UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

TESIS DOCTORAL

Estudio del impacto del comportamiento comunicativo verbal y no-verbal del profesorado en el aula. La percepción de docentes y estudiantes de enseñanza secundaria

NOMBRE Y APELLIDOS DEL AUTOR: Ricardo Antonio García Hormazábal

DEPARTAMENTO DE DEFENSA: Ciencias de la Educación

AÑO DE LECTURA

2013

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

TESIS DOCTORAL

Estudio del impacto del comportamiento comunicativo verbal y no-verbal del profesorado en el aula. La percepción de docentes y estudiantes de enseñanza secundaria

NOMBRE Y APELLIDOS DEL AUTOR: Ricardo Antonio García Hormazábal

DEPARTAMENTO DE DEFENSA: Ciencias de la Educación

Conformidad de la Directora:

Fdo: Isabel Cuadrado Gordillo

AÑO DE LECTURA

2013

A Mary, Vale y Joaquín

Índice general

Índice de contenidos……..... VII
Índice de tablas y figuras……..… XI
Agradecimientos…….……..... XIII

INTRODUCCIÓN

1. Justificación……...……. 1
2. Objetivos de estudio y estructura de la investigación…….. 6

CAPÍTULO I

La comunicación humana 9
1. Modelos de la comunicación humana…….. 14
2. Comunicación interpersonal en el aula …….. 22

CAPÍTULO II

Sistema educativo y desarrollo humano
1. Escuela, interacción social y desarrollo……...……... 31
2. Desarrollo socio-emocional y clima escolar en la juventud …….. 37
   2.1 Autoestima y rendimiento escolar……. 41
   2.2 Autoestima y clima escolar…… 42
   2.3 Las habilidades sociales…….. 45
      2.3.1 La habilidad social…….. 45
      2.3.2 Las habilidades sociales en la educación formal…… 48
3. El profesor eficaz……...… 50
4. Modalidades de interacción entre profesores y estudiantes …….. 53
   4.1 Enfoque constructivista…… 55
5. Competencia comunicativa del docente ……..... 59
6. Interactividad…… 62

CAPÍTULO III

Trabajo de aula y análisis del discurso en el proceso de enseñanza y aprendizaje 67
1. El discurso docente en el aula y la progresión interactiva ……. 70
2. Estrategias didácticas de ajuste ante las dificultades en el proceso de aprender…….. 88
3. Comportamientos comunicativos verbales. Las funciones comunicativas de Román Jackobson…… 92
4. Los mecanismos comunicativos no- verbales como determinantes en los procesos interactivos……... 99

5. Nivel de conciencia sobre los comportamientos comunicativos….. 111

CAPÍTULO IV

Diseño de la investigación 117
1. Enfoque paradigmático…..…… 119
2. Perspectiva analítica del análisis del discurso……... 124
3. Metodología cualitativa……..... 126
3.1 Método etnográfico……..…… 126
3.2 Estudio de casos…..……..... 128
3.3 Técnicas de recogida de datos en los estudios de casos…….. 132
3.3.1 El dilema de la validez: La triangulación…… 132
3.3.2 Observación……. 133
3.3.3 Entrevista……. 137
3.3.4 Cuestionario……. 141
4. Proceso de recogida, codificación y análisis de los datos…….. 145
4.1 Selección de la muestra……...……... 145
4.1.1 Selección de profesores……... 145
4.2 Recogida de datos…….. 148
4.2.1 La observación……. 148
4.2.1.1 Descripción etnográfica……. 151
4.2.1.2 Categorización…….. 154
4.2.2 Entrevista……. 158
4.2.3 Cuestionario……. 163

CAPÍTULO V

Análisis de los casos 167

1. **Análisis del profesor AF**…… 169
1.1 Acrónimos utilizados en el análisis de los datos del profesor AF…… 169
1.2 Análisis de los comportamientos comunicativos del profesor y las dinámicas relacionales con su grupo- clase…….. 172
1.3 Datos biográficos del profesor AF …….. 172
1.4 Contextualización de las clases analizadas del profesor AF…. 173
1.5 Análisis de los comportamientos comunicativos verbales ….... 173
1.6 Análisis de los comportamientos comunicativos no- verbales 205
1.6.1 Aceptar el comportamiento o las aportaciones del alumnado…….. 206
1.6.2 Elogiar el comportamiento del alumno…… 218
1.6.3 Recoger las ideas del alumno y exhibirlas……... 220
1.6.4 Mostrar interés por el comportamiento del alumno……. 221
1.6.5 Posibilitar y fomentar la interacción entre los alumnos... 221
1.6.6 Dar instrucciones a los alumnos…….. 223
1.6.7 Mostrar autoridad hacia los alumnos……... 227
1.6.8 Concentrar la atención de los alumnos…… 231
1.6.9 Demostrar o ilustrar algo mediante su conducta…….. 239
1.6.10 Despreciar o mostrar desacuerdo con un comportamiento del alumno…….. 239
1.6.11 Posición corporal en el aula……. 243

1.7 Análisis de los datos del cuestionario de autoaplicación de los estudiantes…… 249
1.8 Síntesis del profesor AF……... 264

2. **Análisis de la profesora MM**…… 265
2.1 Acrónimos utilizados en el análisis de los datos de la profesora MM…… 265
2.2 Análisis de los comportamientos comunicativos del profesor y las dinámicas relacionales con su grupo- clase…….. 268
2.3 Datos biográficos de la profesora MM …… 268
2.4 Contextualización de las clases analizadas de la profesora MM 268
2.5 Análisis de los comportamientos comunicativos verbales..…... 269
2.6 Análisis de los comportamientos comunicativos no- verbales 314
2.6.1 Aceptar el comportamiento o las aportaciones del alumnado…….. 315
2.6.2 Elogiar el comportamiento del alumno…… 321
2.6.3 Recoger las ideas del alumno y exhibirlas……... 325
2.6.4 Mostrar interés por el comportamiento del alumno……. 327
2.6.5 Posibilitar y fomentar la interacción entre los alumnos... 333
2.6.6 Dar instrucciones a los alumnos…….. 342
2.6.7 Mostrar autoridad hacia los alumnos……... 345
2.6.8 Concentrar la atención de los alumnos…… 346
2.6.9 Demostrar o ilustrar algo mediante su conducta…….. 352
2.6.10 Despreciar un comportamiento del alumno…….. 353
2.6.11 Posición corporal en el aula……. 357
2.7 Análisis de los datos del cuestionario de autoaplicación de los estudiantes…… 360
2.8 Síntesis de la profesora MM……... 375

3. **Análisis de la profesora RCH….**…… 377
3.1 Acrónimos utilizados en el análisis de los datos de la profesora RCH…… 377
3.2 Análisis de los comportamientos comunicativos del profesor y las dinámicas relacionales con su grupo- clase…….. 380
3.3 Datos biográficos de la profesora RCH…… 380
3.4 Contextualización de las clases analizadas de la profesora RCH 380
3.5 Análisis de los comportamientos comunicativos verbales..…... 381
3.6 Análisis de los comportamientos comunicativos no- verbales 423
3.6.1 Aceptar el comportamiento o las aportaciones del alumnado…….. 424
3.6.2 Elogiar el comportamiento del alumno…… 428
3.6.3 Recoger las ideas del alumno y exhibirlas……... 432
3.6.4 Mostrar interés por el comportamiento del alumno……. 434
3.6.5 Posibilitar y fomentar la interacción entre los alumnos... 437
3.6.6 Dar instrucciones a los alumnos…….. 446
3.6.7 Mostrar autoridad hacia los alumnos……... 455
3.6.8 Concentrar la atención de los alumnos…… 461
3.6.9 Demostrar o ilustrar algo mediante su conducta…….. 464
3.6.10 Despreciar un comportamiento del alumno…….. 467

3.6.11 Posición corporal en el aula……. 469
3.7 Análisis de los datos del cuestionario de autoaplicación de los estudiantes…… 472
3.8 Síntesis de la profesora RCH……... 488
4. Síntesis de los casos……. 489

CAPÍTULO VI
Conclusiones y futuras líneas de investigación……. 495
1. Conclusiones…… 497
2. Implicaciones didácticas……..... 509
3. Líneas de investigación futura…… 511

CAPÍTULO VII
Bibliografía……..……. 513

ANEXOS

Anexo 1:
Videograbaciones……...……... 3
- Profesora AF 5
- Profesora MM 97
- Profesora RCH 201

Anexo 2:
Entrevistas……...……... 283
- Profesora AF 285
- Profesora MM 301
- Profesora RCH 323

Anexo 3:
Cuestionarios……...……...……... 361
- Cuestionario autoaplicado a estudiantes 363
- Resultados cuestionario profesor AF 371
- Resultados cuestionario profesora MM 379
- Resultados cuestionario profesora RCH 387

Anexo 4:
Gráficos……...……...……... 395
- Gráficos profesor AF 397
- Gráficos profesora MM 405
- Gráficos profesora RCH 413

Índice de tablas, figuras y tablas

Tabla 1.	Interrelaciones de la organización escolar	2
Tabla 2.	Categorías de conductas no-verbales de Cuadrado (1992)	102
Tabla 3.	Paradigmas de investigación	121
Tabla 4.	Características de la investigación cualitativa	122
Tabla 5.	Comparativa entre positivismo versus naturalismo	132
Tabla 6.	Selección de la muestra	147
Tabla 7.	Categorías de conductas no-verbales de Cuadrado (1992)	157
Tabla 8.	Áreas del comportamiento no- verbal	158
Tabla 9.	Frecuencia de comportamientos verbales del profesor AF	261
Tabla 10.	Frecuencia de áreas del comportamiento no- verbal del profesor AF	262
Tabla 11.	Frecuencia de comportamientos verbales de la profesora MM	373
Tabla 12.	Frecuencia de áreas del comportamiento no- verbal de la profesora MM	374
Tabla 13.	Frecuencia de comportamientos verbales de la profesora RCH	486
Tabla 14.	Frecuencia de áreas del comportamiento no- verbal de la profesora RCH	487
Tabla 15.	Síntesis de los casos	490

Figura 1.	Modelo de comunicación de Shannon y Weaver	15
Figura 2.	Categorías de conducta y percepción en la comunicación	16
Figura 3.	Modelo de comunicación de Osgood y Schramm	17
Figura 4.	Modelo de los componentes de la comunicación	18
Figura 5.	Modelo de comunicación de Thayer	20
Figura 6.	Modelo de comunicación transaccional de Ross	21
Figura 7	Rol del profesor en el clima de aula	37
Figura 8.	Funciones de la comunicación verbal	94
Figura 9.	Funciones de la comunicación verbal	156

Gráfica 1	Trato de los estudiantes hacia su profesor	250
Gráfica 2	Trato del profesor hacia sus estudiantes	251
Gráfica 3	Trato entre los estudiantes	252
Gráfica 4	Espacios de interactividad	254
Gráfica 5	Fomento de la participación estudiantil	255
Gráfica 6	Respeto de los derechos de los estudiantes	256
Gráfica 7	Reglamentos de disciplina	256
Gráfica 8	Toma de decisiones en el aula	257
Gráfica 9	Decisiones ante los conflictos	257
Gráfica 10	Redes de apoyo ante los conflictos	258
Gráfica 11	Atributos de la relación profesor- estudiante	260
Gráfica 12	Trato de los estudiantes hacia su profesor	361
Gráfica 13	Trato del profesor hacia sus estudiantes	363
Gráfica 14	Trato entre los estudiantes	364
Gráfica 15	Espacios de interactividad	366
Gráfica 16	Fomento de la participación estudiantil	367
Gráfica 17	Respeto de los derechos de los estudiantes	368

Gráfica 18	Reglamentos de disciplina	368
Gráfica 19	Toma de decisiones en el aula	369
Gráfica 20	Decisiones ante los conflictos	370
Gráfica 21	Redes de apoyo ante los conflictos	371
Gráfica 22	Atributos de la relación profesor – estudiante	371
Gráfica 23	Trato de los estudiantes hacia su profesor	474
Gráfica 24	Trato del profesor hacia sus estudiantes	475
Gráfica 25	Trato entre los estudiantes	476
Gráfica 26	Espacios de interactividad	478
Gráfica 27	Fomento de la participación estudiantil	478
Gráfica 28	Respeto de los derechos de los estudiantes	480
Gráfica 29	Reglamentos de disciplina	480
Gráfica 30	Toma de decisiones en el aula	482
Gráfica 31	Decisiones ante los conflictos	482
Gráfica 32	Redes de apoyo ante los conflictos	482
Gráfica 33	Atributos de la relación profesor – estudiante	484

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a mi Directora de Tesis, la Dra, Isabel Cuadrado Gordillo, porque sin ella no hubiera sido posible la realización de este trabajo. Agradezco los conocimientos y la rigurosidad en el trabajo que me ha transmitido, su dedicación y disponibilidad constante que derriba barreras territoriales, permitiéndome conocer a una gran persona que desde los inicios de este proceso de aprendizaje ha contribuido profesional y personalmente a mi desarrollo.

A todos mis profesores de Doctorado por sus aportaciones y reflexiones en el campo de la investigación educativa.

A la Universidad Católica de Temuco, a la Facultad de Educación y a la Dirección General de Docencia por su apoyo constante.

A toda mi familia por su apoyo y tolerancia en los momentos arduos, sobre todo a ti querida Ixia, por tu fe.

A mis padres y hermanos por los abrazos cercanos y las compañías silenciosas que muestran ineludiblemente que la familia nunca acaba.

A Mary, Valentina y Joaquín, mi más precioso tesoro, quienes sin duda llevan cada parte de este texto consigo. Por ser y estar en cada momento y por transformarse en motivo permanente de vida refrescando lo que soy.

A René, por enseñarme que educación y pasión son sinónimos, a Carmen Paz, por su apoyo para materializar los tiempos a fin de avanzar en esta exigente tarea y a Pilar, por su enorme preocupación y constante motivación para inundarme de ánimo y permitirme entender que el empeño es una virtud permanente.

A mis amigos entrañables Tatiana, Bernarda, Mauricio, Rodrigo Ojeda y Rodrigo Moya, por los innumerables espacios y aportaciones concedidas para conmigo, por mostrarme que crecer y creer no son distintos.

Y como no quisiera dejar a nadie en el olvido, mi agradecimiento a todas aquellas personas, que han sido muchas, que en un momento u otro me han aconsejado, orientado y animado en mi tarea.

INTRODUCCIÓN

1. Justificación

Desde hace décadas, la búsqueda de la eficacia docente ha sido uno de los principales ejes en la investigación educativa. Los resultados hallados han ido generando diferentes modelos de interacción entre profesor y alumno hasta llegar en la actualidad a un modelo interactivo centrado en la interrelación e interdependencia de profesor, alumnos y contenidos en un espacio socio-cultural y relacional específico (Villalta, Martinic y Guzmán, 2011).

De acuerdo a Reynolds y otros (1997) existirían algunas dinámicas escolares que se relacionarían con el logro de mayores aprendizajes, los cuales se asociarían a: 1) la organización de instituciones escolares que funcionan adecuadamente logran impactar en los aprendizajes de sus alumnos, 2) que escuelas eficaces en su funcionamiento logran disminuir el factor crítico de la pobreza, y 3) que dichas escuelas son eficaces en la medida en que la calidad de sus interacciones se fundan en un adecuado clima escolar en paralelo a una adecuación constante al tiempo real del aprendizaje y el reconocimiento del entorno socio-cultural basado en normas de interacción que fomentan procesos psicosociales de desarrollo.

Como es posible apreciar, las dimensiones asociadas a la actualización del conocimiento por parte de los docentes, y los escenarios favorecedores de desarrollo en la

amplitud del concepto (cognitiva, social, afectiva y cultural) constituyen los elementos claves para estos autores. De esta forma, la articulación de las dimensiones expresadas recientemente podría contenerse en una articulación progresiva entre las interrelaciones de la organización escolar, el aula y las interacciones interpersonales que se dan entre profesores y estudiantes. Esta interrelación de elementos la expresan claramente Cornejo y Redondo (2001) en el siguiente cuadro:

Tabla 1. Interrelaciones de la organización escolar

NIVEL ORGANIZATIVO O INSTITUCIONAL	NIVEL DE AULA	NIVEL INTRAPERSONAL
Tiene que ver con el clima institucional y se relaciona con elementos como: - Los estilos de gestión. - Las normas de convivencia. - La participación de la comunidad educativa.	Tiene que ver con el «clima de aula» o ambiente de aprendizaje y se relaciona con elementos como: - Relaciones profesor- alumno. - Metodologías de enseñanza. - Relaciones entre pares.	Tiene que ver con las creencias y atribuciones personales y se relaciona con elementos como: - Autoconcepto de alumnos y profesores. - Creencias y motivaciones personales. - Expectativas sobre los otros.

De acuerdo a las dimensiones confluyentes en el cuadro anterior, la interactividad traducida en el concepto de clima de aula, nos moviliza a los modelos de comunicación interpersonal utilizados en las aulas de enseñanza media (secundaria) como elemento común en las dimensiones amplias de la organización escolar y las relaciones cara a cara entre profesores y estudiantes. A este respecto, Izquierdo (2000) señala que uno de los factores que inciden en el fracaso escolar es la excesiva importancia que aún se sigue dando a los aspectos cognitivos y verbales, en detrimento de los aspectos afectivos, relacionales y no-verbales. De aquí la necesidad de contemplar en este trabajo de manera teórica diferentes modelos de comunicación humana para señalar la función y relevancia de cada componente y canal de comunicación, y las consecuencias que se derivan sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje el hecho de priorizar unos u otros.

Por otra parte, Ortega (1994, 1995, 1997) advierte que entre las variables que influyen en el comportamiento antisocial de las escuelas se encuentra el tipo y calidad de relación interpersonal que se establezca entre profesor y alumnos y entre estudiantes, aspectos que ciertamente atentan contra el desarrollo psicosocial en dichas instituciones escolares.

Asimismo, el desconocimiento y falta de conciencia de los docentes acerca de los comportamientos comunicativos que manifiestan en sus interacciones en el aula y de las

consecuencias que de ellos se derivan sobre el proceso relacional y de aprendizaje no parece sino agravar aún más la situación.

Estas circunstancias y explicaciones exigen abordar en profundidad las relaciones interpersonales en el aula de enseñanza media (secundaria) y cómo éstas favorecen u obstaculizan el aprendizaje de los adolescentes y la creación de un clima de clase efectivo y emocionalmente positivo. El presente trabajo se hace eco de estas exigencias y se aborda el estudio de las interacciones entre profesor y alumno a través del discurso didáctico, centrándonos tanto en los aspectos verbales como no-verbales, así como en el grado de conocimiento y conciencia que los docentes poseen sobre la utilización de los mismos, junto a las percepciones que los estudiantes construyen respecto de las cualidades interactivas de sus profesores, posibilitando o en detrimento de aspectos asociados al aprendizaje y a la integración escolar.

Esta intención, se fundamentan en los avances realizados por diversos autores, los cuales han ido progresivamente incorporando diversos enfoques en la investigación de la comunicación en el aula. Debido a ello, estas evidencias se constituyen en antecedentes de suma importancia a la presente investigación, ya que junto con comprender la secuencia de dichas investigaciones y sus respectivos énfasis, permite bajo una perspectiva integral, incorporar los avances ya realizados. De esta forma, a continuación se repasan algunas de las investigaciones que reflejan los antecedentes y las orientaciones más actuales de los temas que se abordan en este trabajo.

- *Estudios sobre los aspectos verbales del discurso didáctico*

Durante las dos últimas décadas hemos asistido a una proliferación de investigaciones en torno a las estrategias discursivas verbales y no-verbales que los docentes emplean para facilitar el aprendizaje de los alumnos. A partir de los años 80, coincidiendo con la emergencia de nuevos enfoques teóricos y metodológicos de origen sociocultural, el interés por el estudio del discurso didáctico se ha centrado en la descripción y explicación de los procesos psicológicos subyacentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El carácter disperso de los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas durante la década de los 80 dificulta hacer una síntesis que aúne las aportaciones de los diferentes autores. No obstante, creemos que existen ciertos rasgos comunes que nos permiten agrupar las principales contribuciones que se han realizado al estudio del discurso educacional en tres grupos:

Un primer grupo de investigaciones presididas por Barnes (1976), Sinclair y Coulthard (1975), Stubbs (1983) o Edwards y Mercer (1988), entre otros, centran sus esfuerzos en identificar y describir las reglas básicas e implícitas de participación dentro del aula, la dinámica que se sigue en la cesión de los turnos de palabra, la clasificación de las preguntas que formula el docente, las estrategias discursivas que emplean los profesores para destacar la información relevante de la que no lo es, o los mecanismos comunicacionales empleados para estructurar y evaluar el aprendizaje de los alumnos.

Otro grupo de investigaciones, entre las que destacamos las de Mehan (1979), Green y Wallat (1981), Heath (1983), Cazden (1991), analizan la incidencia de los diferentes tipos de lenguaje y formas de conversación en la adquisición de nuevos aprendizaje y en el desarrollo de nuevos tipos de conocimiento. Asimismo, estos trabajos estudian también la influencia del discurso escolar en la igualdad o desigualdad de oportunidades educativas para los alumnos.

Una nueva corriente de análisis surge a partir de los estudios de Wertsch (1979, 1984, 1988). Este autor, a través de las propiedades semióticas del lenguaje, analiza cómo surge el conocimiento a partir de actividades colaborativas, es decir, cómo progresan los niños, alumnos o adultos en la resolución de una tarea con la ayuda de otras personas.

Tomando como referencia estos tres grupos de investigaciones, en la última década se han abierto nuevas líneas de análisis que aúnan las aportaciones anteriores. Algunos de los enfoques resultantes se concretan en los siguientes:

- Búsqueda de recursos semióticos y estrategias discursivas que inciden en los mecanismos de influencia educativa (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992; Coll y Onrubia, 1995, 1996, 1999, 2001; Coll, 2001).

- Identificación de los recursos discursivos que emplean los docentes durante las explicaciones orales (Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, 1994; Sánchez, Rosales y Cañedo, 1999; Rosales, Sánchez y Cañedo, 1997, 1998), o durante las ayudas que proporcionan en la resolución de problemas matemáticos (Del Río, Sánchez y García, 2000).

- Detección de dispositivos comunicacionales orientados a compensar los desajustes discursivos entre el contexto escolar y familiar (Borzone y Rosemberg, 1994, 2001, 2004; Rosemberg y Borzone, 1998, 2001; Rosemberg, 1999 y Rosemberg, Borzone y Diuk, 2003).

- Análisis de distintos géneros discursivos, haciendo especial hincapié en la argumentación (Candela, 1991, 1993, 1996, 1999a, 1999b, 2001a; Lemke, 1997).

- Especificidad en el uso de estrategias discursivas en función de la etapa educativa en la que se sitúan los alumnos con los que se interactúa, destacando las estrategias empleadas en el ámbito universitario (Cros, 1995, 2000, 2002, 2003; Ruiz, Villuendas y Bretones, 2003).

▪ *Estudios sobre los aspectos no-verbales del discurso didáctico*

A partir del año 1950, el interés por el análisis de los comportamientos comunicativos no-verbales se incrementa considerablemente y reflejo de ello es el crecimiento espectacular de investigaciones y publicaciones en torno a esta temática. Estos estudios han permitido develar, poco a poco, qué papel desempeñan las conductas no-verbales en la comunicación humana. Entre estas investigaciones iniciales podemos mencionar autores como Ekman y Friesen (1967, 1972, 1974), Kendon (1967, 1975), Mehrabian (1971), Argyle (1975), etc.

Sin embargo, son pocos los estudios que en esta etapa hacen incursión en el ámbito escolar y aún menos los que no se limitan a describir las conductas observadas, sino a categorizarlas y a analizar sus implicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta primera aproximación al estudio de los comportamientos no-verbales en el contexto escolar podemos mencionar trabajos como los de Andersen (1979), French (1972), Galloway (1967), Hall, Lund y Jackson (1968), entre otros.

No obstante, la dispersión de los resultados de estos estudios, así como la excesiva concreción de algunos de ellos en áreas determinadas de expresión no-verbal, dificulta hacerse una idea precisa del papel de los comportamientos comunicativos no-verbales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Trabajos como los de McNeill (1985, 1992) y Cuadrado (1991a, 1992, 1993a, 1993b, 1996a, 1996b, 1997) han resultado muy reveladores para comprender el papel y significado de los dichos comportamientos en el aula escolar.

Los trabajos de McNeill (1985, 1992), aunque no están centrados en el ámbito escolar, clasifican las conductas kinésicas manuales en función de ayuda que proporcionan en la decodificación e interpretación de los mensajes verbales. Posteriormente, Feyereisen y Harvard (1999) aplican estos estudios a la escuela.

En lo referente a los trabajos de Cuadrado (1991a, 1992, 1993a, 1993b, 1996a, 1996b, 1997), éstos ofrecen un análisis detallado de las finalidades que desempeñan los comportamientos no-verbales que manifiestan los docentes en relación a la creación de un clima de clase emocionalmente positivo. Sus estudios abarcan comportamientos pertenecientes a cinco áreas de expresión no-verbal: facial, proxémica, kinésica, háptica y táctil.

En la última década se han multiplicado los estudios sobre el comportamiento no-verbal en el aula, aunque muchos de ellos siguen siendo específicos de un único área de expresión no-verbal, fundamentalmente la kinésica. Algunas de las obras compiladoras más recientes son Andersen (1999), Miller (2000, 2005) o McCroskey y Richmond (2006).

2. Objetivos de estudio y estructura de la investigación

Los objetivos que se persiguen con este trabajo de investigación se concretan en tres objetivos generales y nueve objetivos específicos que pasamos a detallar:

Objetivos Generales:

Primer objetivo general: *Analizar los comportamiento comunicativos verbales y no- verbales utilizados por el profesor en el aula durante el proceso didáctico.*

1.1 Describir e interpretar las distintas estrategias verbales y no- verbales que el profesor utiliza para el control del aprendizaje de los alumnos.

1.2 Describir e interpretar las distintas estrategias verbales y no-verbales que el profesor utiliza para captar la atención de los alumnos.

1.3 Describir e interpretar las distintas estrategias verbales y no-verbales que el profesor utiliza para controlar la conducta de los alumnos.

Segundo objetivo general: *Indagar la metacognición que los profesores realizan respecto a sus comportamientos verbales y no –verbales y las finalidades que persigue con los mismos.*

1.4 Estudiar las diferentes interpretaciones que el profesorado realiza sobre los comportamientos manifestados en el aula durante su acto didáctico.

1.5 Describir e interpretar el nivel de conciencia de factores escolares y extra-escolares que inciden en su actuación didáctica.

1.6 Describir los factores extra-escolares que el profesor identifica como incidentes en la toma de decisiones sobre su actuación docente.

Tercer objetivo general: *Describir las percepciones que los alumnos presentan respecto del comportamiento que manifiesta su profesor en el aula.*

1.7 Establecer el nivel de concordancia de la percepción que profesores y alumnos presentan sobre el comportamiento comunicativo que manifiesta el profesor en el aula.

1.8 Analizar los aspectos diferenciales de las percepciones que profesores y alumnos presentan sobre comportamientos comunicativos en el aula.

1.9 Identificar aquellos comportamientos comunicativos del profesor cuyas finalidades no son coincidentes con las interpretaciones que de ella hace el alumnado.

Para abordar estos objetivos, el trabajo que presentamos se divide en seis capítulos que engloban tanto los aspectos teóricos, como metodológicos y analíticos seguidos en la realización del mismo.

Los tres primeros capítulos se centran en el desarrollo de un marco teórico donde se sustentan los conceptos que determinan la búsqueda de nuestros objetivos. Toda esta conceptualización teórica deriva de trabajos empíricos desde distintos posicionamientos del proceso comunicativo didáctico partiendo desde una visión más generalizada y globalizadora, como es la comunicación humana interpersonal, hasta llegar a un estudio microanalítico de los procesos y comportamientos comunicativos que profesores y alumnos manifiestan en el aula para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje y el clima de clase.

De este modo, el primer capítulo aborda la comunicación humana describiendo algunos modelos de comunicación interpersonal y cuál ha sido su evolución a medida que se avanzaba en el conocimiento de los procesos implicados en la transmisión de un mensaje. Asimismo, se analizan cuáles son los principales componentes de dichos modelos y qué papel desempeñan en el proceso comunicativo.

El segundo capítulo se centra en los procesos comunicativos e interactivos que tienen lugar en un contexto específico como es el aula. Para ello, se define en primer lugar la escuela como contexto y, concretamente, como contexto de desarrollo. Y, en segundo lugar, se analizan desde diferentes enfoques teóricos y paradigmáticos y las características que definen a este contexto, así como la interacción profesor-alumno.

El tercer capítulo describe cómo se produce esa interacción profesor-alumno dentro del aula y cuál es su incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la creación de un clima de clase positivo y efectivo. En este capítulo podemos establecer dos partes: una orientada hacia el análisis de los mecanismos semióticos, estrategias discursivas y conductas comunicativas, tanto verbales y como no-verbales, que docente y estudiantes manifiestan en sus interacciones. Y una segunda parte que aborda el nivel de conciencia que los profesores presentan acerca de la utilización de sus comportamientos comunicativos.

En el cuarto capítulo se aborda la metodología seguida en esta investigación distinguiendo dos partes. Una de ellas centrada en los aportes teóricos relacionados con la metodología cualitativa y, concretamente, con el análisis de casos y la triangulación de técnicas de recogidas de datos; en este caso, observación mediante videograbación, entrevista y cuestionario. Y una segunda parte donde se describe y explica el proceso seguido en la recogida, codificación y análisis de los datos del estudio empírico que hemos desarrollado.

El quinto capítulo presenta los análisis de los tres estudios de caso contemplados en este trabajo, donde se compararan los datos e interpretaciones obtenidas a partir de la observación, con las respuestas que los docentes dan en la entrevista y la respuesta de los estudiantes al cuestionario que indaga las características comunicativas y las dinámicas relacionales que se establecen con sus profesores en el aula.

Por último, en el sexto capítulo se recogen las conclusiones derivadas de este trabajo, las implicaciones didácticas que de ellas se derivan respecto al currículo y a la formación del profesorado y las futuras líneas de investigación que se abren a partir del mismo.

CAPÍTULO I

La comunicación humana

Los estudios asociados a la comunicación humana han sido innumerables, desde enfoques teóricos y aproximaciones diversas, bajo la perspectiva del intercambio de información. De esta forma, por ejemplo, la influencia de las ciencias físicas y matemáticas, fueron fundamentales para desarrollar la clásica perspectiva de Shannon y Weaver, las cuales asumieron el enfoque unidireccional y enfatizando las condiciones propias del trayecto del mensaje, hasta enfoques asociados a la lingüística estructural representada por Saussure, los fundamentos antropológicos- cognitivos de Strauus, o la psicosociología comunicativa representada por la Escuela de Palo Alto en los trabajos de Bateson, Watzlawick y Goffman. Estas conceptualizaciones, al igual que las diversas corrientes y enfoques en las ciencias de la educación, poseen características, atributos y énfasis que les son propias, y que de acuerdo a sus méritos y desarrollo es imposible exponerlas en detalle aquí, aunque la descripción de algunos modelos de la comunicación y la evolución de éstos en términos del desarrollo de elementos externos y condiciones contextuales de la comunicación, hasta aspectos simbólicos e interpretativos son necesarios de describir, a fin de otorgar una panorámica amplia del complejo proceso comunicativo entre las personas.

Inicialmente, es importante clarificar que la comunicación constituye la base de toda interacción social, ya que la interrelación que se da entre personas, implica un proceso mutuamente influyente entre ellas, aspectos de intercambio que pueden ser respecto de cosas y objetos, aunque desde interpretaciones y símbolos. Desde esta premisa, que enfatiza la comunicación en el intercambio social como generador de representaciones simbólicas sobre los acontecimientos y hechos evidentes, el interaccionismo simbólico representados por Blumer (1968) y Cooley (1962), muestran esta confluencia de elementos al afirmar el primero de ellos que:

1. Los humanos actúan respecto de las cosas sobre la base de las significaciones que estas cosas tienen para ellos, o lo que es lo mismo, la gente actúa sobre la base del significado que atribuye a los objetos y situaciones que le rodean.

2. La significación de estas cosas deriva, o surge, de la interacción social que un individuo tiene con los demás actores. Por tanto, su relación con las cosas que encuentra, y se modifican a través de dicho proceso.

Desde esta perspectiva, la comunicación e interacción social, son indisolubles en la medida en que:

> "*Todo lo que es comunicación es sociedad…La comunicación se instaura como un sistema emergente, en el proceso de civilización. Los seres humanos se hacen dependientes de este sistema emergente de orden superior, con cuyas condiciones pueden elegir los contactos con otros seres humanos. Este sistema de orden superior es el sistema de comunicación llamado sociedad"* (Luhmann y de Georgi, 1993, p.15).

Dicho de otra manera, la relación entre comunicación y sociedad, permite articular la identidad personal entendida como la individualidad y la colectividad que representan los otros, donde aspectos tan personales como los afectos, intereses y motivaciones, conviven con espacios comunes que independiente de su valoración se transforman en una convivencia que permite el acceso hacia uno, a través de los otros, en lo que Maturana (2002) define como un "*acoplamiento estructural*":

> *"La estructura de los sistemas vivientes y la estructura del medio cambian juntos en forma congruente. Operacionalmente, el medio no preexiste a los sistemas vivientes que operan en él, pero surge con ellos, y cambia con ellos en una relación dinámica de constante congruencia estructural, o adaptación, que yo califico de acoplamiento estructural"* (Maturana, 2002, p.42)

Las relaciones existentes entre el desarrollo social, las posibilidades de acceso a uno y los otros mediante el lenguaje y la interdependencia de las personas y sus contextos de intercambio comunicativo, descritos desde el interaccionismo simbólico, inundan los axiomas pragmáticos sobre la comunicación humana descritos por Watzlawick, Beavin, Jackson (1971), ya que estos elementos recientemente mencionados se sintetizan en cinco axiomas desarrollados por estos autores, y que en consistencia a lo anteriormente señalado, se refieren a que:

1. *Es imposible no comunicarse*. Desde este axioma se entiende que todo comportamiento es una forma de comunicación. Así, su manifestación no se

transforma en una presencia evidentemente audible o visible, sino que contextualmente "interpretada". Tanto desde la presencia de un comportamiento, como desde la ausencia del mismo, se expresa. De esta forma, su presencia no es solamente física, sino que la ausencia, en este caso, implica presencia simbólica.

2. *Toda comunicación tiene un aspecto de contenido o semántico y otro de relación, de tal modo que el último condiciona al primero y es, por tanto, una meta-comunicación.* Así, la secuencia entre lo que se comunica y el efecto que condiciona entre los hablantes es fundamental. De esta forma, al referirnos sobre "*algo*" no sólo se desencadena una respuesta, sino una cualificación de ella, siendo la forma y el fondo de lo comunicativo un aspecto igualmente importante, aunque seguidamente relacionado entre lo referencial y lo conativo.

3. *La naturaleza de una relación está condicionada por la puntuación de los procesos comunicativos por parte de los participantes*. Es decir, la comunicación humana debe ser entendida como un proceso cíclico regulado por un conjunto de normas, reglamentos, convenciones, acuerdos, entre otros, que permitan organizar los hechos de conducta de las personas que interactúan otorgando sentido o dificultades en los intercambios entre los individuos.

4. *La comunicación humana se sirve de modalidades digitales y analógicas*. Ello implica que a la hora de estudiar los elementos que intervienen en la comunicación no podemos fijarnos exclusivamente en lo que se dice (modalidad digital), sino también y paralelamente en cómo se dice (modalidad analógica). De esta forma, la comunicación digital se refiere a la comunicación de los objetos y su continuidad temporal; siendo la comunicación analógica, específicamente a la comunicación no-verbal que surge en la interacción.

5. *Los procesos comunicativos son simétricos o complementarios, según sea la relación que se establezca entre los participantes.* Esto, debido a que las interacciones entre los participantes expresan un cambio progresivo, que puede llevar a los participantes a "*equipararse*" en la relación comunicativa y relacional (simetría) o una relación que debido a aspectos contextuales o de dominio interno de la relación entre los participantes, aumente la diferencia entre ambos y genere una vinculación complementaria que ahonde las diferencias, y que en este caso independiente del rol primario o secundario de supremacía o subordinación, son complementarias en la medida en que se comportan como tales.

La particularidad de estos cinco axiomas pragmáticos de la comunicación, así como la interacción entre ellos y su influencia en el espacio de convivencia con la estructura social que lo posibilita, implica un cambio sustancial al modelo de la comunicación con énfasis en las "condiciones lineales" de Shannon y Weaver, ya que la linealidad del modelo matemático, contrasta con el modelo circular, influenciado por la teoría general de sistemas y la cibernética, donde las secuencias comunicativas circulares, que incorporan la retroalimentación y la interdependencia entre los participantes y lo que se comunica es coherente con las afirmaciones de Birdwhistell (1959) al mencionar que:

> *"Un individuo no comunica; participa en una comunicación o se convierte en parte de ella. Puede moverse o hacer ruidos... pero no comunica. De manera similar, puede ver, oír, oler, gustar o sentir, pero no comunica. En otras palabras, no origina comunicación sino que participa en ella. Así, la comunicación como sistema no debe entenderse sobre la base de un simple modelo de acción y reacción, por compleja que sea su formulación. Como sistema, debe entenderse a un nivel transaccional" (Birdwhistell, 1959, p.104; en Watzlawick, Beavin y Jackson, 1995, p.71).*

Estas reflexiones ponen el acento no en el contenido del intercambio, sino que además, en el sistema que hace posible dicho intercambio. Este avance teórico a los modelos expresados anteriormente, expresan dos polos de un continuo necesario de describir, ya que desde el campo de la psicología, ha sido un referente para la investigación y el avance en esta materia. Todos ellos han desempeñado un papel importante en la comprensión de los elementos y procesos implicados en el acto comunicativo y, de acuerdo con Cuadrado (1992), no son unos más acertados que otros, puesto que este grado de adecuación se mide en función de los conocimientos que en cada momento se ha tenido en torno a la comunicación humana, constituyéndose cada uno de ellos, en enfoques y propuestas teóricas que en función de sus énfasis y particularidades buscan comprender y representar la comunicación de acuerdo al momento histórico en que dichos enfoques se alojan.

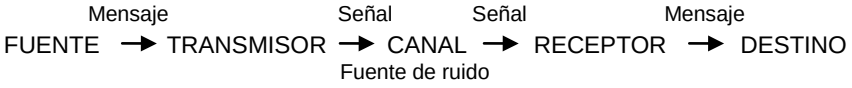
1. Modelos de la comunicación humana

Las condiciones anteriormente descritas, respecto de los elementos y factores presentes en los enfoques teóricos de la comunicación moderna, se refuerzan en modelos de la comunicación humana que recogen los diversos elementos, condiciones y procesos que subyacen a dichas interacciones comunicativas. Sin embargo, la progresión de los modelos psicológicos de la comunicación humana, ha ido evolucionando desde modelos más estructurales, externos y centrados en los mensajes, a modelos de la comunicación que

incorporan aspectos perceptuales, interpretativos, contextuales, pragmáticos y culturales. Desde dicha progresión histórica, se presentan a continuación una descripción de los diversos modelos de la comunicación humana, descritos desde la psicología, y que recoge -no exhaustivamente- desde los modelos de la comunicación más tradicionales a aquellos más interpretativos e interactivos.

En esta organización, es posible afirmar que a pesar de ser un modelo comunicativo derivado de las ciencias matemáticas y físicas con una fuerte influencia en algunos campos de la ciencia, como la lingüística, el modelo de comunicación de Shannon y Weaver (1949) constituye la primera aproximación necesaria de describir. Su representación gráfica ilustra el carácter lineal y secuencial que define a este modelo, así como los elementos que se contemplan dentro del mismo.

Figura 1. Modelo de comunicación de Shannon y Weaver



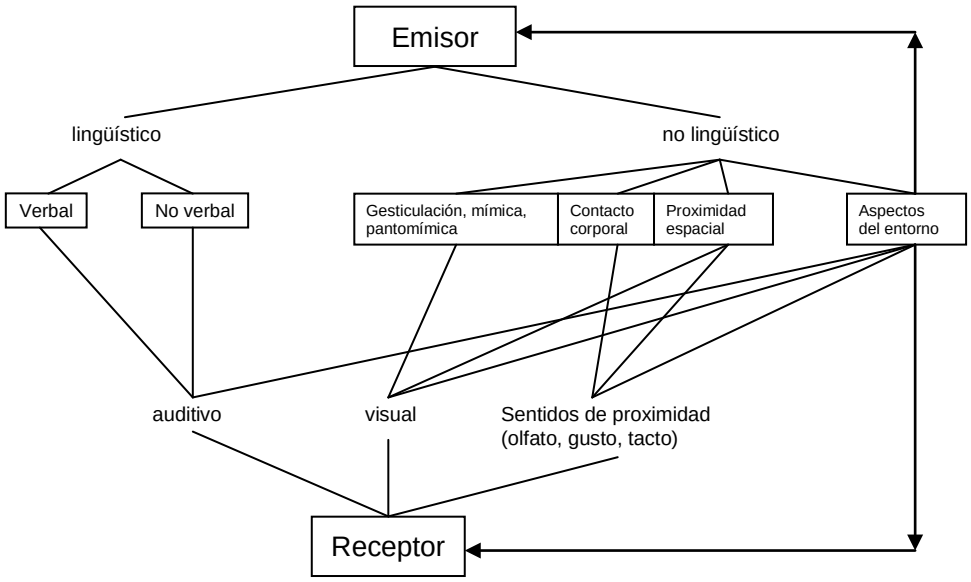
Originalmente, este modelo constaba de cinco elementos: fuente de información, transmisor, canal de transmisión, receptor y destino. Más tarde, la fuente de información fue dividida en fuente y mensaje para acceder a un mayor campo de aplicabilidad. A estos componentes se añadió el concepto de 'fuente de ruido' para contemplar las interferencias y perturbaciones que se suceden en la transmisión de información.

De los distintos componentes que se contemplan en este modelo consideramos oportuno en estos momentos hacer un apunte en torno al canal de comunicación. De acuerdo con el cuarto axioma de Watzlawick, Beavin, Jackson (1971) el canal no puede limitarse a los aspectos verbales, sino que deben simultanearse y complementarse con otros de carácter no-verbal y prosódico. En este sentido, Davitz (1964) afirma que para que el receptor entienda en mensaje en toda su amplitud no sólo hay que centrar la atención en los aspectos lingüísticos del mismo, sino también en los vocales. A estos dos aspectos, Miller (1961) añade los comportamientos comunicativos no-verbales, otorgando a los tres el mismo rango de importancia. Por su parte, Goffman (1959) confirma estos tres tipos de canales pero amplía la lista a cuatro al contemplar los estímulos situacionales. Éstos últimos hacen referencia a aspectos externos como la apariencia física, la utilización de determinados materiales y otros elementos del entorno. Sin embargo, a pesar de la incorporación de elementos constitutivos posteriores, la secuencialidad y linealidad del

modelo es el que posee mayores detractores, ya que si bien es cierto en algunos escenarios logra una aplicabilidad coherente con la direccionalidad de los mensajes, posee a la base aspectos de determinismo y reactividad que lo alejan, por ejemplo de los cambios educativos, terapéuticos y de las ciencias sociales en general.

Un segundo modelo, que avanza en la presencia de elementos diversificados entre el emisor y el receptor, lo constituyen los trabajos de Heinemann (1980). El principal atributo de dicho modelo, es la incorporación de referentes lingüísticos y no-lingüísticos presentes en el proceso de transmisión del mensaje. De esta forma, elementos verbales y no-verbales, así como elementos kinésicos, proxémicos y contextuales nutren esta descripción, lo que permite sin duda un avance importante en relación a los procesos desplegados por el emisor al momento de expresar un mensaje; siendo los canales transmitidos aspectos "corporales" la preocupación inicial, más que aspectos de ruido e influencia externa, evidenciando gráficamente la doble vinculación entre emisor y receptor, mediante dichas posibilidades comunicativas de tipo fisiológicas. Este autor, representa gráficamente las categorías de comportamientos comunicativos de la siguiente manera:

Figura 2. Categorías de conducta y percepción en la comunicación

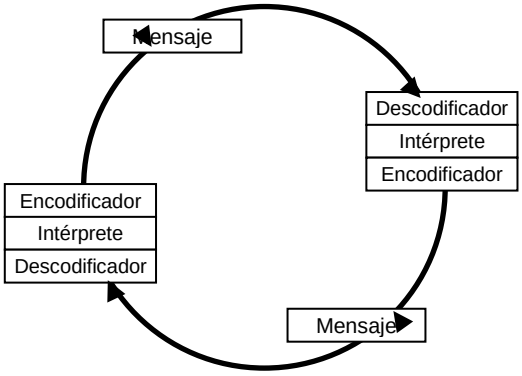


Fuente: Heinemann, 1980, p.49.

Un tercer modelo, generado a partir de los trabajos iniciales de Shannon y Weaver, es el desarrollado por los autores Osgood y Schramm (1954), los cuales presentan un modelo claramente circular, donde el proceso de recepción del mensaje no consiste en una simple decodificación de la información, sino que paralelamente debe producirse una interpretación de la misma. La ilustración gráfica de este modelo refleja el carácter circular

del mismo y la importancia que se concede a la interpretación como proceso común; así como la alternancia en los roles de encodificador y descodificador dependiendo de la secuencia circular de las interacciones comunicativas. De esta forma, los autores le otorgan un carácter complementario en términos de roles a las personas involucradas en la comunicación, distinguiendo procesos de descodificación y encodificación que si bien son alternados en su orden, permitiría asumir el axioma de simetría entre los participantes del evento comunicativo, aunque, no logran referirse a los aspectos internos involucrados en la interpretación. Además, la presencia del "mensaje" parece inalterable en su estructura, considerado como un estímulo independiente de las interpretaciones de los participantes del ciclo comunicativo.

Figura 3. Modelo de comunicación de Osgood y Schramm

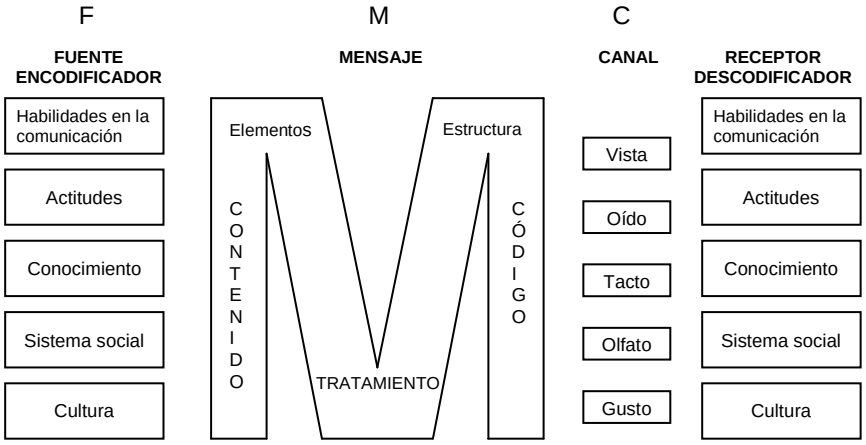


Un segundo aspecto importante de destacar dentro del modelo de Osgood y Schramm (1954) es que resaltan el papel de la experiencia y los conocimientos de cada uno de los interlocutores, de tal manera que cuanto mayor es la experiencia común acumulada de los comunicantes, mayor eficacia tendrá la comunicación. Finalmente, un tercer elemento, se refiere a la recodificación del mensaje hasta terminar en una respuesta externa. Es importante recalcar en este modelo, como la sincronía y los acuerdos entre los comunicantes le otorgan el carácter circular a dicho proceso; aunque, desde una perspectiva práctica, la diferencia entre los interlocutores asociada a interpretaciones, percepciones o experiencias, obstaculiza la sincronía de dicho modelo, alterando en forma importante la simetría del mensaje, y eventualmente haciendo infructuoso los procesos interpretativos en la medida en que no alteran la composición de lo que se comunica.

Un cuarto modelo de comunicación al que hacemos referencia es el de Berlo (1969). Este autor concibe la comunicación como un proceso reglado, en cuanto se somete a unas pautas clásicas de la acción comunicativa, que permite al ser humano negociar su posición en el contexto o entorno en el que se desenvuelve. Los componentes que incluye en su

modelo de comunicación constan de seis, pero se reducen a cuatro cuando el acto comunicativo se produce de manera interpersonal. En estos casos, fuente y encodificador recaen en la misma persona, al igual que lo hacen receptor y descodificador (Cuadrado, 1992). Su representación gráfica ilustra la diversidad de canales de comunicación que contempla, así como los factores que influyen en la decodificación e interpretación del mensaje, tanto en el momento de ser emitido, como en el momento de su recepción.

Figura 4. Modelo de los componentes de la comunicación



Fuente: Cuadrado, 1992, p.23.

Para Berlo (1969), el principal objetivo de la comunicación es convertirnos en sujetos efectivos capaces de influir en los demás, en el mundo físico que nos rodea y en nosotros mismos. Desde este punto de vista, este autor considera que la eficacia comunicativa se consigue, en parte, al eliminar los 'ruidos' que pueden distorsionar el propósito comunicacional. Pero esta eficacia también está condicionada, en buena medida, por la capacidad y facilidad de diálogo que muestren los interlocutores, sobre todo cuando éstos desempeñan distintos roles sociales. La capacidad de empatía cultural e ideológica de la fuente y el receptor garantizará, en gran parte, la eficacia comunicativa. En este sentido, Berlo indica que entre los factores que intervienen en la codificación y decodificación del mensaje se encuentran las habilidades comunicativas que posean la fuente y el receptor, sus actitudes, su nivel de conocimiento y la posición que ocupen en un determinado sistema sociocultural.

Otro aspecto a destacar en el modelo de comunicación de Berlo (1969) es la relación que establece entre eficacia comunicativa y gratificación del receptor. Esta gratificación o recompensa se identifica con una aceptación de la acción comunicativa que genera cierta complicidad entre los interlocutores. De este modo, la efectividad de la comunicación

adquiere un carácter reversible, es decir, se produce una retroalimentación que permite modificar o continuar las sucesivas acciones comunicativas del emisor. El énfasis recae, por tanto, en el receptor y en la decodificación que hace del mensaje pues, como indica Berlo (1969), los significados no están en el mensaje sino en sus usuarios. En función de lo anterior, y en coherencia con lo planteado por (Cuadrado, 1992), los factores que son necesarios de tener en cuenta al momento de transmitir un mensaje, se relacionarían con:

- *El conocimiento que la fuente encodificadora tiene de los contenidos que desea transmitir y la estructuración que sigue en su presentación*. Si los contenidos no están bien organizados y estructurados pueden dificultar la interpretación del mensaje; por tanto, un ordenamiento inicial antes de la transmisión son un adecuado requisito que considerar.

- *El código utilizado en la estructuración y presentación de esos contenidos*. Si los símbolos elegidos carecen de significado para el receptor, se producirán interferencias en la decodificación e interpretación del mensaje. En esta idea, la contextualización, los códigos comunes y los significados compartidos como manifestación de empatía constituyen otro requisito importante de considerar.

- *El contenido del mensaje*. La selección de la información que se desea transmitir puede adquirir diferentes formas enunciativas que pueden facilitar la comprensión del mensaje. De esta manera, se puede recurrir a la utilización de ejemplos, afirmaciones, juicios, argumentaciones, etc. que complementen y clarifiquen lo que se desea comunicar.

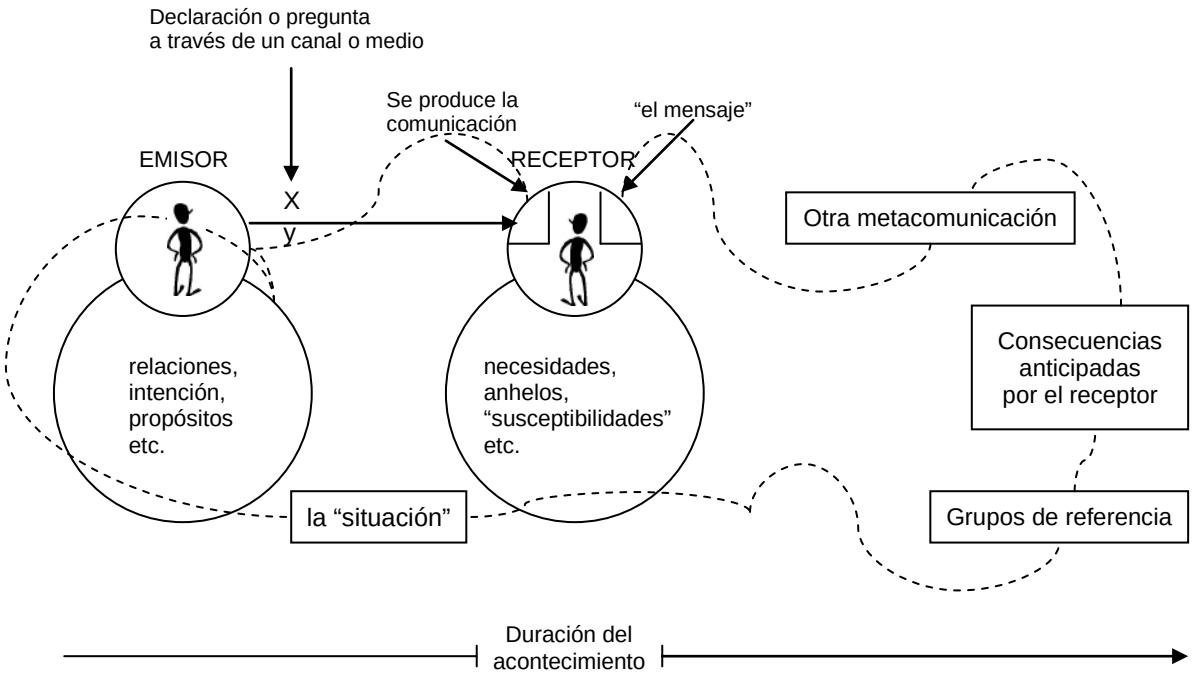
- *El tratamiento del mensaje*, entendido como la toma de decisiones que hace la fuente en torno a la selección y estructuración de los códigos y contenidos de comunicación.

Finalmente, mencionar que para Berlo (1969), la identificación del canal de comunicación asociado a los sentidos sensoriales constituye un elemento clave y similar a Heinemann (1980) en tanto reconocimiento de las estructuras biológicas como mecanismos de captación y emisión de información.

Un quinto modelo de la comunicación, se refiere al expresado por Thayer (1975). Este corresponde a un modelo también con carácter de circularidad, donde la retroalimentación juega un papel fundamental, al igual que lo hacen los aspectos metacognitivos. Según este autor, la comprensión del mensaje no es una mera traducción

de los datos transmitidos, sino una valoración de los mismos. Bajo este modelo, el proceso de comunicación consiste, por tanto, en una organización selectiva y conversión de los datos en unidades de información que constituyen la base del pensamiento, la decisión y el aprendizaje (Thayer, 1975), flexibilizando la intención del mensaje original, e incorporando procesos de interpretación diferenciada que surgen desde la presencia "activa" de quién recibe dicho mensaje.

Figura 5. Modelo de comunicación de Thayer



Fuente: Cuadrado, 1992, p.39.

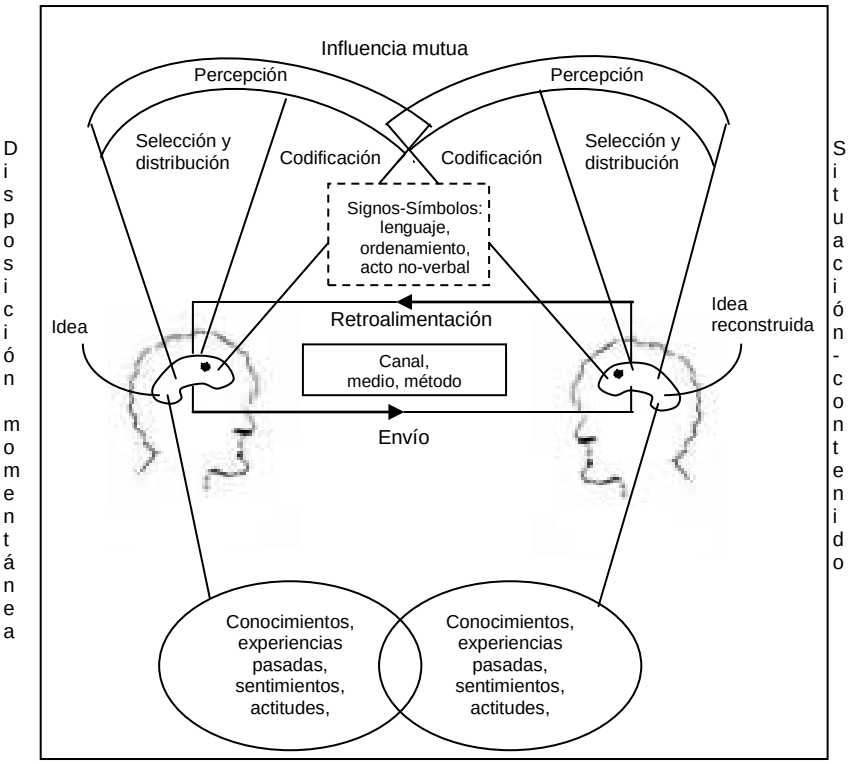
La selección y conversión de los datos en unidades de información está condicionada, siguiendo el modelo de comunicación de Thayer, por el Sistema Conceptual Valorativo y el Sistema de Control de la Conducta que tengan cada uno de los interlocutores (Cuadrado, 1992).

El *sistema conceptual valorativo* hace referencia al esquema conceptual del mundo que posee cada persona y que le permite comprender, evaluar y organizar los datos que recibe. Este esquema conceptual está condicionado por las experiencias, creencias y valores de cada sujeto (Cuadrado, 1992), siendo el *sistema de control de la conducta* referido a la anticipación de las consecuencias que emisor y receptor realizan de los datos e informaciones que se transmiten y a la necesidad de buscar soluciones (Cuadrado, 1992), junto con desarrollar el concepto de temporalidad del acontecimiento comunicativo como

una evidencia de los procesos internos que debieran ocurrir entre los interlocutores y el contexto comunicacional.

Un sexto modelo de la comunicación es el encargado de resolver la manera en que emisor y receptor son capaces de atribuirle al mensaje emitido el mismo significado (Girbau, 2002). Este modelo se refiere al transaccional de Ross (1978), el cual logra posicionar el *sistema conceptual valorativo* y el *sistema de control de conductas* en la denominación de influencia mutua, como foco central de la comunicación interpersonal.

Figura 6. Modelo de comunicación transaccional de Ross



Fuente: Cuadrado, 1992, p.41.

Como se puede observar en la ilustración gráfica de este modelo, es necesaria la coherencia entre emisor y receptor respecto de los significados compartidos que le otorgan a los símbolos que emplean en el transcurso de su interacción teniendo en cuenta los conocimientos, experiencias, sentimientos, valores, actitudes, etc., que poseen. Ross (1983), define este modelo de comunicación como "un proceso transaccional compuesto de una clasificación, una selección y un compartir cognoscitivos de símbolos, de modo que se ayude a otro a deducir de su propia experiencia un significado o respuesta similar al que la fuente intenta dar" (Ross, 1983, p.93).

Al definirse como proceso, Ross (1983) entiende que la comunicación entre interlocutores está sujeta a un conjunto o comunidad de experiencias e influencias mutuas

de percepciones, imágenes, sentimientos e ideas a través de las cuales transmitimos a los demás nuestra representación del mundo.

De esta forma, es posible observar cómo los modelos comunicativos interpersonales van progresando desde las declaraciones externas centradas en el mensaje, su emisión y recepción intentando "limpiar" las fuentes de ruido, a modelos que reconocen la interdependencia de los interlocutores, enfatizando las posibilidades fisiológicas como fuentes de transmisión, hasta modelos que se centran en la interpretación, las experiencias personales, la subjetividad y el acoplamiento de sentido entre los comunicantes, siendo estos últimos modelos, particularmente el Modelo Transaccional de Ross (1983) quien orientará la comprensión posterior respecto de cómo se produce el intercambio de información entre personas; particularmente entre profesor y alumnos, así como los factores a tener en cuenta para garantizar una comunicación eficaz y efectiva entre ellos, donde la intencionalidad comunicativa, así como los recursos utilizados para su transmisión se transforman en factores fundamentales al momento de trabajar en el aula.

2. Comunicación interpersonal en el aula

En el contexto escolar, la comunicación interpersonal en el aula, se caracteriza porque entre otras cosas, el profesor siempre está comunicando algo a sus estudiantes, desde los códigos verbales o no- verbales, aunque esta comunicación puede o no estar en algunos casos en un acoplamiento de significado con lo que les ocurre a los estudiantes en ese momento. Sin embargo, es un hecho innegable que hay una corriente de comunicación recíproca que está ocurriendo entre ellos permanentemente (Arón y Milicic, 2000).

Uno de los elementos más importantes en todo hecho comunicativo es la *sintonía emocional*, es decir, la capacidad de contactarse con las necesidades y emociones de uno mismo y los otros. Un modelo del desarrollo cognitivo que puede conceptualizar estos procesos de empatía o sintonía emocional en el contexto educativo sería la Teoría de la Mente, referida como la capacidad de atribuir mente a otros, y de percibir y comprender su conducta en función de elementos mentales, tales como los deseos y las creencias (Rivière y Núñez, 1996). Esta sintonía emocional constituye una cualificación "interpretativa" al estado de disponibilidad del interlocutor, del locutor y de los procesos comunicativos que allí puedan gestarse, donde las intencionalidades de los participantes aunque sean distintas, se encuentran en un espacio escolar común, con intereses formativos particulares.

Desde este modelo teórico, los procesos comunicativos en el aula adquieren importancia desde las significaciones de uno sobre los otros; así, es posible atribuir creencias, deseos o explicaciones a las conductas de los otros, ya que si esto no fuese posible, la intencionalidad sería un elemento invisible que no posibilitaría la comunicación. Los alumnos en este caso, atribuirían a la conducta del profesor cierta intencionalidad, modelada por elementos verbales y/o no- verbales que otorgan cierta coherencia o incoherencia en las interacciones comunicativas, pero asumiendo siempre que la mente se encuentra en nosotros y en el otro.

Por otra parte, y de acuerdo a Arón y Milicic (1999), las características que adquieren los espacios comunicativos escolares, podrían agruparse en dos grandes polos, la comunicación de tipo *declarativa e imperativa*. La comunicación de tipo declarativo, tienen por finalidad compartir una creencia, es decir, "*modificar la mente de los otros*". Por ejemplo, cuando el profesor les dice a sus alumnos "parece que las pruebas que he corregido no están buenas", la intención del profesor sería, en este ejemplo, compartir con los alumnos la idea de que el rendimiento de los estudiantes no son óptimas, introduciendo una nueva información, e incluso, "*modificando la mente*" de los alumnos respecto al desempeño percibido por los estudiantes. Las comunicaciones imperativas, en cambio, son las que tienen como objetivo modificar el mundo físico, es decir, logar que el interlocutor haga lo que uno desea y en donde la instruccionalidad o respuesta como consecuencia de una orden o acción conativa genere dicho efecto. Ambos tipos de comunicación, se representan claramente en los modelos tradicionales de Shannon y Weaver (1949) (imperativa), siendo el primer ejemplo recientemente descrito, un intento por generar un espacio de intersubjetividad entre profesores y estudiantes, coherentemente con el modelo Transaccional de Ross (1983) y representado en la comunicación declarativa.

De acuerdo a Rivière y Núñez (1996) la comunicación declarativa sería más privativa de la especie humana; por tanto, la forma de comunicación específica de la educación debiera ser ésta; es decir, aquella que presupone la noción de que lo estudiantes son seres con mente, y que esa mente es evidentemente distinta a la del profesor, suponiendo además una sutil adaptación del profesor con mayores conocimientos, frente a un alumno menos capaz. La construcción de conocimientos en el ámbito escolar parte de la base de una interacción con *mentes desiguales*, por tanto, para que el docente tenga éxito en esta construcción de conocimientos debiera existir una adecuada representación del profesor acerca de lo que ocurre en las "*mentes de sus alumnos*"; siendo a la vez capaz de adecuarse a las dinámicas cambiantes de sus estudiantes, sus deseos, emociones, necesidades, creencias e intereses, además de la consideración permanente de que en sus

estudiantes, las representaciones y formas mentales varían en forma continua (Rivière y Núñez, 1996).

Lo anteriormente planteado como caracterización inicial del escenario de aula y de la interacción entre profesores y estudiantes, sugiere una precisión previa respecto de las condiciones y comportamientos iniciales esperables entre profesores y estudiantes que permitan establecer la comunicación interpersonal en el aula bajo estos aspectos declarativos fundamentalmente, e imperativos, respecto de su dinámica conductual.

Rol del docente y de los estudiantes

En el contexto de la comunicación escolar, la relación entre profesores y estudiantes, posee ciertas condiciones esenciales que influyen en dichas interacciones. En este sentido, y agregado a las demandas que se esperan del docente, centradas en el logro de la "sintonía emocional", el énfasis en intervenciones centradas en el reconocimiento de "capacidades y roles diferenciados", la búsqueda por modificar las representaciones de los estudiantes (comunicación declarativa), más que la comunicación de tipo imperativa, entre otras, se agrega como aspectos complementarios, las representaciones que construyen los estudiantes acerca del proceso comunicativo entre ellos y sus profesores. De esta forma, el aporte que el estudiante percibe que realiza a su propio proceso de aprendizaje, constituye junto a los anteriores elementos una influencia importante en el rol del profesor, los contenidos escolares y los resultados del aprendizaje de los alumnos (Coll y Miras, 1993).

Las representaciones propiamente tal, que construyen profesores y estudiantes acerca del proceso educativo, mediatizado por las interacciones comunicativas entre ambos, se transforma en un elemento importante ya que los aspectos comunicativos asociado a los axiomas descritos anteriormente, impactan desde el carácter referencial de la comunicación (axioma nº2), y en espacios de simetría o complementariedad (axioma nº5) entre profesores y estudiantes. Así, las representaciones se refieren a las formas de apropiación del mundo exterior y los sentidos que se le otorgan (interpretaciones), por medio de las experiencias diversas (sociales, culturales) manifestadas como procesos de comunicación (Covarrubias, Piña, 2004). De esta manera, las representaciones son una síntesis entre lo individual y lo colectivo que en forma dialéctica vincula lo interno y lo externo, en los procesos permanentes y cotidianos de las relaciones grupales, donde la subjetividad se transforma en un paso superior (simbólicas) de la conciencia relacional (Moscovici, 1986; Coll y Miras, 1993).

Coherentemente con lo anterior, las representaciones que generan las características comunicativas en los espacios escolares, impacta en aspectos más amplios que los aspectos cognitivos, abordando las dimensiones cognoscitivas del sujeto, ya que:

> *"Las representaciones que se dan dentro del acto educativo por parte de profesores y alumnos tiene un sello característico, ya que se formulan y se caracterizan por una lógica y un lenguaje particular, por lo que es importante considerarlas como material relevante al ser parte de los elementos que conforman esa realidad y por el significado que otorgan a las tareas que realizan; conocerlas nos da la oportunidad de promover cambios o alternativas en la organización de la enseñanza, y en general sobre la función y actuación de los docentes que faciliten a los docentes no sólo la construcción del conocimiento, sino también su desarrollo social y afectivo"* (Covarrubias y Piña, 2004).

El carácter integral de la afirmación, permite vincular la relación existente entre la comunicación, las representaciones que se construyen y el impacto en el desarrollo cognitivo, social y afectivo. Esta interrelación de elementos, se contiene en lo que Milicic y Arón (2000) denominaron climas nutritivos o climas tóxicos en el contexto escolar, y que permiten una primera organización de factores escolares asociados a la comunicación interpersonal en el aula.

De esta forma, un clima escolar "tóxico" se caracteriza por interacciones que se transforman en obstaculizadores del desarrollo de los diversos actores de la comunidad educativa, generando estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de agotamiento físico (Arón y Milicic, 2000), dificultando la visión de futuro de la escuela (Raczynski y Muñoz, 2005). Asimismo, en los estudiantes, este clima tóxico puede generar apatía por la escuela, temor al castigo y a la equivocación, generando una valoración negativa generalizada respecto de los errores en el aprendizaje (Ascorra, Arias & Graff, 2003). Finalmente, el efecto "halo" que generan estos escenarios negativos posibilitan la invisibilidad de los aspectos positivos, generando una amplificación y generalización de los aspectos negativos (Arón y Milicic, 2000).

Por el contrario, los espacios nutritivos en los contextos escolares, se caracterizan por la presencia de apoyo, solidaridad y participación en las decisiones y actividades escolares, traducida en un clima de aula que incorpora:

1. La percepción de metodologías educativas activas y relevancia de lo que se aprende, donde el rol del docente y las características de su clase, incorporan aspectos de participación, apoyo, presencia de retroalimentación y funcionalidad de los aprendizajes, donde la presencia de una alta motivación docente y las dinámicas

didácticas que utiliza, le permiten al estudiante sentirse “capacitado” para aprender (Arón y Milicic, 2000).

2. Derivada de la anterior, se desprenden las altas expectativas que el profesor *comunica* respecto de logro de los aprendizajes de sus estudiantes. De esta forma, el reconociendo de procesos mentales en desarrollo de sus estudiantes y la presencia de retroalimentación constante, derivada en los desafíos más que en los errores como fuente de sanción, constituye otro elemento comunicativo directo que afecta positivamente el desarrollo integral de los alumnos.

3. La representación que el profesor tiene sobre sí mismo. Particularmente, del conocimiento y confianza real que el docente tenga respecto de sus habilidades y estrategias para movilizar a sus estudiantes (Ascorra, Arias y Graff, 2003), y en donde la conciencia comunicativa, se transforma en una habilidad importante a la hora de regular su propio discurso (Cuadrado, 2012).

4. La percepción y expectativas de los alumnos en relación con el profesor, constituye un cuarto elemento que influye en estos climas “nutritivos”, ya que la manifestación del respeto de los estudiantes, no se grafica en un “silencio generalizado” respecto de lo planteado por el docente; sino que muy por el contrario, implica un reconocimiento en la relación participativa acerca de aspectos didácticos del docente y sobre todo relacionales.

5. Finalmente, las características relacionales entre profesor y sus alumnos, constituye una variable elicitadora importante de las descripciones anteriores, ya que, producto de las interacciones sociales basadas en el respeto, calidez, confianza y responsabilidad (Milicic, 2000) se genera un efecto favorecedor de las individualidades, ya que un profesor que interactúa con sus estudiantes bajo un clima de aula afectivo y cercano, posibilita generar dicha sincronía hacia sus estudiantes, permitiendo identificar más eficientemente las necesidades de sus alumnos, generando adaptaciones cognitivo- lingüísticas a su discurso. Sin embargo, el logro de estas cualidades y destrezas, requiere de un trabajo sistemático y consciente del profesor de manera de mejorar los ajustes utilizados en el aula para mejorar los niveles de impacto mutuo (Fernández y Cuadrado, 2008).

Los aspectos anteriormente descritos, se transforman entonces en un escenario inicial para profundizar respecto de los aspectos personales movilizados por la comunicación en

el contexto escolar, así como de las características comunicativas pormenorizadas a fin de profundizar en los elementos centrales que toman sentido en las interacciones de aula.

CAPÍTULO II

Sistema educativo y desarrollo humano

Históricamente, el sistema educativo chileno ha sido influenciado por dos tipos de reformas educativas ideológicamente antagónicas, asociadas inicialmente al contexto autoritario del régimen militar y la transferencia de las organizaciones escolares al sector privado, donde mercado y competitividad se transforman en reguladores de la calidad; y un segundo enfoque, asociado a la estructura democrática, donde se refuerza el estado y las políticas se centran en aspectos de distribución equitativa en términos de los intentos por asegurar la calidad de los aprendizajes desde un enfoque social (Martinic, 2010).

En esta misma secuencia histórica, el sistema educativo chileno todavía enfrenta como desafío una educación municipalizada sin exclusiones, aunque con grandes dificultades respecto de su cobertura nacional (Elacqua, Martinez y Aninat, 2010).

En este escenario complejo, la priorización de aspectos cognitivos y de rendimiento, asociados a evaluaciones nacionales que debieran dar cuenta de la diversidad de contextos municipales que trabajan en el sistema educativo, se transforman en prioridad ante aspectos integrales del desarrollo no medible y mucho menos asociado a efectividad de la educación. Desde esta perspectiva ¿cómo la educación se transforma en un espacio de desarrollo integral de los estudiantes?, ¿De qué manera la socialización de los estudiantes y los espacios de apertura al mundo globalizado son aspectos que se entregan en las escuelas?, ¿cómo lograr la eficacia docente ante esta doble exigencia?. Ante estas complejas interrogantes, es necesario describir inicialmente, cuáles serían los aspectos centrales en el desarrollo de las personas en los que impacta la educación, en tanto institución formal que busca la formación de los estudiantes.

1. Escuela, interacción social y desarrollo

En Chile, la escuela, contenida mediante la propuesta curricular vigente, y a través de la formulación de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos (OFCM), así como la dimensión transversal del currículum, representada en los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) han estimado una sobre valoración de la educación, en tanto mecanismo para potenciar el desarrollo económico y de resultados de los procesos académicos, por sobre otras dimensiones igualmente importantes, asociadas al desarrollo integral de las personas y la valoración del espacio convivencial que en la escuela se desarrolla (Coquelet y Ruz, 2003).

Sin embargo, desde el desarrollo personal, las relaciones humanas e interpersonales que en ella se gestan, así como el ambiente escolar como estructura social amplia que posibilita espacios de apertura y desarrollo, evidencian que las relaciones entre profesores y estudiantes y el clima de aula que entre ellos se genere, se ven optimizados en la medida ambos actores realicen el trabajo de enseñanza y aprendizaje mediante procesos comunicativos de carácter intersubjetivo (Onetto, 2003). De esta forma, el proceso de construcción del conocimiento no puede ser visto como algo aislado de la relación y el ambiente en que se construye; sobre todo, si se mediatiza a través de la comunicación que entre los actores del sistema escolar se posibilita. Al respecto, Onetto (2003) señala que si bien es cierto que la transmisión de conocimiento es el objetivo prioritario de la escuela (y si esto no sucede, la escuela no cumple con su función social), también es cierto que no es posible lograr dicho objetivo sin una relación interactiva entre los actores que sea favorable para el proceso de enseñanza y aprendizaje; *"(...) si la relación humana no se desarrolla bajo ciertos parámetros de bienestar psicológico, éticos y emocionales se puede hacer muy difícil e incluso imposible enseñar y aprender"* (Onetto, 2003, p.100).

En este sentido, las relaciones comunicativas interactivas en el aula, constituyen una variable que posee importantes efectos en la formación de los estudiantes, desde aspectos académicos y ciertamente personales (Ibáñez, 2002). Coherentemente con lo anterior, los elementos que subyacen en la construcción del aprendizaje de Vygotski (1978) implican necesariamente vincular los procesos de aprendizaje a elementos interpersonales y posteriormente individuales. De esta manera, la actividad conjunta entre profesor y estudiantes, se denomina para este autor como "mediación social", cuya función fue definida por Vygotski como:

> *"una operación mental que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente, un proceso interpersonal queda transformado en otro*

> *intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social y, más tarde, a nivel individual; primero entre personas –interpsicológica- y después en el interior del propio niño –intrapsicológica-"* (Vygotski, 1978, pp.93-94).

Por tanto, el desarrollo humano se produce en interacción con un medio social y culturalmente organizado; donde la intervención de los adultos (entre ellos el profesor) será fundamental para influir directa o indirectamente en las relaciones que los estudiantes generarán con el ambiente social y cultural.

Desde otra perspectiva, aunque complementaria, Pianta (1999) analiza en profundidad las relaciones interactivas que surgen en las relaciones profesores y estudiantes, asociado a los efectos que producen y como los procesos sociales que en ellos se dan, generan espacios propicios o restrictivos del desarrollo, traducido en lo que denomina el buen ajuste escolar.

De esta manera, para Pianta (1999) el ajuste escolar se ha definido como una adecuada adaptación a aspectos académicos y personales, donde en estos últimos aspectos, se incorporan elementos afectivos, de actitud hacia la escuela, así como habilidades conductuales que garantizan el éxito escolar, donde variables cognoscitivas sociales como las relaciones y la autorregulación de los estudiantes respecto de procesos internos, tales como decisiones, nociones de eficacia, conductas prosociales, ente otras, adquieren una relevancia primordial (Birch y Ladd, 1996; Ladd y Burgess, 1999).

Estas relaciones bi-direccionales entre aprendizaje e interacción social, se encuentran principalmente centradas en los efectos asociados al ajuste social, emocional y académico de los estudiantes que interactúan con sus profesores (Hamre y Pianta, 2001; Murray y Murray, 2004). De esta forma, dichas relaciones entre profesor- estudiante, influyen en el desarrollo de competencias cognitivas y académicas de los alumnos, durante la progresión escolar en sus diversos niveles, abarcando desde educación inicial, educación básica y media (secundaria) (Rogoff, 1993, Pianta y Walsh, 1998).

Otro tipo de influencias derivadas de las relaciones bi-direccionales entre aprendizaje e interacción social se refiere a aspectos personales de los alumnos tan directos como la motivación, la atención, la resolución de problemas y aspectos de autoestima (Pianta y Harbers, 1996), en tanto desarrollo supeditado a la presencia de éxitos y fracasos escolares (Birch y Ladd, 1996).

De esta forma, las relaciones interpersonales presentes entre profesores y estudiantes, se encuentran fuertemente vinculadas a la presencia de comportamientos comunicativos y

uso de recursos no-verbales que favorezcan un trato cordial y abierto con los estudiantes. Esto posibilita mediante la comunicación interpersonal en el aula, el desarrollo de atributos y características personales que promuevan el aprendizaje y relaciones sociales de calidad entre las personas que en ella interactúan (Pianta y Steinberg, 1992).

Como descripción contraria a los planteamientos anteriores, se evidencia que ante dificultades o conflictos en el aula entre profesores y estudiantes, se observa que en la medida en que la calidad de las relaciones interpersonales profesor-alumno decrecen, se generan disfuncionalidades entre dichas relaciones, generando tensión, presencia de problemas conductuales y de aprendizaje en relación al resto de alumnos que mantiene una relación nutritiva o cercana con sus profesores (Pianta, 1994).

En esta misma línea, Birch y Ladd, (1997) encontraron que situaciones conflictivas entre profesores y alumnos impactaban en conductas evitativas y colaboradoras en las actividades de la escuela, disminuyendo progresivamente el interés y el compromiso escolar (Ladd y Burgess, 2001; Ladd, Birch y Buhs, 1999). Así, se generan efectos de mayor impacto, tales como el abandono temprano a la escuela o la presencia de desempeños académicos empobrecidos en las evaluaciones regulares, en menor desarrollo de hábitos de trabajo escolar y en una mayor frecuencia de infracciones disciplinarias (Hamre y Pianta, 2001). De acuerdo a lo anterior, se generaría en términos amplios una desadaptación escolar generalizada, lo que mediatizado por el "empobrecimiento de la comunicación", se podría transformar en contextos violentos, justificados por dichas condiciones comunicativas y relacionales restrictivas (Martínez- Otero, 2005).

Por otro lado, una de las dificultades que se agregan a las anteriormente descritas, se refiere a lo que se espera de los estudiantes respecto del proceso educativo. Además de los tipos comunicativos manifestados por el profesor y que traducen cercanía, orden y desarrollo, o lejanía, conflictos y eventuales instancias de agresividad, el proceso de enseñanza y aprendizaje a veces establece una constante exigencia por realizar actividades intelectuales alejadas de los intereses, propósitos e intenciones de los alumnos. Von Foerster (1972) denomina a esto "*trivialización del alumno*", y que consiste en que el niño va perdiendo paulatinamente su condición de organismo impredecible, enseñándole a responder con respuestas predecibles y correctas, gracias al uso de las pruebas objetivas.

Desde esta perspectiva, la caracterización de la interacción presente entre profesores y estudiantes, no solamente se refiere al clima de aula, sino que además a la funcionalidad del contenido de dichas interacciones, las cuales, en algunos casos, debido a metodologías o énfasis rutinarios y descontextualizados, dificulta el sentido constructivo y funcional de

los aprendizajes. Esto último, podría generar desgano y aumentar la posibilidad de ser "castigado" por el sistema educativo mediante decepciones escolares, que alejan al estudiante de la escuela. Esto último ha sido documentado en los trabajos de Benavente y Figueroa (2005) quienes mediante la conceptualización de "cultura juvenil y cultura escolar" buscan describir los puntos de encuentro y desencuentro que ocurren desde esa fase del desarrollo (juventud) y las demandas escolares centradas en los aprendizajes, el futuro laboral y el "adultocentrismo" del modelo.

Desde estas autoras, la demanda escolar para lograr el desarrollo en los jóvenes implica una necesaria articulación entre la "cultura juvenil" y la "cultura escolar". La cultura juvenil, se refiere a la organización de los jóvenes autónomamente, es decir, no desde la definición por una institución ni fines normados de manera coercitiva, sino que se refiere a un grupo generacional en donde los jóvenes estarían menos sujetos a restricciones e imposiciones, respondiendo a procesos de búsqueda del yo y que se manifestarían en lo estético y lo filosófico. Por otra parte, la cultura escolar:

> *"es socializadora, de suerte que de manera consciente, y en muchos casos inconsciente, visibiliza o niega determinados conocimientos, abre o cierra puertas, refuerzan algunas actitudes y otras las inhibe, entrega mensajes valóricos, predispone ciertos comportamientos, reafirma determinadas conductas. Se podría sostener que es la cultura escolar, vista como una red compleja de mensajes implícitos e interrelaciones sociales, donde se construye el curriculum real de la institución educativa"* (Magendzo, 1997, pp.78-79).

y que opera como eje temático del nivel de enseñanza media (secundaria), en tanto fase articuladora de un nivel básico mas dirigido, a una orientación hacia los estudios terciarios, diferenciados de la enseñanza media por su grado de autonomía y elección en donde la maduración y configuración de la adultez comienza en esta etapa a ser primordial, y en donde la articulación adecuada entre la cultura escolar y la cultura juvenil logran coexistir sin anularse mutuamente (Benavente y Figueroa, 2005).

En función de lo anteriormente expuesto, el clima de aula y las características del profesor en tanto mediador directo de las relaciones que establece con sus estudiantes, se transforman en aspectos fundamentales que influyen directamente en los niveles de acercamiento o lejanía de los estudiantes respecto de los aprendizajes que logran, así como las posibilidades de desarrollar interacciones sociales con otros, que permiten el desarrollo psicosocial necesario para interactuar. Así, el logro de la adecuación social como pilar fundamental de la Educación, se posibilita gracias al uso del lenguaje.

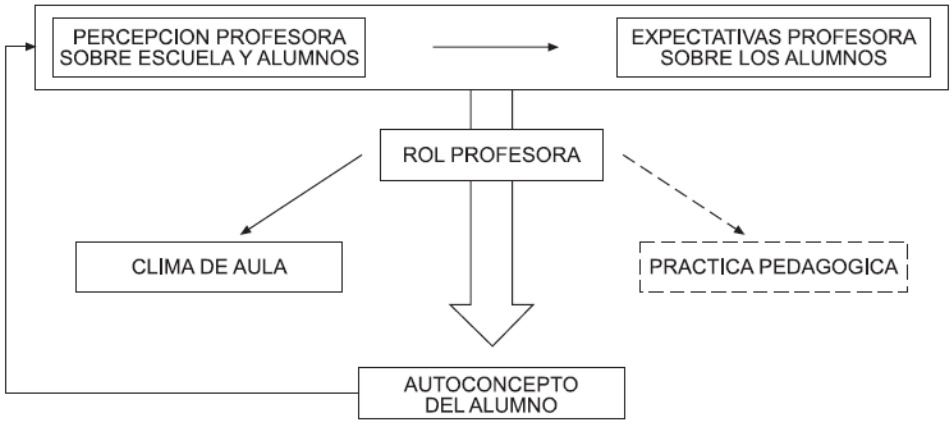
Así, desde la educación tradicional, el acto de enseñar y aprender se reduce a esta condición: un profesor que guía, re-direcciona y explica la adquisición de ciertos saberes, y alumnos que alcanzan diferentes conocimientos. Sin embargo, dentro del enfoque Constructivista, el lenguaje adquiere similares condiciones, aunque la diferencia fundamental estaría dada por la presencia de mensajes, emisores, receptores, encodificadores y decodificadores no necesariamente sujetos a un rol estático, sino que por el contrario, influenciables recíprocamente; así, el profesor y el alumno en una situación de aprendizaje, aprende y enseña en una relación "*acoplada de sentido*" en el que locutores e interlocutores se movilizan constantemente.

De esta forma, la posibilidad de que la escuela sea significada por el alumno como una experiencia emocionalmente positiva va a depender en gran medida del ambiente que logren crear los alumnos y los profesores en el contexto educacional en base a los patrones comunicacionales que éstos utilicen. De manera que estos ambientes se podrían presentan como espacios en los cuales los alumnos se sientan respetados en sus diferencias y falencias, sientan el apoyo y la solidaridad de sus pares y profesores, se sientan identificado con un curso y una escuela particular, crean que lo que aprenden es útil y significativo, entre otras cualidades, siendo estas características propias de climas de aula positivos. Por el contrario, la existencia de ambientes escolares que producen irritación, estrés, depresión, falta de motivación, apatía por el colegio, temor al castigo y la equivocación, se encontrarían dentro de escenarios escolares influenciados por los denominados climas de aula negativos (Ascorra, Arias y Graff, 2003).

De acuerdo a lo expuesto en la figura 7, el rol del profesor constituye un elemento central al momento de mediatizar a través del lenguaje el acceso a sus estudiantes, los efectos que tiene esas formas de relacionarse hacia sus propias construcciones individuales; así como las expectativas, el aprendizaje y las características del clima de aula que allí surgen (Ascorra et. al., 2003). Las evidencias de investigaciones similares, muestran que si se suman todos los factores extra-escuela, referido a los materiales, el recurso humano disponible y los factores psicológicos, la suma de dichos componentes es menor a la importancia que posee el clima emocional lograda en el aula. De esta forma, si se compararan dos colegios en igualdad de condiciones, pero con diversos resultados en términos de aprendizajes de los estudiantes, la fuente explicativa de estas diferencias, radicaría principalmente en la emocionalidad de los centros escolares, donde variables como el clima de aula, altas expectativas docentes sobre el desarrollo de sus estudiantes, exigencia académica con soporte pedagógico para el logro de resultados y la presencia de una comunicación que incentiva y estimula el aprendizaje, serían elementos distintivos de dichos resultados (Unesco, 2002).

Figura 7. Rol del profesor en el clima de aula

Relaciones establecidas entre las categorías emergentes del estudio.



Fuente: Ascorra, Arias y Graff, 2003, p.130.

Como es posible de observar, la figura identifica como aspecto central el rol docente como eje articulador de aspectos relacionales amplios; tales como el clima de aula, en donde la practica pedagógica se transforma en el elemento mediacional directo de dichas relaciones sociales, así como generador de un efecto directo en el autoconcepto estudiantil, percepciones y expectativas del sistema educativo general, así como el desempeño y posibilidades de futuro de sus estudiantes.

En síntesis, la movilización de aspectos sociales, cognitivos y afectivos referidos al desempeño de los estudiantes y el sistema educativo en el cual conviven transforman el escenario escolar en un contexto desafiante. De esta forma, se torna necesario contar con profesores eficaces que logren incorporar estos elementos. Sumado a lo anterior, las características de los estudiantes, propias de la etapa evolutiva en la que se encuentran (juventud) y las necesidades de apertura a temáticas personales y sociales cada vez más complejas (habilidades sociales, relaciones interpersonales, afectividad, autoestima e identidad) son necesarias de desarrollar a fin de lograr una panorámica comprensiva de la interactividad comunicativa de los actores (profesores y estudiantes) en el aula.

2. Desarrollo socio-emocional y clima escolar en la juventud

Al referirnos a las características del desarrollo socio-emocional en la adolescencia es importante reconocer a priori el marco constitutivo en el que se encuentra el joven y que tiene que ver entre otras cosas con los cambios en la dinámica familiar, las relaciones

ambivalentes con los padres, la presencia de los pares como grupos de referencia y sobre todo, el desplazamiento de las figuras de apego nucleares a figuras de apego sociales (López, Etxebarría, Fuentes y Ortiz, 2001).

Los estudios acerca de los procesos socio-emocionales en la adolescencia no han sido un objeto especial de interés para los psicólogos evolutivos, ya que tiende a considerarse que las capacidades emocionales estarían consolidadas en la adolescencia debido a que este período evolutivo representaría el estado más sofisticado de desarrollo socio-emocional. En función de esta lógica, el análisis de las características socio-afectivas apuntaría a la adquisición de procesos afectivos iniciados en la infancia. De hecho, la adolescencia como estadio de desarrollo posee un reconocimiento actual muy distinto a como se le conocía en el siglo XX, reconocimiento marcado por una etapa de turbulencias, conflictos, desajuste social y un marcado "adolecer" de las características adultas (Marchesi, Palacios y Coll, 2001).

Como núcleos centrales en la investigación del desarrollo socio-afectivo en la adolescencia aparecen la conciencia de los propios estados afectivos, la comprensión de las emociones en los demás, la regulación emocional y la empatía. El estudio de Meerum Terwogt y Olthof (1989), los autores evidenciaron como los adolescentes, a diferencia de los niños entre 7 y 11 años, tenían una mayor conciencia de sus estados afectivos; haciendo mayor referencia a estados mentales a la hora de explicar sus emociones. Además, esta concienciación les permitiría reconocer el efecto de sus estados afectivos en el modo de percibir a la gente y en la realización de sus actividades.

Por otra parte, la comprensión de la ambivalencia emocional constituye otro elemento característico en el comienzo de la etapa adolescente (Harter y Whitesell, 1989). La coexistencia de sentimientos contradictorios hacia una misma persona implica primero la activación personal ambivalente, seguido de la necesidad de integración respecto de la persona que evoca tales emociones. De acuerdo a esto, sería posible establecer una co-variación importante entre las habilidades cognitivas y las afectivo-sociales, ya que la coexistencia de emociones en una persona implicaría una suerte de conservación de objeto (Carroll y Steward, 1984). Sin embargo, de acuerdo a Brown y Dunn (1996) pareciera que para comprender y reconocer esta ambivalencia, uno de los predictores más importantes sería la oportunidad de desarrollar interacciones emocionales y sus efectos con los progenitores a edades tempranas.

Respecto de la comprensión de emociones ajenas, Gneep y Hess (1986) reconocen la presencia de tres fases para el reconocimiento emocional de otros. Tales fases se refieren a

las experiencias previas que tengamos respecto de las emociones en un contexto situacional determinado, las representaciones que tengamos o los conocimientos respecto de la persona con quien interactuamos, y por último, la coordinación entre situación y representación personal. Esta coordinación nos permitiría anticipar o codificar de manera más o menos acertada las emociones presentes o sentidas por otra persona; elemento esencial a la hora de relacionarnos socialmente.

La empatía, sería otro elemento destacable del desarrollo socio- afectivo en la adolescencia; el reconocer a otra persona como alguien con una historia y personalidad diferente a la nuestra nos permitiría tomar conciencia de que ciertos estados afectivos o ciertas emociones sentidas por otros, a pesar de no estar presentes recurrentemente en nosotros, son válidas por otras personas en la medida que reconocemos las diferencias individuales. Para lograr esta capacidad, debemos previamente ser capaces de diferenciar entre las emociones del otro y las propias; es decir, ser capaces de autorreflexionar respecto de las emociones propias y su regulación, y no proyectar emociones propias en los otros o viceversa. Esto último, se refiere a las capacidades cognitivas como recursos para la modulación de los propios estados emocionales, capacidades que al parecer no presentan en este estado evolutivo con una flexibilidad adecuada, ya que la regulación emocional adolescente se manifiesta en forma radical, encubriendo, ignorando u ocultando aquellas emociones sentidas. Debido a esto, sería imposible definir en el adolescente una madurez emocional, ya que en éste se manifiesta espontáneamente la experiencia; más que la posibilidad que el joven tiene para suprimirla o modularla ante instancias de interacción social (Lavouvie- Vief, Devoe y Bulka, 1989).

Otra característica de este estado evolutivo, corresponde a la inestabilidad emocional, representada por la rapidez en los cambios emocionales y su intensidad. La explicación a esto, puede adquirir diversos matices de acuerdo a las circunstancias personales, las situaciones sociales en las cuales se encuentre o la eficacia en las nuevas relaciones que el adolescente establece.

La inestabilidad emocional respecto de las figuras de apego nucleares constituye quizás una explicación válida al momento de representar esta fluctuación afectiva; a pesar de necesitar de la incondicionalidad de los padres, paralelamente surge la necesidad de explorar atrevida o incluso arriesgadamente otro tipo de relaciones sociales. De acuerdo a esto, las relaciones padre- hijo son extremadamente variables debido a la necesidad de conquistar la autonomía frente a las figuras de apego, aunque las necesiten para esto. Esto último se ve apoyado en una investigación desarrollada por López (1993) donde se aprecia que entre los quince y veinte años la importancia en las figuras de apego cambia

significativamente, pasando desde una figura central de apego (preferentemente la madre) a la pareja sexual o un amigo/a.

La inestabilidad emocional no se debe entender como una característica que surge de la aparente relación conflictiva con los padres, ya que esa no es una causa de inestabilidad directa. Las perturbaciones emocionales que surgen en la adolescencia por la relación entre éstos y sus padres, no aumenta necesariamente el número de conflictos entre padres- hijos, sino que por el contrario existiría una correlación negativa entre la edad y el número de conflictos entre el adolescente y sus padres; aunque la intensidad afectiva con la que se viven estos conflictos por parte de los jóvenes tienden a aumentar con la edad (Laursen, Coy y Collins, 1998).

En otros casos, los amigos/as comparten incluso la función de la figura de apego nuclear, aunque no necesariamente se constituyan aquellos en figuras de apego, sí es cierto que los pares van progresivamente sustituyendo en algún grado las funciones propias de la figura de apego (Hazan y Zeifman, 1994).

Estas capacidades y cambios cualitativamente importantes adquiridos en la adolescencia, si bien representan una suerte de complejización y desarrollo afectivo importante en la juventud, no es menos cierto que estos estados internos de los afectos muchas veces pueden circunscribirse en entornos o codificaciones negativas en los adolescentes. Tales codificaciones sociales pueden rotularse como desadaptativas acarreando consigo innumerables conflictos sociales en torno a la adecuación a un grupo; desadaptaciones que en algunos casos incluyen desajustes en la convivencia, e incluso conductas violentas en el aula, donde por cierto, el adolescente entrena y desarrolla en mayor medida estos estados afectivos complejos. Un ejemplo claro respecto de lo complejo de la efectividad, se evidencia directamente en la relación entre autoestima y rendimiento escolar (Milicic, 2001).

2.1. Autoestima y rendimiento escolar

Uno de los recursos internos sobre los cuales existe mayor consenso en cuanto a su relación con el rendimiento escolar es la autoestima. La autoestima ha sido definida, en general, como la valoración que las personas hacen de sí mismas (Burns, Haeusser y Milicic; en Arancibia, 1997), valoración que se relaciona con el autorrespeto, la identidad, la seguridad y la confianza, con un eficiente sentido de la competencia (Reasoner, 1994, 2004). Esta relación no es difícil de imaginar, sobre todo si en un entorno educativo

reflexionamos, por un lado, sobre la importancia que tienen las experiencias académicas en la autovaloración del niño y consideramos por otro, que un niño con alta autoestima tendrá una sensación de competencia que le permitirán sortear los desafíos escolares con confianza y creatividad (Milicic, 1995).

En una relación más estrecha con lo académico, Arancibia, Maltes y Álvarez (1990) han definido un constructo que relaciona específicamente autoestima y rendimiento, denominado a*utoconcepto académico,* entendido como un sistema de guía personal para dirigir el comportamiento en la escuela y que juega un rol fundamental en la determinación del rendimiento académico del estudiante.

De acuerdo a estos autores, las dimensiones del autoconcepto académico contiene las relaciones con otros, específicamente el nivel de confianza y aprecio de los estudiantes por las otras personas; la asertividad, entendido como el nivel de control que experimenta el estudiante sobre lo que ocurre en clases; el compromiso, referido a la confianza en el propio potencial; y el enfrentamiento de situaciones escolares, centrado en la confianza que tiene el estudiante frente a sus propias habilidades académicas (Arancibia et. al., 1990).

El autoconcepto académico posee una lógica integrativa general presumiblemente coherente, que en los entornos educativos, las asignaturas o dominios específicos del saber abordados en contenidos particulares, poseen en algunos casos, bastante independencia con otras áreas, por tanto, las dimensiones de este constructo no necesariamente tienen una interrelación independiente de las características de los contenidos y, por cierto, de las dinámicas moduladas por el docente y los estudiantes. Debido a esto, algunos autores han manifestado que el autoconcepto académico no constituiría un constructo único; sino que por el contrario, resultaría altamente específico a las asignaturas a las que se refiera.

Marsh y Shavelson (1985) concibieron el autoconcepto académico como una estructura jerárquica, distinguiendo dos áreas principales: verbal y matemática. De acuerdo a la naturaleza de las otras asignaturas, la física, la geografía u otras asignaturas se encontrarían influenciadas en diferentes grados por estas áreas más amplias. Marsh (1990) puso a prueba empírica este modelo utilizando 758 niños en total, distribuidos entre 5° año a 10° grado de una escuela Católica de Sydney, Australia. En el análisis factorial, encontró una clara correspondencia con sus planteamientos; es decir, que existiría relativa independencia entre el autoconcepto entre una y otra área.

2.2. Autoestima y clima escolar

Respecto de la percepción de los estudiantes acerca del clima social escolar, como hemos visto, la autoestima constituye un elemento esencial en la valoración del clima. Hoge, Smit y Hanson (1990) en un estudio que intentó describir que aspectos de la experiencia escolar se relacionaba con la autoestima, concluyeron que además del rendimiento académico, la percepción positiva del clima escolar por parte de los estudiantes constituía un factor estrechamente ligado a la autoestima de los estudiantes. De esta forma, los hallazgos indicaron que el fomento de la creatividad, las posibilidades de libre elección de los estudiantes, la percepción de éstos sobre un colegio que fomenta la autonomía y la iniciativa correlaciona positivamente con una valoración positiva de su imagen personal.

Acerca de la relación profesor- alumno, la percepción que los profesores tienen sobre la cercanía relacional con los estudiantes, tiene correspondencia con el rendimiento académico, el cumplimiento de las tareas escolares, los sentimientos de soledad y las conductas de evitación del colegio en los estudiantes (Birch y Ladd, 1997).

Desde una propuesta interaccional, se sabe que las expectativas que tiene una persona sobre el comportamiento de otra es un fuerte inductor de relación (Arón y Milicic, 1994); por tanto, el caso de los profesores no solo influye en los estudiantes, sino en la percepción que tienen los estudiantes sobre sus compañeros y así, en la opinión que los padres se forman de sus hijos.

De esta forma, la sinergia sistémica, va dando como resultado una imagen personal en cada joven determinada por las coherencias o incoherencias de las percepciones de sus referentes significativos. Estas coherencias o incoherencias de percepciones parecieran ser más determinantes en la niñez que en la adolescencia, ya que en un estudio de Rosenberg (en Damon y Hart, 1982) al preguntarle a los sujetos quién sabía mejor cuán inteligentes eran, o quién sabía mejor como eran ellos, si su madre, su padre, su mejor amigo o ellos mismos, los niños más pequeños tendían a responder que eran los otros, a diferencia de los adolescentes entre 15 y 20 años que tendían a responder que eran ellos mismos.

Sin embargo, es importante no olvidar que a pesar de manifestarse una claridad y determinación deslumbrante en este estudio, no debemos olvidar que la presencia de figuras significativas o de referencia aparece en la niñez y se prolonga durante toda nuestra vida; por tanto, la concienciación de elementos personales en la adolescencia no es únicamente personal; sino que es construida a partir de estas relaciones significativas y

mentalizada gracias a las capacidades cognitivas desarrolladas en el pensamiento abstracto o formal, el cual, incluye a su vez, el egocentrismo adolescente.

El profesor, desde esta propuesta interaccional debiera, por tanto, al entenderse otro significativo importante en el desarrollo del autoconcepto académico, ofrecer a través del sistema escolar el desarrollo de actitudes positivas y productivas frente a los desafíos escolares, donde las situaciones de aprendizaje debieran connotarse como posibilidades de aprendizaje, en lugar de connotarlas, como suele hacerse, como situaciones de evaluación (Arancibia, Herrera y Strasser, 2000).

Otro factor importante de mencionar respecto de las diferencias en las percepciones de los profesores sobre los estudiantes, tiene que ver con las diferencias de género. Cardemil (1994) y Torres (1991) plantean que a juicio de los profesores, las alumnas son percibidas como trabajadoras, esforzadas y cumplidoras; siendo los alumnos percibidos como más creativos, más lógicos y más interesados que las alumnas en torno al conocimiento. De acuerdo a esto, podemos inferir o visualizar una repercusión bastante importante en las dinámicas de la clase, ya que desde estos hallazgos, el reforzamiento preferente a los alumnos y la posible subestimación o simplemente ignorar los aportes de las alumnas, nos obligaría a recalcar que para que exista un clima social escolar fundamentado en la equidad, se torna necesario trabajar en la toma de conciencia de los profesores respecto del género y su influencia en la percepciones, opiniones o expectativas sesgadas sobre los alumnos y alumnas.

Por otra parte, las sensaciones de sobrecarga y el abandono del sistema escolar se relacionan directamente con el clima social escolar. En un estudio de Cheng (1994) en 190 escuelas, demostró que estos factores obviamente negativos se relacionan directamente con el poder coercitivo ejercido por el profesor.

Diferente es el caso de los profesores percibidos por los estudiantes como apoyadores, orientados a la tarea, que utilizan normas claras dentro del trabajo de aula, con una organización clara de tareas y actividades y la estimulación del pensamiento creativo de los alumnos. En estas circunstancias, claramente los alumnos no experimentaron sobrecarga ni prestaron intenciones de abandonar la escuela; por el contrario, el profesor fue evaluado como una persona considerada ante los estudiantes, que influía en ellos a través de la estimulación profesional y del uso de recompensas adecuadas. En estas clases evaluadas como positivas por los estudiantes, la interacción social fue percibida como una interacción que incluía la atención a las actividades de la clase, la participación en ella, la

discusión, el orden y la competencia por la obtención de logros y reconocimientos, sumado a una buena relación entre ellos.

Estos factores mencionados por las investigaciones realizadas han demostrado la responsabilidad intra-centro en la retención de los estudiantes en el sistema educativo; retención vinculada con el grado de satisfacción escolar de los estudiantes, y finalmente con la calidad de la educación (Arón y Milicic, 1999).

En Chile, la investigación sobre satisfacción escolar ha sido desarrollada por Mena y Ritterhaussen (1991) cuyas conclusiones son coincidentes con los hallazgos de otros países. Por ejemplo, al abordar el tema de la calidad de la educación, uno de los problemas centrales percibido es la *crisis de relevancia* (Lemaitre, 1991), y que se refiere al grado de adecuación entre lo que se enseña y la aplicación de esto en la vida real, entendiendo esto por la aplicabilidad para el desempeño futuro de los estudiantes, adecuación que de acuerdo a los estudiantes chilenos se encontraría distanciado, incluso ajeno a la vida diaria. De esta investigación chilena corroborada en otros países se desprende un elemento importante a la hora de evaluar la satisfacción escolar de los estudiantes y su permanencia en el sistema educativo.

Presentadas así las cosas, la insatisfacción de los estudiantes tiene que ver con que lo que se enseña en el colegio no tiene relación con lo que está ocurriendo en la vida real de los estudiantes, ni tampoco con las destrezas o habilidades necesarias de desarrollar para que éstos se desenvuelvan y adapten efectivamente en el medio externo.

Respecto de la calidad de la educación, es también importante no olvidar la importancia del clima social, es decir, el contexto en el cual se desarrollan o inhiben las potencialidades de los estudiantes, de los profesores y de todo el sistema educativo. Desde un punto de vista psicológico- evolutivo, es importante no olvidar que en la etapa de la adolescencia, en educación secundaria, es justamente donde los jóvenes comienzan a proyectar su vida futura y los proyectos personales de los estudiantes. Por tanto, podríamos pensar que existirían climas sociales escolares que favorecerían y otros que obstaculizarían una parte importante de estos proyectos personales. Por tanto, la calidad de la educación pasa por promover la creación de entornos escolares que permitan, además del desarrollo de las habilidades del pensamiento, un espacio de desarrollo personal de los estudiantes (Arón y Milicic, 1999).

La escuela como agente socializadora, contribuye a la formación de estilos de vida, estilos cognitivos, estilos de interacción y la formación de una identidad personal

coherente con un ecosistema social basado en el bienestar subjetivo y en la adecuación social.

2.3. Las habilidades sociales

Al referirnos al origen del estudio sobre las habilidades sociales, debemos remontarnos a los trabajos desarrollados por Salter (1949) y Wolpe (1958), quienes emplean por primera vez el término *conducta asertiva* para referirse a la expresión de sentimientos distintos a la ansiedad. Otros autores, posteriormente denominan esta área de investigación como *competencia social* (Zigler y Phillips, 1961). Estas investigaciones pusieron de relieve que el nivel inicial de competencia social era un elemento diferenciador en el tratamiento psiquiátrico de sujetos con trastornos psicológicos (Vallés y Vallés, 1996).

Posteriormente, Lazarus (1971) propuso la denominación de *libertad emocional*, y Liberman, King, DeRisi y McCann (1975) propusieron la de *competencia personal*. Sin embargo, finalmente se impuso el término de habilidades sociales, a pesar de que todas las expresiones descritas anteriormente estaban dirigidas a los mismos elementos de tratamiento y a las mismas categorías conductuales (Vallés y Vallés, 1996).

Una nueva denominación surge a partir de los años setenta donde Goldstein con la expresión de *aprendizaje estructurado* (Goldstein, 1973) y con la presencia de entrenamientos directos en el sujeto como metodología (Ferrel y Galassi, 1981, en Vallés y Vallés, 1996) han ampliado distintas denominaciones a las habilidades sociales, tales como competencia social, la asertividad y el entrenamiento asertivo (Caballo, 1993).

Debido a las crecientes y amplias investigaciones sobre las habilidades sociales, hoy en día surgen un número similar de conceptualizaciones y elementos anexos en torno a estas habilidades, lo que por cierto dificulta la delimitación clara respecto de las habilidades sociales. Sin embargo, al intentar referirme a ellas, describiremos algunas conceptualizaciones de las habilidades sociales y algunos conceptos asociados a éstas, en el entendido que dichas habilidades son fundamentales para el desempeño social, y ampliamente manifestadas en el contexto escolar.

2.3.1. La habilidad social

Linehan (1984, p.29, en Vallés y Vallés, 1996) describen la habilidad social como "*la capacidad compleja para emitir conductas o patrones de respuesta que maximicen la*

influencia interpersonal y la resistencia a la influencia social no deseada mientras que al mismo tiempo maximiza las ganancias y minimiza las pérdidas en la relación con la otra persona y mantiene la propia integridad y sentido de dominio".

En esta misma línea, Slomowski y Ounn (1996, citado en Babakhani, 2011, p.1565) plantean que: "*Social skills and recognition is known as a process which help person to understand and predict behaviour of others. This cause to control his behaviour and set his social interactions according to environmental conditions to communicate effectively with others*".

Pelechado (1989, p.30, en Vallés y Vallés, 1996) describe que "*una habilidad social es un patrón complejo de respuestas que llevan a un reconocimiento social por parte de los demás y resultan eficaces para ejercer un autocontrol personal así como una influencia (directa o indirecta) sobre los demás, con la utilización de medios y procedimientos permisibles"*.

Finalmente, Gil (1993, pp.270- 272) amplía la definición agregando que:

> "*las habilidades sociales son conductas que se manifiestan en situaciones interpersonales; estas conductas son aprendidas, y por tanto pueden ser enseñadas. Estas conductas se orientan a la obtención de distintos tipos de reforzamiento, tanto del ambiente (consecución de objetos materiales o refuerzos sociales) como autorrefuerzos. Las conductas que se emplean para conseguir estos refuerzos deben ser socialmente aceptadas (lo que implica tener en cuenta normas sociales básicas y normas legales del contexto sociocultural en el que tienen lugar, así como criterios morales. Se excluye de esta forma el empleo de métodos ilegítimos, como los empleados "hábilmente" por los delincuentes, drogadictos, etc.). Además, al exhibir estas conductas no debe impedírsele al otro interlocutor el que intente la consecución de sus propias metas (excluyendo por tanto el empleo de métodos de coacción, chantaje, violencia, etc.). Estas conductas deben estar bajo el control de las personas (se excluyen acciones fortuitas, causalidad o incluso acciones no deseadas). El sujeto debe tener capacidad para adecuar su comportamiento en función de los objetivos, sus propias capacidades y las exigencias del ambiente. Esto exige que se posea un repertorio amplio de conductas, y que esta sean suficientemente flexibles y versátiles*" (Gil, 1993, pp.270- 272).

Luego de esta amplia y completa definición aclaratoria acerca de las habilidades sociales, describiremos dos elementos, la competencia social y la asertividad, conceptos a veces confusos respecto de las habilidades sociales, aunque en sí, representen factores de complementación a estas; ambas directamente relacionas con el contexto escolar.

La *competencia social*, a diferencia de las habilidades sociales, pone como centro de interés, la adecuación de las conductas sociales, es decir, independiente de las conductas

emitidas por una persona (habilidades sociales), interesa describir e intervenir en la adecuación de estas conductas en los distintos contextos en los que se manifiesta. De esta forma, pasamos desde una dependencia interna a una externa, aunque en un sentido estricto, la competencia social también considera la retroalimentación que ocurre a ambos niveles, ya que como señala Maciá y Méndez (1986, pp.129, en Vallés y Vallés, 1996), se considera a la persona "*...perseguidora de diversos objetivos; mediante un acción determinada, siguiendo unas reglas establecidas y específicas de la situación, y que modifica su actuación en función del feedback continuado que recibe del entorno, en su progresión hacia la consecución de sus objetivos*".

Respecto a la posible discusión acerca del "peso relativo" entre las habilidades sociales o la competencia social como elemento esencial, Vallés y Vallés (1996) citando a Fernández Ballesteros (1994) entiende la competencia social como un constructo que abarca múltiples facetas relativas a la calidad de los logros de un individuo en el desempeño de sus distintos roles sociales y que resulta subsidiario del constructo mas general de competencia personal.

Por otra parte, *la asertividad* se refiere a las conductas de autoafirmación y expresión de sentimientos, ligadas a la ejecución de acciones de alabanza o de connotaciones positivas en forma efusiva y convincente. Carrasco (1987; en Vallés y Vallés, 1996) considera que la asertividad sería una más de las habilidades sociales que la persona debiera poseer en su repertorio conductual para relacionarse satisfactoriamente con las otras personas, por tanto, nuevamente, la asertividad representaría un concepto subsidiario de las habilidades sociales.

Finalmente, desde una perspectiva comunicativa, el rol de la comunicación verbal y no-verbal queda contenida en la siguiente definición, en la medida en que se entiende como mecanismo de expresión y co-construcción del espacio interpersonal, ya que la conducta asertiva o socialmente hábil es:

> "*…un conjunto de respuestas verbales y no verbales, parcialmente independientes y situacionales específicas, a través de las cuales un individuo expresa en un contexto interpersonal sus necesidades, sentimientos, preferencias, opiniones o derechos sin ansiedad excesiva y de manera no aversiva, respetando todo ello en los demás, que trae consigo el auto-reforzamiento y maximiza la posibilidad de conseguir refuerzo externo"* (Gismero, 2000, p. 14).

Descritas hasta aquí las definiciones principales de las habilidades sociales, así como su vinculación estrecha con las características comunicativas, se torna necesario clarificar

la importancia de estas habilidades personales y situacionales en el contexto escolar. Tal relación tiene estrecha vinculación con los trastornos comportamentales ocurridos en el aula.

2.3.2. Las habilidades sociales en la educación formal

La ausencia de una adecuada competencia social en la edad escolar se ha relacionado con distintos tipos de conductas problemáticas, tales como: el abandono escolar (Ullmann, 1957), el bajo rendimiento académico, la delincuencia juvenil y conductas adictivas. Por el contrario, una adecuada competencia sociales la edad escolar se ha asociado al buen rendimiento académico y a la popularidad del estudiante con sus iguales (Vallés y Vallés, 1996).

Además de estos hallazgos, e intentando relacionar las habilidades sociales con el entorno en el que se desenvuelven los estudiantes, Vallés y Vallés (1996) resumen una serie de problemas presentes en ellos:

- Manipulación, sometimiento al grupo de iguales.
- Agresividad, Hostilidad.
- Amenazar, intimidar, insultar.
- Plantar cara y adoptar una actitud desafiante ante el profesor.
- Alumnos que escasamente hablan con los demás.
- Alumnos inexpresivos.
- Imponer reglas del juego en beneficio propio.
- Hacer las cosas de modo inseguro.
- Dificultades para hablar, responder.
- Los que solucionan sus conflictos de una manera violenta, con impulsividad.

Éstos, y sin duda otros posibles problemas, son una frecuente preocupación en el profesor, dado que por la naturaleza del aprendizaje, comparten un elemento común, y que tiene que ver con las relaciones entre iguales en situaciones de interactividad, donde el entrenamiento en habilidades sociales constituye un diagnóstico e intervención ampliamente utilizada para resolver los conflictos. Sin embargo, de acuerdo con Monjas (1993) estas habilidades han sido escasamente enseñadas en la escuela, dejando, además, la responsabilidad en el profesor acerca de su implementación. En esta misma línea, Cartledge y Milburn (1980) han descrito que las habilidades sociales si han sido consideradas en los contenidos de enseñanza- aprendizaje, esta inclusión estaría

condicionada al "*curriculum oculto*", ya que el profesor modelaría tales habilidades, a pesar de que la intencionalidad de esto sea desconocido, incluso, por el mismo docente.

Esquematizando hasta aquí "el estado de cosas" en el que se presentan las habilidades sociales como una forma de intervenir en contextos educativos marcados por la presencia de conflictos y problemas de tipo inter e intrapersonal, sería conveniente ampliar la intervención a la denominada intervención psicoeducativa, la cual, por cierto, ofrece una aproximación a las adecuaciones/inadecuaciones socio-afectivas mas atingentes a la forma en cómo se entenderán las dinámicas en la sala de clases.

De la Caba (en López et. al., 2001), en un intento teórico de circunscribir la intervención psicoeducativa para el desarrollo socio-afectivo, manifiesta que de acuerdo a las características circunscritas a la educación formal los procesos socio-afectivos debieran presentar una marcada orientación sistémica al momento de referirse a estos procesos afectivos. La razón de ello se constituye en la posibilidad de integración que este modelo facilita, ya que incluye elementos cognitivos, la inculcación de hábitos, habilidades y destrezas afectivas y sobre todo la adaptación social entendida como un cambio de rol de los profesores y alumnos/as. De acuerdo con esta autora, el currículum formal debiera de proveer herramientas claves para el desarrollo socio-afectivo, tales como el autoconocimiento, la autoestima, el reconocimiento de emociones y el lenguaje afectivo, y habilidades sociocognitivas y de comportamiento, relativas a la resolución de conflictos o problemas entre iguales basados en la negociación y la mediación.

Tomando en consideración los aportes al desarrollo evolutivo integral que realiza la escuela a los diversos ámbitos personales de los jóvenes, aunque marcado por el aprendizaje de experiencias sociales, afectivas, relacionales y generadoras de espacios de desarrollo en otros contextos, sin duda la necesidad de contar con profesores que posean un manejo adecuado de estas temáticas, permitiría una vinculación adecuada entre las necesidades juveniles y las competencias docentes para abrir espacios de desarrollo.

En este sentido, la necesidad de contar con profesores eficaces, implica, entre otras cosas, el lograr estimular al desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y relacionales, así como afectivas, en donde la comunicación ocurrida en el aula, posibilitará o dificultará dichos aportes entendidas como necesidades mutuas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

3. El profesor eficaz

Históricamente, la investigación vinculada a las características relacionales del profesor se ha centrado entre otros aspectos a la concepción de eficacia docente, llevando consigo la hipótesis de elementos personales o características atribuidas a la personalidad del profesor. Inicialmente, se intentó establecer una diferencia entre ciertas actitudes y rasgos personales del educador, que se relacionarían con los resultados educativos de los estudiantes. Es justamente esta relación causa-efecto la principal fuente de limitación a este tipo de estudios, ya que además de ser un modelo que pretende establecer relaciones causales, asume excesiva estabilidad de características personales en el profesor, independiente de las situaciones sociales en las que se encuentre desarrollando su labor educativa.

Posteriormente, surge el interés por investigar la vida que ocurre *en la clase*; tratando de describir las interacciones que se desarrollan entre profesores y alumnos. De esta forma, se utilizan sistemas de categorizaciones como instrumentos de observación sistemática del aula, entendiendo variables referidas al *proceso* y al *producto*; es decir, al aprendizaje obtenido o logrado por los estudiantes. El objetivo de este tipo de investigaciones se adscribe al enfoque proceso- producto, tratando de relacionar significativamente la manera de enseñar con los resultados observables en los alumnos desde una visión causal.

Finalmente, y de acuerdo al énfasis que se pretende mostrar en esta investigación, surge una nueva conceptualización de la relación profesor- alumno y que tiene que ver con el interés hacia el proceso mismo de la *interacción* profesor- alumno y los factores que en ella convergen. En esta perspectiva, se encuentran los análisis de Carbonero, Ortíz, Martín y Valdivieso (2010) quienes mediante la aplicación de un instrumento que evalúa la presencia de las variables involucradas en el profesor de secundaria (educación media) identifican como aspectos claves las sub-dimensiones de comunicación verbal y no-verbal, mediación y resolución de conflictos, auto-eficacia y habilidades de instrucción. Estas cuatro variables trabajadas en el cuestionario, se centran en las interacciones didácticas que se establecen entre profesor y estudiantes, lo que sumado a la auto-percepción respecto de la eficacia, otorga una mirada que integra los aspectos relacionales y representaciones referidos anteriormente. De esta forma, los autores describen que:

> *"…la motivación y los logros de los estudiantes aumentaran mas cuanto más alta sea la relación entre el estilo docente y el estilo de aprendizaje del estudiante, creándose así la necesidad de que el profesorado conozca la existencia de estilos diferentes entre sus*

> *alumnos y sobre todo sea capaz de identificar su propio estilo docente"* (Carbonero et. al., 2010, p.9).

Otro elemento importante de destacar en el profesor eficaz, radica en el hecho de que el docente manifiesta altas expectativas, confiando en que todos los estudiantes puedan aprender, reconociendo su responsabilidad en el aprendizaje estudiantil (co-partícipe y co-responsable), además de la generación de un ambiente propicio para que los estudiantes puedan aprender y desarrollarse (Muijs y Reynolds, 2001).

El cambio conceptual pretendido debiera abocar al menos a tres elementos sistematizados por Coll (1999), y que se refieren a la actividad constructora del alumno al momento de describir e interpretar los procesos relacionales y su incidencia no sólo en sus aprendizajes sino que el clima afectivo que se funda bajo estos parámetros asumidos.

Debemos entender desde este cambio conceptual la importancia hacia *lo que aporta el propio alumno al momento de construir su proceso de aprendizaje*, donde, de acuerdo a Wittrock (1986) la escuela y el profesor, las creencias y las atribuciones entre otras, generadas por el alumno, condicionan de manera importante el proceso interactivo entre profesor- alumno. Las razones de este primer fundamento tienen que ver en primera instancia con la interpretación misma de la construcción como un proceso esencialmente individual, al cual se le agrega el carácter social y cultural en el que se desarrolla.

Sumado a esta condición constructora del estudiante en la interacción con el profesor *el trabajo de este último (andamiaje) en la zona de desarrollo próximo* genera siempre un proceso de doble formación en los procesos psicológicos y afectivos de los alumnos, primero interpsicológico y luego intrapsicológico (Vygotsky, 1978). Las implicancias de esta afirmación tienen que ver con que el estudiante aprende gracias a las interacciones sociales que se posibilitan en el aula ante los distintos mediadores que allí confluyen: profesores y pares. Además el proceso secundario de interiorización respecto de lo previamente consensuado constituiría la complementación adecuada de este doble proceso. De esta forma, la intervención educativa debiera ser contingente entre profesores y alumnos, ya que el proceso mismo de aprendizaje necesita de esta interacción constante y necesaria para la construcción de conocimiento, fundamentada en la convivencia que esta relación "abierta" posibilita (Coll, 1999).

Finalmente, la denominada *aproximación sociolingüística* constituye el modo de operar de dicha interactividad. De esta forma, la estructura de participación constituye un elemento esencial para circunscribir el clima afectivo en el aula pretendido a desarrollar

aquí, ya que lo que se espera que haga el profesor, las reglas que utilice, el transcurso de las actividades y las posibilidades de participación de los alumnos serán el telón de fondo al momento de construir (si es que se construyen) aprendizajes en los estudiantes. Ahora, estas estructuras o reglas de participación debieran incluir marcos interpersonales de referencia si es que pretendemos entender el proceso comunicativo desde la interactividad, dado que estos marcos conllevan implícitamente la construcción conjunta de intercambios comunicativos entre el profesor y los alumnos fundamentados en las representaciones, opiniones o interrelaciones que se gestan en el aula.

A partir de lo anteriormente expuesto, la ampliación del concepto de eficacia docente, debiera progresar a lo que Penalva (2009) conceptualiza como el paradigma de la inclusión participativa, donde la escuela y las actividades del docente debieran girar en torno a la creación de significados compartidos, donde las características escolares debieran integrar:

1. Un modelo educativo organizado en la participación

2. Mediatizada por una enseñanza de la comprensión, que permita:
   - un currículum significativo y la adscripción al aprendizaje constructivista
   - que preste tención a la diversidad, en la medida en que adapte la enseñanza a las características psicosociales de los estudiantes
   - considerando la educación compensatoria hacia grupos minoritarios o excluidos
   - donde la educación moral, ciudadanía y lo valórico tenga cabida para resolver conflictos desde el diálogo

3. Donde el nuevo modelo docente implique una nueva profesionalidad, mediante la cultura de la colaboración y la asistencia social a las diversas necesidades de los estudiantes.

A partir de esta "*apuesta conceptual*", se torna necesario describir aquellas posibilidades o factores característicos de comunicación presentes en los profesores como elementos mediadores en el proceso de construcción de aprendizajes, siendo para el interés de este trabajo investigativo describir como estas nomenclaturas comunicativas entre el profesor y sus alumnos, construye un clima afectivo, basado en la interactividad, que respete o posibilite la presencia de marcos interpersonales. Sin embargo, su presencia se ve supeditada a los modelos interactivos que se encuentren a la base de la interacción entre los profesores y sus estudiantes.

4. Modalidades de interacción entre profesores y estudiantes

Las evidencias descritas anteriormente, respecto de la enorme influencia del quehacer docente en el desarrollo personal y académico de sus estudiantes, así como la importancia que este tiene en el desarrollo de dimensiones personales y psicosociales en los jóvenes, nos lleva a precisar la influencia gravitante que posee el docente en tanto representante del mundo adulto y modulador del desarrollo de los jóvenes con quienes comparte espacios de aula caracterizados por cualidades relacionales distintas.

En este escenario, las características que adquieren las interacciones entre profesores y sus estudiantes en el aula han sido investigadas desde diversos enfoques, priorizando diversos factores y otorgando énfasis diversos dependiendo del contexto educativo en el cual se encuentran insertos. Por tanto, las características relacionales entre ambos actores del sistema escolar (profesores y alumnos) no puede describirse desde una perspectiva general o "idealizada" respecto de las dinámicas comunicativas y sociales que entre ellos se gestan, sino que se torna necesario identificar estas relaciones en base a una estructura explicativa mayor, referida a diversos paradigmas y enfoques que otorgan un escenario amplio para identificar y comprender las relaciones sociales que en ellos se dan, así como la posibilidad de describir el enfoque que en esta investigación se aborda. De esta manera, se describe progresa my sintéticamente la evolución del concepto de interacción entre profesores y estudiantes.

A. Paradigma proceso-producto

En función de las caracterizaciones realizadas por Cuadrado y Fernández (2011), este primer enfoque releva en la primera fase de desarrollo de este paradigma el rol del docente y las condiciones y elementos externos asociados a su eficacia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, menospreciando las aportaciones de los procesos "internos" del aprendizaje, asociados a aspectos cognitivos, afectivo-motivacionales y relacionales. De esta forma, se establece una relación unidireccional y efectista respecto del rol del profesor, sus efectos en el estudiante y los logros de aprendizaje obtenidos (Montero, 1990).

En este sentido, los atributos personales del docente y la enumeración de las características de eficacia, profundizan en una concepción estática y esencialista de la personalidad docente, en desmedro del contexto de interacción (Dunkin y Biddle, 1974), prestando nulo interés y cobertura a los aspectos sociales, didácticos y de aula descritos con anterioridad.

En una segunda fase de desarrollo de este paradigma, se enfatizaron aspectos conductuales del docente, referidos a cómo su comportamiento en el aula influía directa y determinantemente en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, disminuyendo la importancia de los rasgos de personalidad del profesor, en la medida de otorgar un mayor peso al desempeño conductual de los profesores como variable predictiva del aprendizaje. De esta manera, se enmascaran, por ejemplo, algunas características personales que no favorecen la disposición e implicación del alumno en su proceso de aprendizaje (Gimeno y Pérez, 1992), donde los aspectos cognoscitivos y relaciones simbólicas que en el aula se manifiestan, quedan relegadas a condiciones de segundo o tercer orden.

Con posterioridad, la atención se centró en los métodos de enseñanza, en la medida en que obviando el énfasis de las características y conductas del docente, se pudiera analizar la influencia que los métodos de enseñanza generarían en los resultados de aprendizaje, siendo de interés primordial si determinadas formas de gestionar la enseñanza favorecen significativamente el aprendizaje de los alumnos (Brophy y Good, 1986). Así:

> *"Una vez más, el énfasis recae en el profesor aunque en esta ocasión se tienen presentes las variables metodológicas. Sin embargo, se olvidan otros factores influyentes o mediadores vinculados al alumno, a los contenidos escolares, al propio contexto, o a la interacción de todos ellos"* (Cuadrado y Fernández, 2011, p.63).

En una tercera fase de desarrollo, factores como el pensamiento pedagógico y el comportamiento del docente, fueron los focos de análisis de este paradigma, enfatizando en los procesos psicológicos del docente. Por primera vez en este paradigma se aluden a los procesos psicológicos subyacentes del profesor, a sus ideas y concepciones pedagógicas. Estas nuevas consideraciones pretenden guiar su comportamiento en el aula y, consecuentemente, los resultados del aprendizaje (Montero, 1990), otorgando una mirada que reconoce los factores internos del profesor, y en donde comienzan progresivamente a establecerse relaciones entre los planos conductuales explícitos y las fundamentos cognitivos del docente, aunque sigue fortaleciendo un enfoque unidireccional del proceso de enseñanza y aprendizaje en el que los alumnos son reactivos a las acciones del docente; obviando principios básicos del aprendizaje humano asociados a la actividad y la construcción personal del aprendiz (Delval, 2008).

Finalmente, el paradigma 'proceso-producto' avanzó hacia un modelo en donde la interacción entre profesor y estudiante evidenciaba una aparente co-responsabilidad, aunque los vacíos teóricos respecto de elementos no-conductuales, tales como contexto social, comportamiento y cognición y dimensiones sociales y afectivas siguieron estando ausentes.

B. Paradigma Cognitivo

Como su nombre lo indica, y en correspondencia con su desarrollo en otras áreas de la psicología, este enfoque aporta a la educación, estudiando los procesos psicológicos que impulsan y guían a profesores y alumnos a interactuar entre sí y con los contenidos de aprendizaje (Cuadrado y Fernández, 2011).

En primera instancia, el paradigma cognitivo se centra en la actividad mental del alumno como elemento mediador entre el propio estudiante y los contenidos académicos, estableciendo una importancia fundamental en el propio estudiante, dejando al profesor en una línea más facilitadora y auxiliar de los procesos cognitivos relevantes que debiera desarrollar el alumno. Estas ausencias nos recuerdan, en cierto modo, a posicionamientos constructivistas muy radicales donde se concibe al alumno como responsable primero y último de su proceso de aprendizaje, como un ser individual y autosuficiente que es capaz de aprender en solitario, sin la ayuda del profesor o de sus iguales. Pero esta desvinculación del contexto social e interpersonal nos aleja de la perspectiva constructivista y nos aproxima a un enfoque netamente cognitivo.

Esta autonomía radical respecto del aprendizaje de los estudiantes, comparte no sólo fundamentos cognitivos y estructurales básicos respecto del como ocurre el aprendizaje, cuando Piaget (1945) afirma que la representación mental implica la evocación independiente de aspectos autogenerados por la propia persona, sino que también comparte con fundamentos derivados del aprendizaje autónomo, descritos en los enfoques humanistas (Rogers, 1980) al referirse al principio de no-directividad y autonomía respecto de los aprendizajes desde la infancia.

En segunda instancia, el paradigma progresa a la relación interactiva entre profesor y estudiantes, donde ambos comparten un protagonismo activo y equilibrado en términos de responsabilidad (Fassinger, 1995), y en donde los procesos de aprendizaje ligados a los procesos mentales involucrados en el aprender, enfatizan en el rol de ambos, aunque continúa la ausencia de análisis respecto de la importancia de las variables contextuales y la adaptación a las características que presentan los contenidos.

4.1. Enfoque constructivista

Debido a que nuestro trabajo se posiciona fundamentalmente en las teorías y modelos constructivistas y ecológicos, vamos a comentar de manera más detallada algunos de los

aspectos que resultan relevantes para comprender los procesos interactivos profesor-alumno que se defienden desde este enfoque, asumiendo la necesaria progresión que debió ocurrir desde los enfoques anteriormente descritos, hasta el enfoque que a continuación se describe. Dicha progresión, no obedece solo a una justificación centrada en la obvia progresión del conocimiento, sino que además en el carácter integral de algunas ideas anteriormente planteadas en el desarrollo de las que continúan, dando sentido al carácter cíclico del conocimiento, referido al carácter sociológico del concepto de paradigma (Kuhn, 1995).

El apoyo fundamental que recibe este paradigma de las teorías de Vygotski se fundamenta en la presencia de los orígenes sociales de los procesos mentales, en donde la interactividad, en tanto fenómeno social innegable, permite un abordaje interactivo respecto de los procesos de aprendizaje y de la educación, como elementos sustanciales para entender las bases sociales y culturales del conocimiento (Wertsch y Tulviste, 1992).

La actividad conjunta entre profesor y estudiantes, definida por Vygotski bajo la denominación de "mediación social" ha sido fundamental para la interacción entre el funcionamiento mental, organizado en los conceptos de "*Zona de Desarrollo Potencial"* y "*Zona de Desarrollo Próximo*", ya que dicha mediación se constituye en una operación interna y externa en donde procesos cognitivos, y los procesos sociales, los cuales se entrelazan a partir de la sintonía entre profesor y estudiantes, en donde esa interacción corresponde a:

> *"una operación mental que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente, un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social y, más tarde, a nivel individual; primero entre personas -interpsicológica- y después en el interior del propio niño -intrapsicológica-"* (Vygotski, 1978, pp.93-94).

De esta manera, la conjunción de procesos internos y externos, producto de la interacción entre profesores y estudiantes permitiría las relaciones directas o indirectas que los estudiantes puedan establecer progresivamente en los niveles de enseñanza, con los objetos físicos y simbólicos. Así, "Las prácticas educativas se convierten en el puente básico entre la cultura y los procesos de desarrollo y aprendizaje" (Coll, 1998, p.123).

A diferencia de Piaget, Vygotski establece una relación interdependiente entre desarrollo y aprendizaje, en donde la zona de desarrollo próximo constituye el puente que articula las posibilidades de desarrollo de los procesos internos y la instrucción posibilitada por estos agentes externos, generalmente adultos y representados por el profesor. En este

último contexto, es en donde profesor y estudiantes requieren de un espacio intersubjetivo que posea un rol "movilizador" fundamental al quehacer docente en la medida en que identifica el estado actual y proyecta un estado avanzado posterior.

Desde una evolución conceptual de la "mediación social", los trabajos de Wood, Bruner y Ross (1976) quienes al utilizar la conceptualización de "*metáfora del andamiaje*", o la de Rogoff (1986, 1993) "*participación guiada*", permiten otorgarle una caracterización y detalle pedagógico interesante a la conceptualización inicial. Esta última autora, caracteriza dicho proceso al mencionar que:

a) Permite establecer conexiones entre lo conocido por el niño y lo que debe conocer en una nueva situación.

b) Logra estructurar el proceso de aprendizaje que se debe seguir en la resolución de una tarea o problema a resolver.

c) Contribuye a implicar activamente en la realización de la tarea.

d) Posibilita transitar desde la ayuda permanente a la autonomía en la realización de las actividades de aprendizaje.

e) Genera un impacto digital en la medida en que no requiera de una instancia de interacción cara a cara, ofreciendo ayuda e información.

Aún cuando estos avances son fundamentales para establecer las condiciones necesarias en la construcción de aprendizajes, Cuadrado y Fernández (2011) afirman que los aspectos afectivos y emocionales en la interacción profesor y estudiantes no está del todo clara, así como los análisis específicos respecto de las adecuaciones pedagógicas y los contextos de desarrollo, los cuales necesitan de un mayor desarrollo y debate (Coll, 1998), sobre todo, las necesarias distinciones que se deben hacer respecto de las características propias de las diferentes materias (Grossen, 1994).

Dos modelos de análisis permiten analizar la interacción que se produce entre profesores y estudiantes. El primero de ellos, se refiere a las actividades que realizan profesores y estudiantes para aprender, y que caracterizan las dinámicas de participación al momento de gestionar pedagógicamente las tareas y los procesos mentales involucrados, en donde aspectos didácticos y comunicativos entre ambos actores condiciona los trayectos progresivos de enseñanza y aprendizaje (Porlán, 1993).

El segundo modelo, se refiere al impacto representacional que genera el lenguaje, en tanto función comunicacional que permite concientizar ideas, organizar y significar la información que se recibe (Aulls, 1998). Producto de lo anterior, el impacto de la interactividad es aún mayor, ya que la interacción social entre profesor y estudiantes, así como entre estos últimos, permite generar construcciones colectivas en donde los significados, más que la interiorización literal de los contenidos se posibilita mediante la diversidad de interpretaciones y la discusión.

C. Paradigma ecológico

El fundamento de la presencia de este paradigma, radica en que paso de los análisis conductuales a los interactivos en contexto, necesita de una ecología de la educación (Bronfenbrenner, 1979), en donde aspectos macro-estructurales asociados a las características sociales y culturales posibiliten una comprensión integral de las personas que interactúan y su capital cultural derivado de los ambientes en los cuales viven.

De esta forma, los espacios y contextos naturales en los que las personas interaccionan (Beltrán y otros, 1987), así como la necesidad de investigar lo que en esos espacios “reales” se gesta, constituye un reto importante para la investigación de dichos fenómenos (Gibbs, 1979).

Desde una perspectiva educativa, y de acuerdo a los planteamientos de Brofenbrenner (1979) y Doyle (1979), los aspectos que pueden definir la investigación en la enseñanza y la instrucción desde el paradigma ecológico, sería:

1. La mantención de un posicionamiento científico y naturalista, que permita conformar una caracterización adecuada de la vida real del aula.

2. La prioridad de las variables contextuales, en donde la sala de clases, se transforma en un espacio social que cualifica, organiza y condiciona las interacciones.

3. La asunción de un enfoque interdisciplinar, donde las ciencias humanas permitan dar una mirada complementaria a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4. La consideración de la sala de clases como un espacio de comunicación, interactividad, y por ende, manifestación de un espacio social real.

5. La importancia de la cualidad individual de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en donde sus características propias, así como las personas que en ella habitan, obedecen a principios de unicidad y particularidad.

Dentro de este paradigma, se distinguen dos grandes grupos de aproximaciones: la Escuela de Kansas y la del propio Bronfenbrenner (Álvarez y Del Río, 1985; Hernández, 1996). La primera de ellas, enfatiza en los aspectos contextuales, físicos y del entorno en la medida de identificar su impacto en la aparición de determinadas conductas. En este sentido, el análisis de las condiciones de funcionamiento del aula, sus elementos (espacio físico, actores y motivos) son fundamentales para organizar las demandas escolares y la obtención de logros en los estudiantes. Por el contrario, la línea de Bronfenbrenner, se centra en la interdependencia de aspectos más amplios, en términos de ambientes que interactúan en forma permanente, así como los efectos directos o indirectos de dichos contextos amplios.

Se trata, por tanto, de una orientación que no sólo tiene en cuenta las variables individuales sino también la variedad de situaciones y su interrelación entre aquellos sujetos que viven bajo un mismo escenario. "*Estos elementos son bidireccionales y cuyas inter-influencias no se producen de forma directa y mecánica sino que está mediada por el mismo sujeto que es quien interpreta la situación en la que se encuentra y se ve afectado*" (Beltrán, 1983, p.537).

Este último planteamiento imbricado de la línea de *Bronfenbrenner* permite duplicar la mirada contextual desde la descripción concreta que en esos espacios escolares se dan, así como las significaciones que los participantes (profesores y estudiantes) construyen de él (Getzel, 1975), permitiendo la diversidad de representaciones frente a un mismo escenario escolar, de manera de incorporar la variabilidad representacional de los participantes en forma coherente al modelo transaccional de Ross (1978), donde las subjetividades y la necesidad de acuerdos determina las concepciones presentes en el aula escolar, influenciando sus dinámicas y caracterizando el discurso docente.

5. Competencia comunicativa del docente

El estudio de la comunicación en tanto competencia docente es un campo relativamente nuevo en el ámbito educativo, ya que tras un periodo en el que la atención estaba centrada en el análisis de las variables estructurales (planificación, recursos, evaluación, etc.) definidas anteriormente en los paradigmas iniciales, el interés se ha

desplazado actualmente hacia los procesos de interacción humana (Domingo, Gallego, García y Rodriguez, 2010), en donde la competencia comunicativa es entendida como el conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada del sujeto en situaciones comunicativas específicas (Beltrán, 2004), consistente en cumplir con los propósitos de la comunicación personal; es decir, lograr lo que se desea o se necesita comunicar, y hacerlo en forma coherente a los marcos socialmente aceptados.

Desde esta perspectiva teórica, la compresión de la competencia comunicativa, aborda dos dimensiones fundamentales: la dimensión individual, asociada a lo que se denomina competencia lingüística, posibilitado por la capacidad de adquisición y uso del lenguaje, y la dimensión relacional, referida al proceso de aprendizaje de la lengua y la interacción social en la medida en que se comunica con otros. De esta forma, la competencia comunicativa aborda aspectos intrapsicologicos y relacionales, donde en el ámbito educativo cobra primordial interés el conocimiento y uso de la comunicación en tanto agente posibilitador de motivación, como insumo base para tomar decisiones pedagógicas asociadas al rol docente, y con un fuerte énfasis en estimular, mantener o desarrollar un clima positivo en la comunidad educativa (Tejada, 2005).

Se trata entonces, de una competencia inicial básica que todo docente debería poseer (Perrenoud, 2004), para esencialmente, crear situaciones que faciliten el aprendizaje (Castellá, Comelles, Cross y Vilà, 2007) más que solo “transmitir” una gran cantidad de mensajes en el aula. Para ello, el conocimiento y la práctica de recursos comunicativos verbales y no verbales con foco en la eficacia comunicativa, son fundamentales para el buen ejercicio de la actividad docente (Sanz, 2005) en función de las demandas actuales de la educación.

En este sentido, y a pesar que su presencia en el ámbito educativo es relativamente reciente, existen diversas conceptualizaciones para referirse a la competencia comunicativa del docente, y que en este caso desarrollaremos descripciones progresivas respecto de la incorporación de los elementos básicos que a nuestro juicio debiera poseer la conceptualización referida a la competencia comunicativa.

Desde una mirada individualizada, Zaldivar (2005) define la competencia comunicativa como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que nos capacitan para la producción, recepciones interpretación de mensajes de diferentes tipos y mediante diversos canales, que facilitan, promueven, mantienen o ponen fin a las relaciones comunicativas interpersonales.

Fernandez (2002), entiende la competencia comunicativa como un factor de eficiencia del educador, ya que su presencia genera una orientación psicológica favorable hacia las relaciones humanas, facilitando la comunicación interpersonal. Desde este enfoque, la competencia comunicativa agrega un valor relacional que supera la definición anterior, referida al punto de vista cognitivo o instrumental del intercambio, agregando aspectos afectivo-motivacionales en donde la subjetividad aparece como un valor agregado en las relaciones comunicativas entre personas.

Desde una perspectiva sociocultural de la competencia comunicativa, Roméu (2005) clarifica que la competencia comunicacional integra aspectos no sólo cognitivos y relacionales, sino que además integra aspectos metacognitivos, en la medida en que lo cognitivo, comunicativo y sociocultural permite un ajuste permanente que incorpora al sujeto, a las personas con las cuales interactúa, al contenido de lo que se comunica y a aspectos socio-culturales con quienes comparte y ajusta dichos momentos comunicativos.

La articulación entre estos tres elementos constituyen justamente el sello de la competencia comunicativa, ya que factores sociales, psicológicos y culturales funcionan como un todo integrado en los espacios de intercambio comunicacional.

En el ámbito educativo, Ortíz (1997) ha definido la competencia comunicativa como la capacidad del docente para establecer una comunicación considerando criterios mínimos de eficiencia y eficacia con sus estudiantes, en la medida en que dichas interacciones comunicativas sean flexibles y claramente orientadas al logro de los objetivos educativos deseados.

Por otra parte, Parra (2005) incorpora en la competencia comunicativa pedagógica los procesos lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos, desde donde se desprenden los objetivos pedagógicos referidos al saber qué decir a quién, cuándo, cómo decirlo y cuando mantener silencio, evidenciando a través de estas nomenclaturas, los aspectos sociológicos y psicológicos mencionados recientemente.

Finalmente, en el contexto educativo, la competencia comunicativa de los actores escolares (profesores y estudiantes) el flujo comunicativo es permanente, ya que se gesta desde diversos actores, en momentos diferenciados de la clase acerca de temáticas diversas. En este sentido, no solo posee un carácter funcional directo y claro, sino que es un elemento imprescindible que acompaña la formación (personal, académica, social, etc.) debido a que no sólo es imposible no comunicar (axioma básico de la comunicación humana) sino que además los flujos comunicativos independiente de las temáticas que

atañen, los momentos en que ocurren y los emisores de dichos mensajes se transforman en el aula en posibilidades formativas y de aprendizaje constante, corrigiendo, aclarando, aceptando o simplemente comentando ideas o creencias que se expresan en un escenario que tiene como objetivo central educar mediante y desde la comunicación.

Sin embargo, esta afirmación implica necesariamente desarrollar algunas otras variables que condicionan las dinámicas y posibilidades comunicativas en el aula, tales como los espacios de interactividad que en ella debieran darse, los momentos en los cuales dichas interrelaciones acontecen y los espacios sociales de participación que en ella se gestan. De lo contrario, la competencia comunicativa se reduce a una descripción teórica que no logra ser mediatizada por acciones concretas en el aula por parte de los participantes; aspectos que se refieren al fondo de las dinámicas de clase, y que desde un sentido específico le otorgan la diversidad e importancia que tiene el clima de aula, en tanto espacio de aprendizaje institucionalizado por la sociedad.

6. Interactividad

Al referirnos a interactividad, es necesario inicialmente posicionarse desde una visión socio-constructivista del aprendizaje, en donde las variables cognitivas y afectivo-motivacionales se encuentren interrelacionadas, aunque originalmente, las variables cognitivas son las que han recibido mayor interés al momento de analizar la interactividad como elemento característico del discurso docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Considerando lo anterior, es que los planteamientos de Cuadrado y Fernández (2011) son fundamentales al momento de referirnos a la interactividad, en cuanto afirma que:

> *"Priorizando la atención en los procesos interpsicológicos que subyacen en la actividad conjunta que llevan a cabo docentes y estudiantes, se puede decir que su análisis permite definir el aprendizaje como un proceso de co-construcción que se realiza con la ayuda de otras personas más preparadas o mas expertas. En el contexto escolar esta ayuda se canaliza y distribuye a través de una serie de mecanismos que tratan de influir en el aprendizaje de los alumnos y que podríamos sintetizar en dos: la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos cada vez más amplios y complejos y el traspaso progresivo del control y responsabilidad del aprendizaje del profesor al alumno"* (Cuadrado y Fernández, 2011, pp.71-72)

Lo anterior, evidencia que la interactividad en el ámbito escolar posee algunas características distintivas importantes de mencionar:

1. La interactividad implica la complementariedad e interdependencia de las variables cognitivas y afectivo-motivacionales que inciden en el aprendizaje escolar (Cuadrado y Fernández, 2008).

2. La interactividad caracteriza el discurso docente en manifestaciones verbales, no-verbales y prosódicas que son fundamentales para el logro de un aprendizaje eficaz (Cuadrado y Fernández, 2011).

3. La interactividad posee una doble expresión asociada más a su contenido que a su forma. Esto quiere decir, que al momento de analizar la interactividad y el discurso que se genera en el aula, la preocupación respecto de lo que allí acontece, no debiera centrarse únicamente en el discurso, sino en el contexto escolar y en los marcos no lingüísticos o actividades en las cuales se ubica dicho discurso (Edwards y Mercer, 1988).

4. La interactividad no ocurre en términos de todo o nada. Es decir, no se refiere a si se produce o no aprendizaje, sino que dichas interacciones explican en qué medida, cuando, cómo y de qué manera los estudiantes construyen aprendizajes o progresivamente asumen el control de dicho proceso (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001).

5. La interactividad permite el logro de significados compartidos, en la media en que se establecen niveles iniciales de intersubjetividad respecto de tareas o actividades y que posteriormente se transforman en construcciones progresivas de acuerdos cada vez más amplios y complejos (Cuadrado y Fernández, 2011).

6. La interactividad progresa, mediante mecanismos de participación entre los profesores y los aprendices; donde estos últimos deben ir incorporando activamente las actividades o guía que el docente va favoreciendo, pero bajo la premisa de actividad (más que reactividad) de manera de generar actividades conjuntas que superen posicionamiento pasivos o reactivos de los participantes (Rogoff, 1993).

7. La interactividad permite -mediante la comunicación- un doble diálogo en forma permanente; un diálogo con los otros, mediatizado por las necesidades de acuerdos y logros de la intersubjetividad (Rommetveit, 1974, 1979) y la ´dialogicidad interna` (Bajtín, 1981), de manera de generar una real co-construcción para el aprendizaje, en donde la re-estructuración o modificación de quienes aprenden, se genere desde aspectos sociales intersubjetivos e individuales, de manera de posibilitar la

reconstrucción del conocimiento personal, desde los acuerdos con los demás (Vygotski, 1981).

Las características anteriormente mencionadas, profundizan en distintos aspectos contenidos en la interactividad en el aula que son importantes de considerar. De esta forma, la movilidad discursiva que se gesta en el aula, la duplicidad de discurso y sentido, individual y colectivo, efecto social y personal, directividad y autonomía, inicio de de acuerdos y acuerdos progresivos, marcan una secuencia progresiva importante de análisis al momento de perfilar en el capitulo tres las estrategias discursivas que utiliza el docente para construir aprendizajes con sus estudiantes.

En relación al sentido que posee la interactividad en los marcos de la presente investigación, es posible afirmar que esta conceptualización del discurso que el profesor utiliza en el aula, así como las interrelaciones que promueve en el aula, se vinculan directamente con tres presupuestos fundamentales para esta investigación.

La primera de ellas, orientada desde el constructivismo y enfoques sociales, hace referencia a que conocer o aprender constituye en sí una acción, situada y socialmente pertinente. En este sentido, los procesos de aprendizaje personal, poseen inherentemente un carácter compartido o cultural, en la medida en que lo que aprendemos, no es una mera copia del o que experienciamos con otros, sino que un proceso re-constructivo de aquello (Wertsch, 1984, 1998).

La segunda idea, se refiere a lo primordial del discurso en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en donde dicho discurso se no sólo se transforma en una vía mediante la cual se transmiten mensajes constantemente, sino que son actividades discursivas que generan significado (Cubero, Cubero, Santamaría, De la Mata, Carmona y Prados, 2008). De acuerdo a esta afirmación, el discurso en el aula constituye lo que Mercer (1996) refiere más que una representación del pensamiento, un modo social de pensar. De esta forma:

> *"El discurso educativo es el responsable no sólo de la construcción del conocimiento en el aula, sino también de la propia realidad del aula. No muestra simplemente una representación estática de la realidad, sino que opera dando lugar a hechos y ejecutando acciones, y todo ello al servicio de las relaciones y los intercambios que se producen en una situación concreta de interacción social"* (Cubero et. al., 2008, p.76).

En términos más específicos, algunos autores (Mehan, 1979; Rogoff, 1993) identifican características específicas del discurso educativo, caracterizados por secuencias particulares de turnos de interacción tendientes a progresar en la especificidad de los

contenidos trabajados, controlar las acciones de los estudiantes y evaluar permanentemente su desempeño en actividades específicas en el aula. Estas distinciones discursiva presentes en el contexto de aula, son similares a la estructura básica de interacción descrita por Wells y Mejía (2005) representado en "I-R-S" (Inicio- Respuesta- Seguimiento) en donde la manifestación más tradicional de la educación operacionalizada en el intercambio, y aunque su énfasis sea netamente memorístico, existe la posibilidad de interactuar y co-construir aprendizaje dialógicamente.

De esta forma, el discurso del docente se materializa en las actividades que el desarrolla con sus estudiantes en el aula, mediante diversos comportamientos comunicativos (que serán descritos en el capítulo 3) en donde los estudiantes también aportan discursivamente a dicha construcción de significados en las diversas materias o contenidos que se trabajan durante los diversos momentos de interactividad creciente que se generan en las clases.

Finalmente, un tercer elemento a considerar, se refiere a las características del contexto en el cual se construyen dichos aprendizajes. Así, el paradigma que se encuentre a la base del desempeño docente y de las características de aula (Proceso- producto, Cognitivo-constructivista o ecológico), así como las percepciones compartidas entre los profesores y estudiantes, respecto de los dominios, proyecciones y posibilidades de desarrollo, hasta aspectos culturales, de vulnerabilidad y del escenario social que rodea la escuela, se transforman en variables externas influyentes del proceso didáctico en el que interactúan profesores y estudiantes. En este sentido, las características del contexto implican interpretar adecuadamente las relaciones que en el aula se gestan, así como la producción de cada uno de los participantes, dando cuenta de sus conocimientos previos, así como de su acceso a contenidos amplios paralelos o restringidos respecto de las elaboraciones que se logran. Esto, se ve posibilitado por dicha organización secuencial, que permite dar sentido a la intersubjetividad, en la media en que se van construyendo significados compartidos. Sin embargo, el contexto no sólo es útil para identificar las características personalizadas de los actores, ni sólo determinar la secuencia con la cual van progresando los discursos compartidos, sino que además, posibilita que el discurso en tanto operación (Garfinkel, 1967) vaya posibilitando un discurso socialmente validado.

La afirmación de que el conocimiento educativo se materializa gracias a formas de discursos compartidos (Cubero et al. 2008) implica que la validación de dicho conocimiento se geste en las constantes acciones intersubjetivas que realizan profesores y estudiantes para ir validando en el aula dichas construcciones sociales y personales en las temáticas que trabajan conjuntamente. La diferencia fundamental entre este tipo de

construcción de conocimiento y aquel en el cual la reactividad del estudiante es la tónica ante el activismo docente, radica en que al momento en donde los estudiantes pueden compartir su visión en las interacciones con sus docentes, ven legitimado su conocimiento ante sus experiencias comunes (Edwards y Mercer, 1989).

Sin embargo, estas aportaciones, no sólo por el simple hecho de ser aportadas por los estudiantes se transforman en tales, sino que necesitan ser expresadas en base a los códigos escolares existentes, propios del contexto educativo en el cual se generan, de manera que los estudiantes acepten inicialmente las reglas educacionales básicas implicadas en la producción del discurso educativo, más que simplemente generar una tendencia opiniomática respecto de su parecer, la cual ciertamente se transforma en una opción personal por expresar lo que estime conveniente, aunque al momento de no estar dentro de los códigos o reglas del discurso educativo esperado, su efecto se ve difuminado en términos de validación en el escenario de aula.

Descritas hasta aquí las características básicas de la interactividad, en tanto elemento fundamental de la competencia comunicativa, se profundiza posteriormente en las cualidades que poseen dichos espacios intersubjetivos en el transcurso de la clase. El motivo por el cual se profundiza en esta área tiene que ver con las evidencias respecto de la temporalidad de la clase y los niveles crecientes de intersubjetividad entre los participantes como elementos claves en la determinación de procesos de aprendizaje co-construidos por los participantes; además de ser el estudio de clases el procedimiento metodológico central en la presente investigación; de manera de otorgar un sustento adecuado a los diversos análisis que posteriormente se desarrollan.

.

CAPÍTULO III

Trabajo de aula y análisis del discurso en el proceso de enseñanza y aprendizaje

El discurso educativo que acontece en el aula se constituye en la herramienta primordial para articular “la construcción interpersonal y social del conocimiento humano” (Coll y Onrubia, 1996, p.55), de manera de lograr articular lo cognitivo y lo social (Cazden, 1991) y de permitir generar explicaciones, preguntas, aportaciones, comentarios y comprensiones respecto de cómo operan los procesos de comprensión, participación, control y explicación de los contenidos entre los maestros y los estudiantes en la clase (Edwards y Mercer, 1988).

Desde esta perspectiva, y desde un enfoque constructivista, el interés por el discurso educacional no puede centrarse en sus propiedades formales o estructurales, sino en su capacidad para negociar las representaciones y significados subjetivos que poseen y construyen cada uno de los participantes durante el transcurso de la interacción, haciendo de la comunicación una instancia social que se re-construye como un “habla interna” y que confluye con los acuerdos externos en la medida en que los procesos cognitivos que le permiten generar múltiples significados subjetivos a partir de la contrastación de las propias representaciones con el contexto social, particularmente del trabajo que ocurre en el aula. Esta conexión entre lo personal y lo social, requiere de la activación de un proceso de negociación de las intersubjetividades de cada individuo y para ello el lenguaje se presenta como el instrumento por excelencia para poner en práctica y guiar dicho proceso (Rojas-Drummond, 2000).

El trabajo de aula, implica necesariamente una organización previa, la cual lejos de ser un proceso algorítmico, se transforma en un proceso heurístico en donde la progresión

de la complejidad, los apoyos pedagógicos necesarios y los niveles de interactividad crecientes, debieran ser los axiomas centrales dentro de los cuales se enmarca un trabajo de aula; el cual, debe lograr niveles de co-construcción para desde la multidimensionalidad de las diferencias personales y los recursos individuales, permitir el avance colectivo.

A continuación, se exponen los principales avances respecto de las características del trabajo de aula, así como descripciones acerca del rol docente y estudiantil en cada una de las fases. Posteriormente, se revisan las estrategias comunicativas utilizadas en las instancias de desajustes presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los niveles de conciencia comunicativa que presentan los profesores.

Finalmente, se exponen detalladamente los elementos comunicativos del docente que se transforman posteriormente en una operacionalización metodológica a fin de identificar los recursos comunicativos verbales y no-verbales en los cuales esta investigación profundiza.

1. El discurso docente en el aula y la progresión interactiva

Los mecanismos de influencia educativa que ocurren en el aula, y a los que se refieren Cuadrado y Fernández (2011), permiten focalizar el interés en la construcción social que el profesor y sus estudiantes realizan en el trabajo en aula, así como las actividades didácticas involucradas en ella. De esta forma, la progresión interactiva entre profesores y estudiantes, se posibilita gracias a la influencia educativa intencionada (y estructurada) del docente a medida en que va avanzando en la clase en los aspectos que son necesarios aprender, así como las acciones que con los estudiantes se llevan a cabo. Dicho proceso conjunto permite otorgarle sentido a las actividades por parte de los estudiantes, y demanda por parte del profesor niveles crecientes de conciencia comunicativa, ajustes y graduaciones pedagógicas que van progresivamente interviniendo a fin de lograr construir conocimientos consensuados y válidamente reconocidos en la sala de clases. De esta forma, las autoras, diferencian diversos momentos en la clase, los cuales a su vez poseen intereses distintos (aunque complementarios) en pos del logro de los aprendizajes. A continuación se detallan dichas fases, así como sus características generales.

Primera fase: Activación de los conocimientos previos

Esta primera instancia coincide generalmente con el inicio o la reanudación de la clase, en donde el profesor, debido a la incorporación de una nueva temática, a la

profundización de ella, o ante una clase de recapitulación, necesita inicialmente establecer un nivel inicial de intersubjetividad con sus estudiantes. Esta demanda inicial de acuerdos, ciertamente se verá más desafiada en la medida en que los estudiantes posean conocimientos previos alejados de los nuevos contenidos, partiendo en dicho caso desde una necesidad de hacer coincidentes las experiencias previas de los estudiantes con la nueva información. Desde este punto de vista, la atención por parte del docente acerca de las experiencias previas de los estudiantes, la aplicabilidad concreta y el interés por lograr similitudes con las experiencias cotidianas de los estudiantes constituye un primer acercamiento a estos espacios comunes de acuerdos. Junto a esto, es posible que los estudiantes posean conocimientos relevantes respecto de lo que se desea enseñar; sin embargo, debido a las dificultades en las conceptualizaciones estrictas, o errores directos respecto de las concepciones estudiantiles, marcan la necesaria movilidad hacia la estructuración del discurso estudiantil en base a los códigos escolares descritos anteriormente.

Cuadrado y Fernández (2011) mencionan que es de suma importancia utilizar espacios comunicativos abiertos y flexibles que permitan favorecer y promover la participación de los estudiantes, utilizando estrategias comunicativas que favorezcan el desempeño comunicativo de los estudiantes, procurando disminuir el control excesivo e instándolos a expresar sus concepciones respecto de la temática a trabajar. En la medida en que el control y formalización del discurso estudiantil se transforme en un interés primordial por el docente, existirían mayores probabilidades que los alumnos respondan aquello que situacional y lógicamente es adecuado mencionar, sin lograr impactar de buena manera en el sentido personal que verdaderamente poseen los estudiantes ante estas situaciones pedagógicas nuevas.

La fase de activación de los conocimientos previos, se organizan de acuerdo a dos fuentes distintas de búsqueda de intersubjetividad entre los profesores y sus estudiantes y dos acciones pedagógicas centradas en esta fase. De esta forma, cuadrado y Fernández (2011) identifican a) *establecimiento de un marco social e referencia* como una característica o modo inicial de establecer contacto con los estudiantes, siendo la siguiente el b) *establecimientos de marcos específicos de referencia*, estando ambos centrados en la fuente de contenidos mediante las cuales se organizan los acuerdos iniciales y la búsqueda de coincidencias entre los sustratos personales de los estudiantes y la incorporación de nueva información. Junto a esto, las acciones pedagógicas del docente, se refieren a las *referencias al contexto extralingüístico inmediato* y la *demanda de información a los alumnos*. Estos cuatro elementos, convergen en esta fase inicial en forma integrada, aunque serán descritas esquemáticamente a continuación.

El *establecimiento de un marco social de referencia* se refiere básicamente a la utilización de códigos contextuales informales tales como experiencias personales, conocimientos mutuos respecto del contexto, reconocimiento de experiencias sociales amplias o atribuciones respecto de características del entorno cercano a la escuela, como mecanismo de "naturalización" de los nuevos contenidos. En este sentido, las experiencias personales, el uso de los medios de comunicación de masas o aspectos relevantes del acontecer cotidiano, le permitiría al docente acercar los nuevos contenidos mediante ejemplificaciones o descripciones de experiencias, ejemplos o relatos, como medio de contrastación acerca de lo que pedagógicamente desea comunicar.

Este primer acercamiento a los contenidos de los estudiantes, requiere de ciertos matices comunes respecto de lo que se desea representar. De esta forma, es de suma importancia identificar aquellos aspectos comunes, de manera que estas intervenciones cumplan el objetivo de transformarse en un acercamiento inicial e informal, ya que en el momento en que dichos conocimientos experienciales son muy distantes, las posibilidades de crear malentendidos, ejemplificaciones prácticas erróneas o utilización del docente de aspectos desconocidos por los estudiantes, significaría un alejamiento riesgoso al momento de intentar establecer esos dominios consensuados con sus estudiantes (Cuadrado y Fernández, 2011).

Si las condiciones en las cuales estos marcos de referencia se gestan se enmarcan dentro de acuerdo validos mediante aspectos extra-escolares, su función tiene una probabilidad elevada de ser atingente a este primer desafío, ya que dichas experiencias cotidianas extra-escolares a las cuales intencionadamente el profesor se refiere, se transforman en una estrategia positiva para la adecuada articulación entre dichas experiencias y los nuevos conocimientos.

De esta forma, además de transformarse en un adecuado "puente cognitivo", estos mecanismos de acercamiento inicial, le permiten a los estudiantes ampliar sus registros interpretativos sobre los hechos o acontecimientos, logrando una apertura cognitiva inicial interesante, debido a que afecta directamente la funcionalidad de los aprendizajes, en la medida en que se manifiesta con una correlación concreta o de aplicación; aspecto clave para lograr identificar importancia al "uso" de los aprendizajes. Si esto último ocurre, entonces podría evidenciarse lo que Rosemberg y Borzone (2001) denominan estrategias asociadas a la construcción de "tejidos" para contextualizar o descontextualizar dichos conocimientos previos informales de los estudiantes. De esta forma, el "tejido" permitiría vincular un conocimiento previamente distante o desconocido, ampliando el registro comprensivo de los alumnos hacia códigos y ordenamiento escolar y en donde las

experiencias cotidianas se transforman en un elicitador permanente de insumos para aprender.

De esta manera, profesores y estudiantes establecen acuerdos que logran desde la intersubjetividad generar un enlace intermedio entre los conocimientos formales que el profesor posee y las experiencias cotidianas que los estudiantes aportan para otorgarle sentido –desde lo concreto- a aquellos contenidos inicialmente lejanos. Este proceso aparentemente inicial, posee además la virtud de ser utilizado como mecanismo sistemático o como experiencia puntual a transformarse en referencia a las futuras conexiones que los estudiantes y profesores construyan en el trabajo de aula (Cuadrado y Fernández, 2011).

Posteriormente, el *establecimiento de marcos específicos de referencia*, se refiere a un contenido formal de los aprendizajes y conocimientos previos de los estudiantes, más que a un conocimiento social o cotidiano, como lo descrito anteriormente. En este sentido, estos marcos de referencia presuponen una mirada procesual de los aprendizajes de los estudiantes, así como una vinculación directa entre lo aprendido formalmente en contenidos contiguos y los nuevos aprendizajes, ya que su característica central, alude a establecer relaciones entre aprendizajes previos y su relación con lo nuevo. De esta forma, el profesor utiliza aprendizajes escolares pasados, para otorgar una lógica continua, donde se vincula lo anteriormente aprendido y se establecen acuerdos “tácitos” respecto de lo que los estudiantes debieran saber. A pesar que la utilización de estas estrategias comunicativas que el docente utiliza no garantiza la comprensión de todos los estudiantes, ni de toda la profundidad que se requiera, es utilizada como una forma de mediación cognitiva basada en los contenidos ya trabajados, a fin de orientar el trabajo siguiente.

Respecto de las acciones pedagógicas contenidas en las modalidades descritas anteriormente, emerge el uso de *referencias al contexto extralingüístico inmediato* al momento de trabajar en esta primera fase. El uso de dichas referencias, se refiere a la utilización de recursos verbales y no-verbales, acciones, materiales didácticos u otro tipo de medios (audiovisuales, experienciales, de laboratorio, entre otros) en donde el profesor realiza acciones que apoyan o acompañan las explicaciones iniciales y su relación con los conocimientos previos de sus estudiantes. De esta forma, el uso de la pizarra, ejemplos audiovisuales, expresiones verbales que remarcan la importancia de ciertas ideas, o la expresividad, tales como gestos deídicos o representacionales, constituyen algunos ejemplos de dichas acciones. El elemento central de estas referencias extralingüísticas, se focalizan en la duplicidad de recursos que intentan llamar la atención respecto de la vinculación previa y la nueva información. Así, las acciones docentes se ven diversificadas en la medida en que dichas herramientas logran apoyar de buena manera los

planteamientos, permitiendo por una parte generar interés y una atención inicial de los estudiantes, así como permitir la discusión y eventual ajuste de dichas interpretaciones mediante canales comunicativos diversos que contribuyan a la conformación de referencias compartidas.

Finalmente, la segunda acción pedagógica que identifican Cuadrado y Fernández (2011) en la fase de activación de los conocimientos previos de los estudiantes, se refiere a la *demanda de información a los alumnos*. Esta actividad docente, se caracteriza por el uso de preguntas a los estudiantes al momento de recabar información inicial que permitan contextualizar y dar sentido a los contenidos a trabajar. En este sentido, las preguntas los docentes realizan poseen diversas nomenclaturas y clasificaciones de acuerdo al momento en que estas se den, la estructura mediante la cual se encuentran estructurada y la secuencia entre ella y su respuesta.

En términos generales, las preguntas se caracterizan en preguntas abiertas y cerradas. La primera de ella, se refiere a todas aquellas preguntas que se centran en indagar información general o inicial en donde las asociaciones que se puedan establecer, así como las variables a considerar por quienes responden poseen una flexibilidad mayor, lo que si bien es cierto amplifica la mirada de los elementos contenidos en las respuestas, podría eventualmente tomar rumbos argumentativos distintos a la pregunta originalmente planteada. Por otra parte, las preguntas cerradas poseen cierto carácter confirmatorio, en la medida en que son preguntas específicas y mucho más profundas, para las cuales es necesario un conocimiento mayor y el uso de recursos tales como la memoria o conexiones claramente establecidas para atender a la puntualidad de dichas preguntas.

Durante el momento inicial de clases, pareciera que las preguntas abiertas generarían espacios de mayor participación, en la medida en que carecen de una estructura definida arbitrariamente, permitiendo que opiniones u otros recursos sean incorporados al momento de responder. Por contraste, las preguntas específicas o confirmatorias, suelen utilizarse en mayor medida en fases siguientes de la clase, en donde la confirmación y el uso de éstas como funciones fáticas buscan en el estudiante la atención permanente.

Un elemento clave que destacar de las preguntas abiertas o cerradas consiste en la “deseabilidad social” que se encuentra presente al momento en que los estudiantes elaboran una respuesta, ya que en este caso donde particularmente la intersubjetividad y la búsqueda de consenso es tan importante, aparece una lectura asociada a la pregunta, y una paralela referida a lo que el estudiante cree que el profesor desea que le respondan.

Desde esta perspectiva, es importante consignar que a veces, los estudiantes ante el fracaso de una respuesta la creencia directa en la ausencia de conocimiento es un error en la medida en que no siempre es posible mediante una pregunta que el estudiante responda aquello que sabe, sobre todo si su inseguridad o tendencia a focalizarse en el profesor lo aleje de sus conocimientos o certezas y lo hagan inseguro respecto de lo que considera que el docente desea que le respondan (Cuadrado y Fernández, 2011). Al respecto, Tusón y Unamuno (1999) manifiestan que la tarea de los estudiantes ante las preguntas de los profesores:

> *"…implican no sólo interpretar qué está preguntando, sino qué quiere que le respondan; porque la persona que hace la pregunta ya sabe la respuesta. Estas "trampas" en los usos del lenguaje que se producen en el aula pueden ser también "trampas mortales", si no se entra en su juego, o si no se comparte con el interlocutor el conocimiento previo"* (Tusón y Unamuno, 1999, p.25, citado en Fernández, 2006).

La utilización de preguntas, si bien es cierto son fundamentales para generar interactividad entre profesores y sus estudiantes en el aula, resultan una estrategia que va mucho más allá en términos de su uso que en el inicio de la clase. Así, su utilización es múltiple y obedece a intenciones que son muy variadas, por ejemplo, cuando el profesor utiliza preguntas para recopilar información básica de los alumnos, tales como preguntas sobre la inasistencia de algunos de ellos o el motivo por el cual no se han presentado a las evaluaciones, preguntas asociadas al desarrollo o profundización de un contenido, preguntas referidas a procedimientos o actividades que se desarrollan en la clase, así como preguntas indagatorias generales cuando inicial las clases semanales con algún curso y se desarrollan actividades extra-programáticas o celebraciones nacionales. En todas ellas, y debido a la dificultad por agruparse, es que aparece como patrón denominador la búsqueda activa de interactividad por parte del docente, generar un interés en el estudiante y movilizarlo hacia una actitud activa respecto de los aprendizajes que construyen.

Una clasificación en profundidad respecto de los tipos de preguntas, corresponden a lo que Villalta, Martinic y Guzmán (2011) desarrollan al focalizar su clasificación respecto de las interacciones que las interrogantes posibilitan. De esta forma, en la interacción didáctica en la sala de clases, los autores refieren que la unidad mínima constituye la denominada "unidad dialogal", en donde profesores y estudiantes intercambian información respecto de los diversos contenidos escolares. Así, para ellos existen dos tipos de preguntas, denominados a) *intercambios transmisivos* e b) *intercambios complejos*. Los polos que ambos expresan forman parte de un continuo donde sus extremos evidencian la manifestación gradual de complejidad, asociada a la demanda cognitiva y el tipo de conocimiento escolar que exigen.

Los intercambios transmisivos, se refieren principalmente a aquellas preguntas y respuestas de baja exigencia cognitiva, donde se manifiestan intercambios iniciales frente a roles similares al que podrían establecer los pares. De hecho, de acuerdo a Pasmanik y Cerón (1998) este tipo de intercambios abarcan gran parte de las interacciones entre los comunicantes, donde aprendizajes y trabajo con contenidos preferentemente factuales (memorización) y también confirmación generan una secuencia pregunta- respuesta similar a los modelos matemáticos anteriormente expuestos, cargados de una gran fuerza en la pregunta, pero apuntando a elementos básicos en las cuales sólo se busca la confirmación o negación respecto de dicha pregunta, dejando el proceso constructivo del estudiante supeditado a la simple respuesta repetitiva. Luego de esta estructura básica, aparece la valoración del profesor reelaborando la pregunta o manifestando un reforzamiento respecto de lo planteado, similar a lo expresado por Wells y Mejía (2005) en lo denominado Inicio-Respuesta-Seguimiento (I-R-S).

Una variante de las preguntas transmisivas, se refiere a las *co-formadas*, las cuales además de poseer baja exigencia cognitiva, se relacionan con la elaboración de preguntas por parte del docente, esperando respuestas de los estudiantes previamente clasificadas y organizadas en trayecto discurso del profesor. En otras palabras, serían preguntas confirmatorias que otorgan una “imagen externa” de participación, pero que en realidad se refieren a una “participación encubierta” en donde las aportaciones de los estudiantes se encuentra previamente definida, ya que nuevamente la estructuración pedagógica que genera el docente se mantiene inalterable ante las aportaciones de sus alumnos.

Estos tipos de intercambio se denominan intercambios de inducción de respuesta (Villalta, 2009), ya que el docente al momento de generar las preguntas a sus estudiantes paralelamente va entregando pistas respecto de la dirección que debiera seguir la respuesta, a fin de mantener la coherencia, y en donde la utilidad de dichos intercambios se aprecia en la maximización de sus componentes, ya que “pareciera” que el profesor genera espacios de participación, donde los estudiantes responden adecuadamente y casi como muestra de integralidad, el docente continúa con el discurso previamente establecido; siendo el gran problema de fondo, el entrenamiento y condicionalidad que genera este tipo de prácticas en la incorporación de dichos contenidos en el estudiante.

En una zona intermedia, se encontrarían los intercambios *explicativos*, caracterizados por una alta exigencia cognitiva, pero entre pares. Esto último quiere decir que se profundizan los aspectos trabajados en clase y las preguntas derivadas de los estudiantes buscan una complementación aún mayor del profesor con el fin de agregar nuevos contenidos en la clase. Así, la variación cooperativa, se refiere a una dinámica similar, en

donde pares (estudiantes) trabajan y discuten información, para luego en una tercera intervención cerrar dichos intercambios aceptando o complementando las intervenciones anteriores, logrando así una cadena sumativa de información que se va complementando progresivamente (Villalta et al., 2011).

Finalmente, en el extremo de la exigencia cognitiva, y como contraparte a los intercambios transmisivos, se encuentran los intercambios complejos. La alta exigencia cognitiva e intercambios complejos dan como resultado actividades colaborativas, en donde la elaboración de hipótesis, la resolución de problemas y otras actividades que presenten un desafío importante para generar dichos intercambios. De esta forma, las preguntas que se generan, obedecen a aspectos de "fondo" más que de "forma" y en donde lo factual o anecdótico no es suficiente para dar cuenta de las tareas que estas actividades involucran. Así, el profesor se transforma en un mediador que "necesita" el desarrollo e sus estudiantes para que puedan dar cuenta de buena manera de las actividades propuestas. Quizás el elemento más destacado de este tipo de interacciones consiste en la presencia de desacuerdos como condicionante central frente al avance de las tareas. Cobo (1998) señala que estos desacuerdos permiten ordenadamente el avance en la resolución de las tareas y contribuye en forma importante al desarrollo del aprendizaje.

Segunda fase: Atribución de sentido positivo al aprendizaje

Este segundo momento de la clase, se orienta a lograr niveles de motivación, acuerdo y participación creciente ante las actividades y demandas de la clase, en donde profesores y estudiantes desarrollan actividades de enseñanza y aprendizaje que se rigen por lo que Sánchez, García, Rosales, De Sixte y Castellano (2008) denominan andamiaje cálido o clima de aula emocionalmente positivo (Cuadrado y Fernández, 2008).

En esta fase del desarrollo de clases, es fundamental incorporar los aspectos cognitivos y afectivo-motivacionales para el avance y logro de los aprendizajes determinados en la clase, ya que la priorización de aspectos netamente cognitivos, coartan la posibilidad y realidad imbricada del proceso de aprender (y enseñar) en base a aspectos relacionales, sociales y emocionales. De esta forma, las relaciones relativamente simétricas entre profesores y estudiantes, así como el uso de expresiones comunicativas que avalan el desempeño de estos últimos, tales como sonrisas, repeticiones, afirmaciones u otras, permiten complementar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Esto, permite disminuir la posibilidad de abandono a la tarea, la focalización en aspectos superficiales o la determinación únicamente de factores motivacionales extrínsecos. En este sentido, la

calificación o el reconocimiento social, si bien son un aspectos importantes, la utilización de aspectos relacionales permite una adecuada mediación para el logro de aprendizajes desafiantes en los estudiantes, donde el intercambio comunicativo en ambientes sanos que potencian las relaciones sociales e intersubjetivas como condiciones mínimas para aprender, se transforman en aspectos potenciadores del desempeño de los alumnos (Cuadrado y Fernández, 2011).

En esta fase, la necesidad de establecer espacios de conversación entre profesores y estudiantes se transforma en una demanda central al momento de ir construyendo espacios de intercambio intersubjetivos crecientes. En el trabajo con los contenidos, en las posibilidades constantes de fracasar y en las complejidades de posibilitar un avance que aunque reconoce las diferencias individuales busca el logro y desarrollo de todos los estudiantes de la clase, la comunicación que establece el profesor con sus alumnos se transforma en fundamental.

La comunicación que se da entre ambos actores permite desde el uso de códigos verbales y no- verbales entregar alternativas de interpretación ante los errores, los aciertos, los fracasos y los logros, ya que en este sentido, la variabilidad comunicativa permite acceder a lo que Wells y Mejía (2005) denominan un lenguaje traducido en un "juego de herramientas". De esta forma, la comunicación que se gesta en el aula, se focaliza en los procedimientos didácticos que organizan la clase, aunque su foco es de mayor alcance, en la medida en que el propósito del intercambio comunicativo se refiere a un medio mediante el cual se buscan metas que van más allá de las posibilidades mismas de la interactividad. En otras palabras, la comunicación entre profesores y estudiantes se transforma en un medio para lograr aprendizajes, solucionar problemas, plantear interrogantes, entre otras, y en donde la comunicación utilizada como juego de herramientas permiten construir significados cada vez más idóneos a las necesidades y demandas que los contenidos y la clase les demandan, ya que:

> *"…desde esta última perspectiva, el lenguaje puede ser entonces visto como un "juego de herramientas" y recursos de construcción de significado de donde se proveen de instrumentos los participantes para llevar a cabo una acción de acuerdo con su construcción de la situación particular en la que se encuentran"* (Wells y Mejía, 2005, p.5)

Dentro de esta fase, se encuentran tres estrategias comunicativas docentes, que de alguna u otra forma son importantes caracterizar ya que si bien es cierto en el Capítulo III se verán con mayor desarrollo, interesa el sentido que adquieren en esta fase de la clase.

De esta forma, la primera estrategia docente se refiere a la *utilización de metaenunciados*. La función central que posee este recurso discursivo utilizado principalmente por el docente, se refiere a ser un "organizador" de las actividades, tareas, contenidos y acciones que se llevarán a cabo en el aula. En otras palabras, su rol es de enmarcar las actividades estableciendo una organización inicial para por ejemplo presentar las actividades a desarrollar, plantear los objetivos o anticipar los contenidos. Junto a lo anterior, la utilización de metaenunciados también sirve para aclarar, re-orientar o entregar información adicional respecto de las acciones a seguir; por tanto funciona como mecanismo anticipador y regulador de las actividades de aula (Cuadrado y Fernández, 2011).

El motivo por el cual este recurso discursivo es utilizado por el docente para aumentar la motivación e intersubjetividad con sus estudiantes, radica en lo que Cubero et al. (2008) define como "la organización de la actividad" y que se refiere a la vinculación entre los conocimientos previos (desarrollados en la primera fase), con puestas en común y reflexiones sobre las distintas ideas que aparecen en la clase, para luego, proyectar las actividades que se plantean.

En este sentido, los metaenunciados se transforman en estructuradores de las actividades y de la motivación, ya que si los estudiantes no conocen de antemano lo que tienen que hacer, si no encuentran la funcionalidad, intención y sentido a las actividades que realizan, difícilmente podrán transformarse en actividades significativas. En otras palabras, la función central de los metaenunciados en tanto instancias que aumentan los niveles de intersubjetividad y motivan a los estudiantes, es que permiten proyectar y dar sentido en base a una clarificación de las actividades, información sobre el desempeño y la utilidad de las acciones de los estudiantes (Cubero, 2001).

El segundo recurso discursivo de esta etapa corresponde a lo que Cuadrado y Fernández (2011) denominan como *incorporación de las aportaciones del alumno al discurso docente*. La funcionalidad de estas acciones comunicativas utilizadas por el docente se refieren a incorporar la valoración, reconocimiento y participación activa respecto de las interpretaciones que realizan los estudiantes, transformando estas instancias en mecanismos de refuerzo social en donde la observación y el reconocimiento frente a sus comentarios en un escenario en donde existen pares, se transforma en un recurso que genera una gran aceptación en el aula. Las modalidades en las que este recurso se manifiesta obedecen a tres tipos de incorporación de las aportaciones estudiantiles, mediante las *repeticiones*, *reformulaciones* y *paráfrasis*.

Respecto de las *repeticiones*, en un sentido amplio permiten implicar a los estudiantes cuando el profesor recoge sus aportaciones y las vuelve a expresar desde su rol de experto, validando dichas aportaciones y generando lo que O´Connorss y Michaels (1993) definen como "prestar la voz", ya que el docente se transforma en el emisor de un comentario elaborado inicialmente por los estudiantes. En términos más específicos, dichas repeticiones adquieren diferencias dependiendo del motivo y momento en que se utilizan. Así, algunas de las repeticiones son idénticas a lo manifestado por los estudiantes, en donde se recalca lo adecuado de dichos comentarios, transformándose en un mecanismo de constatación y de refuerzo positivo ante lo mencionado por algunos de sus alumnos.

En otras ocasiones, las repeticiones se ven acompañadas por preguntas seguidas, las cuales buscan adecuar, complementar o poner en tela de juicio las aportaciones, y aunque a pesar de no ser aportes estrictamente adecuados o necesarios de complementación, son utilizados igualmente. Junto a las anteriores, repeticiones que incorporan evidencias visuales, en donde el profesor escribe en la pizarra, o gesticula otorgándoles un carácter de importancia asociado a la intensidad de la repetición, también son utilizadas como acciones orientadas a constatar lo positivo de ellas. En algunos casos, las repeticiones sirven como "espacios de reflexión" del docente cuando desea concadenar dichos aportes con ideas posteriores y así enlazar adecuadamente el discurso docente (Cuadrado y Fernández, 2011).

Respecto de las *reformulaciones*, su objetivo tiene que ver con re-contextualizar las intervenciones de los estudiantes, de manera de utilizarlas para re-negociar significados y ser reconocidas por parte del docente (Brown y Renshaw, 2000).

Finalmente, las *paráfrasis*, se refieren a la transmisión de equivalencia entre lo expresado por el estudiante y lo expresado por el profesor, por tanto, es un tipo de incorporación de los aportes estudiantiles que aprueban dichos comentarios a fin de proyectar las actividades siguientes y establecer un piso de acuerdo común (Cuadrado y Fernández, 2011).

El tercer recurso discursivo utilizado por el docente, se refiere a la caracterización del conocimiento como compartido. Este se refiere a la utilización de recursos comunicativos verbales y no-verbales tendientes a establecer un "contrato interactivo implícito" (Cuadrado y Fernández, 2011) al momento en que el profesor identifica lo importante que es asumir la co-construcción en el proceso de enseñar y aprender por medio de mecanismos verbales asociados a la utilización de la primera persona en plural.

De esta forma, el estudiante pareciera acorta las distancias con su profesores, ayudando esto a mejorar las implicancias y compromiso respecto de los logros, dificultades o proyecciones respecto del trabajo en aula. La manifestación de dicho contrato interactivo implícito es cuando el profesor utiliza el "nosotros" como implicatura para dar a entender que las actividades de aprendizaje depende de ambos roles, y que aunque distintos se disponen coordinadamente para avanzar en las actividades y desafíos escolares.

Por el contario, la expresión verbal del "yo" o "ustedes" funciona como mecanismo inverso, en la medida en que centra responsabilidades, elude el trabajo conjunto y se transforma en mecanismos que separan los roles entre profesores y estudiantes, manifestándose como una expresión que ahonda en el conocimiento experto del profesor y en la necesidad de ser apoderado dicho conocimiento por los estudiantes de manera autónoma.

Desde una perspectiva no-verbal y prosódica, expresiones kinésicas asociadas a movimiento de cabeza en señal de acuerdo, uso de la sonrisa para acompañar acuerdos, mirada fija a los estudiantes y movimientos de desplazamiento por el aula, contribuyen a complementar estas expresiones verbales, cuyos efectos se manifiestan claramente cuando los estudiantes son capaces de argumentar explícitamente desde el "nosotros", incorporando esta co-corresponsabilidad entre profesores y estudiantes sobre el aprender y marcando una tendencia relacional centrada en un clima afectivo, cercano y constructivo en el aula (Cuadrado y Fernández, 2011).

Tercera fase: Elaboración progresiva de niveles de intersubjetividad cada vez más complejos y amplios

Las características comunicativas del docente en esta fase, se orientan a lograr que las representaciones que los estudiantes construyen de los contenidos sean lo más cercanas y fidedignas al conocimiento experto que posee el profesor. De esta forma, el rol del profesor en esta fase es fundamental, ya que su energía y expresiones comunicativas debieran centrarse en captar adecuadamente los niveles de progresión de los estudiantes, estar atento a las malinterpretaciones y errores, así como entregar información precisa y adecuada para que los estudiantes logren un aprendizaje que sea cercano a lo que el profesor estima adecuado (Cuadrado y Fernández, 2011).

Para lograr esta sincronía entre los aprendizajes estudiantiles y el conocimiento experto, así como las representaciones de ambos sobre lo que se aprende y enseña, se

utilizan diversos comportamientos comunicativos verbales, los cuales se desarrollarán a continuación, aunque no exhaustivamente, debido a que el foco de análisis de dichas expresiones comunicativas se desarrolla en extenso en el Capítulo III. Sin embargo, es fundamental observar como estas clasificaciones son coincidentes en su mayoría con las clasificaciones detalladas posteriormente.

a) *Reelaboración de las aportaciones de los alumnos*. Se refiere, a reformulaciones que realiza el docente para ajustar, complementar o sustituir las aportaciones que realizan los estudiantes, y que de acuerdo a Cuadrado, Ramos y Fernández (2005) se clasifican en *aditivas*, cuando se retoma lo planteado por el estudiante agregando nueva información; las *omitivas*, en donde se modifican las expresiones de los estudiantes manteniendo algunos fragmentos originales planteados por los alumnos; las *permutadas*, en donde se altera el orden y la secuencia de los enunciados de los estudiantes, aunque sin modificar su sentido; y las *sustitutivas*, en donde se modifica completamente el enunciado de los estudiantes.

   Esta clasificación de las reelaboraciones de las aportaciones de los estudiantes van desde las más simples a las más complejas, en donde las primeras se refieren a mantener el sentido añadiendo, manteniendo extractos o modificando su forma, siendo la última de ellas una sustitución de lo manifestado por los alumnos. Aun cuando el docente utilice la última de éstas (sustitutivas) y pareciera que las aportaciones de los estudiantes se centran en los errores más que en los aciertos, el sólo hecho de incorporarlas como fuente de intercambio comunicativo, y las posibilidades directas que otorga el saber lo que los estudiantes están construyendo, le concede un carácter dinámico y participativo a esta fase, posibilitando la aparición de ideas complementarias, acuerdos mínimos o evidenciar las dificultades, aspectos siempre inherentes en el aprender. De esta forma, la sanción respecto del error no tiene cabida en estas estrategias discursivas, debido a que la adscripción a un enfoque interactivo e intersubjetivo implica necesariamente ajustar en diversos momentos para aprender.

b) *Autorreformulaciones*. Consisten en reformulaciones del profesor respecto de su mismo discurso, de manera de complementar, desarrollar, destacar o sintetizar los aspectos más relevantes de su discurso. De esta forma, las autorreformulaciones poseen funcionalidades tales como: precisar los aspectos que el profesor comunica a sus estudiantes, añadir información inicialmente omitida, reunir las aportaciones de los estudiantes y sintetizarla a un mismo concepto, modificar las preguntas que

el docente hace a sus estudiantes para conducir a la respuesta esperada o sintetizar los aspectos más relevantes (Cuadrado y Fernández, 2011).

Como es posible apreciar, las autorreformulaciones implican un nivel de conciencia importante por parte del profesor, de manera que se encuentre atento a las necesidades de ajuste discursivo de sus intervenciones. De esta forma, la capacidad para focalizar sus intervenciones en aspectos como la claridad, relevancia y posibilidad de diálogo, son fundamentales al momento de elevar los niveles de intersubjetividad entre profesor y sus estudiantes.

c) *Formulación de preguntas retóricas*. Este tipo de recurso discursivo se centra principalmente en el uso del profesor de respuestas generadas por él mismo y contestadas por él. En este sentido, se refieren a preguntas que el mismo docente se plantea, y que de acuerdo a distintas intencionalidades busca "ponerse en el lugar de" quien pudiera formular dichas interrogantes. Sus objetivos son diversos y se relacionan con la búsqueda de atención de los estudiantes, diversificación en la forma en cómo se presenta la información, hasta intereses particulares asociados a ampliar, profundizar o aclarar contenidos (Cuadrado y Fernández, 2011).

d) *Categorización y etiquetado de determinados elementos del contenido y del contexto*. Se refiere a la abreviación de referencias o ideas en conceptos, palabras o etiquetas claves, a fin de nombrar los hechos o situaciones extensas haciendo atribución sólo a la etiqueta clave que representa estos hechos o situaciones. De esta forma, la redundancia explicativa, o la extensión de las ideas se ve reducida gracias al uso de dichas etiquetas, aunque para su adecuado uso es importante la revisión continua y la vigilancia directa para cerciorarse de que dichas etiquetas son representadas de igual forma por los estudiantes, a fin de no crear confusiones o perder de vista el sentido del discurso en pos de la economía de argumentos.

e) *Cambios en la perspectiva "referencial" utilizada para hablar de los contenidos*. Este tipo de recurso comunicativo, se refiere al uso de diversas manifestaciones expresivas que tanto profesores como estudiantes realizan al momento de dirigir la atención del interlocutor respecto de situaciones, objetos, personas o aspectos del contenido. De esta forma, la perspectiva referencial puede incluir los enunciados y gestos deídicos, tales como pronombres demostrativos, expresiones kinésicas de brazos y hombros o movimientos de cabeza. Otro tipo sería las expresiones comunes, las cuales se refieren a descripciones verbales simples y escuetas respecto

de situaciones u objetos que dirigen la atención del locutor movilizando a los interlocutores a prestar atención.

Finalmente, las expresiones referenciales del contexto, constituyen los cambios en la perspectiva referencial más complejos, ya que debido a su variabilidad, presencia de elementos y disminuida presencia directa la hacen más compleja y específica para ser captada por los estudiantes o el profesor, de manera que para su presencia es necesario un conocimiento previo común que permita que el docente movilice dichos saberes a escenarios más lejanos, distantes o complejos de los estudiantes, a fin de transformarse en una herramienta adecuada y útil (Cuadrado y Fernández, 2011).

f) *Abreviación de expresiones*. En la primera fase del desarrollo de la clase es esencial lograr establecer un acuerdo intersubjetivo básico en el cual los conceptos, ideas y desarrollo contextual en el cual se enmarcan los contenidos a trabajar sean ampliamente descritos y organizados; sin embargo, en esta fase de profundización, sólo es necesario recordar los aspectos centrales revisados en un inicio y utilizar conceptos claves que den cuenta de abreviaciones trabajadas en extenso en un inicio. De esta forma, se establece un nivel de acuerdo consensuado en donde el profesor mediante el reconocimiento de los elementos claves, logra desarrollar niveles más profundos de los contenidos sin obviar los aspectos inicialmente trabajados (Cuadrado y Fernández, 2011).

g) *Realización de síntesis y recapitulaciones*. Como su nombre indica, este recurso comunicativo permite al profesor establecer los aspectos centrales en el inicio, el desarrollo o al final de la clase. De esta forma, en un inicio de clases, permite que el profesor organice los aspectos discutidos, elabore resúmenes de las ideas importantes y destaque los elementos relevantes para continuar la clase. En cambio, las síntesis en la segunda fase, buscar ir adaptando los niveles crecientes de intersubjetividad con los estudiantes, enfatizando aspectos de logro a fin de generar motivación e interés de los estudiantes.

Finalmente, la síntesis al concluir la clase permite establecer una panorámica respecto de los elementos trabajados, los avances logrados y la distancia entre el inicio y el logro de los aprendizajes, de manera de proyectar los contenidos siguientes a fin de lograr enlazar lo aprendido con las proyecciones de aprendizaje siguientes. En el caso que las síntesis sean elaboradas por los estudiantes, el nivel de certeza y feedback es mucho mayor, ya que al momento en que los alumnos

realizan recapitulaciones en la primera fase de la clase, el profesor tendrá de primera fuente información respecto de los aspectos comunes básicos que activan los acuerdos esenciales para la progresión siguiente.

Asimismo, si los estudiantes logran sintetizar lo aprendido en la segunda fase, el profesor podrá entregar información directa respecto de sus acercamientos a lo requerido, así como también ajustar en el momento adecuado malinterpretaciones o errores de vinculación con la nueva información. Finalmente, si los estudiantes logran sintetizar lo aprendido en la tercera fase del desarrollo de clases, el profesor además de tener un nivel de participación directa y contextualizada de los estudiantes, podrá evaluar los alcances, logros y dificultades que todavía persisten desde una mirada crítica a las elaboraciones que los estudiantes logran realizar (Cuadrado y Fernández, 2011).

Descritas hasta aquí las fases en las cuales se organiza la clase y sus respectivas estrategias discursivas asumidas por el profesor y sus estudiantes, es importante destacar que su ubicación no se encuentra supeditada únicamente a dichos momentos.

La intención comunicativa constituye el aspecto central en la conformación del discurso didáctico, debido a que los momentos de la clase se refieren a una organización lógica y secuenciada, pero que no es necesariamente progresiva, ya que muchas estrategias son utilizadas en diversos momentos para fines distintos, así como la progresión y retroceso en el proceso de aprender hacen de la dinámica relacional en clases un espacio flexible, las estrategias de enseñanza siguen este patrón aleatorio.

Junto a lo anterior, las intenciones comunicativas para Castellà, Comelles, Cros y Vilà (2006) se organizan de forma distinta a las planteadas por Cuadrado y Fernández (2011) ya que las primeras autoras refieren que las estrategias discursivas significativas que utiliza el docente en el aula se rigen por tres intenciones comunicativas distintas: a) las estrategias centradas en la regulación de la relación social que establecen profesores y sus estudiantes en el aula, b) las estrategias para organizar las actividades en el aula y c) las estrategias para facilitar la construcción de conocimiento (Castellà et al., 2006, p.32). Esta clasificación, permite agruparlas ampliamente en intencionalidades que se describen a continuación y que complementan los aspectos ya revisados.

a) *Estrategias comunicativas centradas en la regulación de la relación social entre profesores y estudiantes*. Se refieren al uso de comportamientos comunicativos verbales, no verbales y aspectos contextuales que utiliza el profesor para construir

una imagen mutua entre ellos que facilite la interacción social entre los participantes de dichos intercambios, atenuando el desequilibrio propio de los roles, expertizaje y conocimientos de ambos de manera de tornar fluida y constructiva tanto cognitiva como emocionalmente las interacciones que entre ellos se dan en el aula.

De esta forma, los aportes de Goffman (1959) respecto de la importancia de la imagen que proyectan los actores, así como las dinámicas de participación conjunta que entre ellos se dan, permite establecer lo que Brown y Levinson (1987) refieren como "cortesía" en la relación, y en donde las reglas, acuerdos y estructura propias del escenario escolar les permiten y limitan respecto de las características que estas relaciones interpersonales entre profesor y estudiantes se desarrollan. Así, en la medida en que la imagen que proyecte el profesor sea de experto, con el poder unilateral para tomar decisiones y con una experticia que le permita dirigir el curso, mayores serán las necesidades de los estudiantes de mantener cortesía ante el profesor visto como lejano, así como se producirán imágenes rígidas y estereotipadas del rol docente y el rol de los estudiantes.

El adecuado equilibrio entre la imagen y la cortesía que se establezca entre profesores y estudiantes, de manera de regular adecuadamente la relación social entre ambos, implica el manejo de espacios comunes (proxémica) que veremos en detalle en el Capítulo III, así como la valoración de los estudiantes en cuanto a sus creencias, logros, estilos y características particulares. Esta modulación entre el acercamiento y la mantención de la distancia, es similar a los planteamientos de Kojève (2006) y Luhmann (1995) respecto de la autoridad pedagógica, ya que desde una perspectiva social, el profesor debe mantener la autoridad como experto pero sin distanciarse del vínculo que establece con los estudiantes, a fin de lograr respeto e implicancia en el proceso de aprender. Para estos autores, la autoridad pedagógica se refiere a la acción que ejerce el profesor para lograr que los estudiantes acepten como legítimas sus demandas y renuncien a otras posibilidades de actuación que podrían ser igualmente atractivas.

Desde esta visión, la autoridad es un fenómeno fundamentalmente relacional que posee en su propia definición dos partes: la primera referida a un agente (profesor) que tiene la posibilidad de actuar sobre otro(s) y, la segunda, referida al que recibe la acción (estudiantes), quienes reconocen la autoridad del agente aceptando tal acción y renunciando voluntariamente a otras posibles respuestas (Kojève 2006). En palabras de Arendt (1996), la autoridad siempre demanda una

obediencia aceptada, la cual, lejos de ser obligada, se debe transformar en una aceptación en donde los estudiantes logran identificar el equilibrio entre lo que pueden demandar y la cercanía con el docente, hasta los espacios en donde no es posible establecer con sus profesores una imagen y relación de pares.

b) *Estrategias comunicativas que se orientan a organizar las actividades en el aula*. Se refieren a las actividades que se organizan en el aula, y que de acuerdo a Cros (2002) transitan entre un discurso académico que va desde rasgos contextuales de organización tradicional, en donde el discurso académico: a) se produce en una situación netamente oral e inmediata; b) donde la definición de las características de la interacción recae en una persona experta (profesor) que define los matices dentro de los cuales interaccionará con otras personas no expertas (estudiantes); c) en donde la posibilidad de interactuar de los estudiantes estará previamente definido por la estructura de clase y otras variables externas (número de alumnos, comportamientos disciplinarios, entre otros) y d) en donde el discurso del profesor se encuentra previamente planificado, otorgando pocas posibilidades a la discusión y la variabilidad. Esta secuencia transita hasta espacios discursivos en donde las actividades se organizan a partir de presupuestos argumentativos, más que conversaciones predefinidas y determinadas por la organización tradicional del docente.

Es precisamente en este escenario argumentativo en donde las actividades cobran un sentido intersubjetivo, ya que el uso de la argumentación para motivar, convencer, implicar, justificar y hacer conexiones con el contexto inmediato permite un nivel de flexibilidad mayor al momento de organizar, disponer y realizar las actividades en el aula.

c) *Estrategias para facilitar la construcción de conocimiento*. Finalmente, Castellà et al. (2006) identifican los espacios de complicidad como elementos importantes de la comunicación que permiten facilitar la construcción de conocimiento. Así, el uso de la implicación con los estudiantes, la presencia del feedback positivo, en donde se refuerza la estructura pregunta-respuesta-feedback, como una forma de atenuar la censura en la participación estudiantil y el uso del humor irónico como manifestación de complicidad, permite organizar aspectos centrales al momento de facilitar la construcción de conocimientos.

De esta forma, los planteamientos anteriores respecto de lo imbricado de los procesos de aprendizaje con los aspectos sociales y relacionales en el aula, se ve

> ratificado al revisar estas ideas. El aprendizaje no ocurre en un escenario aislado, tampoco como un producto de una relación netamente intelectual entre las personas. El proceso de aprender se posibilita en las interacciones y espacios intersubjetivos en donde la cortesía, el reconocimiento de las aportaciones, el ordenamiento de la clase y la conciencia permanente del profesor respecto de como comunica, son aspectos vitales al momento de trabajar sobre los recursos compartidos, permitiendo procesos cognitivos que posteriormente sean interiorizados.

Descritos hasta aquí, los planteamientos básicos a considerar respecto de las diversas fases mediante las cuales se organiza la clase, así como los recursos discursivos que entre profesores y estudiantes son necesarios generar, todavía existe cierto nivel de descripción orientada a lo que "debería ser" más que aquello mediante lo cual se expresa en la interactividad del aula. Es decir, hasta el momento hemos descrito los aspectos a considerar frente a una secuencia progresiva intersubjetiva inalterable, pero ¿qué ocurre cuando aparecen dificultades, errores o desajustes en el proceso de aprender?, ¿existen teóricamente propuestas respecto de las estrategias discursivas que debiera utilizar preferentemente un profesor cuando se encuentra ante estas situaciones de desajustes derivados de los contextos extraescolares de los estudiantes?, Cuadrado y Fernández (2011) describen algunas estrategias que buscan dar respuesta a estas interrogantes.

2. Estrategias didácticas de ajuste ante las dificultades en el proceso de aprender

Los trabajos de Borzone y Rosemberg (2001, 2004), Rosemberg y Borzone (2001), Rosemberg (1999) y Rosemberg, Borzone y Diuk (2003) indagan en las discontinuidades y desajustes discursivos existentes entre los contextos escolares y familiares, identificando estrategias de intervención discursiva ante estas dificultades, en donde contrastan los patrones socioculturales y extraescolares de los alumnos, con las secuencias y estructuración de la escuela y el proceso educativo, sobre todo ante instancias de vulnerabilidad, interculturalidad y pobreza. En esta misma línea, Villalta, Martinic y Guzmán (2011) analizan las interacciones didácticas en la sala de clase como instancias de construcción de conocimiento en contextos sociales vulnerables.

De los trabajos anteriormente mencionados, desarrollaremos algunas estrategias sugeridas por estos autores a fin de vislumbrar la complementariedad entre estos recursos

comunicativos y los anteriormente señalados, de manera de profundizar en las necesidades que aquí se presentan, sin ser exclusivos a los desajustes, ya que algunos de ellos se encuentran descritos como adaptaciones de las estrategias ya descritas.

a) *Yuxtaposición de enunciados*: se refieren a la expresión de sinónimos al momento de comunicar a los estudiantes las características presentes en una materia o actividad, a fin de lograr una equivalencia de expresiones que permitan acercar los conceptos más lejanos a la realidad de los estudiantes y lograr enlazarlos con los conceptos técnicos, estrictos o formales. La forma en que este recurso discursivo opera puede ser partiendo desde los conceptos cercanos de los estudiantes, para homologarlos con los aspectos técnicos e inicialmente lejanos, o bien partir con los conceptos lejanos y técnicos para representarlos con posterioridad en conceptualizaciones cercanas a la realidad de los estudiantes (Cuadrado y Fernández, 2011).

b) *Conectivos causales o adversativos*: se refiere al uso de conectores causales o adversativos tales como: "*porque*", "*pero*" o "*cómo*", que le permiten al profesor establecer una secuencia explicativa desde la causalidad de ciertos fenómenos provocativos de cambios en los hechos a explicaciones como oposición a lo planteado por los estudiantes. En otras palabras, este recurso comunicativo busca mediante la causalidad o el contraste compartir incorporar las aportaciones de los estudiantes clarificando orden o consecuencia u oposición a lo planteado por el docente.

c) *Variación en el uso de pronombres personales*: en este caso, la presencia de la primera persona del plural, constituye una ejemplificación clara de este recurso comunicativo. Las ventajas de este recurso discursivo se desarrolló anteriormente, aunque es importante clarificar que en este contexto de desajuste, el compartir una misma tarea y ser parte de un mismo grupo (profesores y estudiantes) permite abrir los espacios al trabajo conjunto, la cercanía y apoyo afectivo ante los errores, permitiendo acentuar la comunicación recíproca como herramienta que ayude a desarrollar la exigencia planteada en las actividades escolares (Villalta et al., 2011).

d) *Alternancia de un registro formal propio de situaciones comunicativas escolares con un registro comunicativo informal característico del contexto extraescolar del alumno*: este recurso comunicativo es muy similar a la clasificación de las funciones comunicativas de Jackobson (1985) denominada función poética, referida a la "naturalización" de ciertos extractos del discurso docente, utilizando

un vocabulario informal, reconocido por los estudiantes y con un sentido contextual particular. De esta forma, los efectos sobre el estilo de la comunicación, permiten al docente alternar entre la comunicación formal y un estilo comunicativo más cercano a la realidad de los estudiantes.

e) *Paráfrasis y reformulaciones de las aportaciones de los estudiantes*: este recurso comunicativo también ha sido desarrollado en las páginas anteriores, sin embargo, el foco central de este comportamiento comunicativo verbal se refiere al doble efecto que genera, ya que por un aparte permite acercar la información inicialmente desconocida o lejana que poseen los estudiantes a un contexto más cercano, sin dejar de lado las aportaciones de los estudiantes, y por otro, permite ampliar el registro conceptual de los estudiantes. Este proceso es sumamente importante en la función metalingüística que veremos más adelante, ya que posibilita establecer definiciones y concretar el significado de los conceptos a partir del uso de paráfrasis o reformulaciones elaboradas por los estudiantes; aspecto que impacta directamente en la cercanía e intersubjetividad que construyen profesores y alumnos.

f) Referencias a experiencias previas y extraescolares de los alumnos: se refiere a la utilización de ejemplificaciones cotidianas y externas a la realidad escolar para reflejar adecuadamente y contextualizadamente los contenidos a trabajar en las actividades de clases (Cuadrado y Fernández, 2011).

Finalmente, de acuerdo a Villalta et al. (2011), los contextos sociales vulnerables en los que los profesores y estudiantes deben trabajar y generar espacios para enseñar y aprender, necesitan de condiciones especiales para poder desarrollarse, ya que los procesos de acercamiento ante el discurso escolar y la realidad contextual a veces torna difícil establecer este proceso de transitividad hacia las proyecciones a las que se orienta la escuela. En ese sentido, los autores plantean algunas “novedades educativas” en términos de sugerencias, que permitirían en términos amplios lograr acercar estas diferencias aparentemente irreconciliables entre las realidades sociales vulnerables y los espacios escolares, marcados fuertemente por su manifestación comunicativa:

1) *Estructurar*: el orden y seguimiento de la clase. Como lo hemos visto anteriormente, la secuencia estructurada de la clase (fases), sus objetivos específicos y su progresión en complejidad e intersubjetividad creciente, permiten organizar adecuadamente lo que el docente percibe como necesario “guiar” a fin de potenciar el trabajo en clases, generar actividades y la revisión de las producciones

de los alumnos en un escenario conocido de antemano y previamente clarificado por el profesor.

2) *Enseñar*: no sólo aspectos cognitivos, sino que además socio-afectivos en forma complementaria. Esto, debido a que no sólo son dimensiones mutuamente inclusivas, sino porque además, los profesores expuestos a contextos de vulnerabilidad social establecen particularmente una cercanía con sus estudiantes marcada por afectos y apoyo en temáticas personales. Igualmente, la contención afectiva, el apoyo como adulto cercano y el adecuado equilibrio entre exigencia y cercanía constituye una sugerencia importante en este aspecto.

3) *Ser pertinente*: referido al conocimiento y respeto que requieren los estudiantes. Así, el manejo de situaciones conflictivas, problemas de adecuación social, así como el respeto sobre las potencialidades de los estudiantes es fundamental. Este último punto, se refiere a las exigencias cognitivas que el docente realiza, ya que bajar las demandas escolares, disminuir los desafíos o trabajar desde lo obvio no constituye en este escenario un favor, sino que una agravante al contexto desfavorable en que los estudiantes están y desean mejorar.

4) *Darse a conocer*: ya que en la medida en que el profesor vincula los contenidos con experiencias cercanas y reales a los estudiantes, aumenta la motivación y participación de estos últimos, generándose mayores vínculos, cercanía y además entregando una imagen integral a los estudiantes que acerca esa dimensión personal.

5) *Definir límites*: ya que de esta forma, la dualidad cercanía/lejanía puede operar con mayores niveles de certezas, permitiendo instancias de comunicación respetuosas, pero sin dejar de lado las construcciones sociales cálidas y afectivas que se desarrollan tanto dentro como fuera del aula entre profesores y estudiantes.

6) *Trabajo reflexivo*: ya que el trabajo pedagógico se renueva en la práctica (Villalta et al., 2011). Esto quiere decir que los aspectos previos a la clase, asociados principalmente a la planificación constituyen una base de organización inicial, pero no definen la práctica pedagógica, por tanto, las dicotomías entre la enseñanza formal y las aplicaciones funcionales de la práctica necesitan de ajustes, renovaciones e instancias de flujos mutuos en forma permanente.

Estas estrategias de ajuste, implican vincular lo que se desea comunicar por el profesor en términos de las exigencias de la tarea, para el adecuado desarrollo de los

procesos mentales involucrados en el aprendizaje. De esta forma, se describen a continuación, las funciones comunicativas verbales utilizadas por el docente a fin de circunscribir lo que el profesor espera de sus estudiantes.

3. Comportamientos comunicativos verbales. Las funciones comunicativas de Román Jackobson

La teoría de Jackobson se caracteriza por ser un enfoque teórico que a pesar de estar orientado inicialmente al estudio de la literatura y la poética, no es menos cierto que los aportes de Jackobson a disciplinas tan diversas como el desarrollo cinematográfico (Puyal, 2011), la literatura (Roberto, 2009), la poesía (Sanmartín, 2006), la educación (García, 1981) y sus aportes al desarrollo evolutivo del lenguaje (1941, 1966) le han permitido tener un rango de aplicación diversos a los intereses inicialmente planteados por los "formalistas rusos" al cual pertenecía.

Este enfoque teórico se presenta como una adecuada alternativa de clasificación de los comportamientos verbales del docente, debido su aplicabilidad al contexto educativo y a su confluencia con variables asociadas a la temporalidad y espacialidad en la que se gestan las interacciones comunicativas escolares, el interés en la intención comunicativa de los comunicantes y la complementariedad de aspectos verbales y no- verbales. Estas variables presentes en la teoría de Jackobson se traducen en tres grandes argumentaciones que justifican su presencia.

La primera de ellas, se refiere a que Jackobson desarrolló su teoría en un proceso de transición entre el estructuralismo saussureano, pasando por la teoría de la información y de la comunicación, hasta el pragmatismo (Sanmartín, 2006). Esta condición histórica en el desarrollo de su teoría, permitió que lograra articular aspectos estructurales de la comunicación (característicos en la secuencia del trabajo de aula), con aquellos elementos dinámicos de la comunicación (propios de la interactividad), y que de acuerdo al desarrollo expuesto en el Capítulo II referidos a la interacción presente entre profesor y estudiantes, tiene mucho sentido, en la medida en que describe la comunicación, como un proceso sincrónico y diacrónico, donde se produce tensión entre los participantes (profesor, estudiantes, discursos, comunicación, etc.), generando procesos de cambio (diacronía) que se transforman en invariantes constantes.

De esta forma, la propuesta de Jackobson permite ubicarnos en el contexto educativo desde un enfoque temporal que "comprende" los aspectos estructurales de la comunicación

y sus roles, pero sin dejar de reconocer la variabilidad que generan los intercambios comunicativos entre los participantes y lo que comunican. Para Jackobson, "el asunto de las invariantes en medio de la variación ha sido el tema dominante y el recurso metodológico que subyace en este trabajo de investigación" (Jackobson, 1985, p.21). Así, en el contexto educativo, el rol del docente asociado principalmente a elementos de guía, mediador o "experto" en lo que enseña, y el estudiante en tanto aprendiz o "menos experto" combina roles aparentemente estáticos con las dinámicas relacionales que se dan entre ambos, tornando flexibles dichos roles en las diversas circunstancias contextuales en el que ocurre el proceso de aprender.

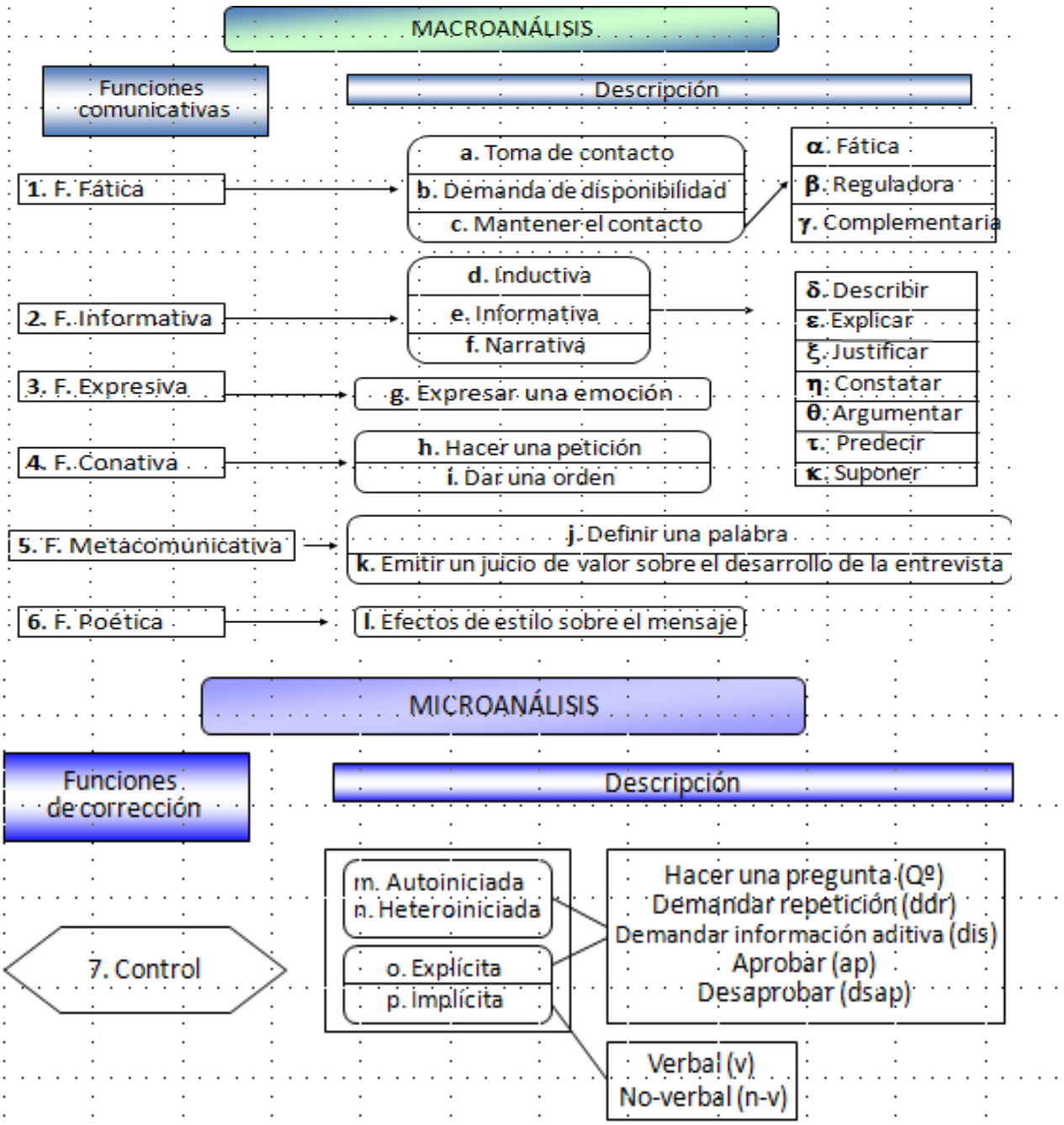
La segunda razón de su inclusión, se refiere a que a diferencia de otros enfoques teóricos, la propuesta de Jackobson incorpora como elemento distintivo su inclinación al lenguaje en tanto expresión pragmática; por tanto, con un fuerte sentido fenomenológico inspirado en Husserl (Steiner, 1984), donde aspectos sociolingüísticos y principios de la actividad determinan el interés por profundizar en estos aspectos. Desde la perspectiva escolar, la expresividad, la utilidad de lo dicho y la superación de lo eminentemente comunicativo asociado a la funcionalidad e intención de lo dicho, le otorga otro fundamento importante.

Finalmente, la tercera razón respecto de su inclusión como modelo comunicativo, se refiere a que a diferencia de la lingüística, Jackobson se centra en la semiótica, en tanto enfoque que permite el estudio de todos los signos verbales y no- verbales, donde expresión y sentido se transforman en aspectos centrales en el estudio de la comunicación. La incorporación de ambos elementos verbales y no- verbales en el aula son actualmente una condición necesaria al momento de estudiar el escenario escolar, debido a los aportes privativos y sumativas de ambos comportamientos comunicativos, otorgándole complementariedad a aspectos cognitivos, afectivos y socioemocionales (Cuadrado y Fernández, 2011) en el contexto escolar, en tanto contexto de desarrollo.

De acuerdo a Jackobson (1981, 1985), la comunicación posee diferentes *funciones,* de acuerdo a la utilización de ciertos elementos por sobre otros. Así, la presencia de funciones comunicativas manifestadas por el docente en un aula se interpretaría de acuerdo a los objetivos que estas nomenclaturas adquirirían. Las funciones definidas por el autor, hacen referencia a las funciones *Fática, Informativa, Expresiva, Conativa, Metalingüística* y *Poética* (sincrónicas); incorporando funciones específicas ante la presencia de incongruencia entre los interlocutores (diacronía), traducido en la *Corrección* como mecanismo generador de control ante dichas dificultades de "comprensión mutua" entre profesores y estudiantes (Cuadrado, 1992). Esta funcionalidad de la comunicación, permite

remitirnos al significado de lo que se plantea, en la medida en que cada interactividad establecida entre comunicantes, posee a la base una intencionalidad que si bien es cierto depende de aspectos estructurales, moviliza un afán pragmático y restringido en función de lo que se pretende sobre aquello que comunica. A continuación, se representan gráficamente dichas funciones.

Figura 8. Funciones de la comunicación verbal



Fuente: Cuadrado, Ramos y Fernández (2005)

La descripción de cada una de las funciones de Jackobson será descrita contextualizadamente al escenario educativo, a fin de orientar directamente dicho enfoque teórico mediante el cual tiene sentido desde las demandas pedagógicas presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

1. *Función Fática*, comprende todas las palabras o sonidos (sin que necesariamente posean significado) que permitirían captar, iniciar o mantener el contacto con el interlocutor; es decir, se refiere a la necesidad, en este caso del profesor, de lograr la atención del/los alumno/os (interlocutor/es) en el momento que considera que algo debe alterar el "statu quo" de los estudiantes. En otras palabras, esta función implica necesariamente la intención de iniciar o mantener un contacto que permita una relación comunicativa respecto de lo que al menos uno de sus integrantes (profesor generalmente) considera necesario de establecer. La *Función Fática* se compone de tres elementos específicos:

   1.a. *Toma de contacto*, que se refiere a un elemento inicial de toma de atención por parte del estudiante al momento de iniciar un diálogo; esto se representa en anclajes del tipo "Buenos días", "oiga, por favor", entre otros. En el aula, generalmente estas manifestaciones tienen espacio al inicio de la clase (Primera fase: activación de conocimientos previos, descrito anteriormente) en la medida en que se desea manifestar explícitamente un interés para iniciar un contacto comunicativo.

   1.b. *Demanda de disponibilidad* constituye la segunda sub-función, y responde a la necesidad que manifiesta el locutor (profesor) de percibir si su interlocutor está en disposición de establecer un diálogo. Aquí, ya no se inicia el proceso comunicativo, sino que se expresa una necesidad de correspondencia entre uno y otro, por tanto, la solicitud de atención, o la verificación de disponibilidad se combinan en estos ejemplos, así como la re-ubicación de la atención respecto de lo que ocurre en el aula.

   1.c. *Mantener el contacto* y tiene relación con todas aquellas intervenciones o partes de la misma que desempeñan la función de enlaces para mantener activo el diálogo. Tales intervenciones pueden adquirir formas de "muletillas", palabras o sonidos, para que el interlocutor esté atento a la intervención (Fática); o a través de pequeñas frases que no aportan nada al contenido del dialogo y que enlazan una idea que se pretende expresar seguidamente (Reguladora), o Complementaria, que serían palabras o nexos

que complementan o refuerzan una idea. Toda ellas, poseen una intención explícita de permanecer vinculados comunicativamente.

2. *Función Informativa*, comprende todo aquel enunciado que contribuye a la construcción de un saber. Esta función, a diferencia de la primera, no se centra necesariamente en la atención por sí misma; sino que incluye contenidos educativos; en este caso, relativos a una interacción de información disciplinar específica.

Es posible suponer, que bajo una propuesta educativa tradicional, la función Informativa adquiriría una sustancial participación en el proceso educativo, ya que bajo este paradigma pedagógico el énfasis estaría dado en la información acumulativa expresada por el profesor a fin de ser "incorporada" o "adquirida" por los estudiantes. Las sub-funciones Inductiva, Informativa y Narrativa pertenecen a la Función Informativa.

2.d. Inductiva, tiene como objetivo provocar una respuesta en el interlocutor para invitarlo al diálogo, en la medida que busca provocar una reacción y eventualmente abrir el diálogo.

2.e. Informativa, puede adquirir el rol de *describir* un hecho, fenómeno o situación; *explicar* o aclarar un hecho o situación; *justificar* o excusar un hecho; *constatar* a partir de una afirmación informativa; aportar razones o *argumentar* un hecho basado en el propio convencimiento; informar a través de una *predicción* utilizando el tiempo futuro; o informar acontecimientos que podrían sucederse o haberse sucedido a través de la *suposición*, utilizando el tiempo verbal condicional.

2.f. Narrativa, asociada a la narración de una historia que busca mediante el sentido de los acontecimientos representar una idea.

3. *Función Expresiva*, se manifiesta a través de la expresión de emociones. Aquí, el foco de la información no tiene que ver con la información propiamente tal, sino con elementos personales referidos a la subjetividad ante sentimientos, creencias o deseos. Se operacionaliza en la:

3.g. Expresión de emociones, referida a la presencia de gustos personales, preferencias o elecciones que demuestran un juicio valorativo respecto de lo

cómodo/incómodo, agradable/desagradable, u otro tipo de significación subjetiva no necesariamente polarizada, corresponde a esta clasificación.

4. *Función Conativa*, se refiere a realizar explícitamente una orden o una petición y tiene que ver con el persuadir o movilizar al interlocutor. Esta función puede adquirir la connotación de peticiones u órdenes.

   4.h. Hacer una petición, referida a una petición directa

   4.i. Dar una orden, orientada a la comunicación imperativa (Arón y Molicic, 1999) en el sentido de que su objetivo en general se orienta a instrucciones o demandas que buscan generar un cambio en el espacio físico o sobre los objetos circundantes en el aula, aunque en otros casos, la demanda apela a instrucciones u órdenes centradas en la disposición de los estudiantes al aprendizaje, en cuanto aluden a aspectos disciplinarios o comportamentales de estos últimos.

5. *Función Metalingüística*, se emplea para definir una palabra o para concretar su significado; emitiendo en algunos casos un juicio sobre el desarrollo de algún concepto. Esta función se transforma en una conducta fundamental de parte del docente, ya que en muchas ocasiones, debido a la necesidad de sintetizar, estructurar o clarificar aspectos del contenido o materias que son fundamentales, el rol del docente y el uso de esta función le permite "encuadrar" la extensión y profundidad de los contenidos que los estudiantes deben dominar. En este sentido, la determinación de los conocimientos mínimos relevantes o los llamados contenidos mínimos obligatorios (CMO) del curriculum chileno (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2007), obedecen al adecuado uso de esta función, ya que se torna fundamental la presencia de dominios específicos mínimos que posibiliten una estándar basal que de otra manera o intencionalidad no podría trabajarse comunicativamente. La presencia de esta función en la práctica puede adquirir múltiples manifestaciones, ya sea iniciada por el docente o por los mismos estudiantes. Su modalidad no es lo central, sino su rol clarificador respecto de lo que se aprende. Se concretiza en la definición de palabras o en la emisión de juicios.

   5.j. Definir una palabra, referido al uso de conceptos y aspectos teóricos centrales para la comprensión del alcance de los aspectos claves trabajados en clases

5k. Emitir un juicio de valor sobre el desarrollo de la entrevista, referido al uso e juicios subjetivos e interpretaciones personales respecto de un contenido a trabajar y la adscripción del emisor a un énfasis o interpretación particular.

6. *Función Poética*, tiene que ver con el sello o estilo personal al momento de manifestar una intervención. De esta forma, predomina la función poética en el discurso cuando hay una preocupación, por parte del hablante, de organizar adecuadamente su mensaje. Esta buena organización va a depender de cómo combinamos y seleccionamos las palabras para organizar el discurso. Se concretiza en aspectos de estilo.

   6.l. Efectos de estilo sobre el lenguaje, En este sentido, lo poético se refiere a la estructura adecuada y a los recursos estéticos imbricados en él, en donde la creatividad, su claridad, su practicabilidad o su densidad teórica, entre muchas otras cualificaciones le otorgan un sentido cargado con atributos positivos. Desde la perspectiva del aula, tanto la claridad en el mensaje, como la fundamentación desde distintas disciplinas u orientaciones teóricas, así como el uso de un lenguaje coloquial o "natural" (contextualización) le otorgan un carácter diferenciado a lo que el profesor comunica, sin alterar el sentido profundo de aquello que se comunica.

Las funciones descritas anteriormente corresponden al análisis de las funciones del lenguaje; ya que se refieren a interrelaciones "positivas" o correspondientes entre locutor e interlocutor (sincrónicas). Ahora bien, todos sabemos que el proceso comunicativo muchas veces no logra coherencia e incluso adquiere niveles de confusión entre los participantes de la comunicación, ya que el hecho de entender a alguien no necesariamente implica comprender lo que dice; sobre todo si la codificación de lo dicho por otro es decodificado por una persona distinta a la que ha emitido el mensaje original. Las incongruencias presentes en la comunicación parecieran ser "un mal necesario", ya que sólo a través de la presencia de estas disfunciones del lenguaje es posible lograr la descentración cognitiva.

7. *Función control*, el afrontamiento de estas incongruencias comunicativas se aborda mediante la Función de Corrección; es decir, de las aclaraciones que se efectúan para evitar las disfuncionalidades (malentendidos), de modo que el locutor e interlocutor no den por entendidas informaciones que no se explicitan o corresponden; y en general, para evitar todas esas situaciones que provocan ineficacia o ruptura en los diálogos. Esta función, se operacionaliza mediante las

sub-funciones de hacer una pregunta, demandar repetición, demandar información aditiva, aprobar o desaprobar.

7.m. Hacer una pregunta, constituye un elemento central de esta función control, ya que las interrogantes, en función de las clasificaciones anteriormente realizadas, pueden tener muchos objetivos, aunque independiente si la pregunta es confirmatoria, aclaratoria, de chequeo o usada como llamado de atención, siempre implica establecer un contacto donde la duda y la capacidad de resolverla genera un desafío adicional y una eventual posibilidad de "mirarse" respecto de los aprendizajes construidos o las estrategias de enseñanza utilizadas.

7.n. Demandar repetición, se refiere a solicitar explícitamente la repetición de las aportaciones, preguntas o comentarios de los estudiantes, debido a una imposibilidad de comprenderla cabalmente.

7.o. Demandar información aditiva, busca ampliar el registro de la pregunta o de las intervenciones a fin de recabar más elementos con los cuales generar un espacio intersubjetivo

7.p. Aprobar, se refiere a la utilización de un feedback positivo en la secuencia inicio-respuesta-seguimiento (I-R-S) manifestadas por Wells y Mejía (2005).

7.q. Desaprobar, por el contrario, implica el uso de un feedback negativo para manifestar desacuerdo a las aportaciones de los estudiantes.

La presencia de estas Funciones y sub-funciones comunicativas del docente, derivadas de la teoría de Jackobson, se abordan posteriormente en el trabajo metodológico, aunque se torna necesaria la descripción de los comportamientos comunicativos no-verbales, a fin de complementar aspectos contextuales y relacionales presentes en el espacio escolar.

4. Los mecanismos comunicativos no- verbales como determinantes en los procesos interactivos

Hoy en día se ha descrito que en los procesos sociales existen una serie de elementos comportamentales diferentes e integrados en los procesos comunicativos, tales como el

lenguaje, los gestos y los movimientos (Cuadrado, 1992). De esta forma, los comportamientos comunicativos se podrían agrupar en categorías establecidas.

Al respecto, Heinemann (1980), reiterando las categorías establecidas anteriormente por Argyle (1987) considera la presencia de elementos no- verbales sobre aspectos verbales en la comunicación interpersonal. Tal participación es posible de representarla al momento en que se afirma que gran parte de las interacciones comunicativas se encuentran sujetas a manifestaciones no- verbales. Incluso, se ha sugerido que sólo un 7% de un mensaje se emite a través de palabras, mientras que el 93% restante se expresa a través de expresiones faciales, en un 55%, y de entonación vocal (38%) (Cuadrado, 1992).

Hoy en día, no se presenta duda alguna acerca de la importancia de la comunicación no- verbal, aunque si es necesario precisar que en los contextos escolares esta importancia ha perdido preponderancia en perjuicio de las habilidades verbales. Sin embargo, ya en 1978 autores como Rodríguez Diéguez señalaban:

> *"la situación actual de la enseñanza pone el acento de forma casi exclusiva en los códigos verbales: lectura y escucha, escritura y expresión verbal, son ejes fundamentales de la actividad didáctica. E incluso un contenido primordial de la enseñanza en sus niveles iniciales es el aprendizaje de estos códigos. Pero la coexistencia, a nivel general, de diferentes códigos para la transmisión de noticias, hace ver que un exclusivismo verbal no parece conveniente"* (Rodríguez Diéguez, 1978, pp.26, en Cuadrado, 1992).

Esta distinción hecha en 1992 por Cuadrado, continúa siendo hoy una premisa ampliamente defendida por muchos autores (Cuadrado, 1996a, 1996b, 1997; Cuadrado y Fernandez, 2008, 2011, 2012; Cubero et al., 2008; Covarrubias y Piña, 2004; Villalta et al., 2011; De Sixte y Sánchez, 2012), demostrando la indudable presencia de aspectos verbales y no-verbales como elementos que contribuyen al aprendizaje de los estudiantes, ya que:

> *"Asimismo se comprueba que cuando los docentes utilizan estrategias verbales y no-verbales para explicar o describir conceptos abstractos, o indicar qué contenidos son relevantes y cuáles secundarios, los alumnos cometen menos errores o bien, muestran más señales ilustrativas de aceptación y acuerdo"* (Cuadrado y Fernández, 2008, p.19)

A partir de esta contribución, es necesario insistir en que el proceso de comunicación debemos entenderlo bajo un doble aspecto o función: el aspecto informativo y el relacional. De esta forma, además de ofrecer un mensaje determinado, éste en sí mismo define la relación entre los comunicantes. Esto último es coherente con lo planteado por Watzlawick en el sentido de que el aspecto relacional califica el contenido, estableciendo por tanto una metacomunicación.

En relación a lo anterior, los trabajos de Cuadrado (1991a, 1992, 1993a, 1993b, 1996a, 1996b, 1997) corroboran lo planteado sobre la influencia de los comportamientos comunicativos no-verbales en el beneficio de la creación y mantenimiento de un clima de aula emocionalmente positivo y efectivo al señalar que "*el proceso de comunicación hay que entenderlo bajo un doble aspecto o función: el aspecto informativo y el aspecto relacional. Estos dos aspectos determinan apriorísticamente que el mensaje no sólo ofrezca información sino que, conjuntamente, defina la relación entre los comunicantes*" (Cuadrado, 1992, p.31).

En este sentido, Andersen y Guerrero (1998) exponen que son los comportamientos comunicativos no-verbales los que permiten definir la relación que se establece entre los interlocutores como cordial y positiva o, por el contrario, distante y desagradable. Por su parte, Richmond y McCroskey (1995) destacan la potencialidad de los mecanismos comunicacionales no-verbales para transmitir afecto y declaran que un uso eficaz de los mismos revierte en una mayor calidad de los aprendizajes y en la emergencia de actitudes positivas hacia la escuela:

> *"The primary function of teachers' non-verbal behaviors in the classroom is to improve affect or linking for the subject matter, teacher, class, and desire to learn more about the subject matter. When the teacher improves affect through effective non-verbal behavior, then the student is likely to listen more, learn more, and have a positive attitude about school"* (Richmond y McCroskey, 1995, p.262).

Por otra parte, Woolfolk y Murphy (2001) indican que los comportamientos no-verbales constituyen el principal y mayor medio para comunicar sentimientos, intenciones y valores tanto de profesores como de alumnos y, de este modo, promover la interacción y relación entre ellos.

Respecto de las funciones de la comunicación no- verbal, Argyle (1987) definió tres de ellas:

1. Comunica actitudes y emociones interpersonales.
2. Apoya la comunicación verbal.
    a. Completando el significado de las emociones proposicionales.
    b. Controlando la sincronización.
    c. Obteniendo "feedback".
    d. Señalando atención.
3. Sustituye al lenguaje.

De esta forma, y en contraste con lo anteriormente señalado, es importante de recalcar que si bien el lenguaje verbal es útil principalmente en la emisión de contenidos abstractos e intelectuales, el lenguaje no- verbal se encuentra directamente relacionado con la creación de un clima de aula afectivo y emocionalmente positivo (Cuadrado y Fernández, 2008). Esta vinculación entre la comunicación verbal y no-verbal es incluso interdependiente en la medida en que las decisiones didácticas que utiliza el profesor buscan el desarrollo de lo que De Sixte y Sánchez (2012) denominan "*cognición fría*" y "*cognición cálida*", refiriéndose a procesos cognitivos, motivacionales y afectivos en el proceso de aprender. La experiencia personal es un ejemplo claro en este tipo de afirmaciones, ya que en muchas oportunidades alguno de nosotros ha dicho mucho con acciones; es decir, utilizando el lenguaje no- verbal para "decir" algo.

Desde la educación formal esto también es observable. Si continuamos con el ejemplo del alumno que no contesta al profesor en el momento en que este lo llama por su nombre, sin "decir nada" desde lo verbal, puede estar comunicando algo con sus actitudes o conductas. Incluso, muchas veces se observan situaciones de discordancia entre ambos ámbitos del lenguaje, donde por una parte se dice algo y por otra parte se expresa algo aparentemente antagónico. Respecto de este antagonismo, se ha señalado que ante una discrepancia entre lo que se dice con el lenguaje proposicional y lo que manifestamos con nuestras expresiones y gestos corporales, tiende a predominar al lenguaje no- verbal (Miller, 1988, en Cuadrado, 1992).

Independiente del "peso relativo" de ambos elementos comunicativos, el centro de atención debe estar circunscrito, para este estudio, en la necesaria complementariedad de ambos aspectos, donde lenguaje verbal y no- verbal constituyen un importante foco de análisis en las dinámicas ocurridas en los entornos educativos (Cuadrado y Fernández, 2011).

La comunicación no- verbal se caracteriza inicialmente en función de cinco grandes áreas de comportamiento, la cuales obedecen a los distintos énfasis adquiridos en las investigaciones respecto de este tipo de comunicación (Cuadrado, 1992). Las cinco grandes áreas descritas como elementales al momento de referirnos a la comunicación no-verbal son:

1. La utilización del espacio (proxémica)
2. Contacto físico (háptica)
3. Gestos y movimientos corporales (kinésica)
4. Aspectos visuales (oculésica)

5. Expresiones faciales (facial)

La proxémica como manifestación de intimidad interpersonal

La distancia física entre profesor y alumnos es un factor crítico en la comunicación del aula, ya que, se asume que el espacio utilizado por el profesor en el aula tiende a limitarse a la parte delantera del aula, o a movimientos restringidos por las dimensiones de la mesa del profesor.

Los profesores que establecen una distancia física con sus alumnos reducirían considerablemente la relación que tiene con sus estudiantes, llegando incluso a establecer relaciones negativas entre ambos. Al respecto, Miller (1962, pp. 22, en Cuadrado, 1992) advierte que:

> "*los profesores transmiten fácilmente sentimientos de aceptación o rechazo, simplemente por la distancia que mantienen. Los profesores, así como otras personas, tienden a acercarse a los alumno que gozan de su simpatía*"

De acuerdo a esta afirmación, podemos reconocer que la distancia entre los comunicantes se relaciona proporcionalmente, a medida que la distancia física aumenta, la percepción de distancia "emocional" en los estudiantes también aumenta con respecto a su profesor, mientras que a una menor distancia (o mayor cercanía) física, menor distancia (o mayor cercanía) en la relación entre profesores y alumnos. Esta relación entre espacio físico e interpersonal, es lo que (Castellà et al., 2006) definen como "doble movimiento de distancia y proximidad".

Otro elemento importante de destacar, tiene que ver con la *orientación del propio cuerpo* al momento en que se produce una situación interactiva. De esta forma, la orientación "cara a cara" tiene una mayor correspondencia con la cercanía afectiva que la orientación "indirecta" o una posición levemente inclinada hacia uno u otro lado, más aún cuando, la orientación del cuerpo es opuesta a la del otro; este caso se representaría en el aula en el momento en que el profesor escribe en la pizarra, anulando por tanto, la comunicación producto de una orientación que anularía el contacto visual entre ambos (Cuadrado, 1992) y que en algunos casos contribuye a la presencia de aspectos emocionales negativos y una dificultad importante en la competencia emocional de los estudiantes (Jadue, 2002).

La ausencia de contacto visual, o de orientación "negativa" entre los interlocutores, puede traer consigo, no sólo la ausencia de control del comportamiento en los estudiantes;

sino que también la imposibilidad de establecer un diálogo y una sensación de "consideración" del profesor hacia los comentarios de los estudiantes.

Finalmente, aspectos relacionados con el "plano" en el que se desarrolla la interacción constituye otro elemento destacable dentro de la proxémica. El mantenerse sentados o parados durante la clase afecta de manera significativa la sensación de "igualdad o diferencia de condiciones"; incluso, el estar parado ante un estudiante, puede entenderse como una posición de superioridad jerárquica del profesor ante el alumno.

El contacto físico

Montagu (1971, pp.292, en Cuadrado, 1992) señala que la comunicación háptica se relaciona con el apoyo afectivo de la siguiente manera:

> "*Cuando el afecto y la compenetración se dan a través del tacto, el tacto se asocia a los significados de ternura, apoyo y buena disposición, así como a la satisfacción de dar seguridad*".

Respecto del contacto físico, a pesar de tener esta connotación inicial de transmisión de afectos y demostración de cariño, algunas investigaciones señalan la importancia que tiene desde el punto educativo estas acciones ante ciertas condiciones de los estudiantes como su edad, el nivel de enseñanza en que se manifiestan, así como las normas escolares y los patrones socio-culturales de los que provienen estos estudiantes, y su significación (Cuadrado, 1992).

Relacionando la importancia del contacto físico y la edad de los estudiantes, Knapp, (1988, pp.213, en Cuadrado, 1992) señala:

> "*la utilización del tacto para comunicar mensajes emocionales y relacionales a los mayores puede ser decisiva, especialmente a medida que se debilita la confianza en los mensajes verbales- cognoscitivos*".

Ciertamente, la utilización del tacto parece un elemento fuertemente ligado al bienestar o confort entre los sujetos que interactúan. Por tanto, un apretón de mano, tocar los hombros de los estudiantes, tocar la cabeza, o tocar la espalda, entre otros, pueden ser estímulos poderosos para la motivación de los estudiantes, incluso, sobre aspectos comunicativos generados a través de la palabra, como las llamadas de atención para reconducir la escucha o un inadecuado comportamiento (Cuadrado, 1992).

El contacto físico entre personas es considerado uno de los principales modos de comunicación no-verbales y, sin duda, uno de los primeros en aparecer y de los últimos en desvanecerse (Montagu, 1970; Fridlund, 1994). Su presencia durante el transcurso de una conversación favorece la relación entre los interlocutores y promueve actitudes de confianza entre ellos (Smith, Clance e Innes, 1998). Sin embargo, en muchas ocasiones se prescinde de este tipo de comportamiento por las connotaciones sexuales que se asocian al contacto físico (Cuadrado y Fernández, 2011). En el contexto de aula, la frecuencia de conductas hápticas es tanto mayor cuanto menor es la edad del alumno. Pero esto no significa que sólo los niños pequeños necesiten percibir ese apoyo afectivo del profesor. En este sentido, Jones (1994) señala que tanto adolescentes como adultos reclaman estas atenciones pues necesitan sentir la complicidad, preocupación o afecto del interlocutor. Las implicaciones didácticas que se derivan de la vivencia de estos sentimientos se traducen en una mayor proximidad entre profesor y alumnos y en una mayor motivación e implicación hacia las tareas escolares (Kleinfeld, 1973). No obstante, autores como Andersen y Guerrero (1998), Miller (2000, 2005), Knapp y Hall (2001) o McCroskey y Richmond (2006) advierten de la importancia de tener en cuenta una serie de recomendaciones o limitaciones para evitar que los alumnos interpreten los comportamientos hápticos como estímulos sexuales. Entre estas limitaciones se encuentran la edad del niño, el nivel de enseñanza en que se encuentre, el grupo social al que pertenezca, la finalidad del contacto, o la propia cultura.

Los gestos y movimientos corporales

En nuestra vida diaria, y con mayor razón quienes se encuentran ligados al proceso de enseñanza y aprendizaje saben el enorme impacto de las múltiples manifestaciones corporales en la expresión de ciertas ideas o pensamientos en el momento en que se comunican. A partir de esta ejemplificación diaria, podemos decir que las posiciones corporales y los movimientos ejecutados en un proceso educativo tiene enormes repercusiones relativas al agrado o desagrado de los comunicantes en la medida en que esta interacción posee algunos gestos o movimientos por sobre otros (Cuadrado, 1992).

Heinemann (1980, en Cuadrado, 1992) afirma que los movimientos corporales o gestos tiene claramente dos orientaciones: orientaciones expresivas y hacia la tarea.

Los gestos con orientación expresiva los utilizaríamos en cada momento en que nuestra comunicación verbal se ve acompañada de gestos que manifiestan estados emocionales de miedo, empatía, nerviosismo, entre otras. De acuerdo a otros autores (Galloway, 1968; Ekman y Friesen, 1967; en Cuadrado, 1992) esta orientación de

sentimientos también consideraría las maniobras de control utilizadas por el profesor a la hora de mantener la atención de sus estudiantes, gestos muchas veces emblemáticos, y que por consiguiente no necesitan de traducirse y son entendidos por todo el grupo.

Por otra parte, el grado de tensión y relajación de las posturas corporales constituye otro indicador del tipo de comunicación kinésica. La tensión muscular en el profesor se relaciona con manifestaciones que comunican desagrado, incomodidad y ansiedad. En el aula no es difícil para los alumnos percibir cuando un profesor se encuentra tenso, de hecho, al percatarse de esta situación, los alumnos tienden a estar más alertas (Cuadrado, 1992).

Las posturas relajadas adquieren una connotación mucho más positiva, ya que de acuerdo a Andersen (1979, en Cuadrado, 1992) esta postura advierte un grado de cercanía y proximidad por parte del profesor hacia sus alumnos. Dentro de estas consideraciones positivas en la postura corporal, la inclinación del cuerpo hacia delante y la orientación de éste constituyen parámetros indicativos de cercanía (Mehrabian, 1969, 1972; en Cuadrado, 1992).

Respecto de los movimientos corporales que manifiestan sentimientos de aprobación, las sonrisas, los asentimientos con la cabeza el aumento de la actividad gestual constituyen otros indicadores de aprobación fuertemente utilizados en el aula. De acuerdo a esto, Andersen (1979, pp.105; en Cuadrado, 1992) afirma:

1. *Los profesores más efectivos se sirven de inclinaciones de cabeza para comunicar proximidad y dar confianza al alumno. Estas inclinaciones también informan al alumno de que el profesor está escuchando y entendiendo lo que está comunicando.*
2. *Los profesores más cercanos a los alumnos utilizan un mayor número de gestos corporales.*

De acuerdo a estas afirmaciones, es importante reflexionar sobre los efectos prácticos que estas manifestaciones corporales tiene en las actividades educativas, implicancias no sólo de tipo académico; sino que también relacionales, ya que el desconocimiento de estas manifestaciones, la falta de conciencia respecto del impacto en su utilización y las rectificaciones necesarias, serían elementos importantes de trabajar en pos de una mejora relacional entre profesores y alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Cuadrado y Fernández, 2012).

Los aspectos visuales

La oculésica constituye otro elemento de la comunicación no- verbal que participa en la comunicación como fuerte estímulo de proximidad entre los comunicantes, donde el

contacto visual y la mirada fija permiten la descodificación, por parte del oyente, de la disposición de escucha del otro comunicante. Kleinke (1986, en Cuadrado, 1992) resume las funciones de la oculésica en cinco funcionalidades a considerar, referidas a 1) Proporcionar información, 2) Regular la interacción, 3) Expresar intimidad, 4) Ejercer control social y 5) Facilitar la obtención de las metas.

Desde una mirada interactiva en el aula, la mirada del profesor puede suponer un reforzamiento positivo, ya que el alumno descodificaría esta manifestación como una disposición de escucha y atención a lo que él comunica en ese momento (Reece, Whitman, 1962; en Cuadrado, 1992). Al contrario, cuando la frecuencia de la mirada disminuye, el alumno puede interpretar esta falta de contacto visual como una falta de implicación con él. De acuerdo a esto, existiría una conexión entre implicación, interés y disponibilidad del profesor hacia sus alumnos y la manifestación de estas actitudes a través del contacto visual.

Por otra parte, la mirada ejercería una función de controladora del inicio y el final en una conversación. De esta forma, los profesores informarían, a través del contacto visual, quién tiene que responder o quién callar; actuando esta función muchas veces como manipulador psicológico en las restricciones y lineamientos de la clase, así como la toma de contacto con un grupo constituido por muchos sujetos. Al respecto Hodge (1971, en Cuadrado, 1992, pp.66) afirma que:

> *"En efecto, los ojos pueden usarse para comunicar no sólo un conocimiento, sino, lo que es más importante, una atención personalizada. La comunicación interpersonal resultante ayuda a individualizar una enseñanza al grupo, actividad docente que a menudo se ven forzados a desarrollar los profesores como consecuencia de unas clases con exceso número de alumnos".*

En este tipo de interacción visual, las distancias entre profesores y alumnos se verían reducidas ante aulas numerosas, generando incluso beneficios de control en la disciplina del curso.

La dirección, intensidad y duración de la mirada son algunos aspectos a tener en cuenta dentro del área oculésica. En relación a su dirección, cuando el profesor mira al alumno que interviene le transmite disposición de escucha y atención (Miller, 2000). Pero, en ocasiones, esta mirada se vuelve intermitente, bien porque el profesor observa signos de inseguridad en dicho alumno y un intento por evitar un contacto visual permanente con el docente (Altmann y Kamide, 2004), o bien porque el profesor no está de acuerdo con las aportaciones realizadas. Sin embargo, hay situaciones en las que no existe intercambio visual entre el docente y el estudiante que habla. En estos casos, los alumnos pueden

interpretar esta ausencia de miradas como una falta de interés hacia el contenido de sus expresiones o hacia ellos mismos (Cooper y Simonds, 2003).

Por otra parte, la dirección de la mirada es un mecanismo que se emplea igualmente para regular las interacciones en el aula y comunicar quien debe intervenir en cada momento. Así lo expresa Shalleck-Klein (1998):

> "One of the most important nonverbal cues in the classroom is eye contact. Establishing eye contact sends the message that the student is receptive to interacting with the teacher" Shalleck-Klein, 1998, p.2).

En este sentido y centrando el análisis de la dirección de la mirada en los alumnos, Philips (1983) señala que cuando el estudiante mira al docente lo hace destinatario de sus expresiones. E, incluso, aunque las intervenciones vayan dirigidas a otros alumnos, la mirada se dirige al docente para buscar su aprobación, convirtiéndole nuevamente en el destinatario de dichos enunciados. En cuanto al resto de compañeros, éstos suelen mirar al profesor y no al alumno que habla (Cazden, 1991).

En lo referente a la intensidad y duración de las miradas, Richmond y McCroskey (1995) indican que a medida que la intensidad aumenta, su significado se asocia con mensajes de desaprobación y actitudes inquisitivas a través de las cuales el profesor trata de controlar el comportamiento de los alumnos y prevenir problemas de disciplina. En cambio, cuando la intensidad decrece, la interpretación que se hace de estas miradas está relacionada con la transmisión de afectividad e intimidad (Andersen y Guerrero, 1998; Everett, Olmi, Edwards y Tingstrom, 2005). Asimismo, este tipo de miradas comunican también la invitación que el profesor hace a los alumnos para que participen en clase.

Las expresiones faciales

Hoy en día es de común acuerdo afirmar que el rostro humano es la fuente de emisión de mensajes más ricos y sensibles, la principal fuente de emisión de mensajes emocionales interiores, además de ser la más controlable (consciente) por los individuos. Ante tales características, deberíamos suponer que el profesor pudiese ser un transmisor preciso de mensajes, además de un descodificador eficiente de las pistas faciales transmitidas por sus alumnos. Frente a esta condición, Cuadrado (1992, pp. 68) afirma que:

> *"Es común a todos los profesores la necesidad de obtener atención y cooperación de sus alumnos en las actividades de clase y es a través de sus muchos comportamientos no verbales*

como movimientos expresivos, los que pueden crear nuevos contextos y utilizándolos estratégicamente alterar lo que esté sucediendo en clase".

Dentro de la comunicación, *la sonrisa* constituye un componente de la comunicación no- verbal importante en la interacción facial. Este tipo de expresión facial se relaciona con la cercanía y la proximidad interpersonal, ya que constituye el simbolismo de emociones como la satisfacción y la alegría. A pesar de ser este tipo de expresión facial "entendida" por todos los sujetos, es importante entenderla dentro del contexto comunicativo en el que se desarrolla, ya que muchas veces no es un gesto totalmente transparente desde el punto de vista comunicativo, ya que si bien tiene relación con emociones preferentemente positivas, muchas veces puede ligarse con la "*burla*" o un ataque ante la otra persona (Cuadrado, 1992), ya que la sonrisa puede adquirir significados irónicos, de lástima u otros, en función del contexto y momento en que aparezcan (LaFrance y Hecht, 1995; Russell, 1997; Russell y Fernández-Dols, 1997; Carroll y Russell, 1996; Frank, 2002). De ahí la importancia de contextualizar y saber decodificar las señales o comportamientos que acompañan a una determinada expresión verbal o no-verbal y aquellos que se han producido antes o tienen lugar inmediatamente después (Kirouac y Hess, 1999).

Retomando los trabajos de Cuadrado (1992) debemos señalar que la categorización que esta autora hace de los comportamientos comunicativos no-verbales no está en función del área expresiva o parte del cuerpo implicada en la manifestación de los mismos, sino que al igual que las clasificaciones del comportamiento comunicativo verbal derivado de las funciones comunicativas de Jackobson, la clasificación de Cuadrado se centra en las *finalidades* que los comportamientos comunicativos no- verbales desempeñan, en función de sus aportes a la mejora de la interacción y relación entre profesores y alumnos. El resultado final de esta clasificación, es la presentación de 11 categorías del comportamiento comunicativo no-verbal, algunas de ellas extraídas de los trabajos de Love y Roderick (1971), inspirados en las investigaciones de Flanders (1970) y organizados por Cuadrado (1992).

Tabla 2. Categorías de conductas no-verbales de Cuadrado (1992)

Aceptar el comportamiento del alumno	Elogiar el comportamiento del alumno	Recoger las ideas del alumno y las exhibirlas
Mostrar interés por el comportamiento del alumno	Posibilitar y fomentar la interacción entre los alumnos	Dar instrucciones a los alumnos
Mostrar autoridad hacia los alumnos	Concentrar la atención de los alumnos	Demostrar o ilustrar algo mediante su conducta
Despreciar un comportamiento del alumno	Posición corporal en el aula	

Como hemos visto hasta aquí, los profesores y los alumnos en su interactuar diario, muchas veces reciben y envían pistas no- verbales que condicionan la comunicación. Debido a esto, entendemos que:

> "*La naturaleza de las relaciones interpersonales en la clase (maestro- alumno y alumnos entre sí) está determinada por la valoración de los procesos de actuación comunicativa. En otras palabras, que las relaciones dependen esencialmente de la mutua comprensión de los roles y de las expectativas de rol por parte de los comunicantes*" (Heinemann, 1980, p.81).

Sin embargo, la comprensión de los roles no constituye el único parámetro personal a medir, ya que las características personales, las experiencias propias y las actitudes constituyen un encuadre mucho más amplio (y complejizante) en esta dinámica interactiva.

Estas experiencias personales, que permitirían una concienciación de los comportamientos no- verbales, estarían determinadas por el proceso de socialización anterior y variables de personalidad, las cuales permitirían o dificultarían la posibilidad de codificar o descodificar los comportamientos no- verbales.

Independiente de los factores de socialización, de las experiencias previas y de las características de personalidad de los estudiantes, el centro de atención debiera estar orientado a desarrollar en los estudiantes la capacidad de ser más sensibles a las perspectivas de los otros, capacidad que se encuentra estrechamente ligada a la función educativa del docente. De esta forma, los estudiantes lograrán progresivamente adiestrarse en decodificar comportamientos no- verbales adecuados y coherentes con las codificaciones de las otras personas.

De acuerdo a este planteamiento, la comunicación no- verbal no sólo constituye una necesidad social o evolutiva a estimular, sino que el desarrollo de ésta posibilita una interacción entre pares más fluida y constructiva; sobre todo en un contexto educativo, en donde la co-construcción es necesaria al momento de lograr aprendizajes con significación y en donde la convivencia escolar y el clima afectivo en el aula son fundamentales en la medida en que el aumento de las exigencias académicas de las tareas, necesita de "*ayudas cálidas*" proporcionales otorgadas por el profesor (De Sixte y Sánchez, 2012) y en donde la relación profesor- estudiante son fundamentales para su logro.

La necesaria vinculación entre los aspectos comunicativos verbales y los comportamientos comunicativos no-verbales, así como las adecuadas "*ayudas*" que entrega el profesor, obedecen no sólo a los momentos o fases de la clase, sino que también al adecuado ajuste que el profesor realiza al momento de identificar, comprender y comunicar

los apoyos que los estudiantes requieren para avanzar. De esta forma, la vinculación entre la dificultad de la tarea, así como la identificación de las necesidades de los estudiantes, dependiendo de la fase y episodio de la clase (De Sixte y Sánchez, 2012) requiere conjuntamente de una adecuada articulación comunicativa por parte del profesor.

En este sentido, surge la necesidad de un profesor que posea una adecuada metacognición comunicativa (Cuadrado y Fernández, 2011) a fin de permitir que estos ajustes comunicativos se transformen en decisiones claras respecto de cómo comunicarse, que recursos verbales utilizar, cuales herramientas utilizar e ir evaluando la precisión de dichos apoyos.

5. Nivel de conciencia sobre los comportamientos comunicativos

Inicialmente, los trabajos sobre la metacognición, se relacionaban con aspectos asociados al conocimiento metacognitivo, referidos al conocimiento que las personas poseían respecto de lo que sabían. Sin embargo, posteriormente, dichos conocimientos de tipo declarativo, se transformaron en análisis respecto de la utilización de dichos recursos para ser complementados como mecanismos reguladores que permitan orientar el éxito de las tareas y demandas (Brown y Levinson, 1987).

De esta forma, en lo referido al conocimiento que se posee de los procesos cognitivos, se identificaron tres elementos constitutivos en la metacognición, los denominados *declarativos*, *procedimentales* y *condicionales*. El primero de ellos, se refiere fundamentalmente a aquella información asociada a interpretaciones, conocimiento e "imágenes" mentales respecto de nosotros mismos, de las habilidades, capacidades, saberes y las condiciones que supeditan los actos personales y el desempeño ante las tareas, en otras palabras, aspectos tales como autoconcepto, reconocimiento de fortalezas y debilidades, así como las orientaciones y facilidades para aprender determinados contenidos entran en esta primera clasificación. Junto a la anterior, y como contraparte, los procedimentales se refieren a la manera mediante la cual "hacemos las cosas", es decir, las acciones, métodos y secuencia de actividades que utilizamos para responder a las tareas que nos son encomendadas. Finalmente, la dimensión condicional se refiere a la capacidad para seleccionar operativamente los procedimientos, acciones y estrategias que se llevarán a cabo para la resolución de diversas tareas (Escoriza, 2003).

Los procesos asociados al control metacognitivo, es decir, a la implementación de la metacognición, se refieren a tres procesos consecutivos y lógicamente organizados,

referidos a la planificación, la supervisión y la evaluación del proceso metacognitivo. La primera de ellas se refiere a la fase de organización previa a la puesta en marcha para generar estrategias de previsión, selección y distribución de los recursos necesarios para implementar el proceso metacognitivo. Es decir, se refiere a una fase previa que opera desde el "antes" como una forma de disponer la organización y secuencia que será ejecutada posteriormente. Seguidamente, la fase de supervisión metacognitiva se refiere a la puesta en marcha de las actividades, procedimientos y acciones que se llevan a cabo, mediante un monitoreo permanente para generar los ajustes necesarios "in situ" y permitir de esa forma implementar las decisiones que se requieran en el mismo momento en que se están llevando a cabo. Finalmente, la evaluación se refiere a la tercera fase orientada a entregar una mirada retrospectiva de los resultados y logros obtenidos así como los mecanismo utilizados para ello (Cuadrado y Fernández, 2012).

De esta forma, la metacognición se refiere a los procesos personales que las personas realizan para identificar, proyectar y organizar recursos iniciales, necesarios para las demandas derivadas de las diversas tareas, implementar acciones y mantener niveles de vigilancia adecuados en relación a la implementación de acciones, que permita ajustar, modificar, profundizar e ir evaluando permanentemente las actividades implicadas en una tarea, para finalmente evaluar los resultados obtenidos, las acciones realizadas, las adecuaciones hechas y establecer ciertos niveles de conformidad o disconformidad respecto de los realizado. De esta forma:

> *"…todo acto metacognitivo es, en esencia, un acto de reflexión del sujeto acerca de la actividad personal cognitiva que está teniendo lugar o que será posible realizar. Desde esta posición los procesos de metacognición implican un examen activo y una consiguiente regulación y organización de los procesos psicológicos, por lo general, al servicio de algún fin u objetivo concreto. El proceso metacognitivo consta entonces de dos momentos fundamentales, […] el de predicción, anticipación y descubrimiento y el de organización, evaluación y control"* (Otero y Martínez, 2006, p.2).

De esta forma, la metacognición como proceso cognitivo de orden superior, permite regular los procesos mentales al momento en que se llevan a cabo diversas tareas, en donde fundamentalmente las actividades de aprendizaje se ven fuertemente favorecidas por este tipo de procesos. Quizás, el uso de la metacognición en el proceso de aprender, se transforma en el mecanismo protector más adecuado ante las posibilidades de efectuación que ocurren en el aula, en donde el simple "hacer" rutinario y repetitivo coarta las posibilidades de organizar previamente, controlar y evaluar los desempeños. Sin embargo, sus atributos son mucho más amplios que las actividades de los estudiantes. Cuadrado y Fernández (2012) recientemente desarrollan el concepto de "metacognición del discurso

didáctico", para referirse a la presencia de la metacognición en los procesos discursivos o comunicativos del profesor en el aula. Al respecto, las autoras señalan que:

> *"…tener un comportamiento metacognitivo en comunicación didáctica implica ser consciente de los conocimientos que el docente posee sobre los mecanismos comunicativos que emplea en el aula, así como de los factores que influyen en su manifestación o en la variación de los mismos. Implica además ser consciente del modo en que manifiesta cada uno de esos comportamientos comunicativos que emplea en interacción con los alumnos. Asimismo requiere ser conocedor y consciente del por qué y cuándo recurre a unos comportamientos y no a otros, o por qué los manifiesta de una manera determinada en un momento concreto o ante ciertas personas. Esta toma de conciencia precisa de la puesta en práctica de procesos de control metacognitivo que permitan al docente, una vez identificada la situación interactiva y partiendo de la interpretación que va realizando de las conductas de los alumnos, seleccionar de su repertorio de comportamientos comunicativos aquellos que más se ajustan a la situación y a los fines que persigue con su manifestación"* (Cuadrado y Fernández, 2012, pp.5-6).

De esta forma, la metacognición de los comportamientos comunicativos que los docentes emplean en sus interacciones con los alumnos facilita y potencia un uso estratégico de los mismos, al tiempo que contribuye a aumentar la efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La presencia de la metacognición del discurso didáctico se refiere al uso de los comportamientos comunicativos verbales, no- verbales y prosódicos, ya que mediante la conjunción de estas dimensiones comunicativas es posible articular comunicativamente el proceso de construcción del aprendizaje, así como desde el punto de vista social, interactivo e intersubjetivo respecto de lo que acontece en el trabajo entre profesores y estudiantes en el aula (Edwards y Mercer, 1988).

Desde el punto de vista interactivo entonces, los profesores y estudiantes deben generar espacios de intercambio comunicativo que les permitan, a partir de los significados subjetivos que cada persona construye respecto de lo que escucha o comunica, lograr conectar a partir de procesos intersubjetivos las diversas representaciones que se encuentran presentes, de manera tal que la intencionalidad de lo planteado constituye el aspecto primordial al momento de comunicar y guiar un proceso de interacción pedagógica entre profesores y sus estudiantes.

Para averiguar el grado de conciencia que poseen los profesores, Cuadrado (1992) recurre a videograbaciones de las sesiones de clase y al análisis de las respuestas que los maestros dan, tanto en la entrevista como en el cuestionario, en relación a las conductas comunicativas que emplean en sus interacciones con los alumnos, revisar si la finalidad que persiguen con las mismas, indagar el conocimiento que tienen de las implicaciones

didácticas que se derivan de la manifestación de determinadas conductas no-verbales, etc. En este sentido, Cuadrado declara que 'la cantidad de experiencia social para que una persona llegue a ser una buena decodificadora del comportamiento no-verbal, no es tan importante como el conocimiento de los factores que influyen en la calidad de la interacción social, cuya relación es más estrecha con el desarrollo del control expresivo" (Cuadrado, 1992, p.47).

Por otra parte, esta autora advierte de la necesidad de ampliar el campo de conciencia comunicativa no sólo a nuestros comportamientos, sino a las conductas que manifiestan los demás. Esto se evidencia en la siguiente afirmación:

> *"si la comunicación es un proceso interactivo entre los individuos, requiere una concienciación no sólo de nuestros comportamientos sino también de los comportamientos de los demás. Este postulado se hace urgente en el campo de la enseñanza si aceptamos que una enseñanza eficiente depende del éxito comunicativo"* (Cuadrado, 1992, p.29).

Este doble proceso de reflexión (de nuestras conductas y de las conductas de los demás) requiere de la contextualización de los comportamientos manifestados. Para ello, los profesores deben tener presente en qué momento, lugar y situación se ha producido un determinado gesto o conducta. De esta manera, podrá develar las consecuencias que han motivado su aparición y el significado que adquieren en el momento en que se manifiestan. No obstante, la observación y conocimiento de las reacciones que se producen tras la presencia de un determinado comportamiento permitirá concretar con más precisión su significado y las finalidades que persigue con el mismo. En este sentido, el poder observar sus videograbaciones de aula es un instrumento que facilita y promueve esta toma de conciencia. Sin embargo, cuando los docentes encuentran dificultades para interpretar sus comportamientos comunicativos, suelen recurrir a explicaciones relacionadas con el carácter hereditario de algunos de sus gestos y manifestaciones no-verbales (Cuadrado, 1991, 1992).

Otras de las conclusiones que apunta Cuadrado en sus trabajos (1991, 1992, 1993a, 1993b), es que, a veces, la reflexión de los docentes surge a partir de los ítems que se le plantean en el cuestionario. No obstante, esta autora advierte que, en ocasiones, las posiciones teóricas que tienen los profesores sobre el proceso comunicativo didáctico obstaculizan esta reflexión y provocan que sus respuestas se encaminen hacia la selección de aquellos ítems que les sitúan más próximos a su imagen de profesor eficaz.

Finalmente, en su trabajo reciente, Cuadrado y Fernández (2012) señalan que los docentes poseen un nivel de conciencia respecto de sus comportamientos comunicativos

dependientes del tipo de comportamiento y del momento didáctico en el que éstos aparecen. Particularmente, los profesores evidencia una disminuida conciencia respecto de sus comportamientos no- verbales, que contrastan con la elevada conciencia de sus comportamientos verbales; así como la variabilidad de la conciencia comunicativa del docente respecto de los estudiantes con quienes interactúa, la interpretación de los comportamientos no-verbales de sus estudiantes y la forma en que estos se comunican. Además, los grados de conciencia se ven determinados por las características de los estudiantes (timidez, ritmos, entre otras) así como la percepción global del grupo-curso, aspectos importantes de considerar a la hora de profundizar en la metacognición de los procesos comunicativos del docente.

CAPÍTULO IV

Diseño de la investigación

1. Enfoque paradigmático

El enfoque metodológico que guía la búsqueda, análisis e interpretación de los datos de una investigación viene determinado, en parte, por su objeto de estudio. La naturaleza de nuestro objeto de estudio, así como los objetivos que se persiguen con esta investigación, enlazan fielmente con los que, a juicio de Geertz (1973), define el enfoque cualitativo. Para este autor, la metodología cualitativa tiene como propósito descubrir cómo las personas, percibidas como actores, entienden y atribuyen significado a sus propias acciones en los diferentes contextos en los que interactúa (Goetz y LeCompte, 1988; Guba y Lincoln, 1989) para, a partir de aquí, generar constructos y teorías progresivamente más amplias y complejas (Strauss y Corbin, 1998) con el fin de alcanzar una comprensión holista de la sociedad (Martínez, 1999).

En nuestro caso los actores son profesores y alumnos que interactúan en un escenario concreto, como es el aula, cuya colaboración nos permitirá observar y describir sus actuaciones, conocer la interpretación y significado que otorgan a las mismas y cómo éstas influyen y condicionan las actuaciones de los demás.

Otros autores matizan y completan esta definición haciendo especial hincapié en la naturaleza del contexto en el que se suceden las acciones:

> *"the qualitative approach is multifaceted method involving an interpretative, naturalistic approach to its subject matter … study phenomena in their natural settings by attempting to*

make sense of, or interpretative phenomena in terms of the meanings that participants give them" (Denzin y Lincoln, 1994, p.2).

Cresswell (1998), en cambio, resalta las tradiciones metodológicas en que se fundamenta el enfoque cualitativo:

"qualitative research in a process of understanding that is based on distinct methodological traditions of inquiry that explore a social or human problem. The researcher builds a complex, holistic picture, analyzes words, reports detailed views of informants, and conducts the study in a natural setting" (Cresswell, 1998, p.15).

Otros autores como Stake (2000) centran la definición de metodología cualitativa en los materiales utilizados para describir las acciones que realizan los sujetos y el significado que atribuyen a los mismos:

"qualitative research is a form of systematic empirical inquiry into meaning. Empirical inquiry is any form of inquiry that depends on the world of experience in some fundamental way. Qualitative research involves the collection of a variety of empirical materials; namely: case study, personal experience, introspective, life story, interview, observational, historical, interactional, and visual texts, that describe routine problematic moments and meaning in individuals' lives" (Stake, 2000, p.5).

Finalmente, encontramos autores que distinguen el enfoque cualitativo de otros enfoques metodológicos por la forma de captar y analizar dichas acciones:

"una estrategia de investigación fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación que garantice la máxima objetividad en la captación de la realidad, siempre compleja, y preserve la espontánea continuidad temporal que le es inherente, con el fin de que la correspondiente recogida sistemática de datos, categóricos por naturaleza, y con independencia de su orientación, preferentemente ideográfica o procesual, posibilite un análisis que dé lugar a la obtención de conocimiento válido con suficiente potencia explicativa, acorde, en cualquier caso, con el objetivo planteado y los descriptores e indicadores a los que se tuviera acceso" (Anguera, 1986, p.24).

Pero, por encima del objeto de estudio, lo que condiciona y determina la metodología de una investigación y la elección de unos métodos u otros es el paradigma en el que se posicione el propio investigador (Guba y Lincoln, 2004):

"Questions of method are secondary to questions of paradigm, which we define as the basic belief system of worldview that guides the investigator, not only in choices of method but in ontologically and epistemologically fundamental ways" (Guba y Lincoln, 2004, p.17).

Estos autores recogen en la siguiente tabla los principales paradigmas atendiendo a sus componentes ontológicos, epistemológicos y metodológicos:

Tabla 3. Paradigmas de investigación

	Positivism	Post positivism	Critical Theory et al.	Constructivism
Ontology	Naïve realism-"real" reality but apprenhendable	Critical realism-"real" reality but only imperfectly and probabilistically	Historical realism-virtual reality shaped by social, political, cultural, economic, ethnic, and gender values; crystallized over time	Relativism-local and specific constructed realities
Epistemology	Dualism/objectivism; findings true	Modified dualist/objectivist; critical tradition/community; findings probably true	Transactional/subjectivist; value-mediated findings	Transactional/ subjectivist; created finding
Methodology	Experimental/ manipulative; verification of hypotheses; chiefly quantitative methods	Modified experimental/manipulative; critical multiplism; falsification of hypotheses; may include qualitative methods	Dialogic/dialectical	Hermeneutical/ dialectical

Fuente: Guba y Lincoln (2004, p.24).

El paradigma adoptado en esta investigación se identifica con el constructivismo puesto que desde el punto de vista ontológico asumimos que no hay una única realidad sino múltiples construcciones locales y específicas que varían en función de la persona que las realice. Todas estas construcciones son potencialmente significativas, aunque algunas más completas y sofisticadas que otras, pero no por ello menos verdaderas.

A nivel epistemológico huimos del objetivismo propio del positivismo e intentamos entender la realidad social y, en este caso escolar, desde la perspectiva de quienes participan en ella, profesores y alumnos, a través de la interpretación que hacen de sus acciones y significados. Por tanto, el conocimiento se va creando como resultado de la interacción del investigador y los participantes y, en este sentido, puede ser catalogado, según Guba y Lincoln (2004), como transaccional y subjetivo. Sin embargo, nosotros preferimos utilizar el término 'intersubjetivo' adoptado por Warren y Karner (2005), pues entendemos que el investigador no puede construir ni recrear la realidad de los sujetos a los que estudia sin alcanzar unos acuerdos que garanticen un entendimiento mutuo. De lo

contrario, dicha realidad puede ser ajena a la que experimentan los participantes y, en consecuencia, carecería de validez.

Por último, los parámetros metodológicos de este paradigma se sitúan en el campo de la hermenéutica y la dialéctica. Desde esta perspectiva, las construcciones individuales que elaboran docente y estudiantes sólo pueden enriquecerse y negociarse mediante el intercambio dialógico con el objetivo de alcanzar una construcción consensuada que permita desarrollar niveles de intersubjetividad cada vez más amplios y complejos.

De modo esquemático podemos definir el paradigma cualitativo a partir de las aportaciones de Taylor y Bogdan (1986, p.20) en torno a la figura del investigador, de las reflexiones de Miles y Huberman (1994, pp.5-8) sobre el proceso seguido en investigación cualitativa, y de las diferentes características enunciadas por Stake (1995, p.47).

Tabla 4. Características de la investigación cualitativa

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA		
Taylor y Bogdan (1986)	**Miles y Huberman (1994)**	**Stake (1995)**
- Realiza un análisis inductivo - Observa el escenario desde una perspectiva holista - Deja al margen sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones - Es sensible a los efectos que produce sobre las personas o contextos que son objeto de estudio - Busca la validez de sus investigaciones - Valoran todas las perspectivas y consideran que todas las personas y escenarios son dignos de ser estudiados	- Intenso contacto en la vida diaria de los sujetos - Visión holística del contexto, intentando captar mediante datos las percepciones de los actores desde dentro - Se pretende explicar las formas en las que las personas comprenden, relatan o actúan en situaciones concretas y cotidianas - Los datos y la realidad analizada no tienen una única interpretación - El investigador es el principal instrumento de medida	- Enfoque holístico: contextualizado, orientado al caso, limitado. Se pretende la comprensión del caso, más que las diferencias entre unos y otros. - Enfoque empírico: orientado al trabajo de campo. Énfasis en lo observable, incluyendo las observaciones de los participantes. Recogida de datos en el contexto natural donde se producen - Enfoque interpretativo: se basa en la intuición - Enfoque empático: se atiende a los participantes de forma intencionada y aunque el diseño está planificado, es sensible a la circunstancias que se puedan producir

De la fusión de todas estas concepciones podemos extraer una serie de características que distinguen a este enfoque metodológico de otros (Colas y Buendía, 1992; Anguera, 1998; Dooley, 1999):

- Las situaciones naturales ocurridas en un determinado tiempo, espacio y contexto son las principales fuentes generadoras de datos.

- El investigador es el principal instrumento de recogida de datos.

- Los datos recabados no se circunscriben a aquellos que los sujetos investigados aportan verbalmente sino también a aquellos que están referidos a sentimientos, intenciones o intuiciones y que se expresan de forma no-verbal.

- Las técnicas de recogida de datos se caracterizan por ser flexibles y abiertas para facilitar el acceso al mundo interior de los sujetos: creencias, percepciones, sentimientos, etc., y a las manifestaciones comportamentales derivadas del mismo.

- La selección de la muestra se efectúa por muestreo intencional. El interés no se centra en la formulación de leyes generales sino en el estudio en profundidad de casos que permitirá conocer lo que es único y específico en un contexto concreto y lo que es generalizable a otras situaciones (Colás y Buendía, 1992).

- El análisis de los datos es un proceso continuo, dinámico y de carácter inductivo.

- Los datos no se seleccionan para generalizar los resultados sino que se recogen con el objetivo de generar una teoría adecuada y ajustada a la investigación concreta que se realiza. En otras palabras, la teoría se genera a partir de los datos y no a la inversa, como ocurre en el método experimental.

- El diseño de la investigación, entendido como un plan o método detallado para la obtención de datos científicos y provisto de una determinada estructura que determinará los procedimientos a seguir en la recogida de información y su posterior análisis e interpretación (Dooley, 1999), está sometido a continuas modificaciones como consecuencia de su adaptación a los nuevos datos que se suceden y de la aplicación de criterios de validez específicos para garantizar la credibilidad de los resultados.

La traslación que Aalsvoort y Harinck (2000) realizan de este paradigma al estudio de la interacción social queda recogida en la clasificación paradigmática que establecen y concretamente en su apartado etno-metodológico. Bajo este término engloban, siguiendo a Cresswell (1998), las orientaciones del interaccionismo simbólico, la hermenéutica, la etnografía, la generación de teorías (grounded theory) y la fenomenología. Estas autoras

introducen además otros dos apartados que, a su juicio, completan esta clasificación aunque, bajo nuestro punto de vista, pueden ser resultado de la aplicación del paradigma constructivista a contextos y áreas específicas. Concretamente, bajo el término de *aproximación lingüística* centran el análisis e interpretación de la realidad a partir del estudio del lenguaje, y bajo *aproximación pluralista multi-método* defienden la combinación de distintos instrumentos y técnicas de recogida y análisis de los datos, procedentes de diferentes metodologías, para mejorar la comprensión de los fenómenos que se someten a estudio.

La importancia que Aalsvoort y Harinck (2000) otorgan a los componentes lingüísticos y comunicativos de la interacción social, hasta el punto de considerarlos un paradigma propio, queda reflejada tanto en los objetivos que persigue esta investigación como en su objeto de estudio. Es precisamente éste último, junto a la posición paradigmática en la que nos situemos los que van a determinar el enfoque de análisis del discurso que debamos adoptar. No obstante, Stubbe y otros (2003) advierten que en ocasiones resulta complejo, e incluso insuficiente, inclinarse por una única aproximación analítica porque ésta no responde a todos los intereses y necesidades que demanda el objeto de estudio:

> *"It should be noted that the individuals applying each sample analysis are nor necessarily experts in that approach, nor do they necessarily subscribe fully or solely to it themselves"* (Stubbe y otros, 2003, p.352).

2. Perspectiva analítica del análisis del discurso

Las características de esta investigación y los objetivos que perseguimos alcanzar con la misma nos conducen a adoptar una doble perspectiva analítica en lo referente al estudio del discurso. Este doble enfoque consiste en la asunción de los presupuestos metodológicos del 'análisis conversacional' y de la 'sociolingüística interaccional'. En relación al primero de éstos, 'análisis conversacional', el énfasis se centra en el estudio de la organización conjunta de la interacción dialógica espontánea y cómo ésta debe dirigirse hacia una negociación que permita alcanzar logros consensuados que se traduzcan en niveles de intersubjetividad cada vez más amplios (Hammersley, 2003). Esta organización dialógica, así como la interpretación de los comportamientos comunicativos de los interlocutores, están subordinadas al contexto en el que se suceden (Stubbe y otros, 2003). Desde este enfoque, el lenguaje es entendido como un elemento fundamental en aquella interacción social cotidiana que se establece cara a cara (Gallardo, 1996). La unidad de análisis

adoptada para este tipo de interacción es el mensaje tanto en su forma molar como molecular. Por tanto, la significatividad de las palabras y gestos que componen estos mensajes es dependiente de su posición en la secuencia interactiva y del proceso de negociación iniciado por los interlocutores. Este proceso consiste en la búsqueda de una comprensión intersubjetiva (Mehan, 1979; Heritage, 1990; Drew y Heritage, 1992) a través de la cual se intenta entender el contenido y las intenciones de los enunciados del interlocutor. Desde la perspectiva del 'análisis conversacional', los instrumentos de análisis que emplea el investigador para aprehender el significado que los participantes dan a sus propias acciones, verbales y no-verbales, a la situación y contexto en que éstas se producen y a las consecuencias que se derivan de las mismas, son los turnos de palabra, los tipos de secuencia y la organización de preferencia.

Por otro lado, el enfoque que marca la 'sociolingüística interaccional' retoma la importancia del contexto aunque propone ir más allá del impacto que éste tiene en las interacciones de los sujetos. Para ello y tomando como referencia los trabajos de Gumperz, se analizan las interpretaciones que los participantes realizan de las señales que emite el interlocutor, ya sean verbales, no-verbales o prosódicas (Gumperz, 1982). En esta línea, Schiffrin (1996) enfatiza la importancia y relevancia de las señales no-verbales en la contextualización y decodificación de los mensajes. La detección, análisis e interpretación de estas señales va a condicionar, en gran medida, la correcta decodificación y entendimiento del mensaje y, consecuentemente, el ajuste de las respuestas al mismo. Por esta razón, uno de los principales interrogantes que se plantea desde esta perspectiva metodológica es qué deben conocer los interactuantes en relación a las señales de contextualización que surgen en una conversación (Stubbe y otros, 2003). En este conocimiento debe hacerse una distinción entre los elementos que conforman la estructura de participación social y los elementos que definen la estructura de la organización de la tarea que se lleve a cabo, en nuestro caso, la tarea escolar (Erickson, 1982).

Sin embargo, Cuadrado (1991a) constata que el nivel de conocimiento y conciencia que poseen los interactuantes, en particular los docentes, acerca de sus acciones y del significado de las mismas es mínimo, lo que dificulta su análisis e interfiere en la mejora de sus pautas comunicativas. Esta autora, junto a otros investigadores, confirman esta conclusión cuando analizan el discurso que caracteriza a las entrevistas de inserción sociolaboral que se llevan a cabo en las oficinas de empleo (Cuadrado, Ramos y Fernández, 2005), y que en el plano escolar, se evidencia en los profesores una disminuida conciencia respecto de sus comportamientos no- verbales, que contrastan con la elevada conciencia de sus comportamientos verbales; así como la variabilidad de la conciencia comunicativa del docente respecto de los estudiantes con quienes interactúa, la

interpretación de los comportamientos no-verbales de sus estudiantes y la forma en que estos se comunican (Cuadrado, 2012).

La adopción de estos enfoques o aproximaciones, sumada a las características del objeto de estudio, apunta a la elección del método etnográfico como el método que facilitará y hará posible la recogida, organización, contextualización y entendimiento de los comportamientos comunicativos manifestados por profesores y alumnos. No obstante, reconocemos junto a Puth (1996) la complejidad que presenta la elección del método más apropiado para responder a los requerimientos de una determinada investigación.

> *"selecting an appropriate research desing in often complicated by the availability of a large variety of methods, techniques, procedures and ever-more-sophisticated computer programming and technology"* (Puth, 1996, p.87).

3. Metodología cualitativa

3.1. Método etnográfico

Todo método tiene como objetivo ayudar al investigador a generar un conjunto de datos que le permitan elaborar una teoría cultural (Tur, 2005). Este proceso de generación, al que Miles y Huberman (1984) calificaron de interactivo y cíclico, o Taylor y Bogdan (1986) de dinámico y creativo, debe ir acompañado de un proceso de organización, en nuestro caso de categorización, que facilite el acceso al significado e interpretación de los datos.

El proceso seguido por el método etnográfico se caracteriza por la búsqueda y descubrimiento de relatos idiosincrásicos 'contados por personas reales, sobre eventos reales, en forma real y natural' (Martinez, 2005), incorporando el concepto de representación, 'no como una imagen isomórfica del mundo percibido', sino como proceso de interpretación y reconstitución de la experiencia (Scaffo, 2000). Esta última idea, recogida de la definición de etnografía aportada por Goetz y LeCompte (1988), se concreta en una serie de características que describen y detallan los distintos componentes que configuran y dan forma a este método.

Atkinson y Hammersley (1998), LeCompte (1995) y Strauss y Corbin, (1994, 1998) resumen estas características en las siguientes:

- Exploración de la naturaleza de los fenómenos sociales particulares desplazando a un segundo plano la enunciación y examen de hipótesis acerca de dichos fenómenos.

- Tendencia a trabajar en un primer momento con datos desestructurados a partir de los cuales poder ir definiendo y elaborando un sistema categorial propio. Es, en este sentido, un proceso inductivo en el que se parte de los datos para llegar a la formulación de teorías mediante técnicas de codificación y categorización (Strauss y Corbin, 1994, 1998).

- Investigación de un número reducido de casos, a veces de uno sólo, que se analiza detallada y exhaustivamente utilizando datos descriptivos extraídos de trascripciones de audio y vídeo, entrevistas, cuestionarios, narraciones, notas de campo, etc. (LeCompte, 1995).

- Análisis de los datos, generalmente descriptivos o explicativos, que implican explícitamente la interpretación de los significados y funciones de las acciones humanas. La cuantificación y análisis estadístico de estos datos queda relegada, por tanto, a un plano inferior, subordinado y a veces inexistente.

A estas características se suman otras que completan y exaltan la esencia y peculiaridad de este método.

- *Reflexividad,* dado que las descripciones que se hacen de las distintas realidades sociales no pueden separarse de lo que Hammersley y Atkinson (1995) llaman ‘natural history’, es decir, de los objetos, personas o circunstancias que describen o del lenguaje que se emplea en dichos relatos.

- *Observación participante*. En este sentido, Hammersley y Atkinson (1995) puntualizan que el nivel de participación es variable, extendiéndose a lo largo de un continuo en cuyos extremos se encontrarían una participación total o bien mínima e incluso pasiva.

La aplicación de este método en el ámbito educativo se justifica a partir de la necesidad de explorar y conocer la vida que tiene lugar dentro de los centros escolares; sus acontecimientos, las interacciones que se establecen entre profesor-alumno, alumno-alumno, profesor-profesor, sus valores, ideologías, expectativas, etc. Un correcto análisis e interpretación de estas situaciones va a permitir comprender e intervenir de manera más

eficaz en esos espacios tan característicos y particulares como son las aulas, también llamados 'nichos ecológicos' (Goetz y LeCompte, 1988; Woods, 1995). La delimitación a un contexto específico y a unos sujetos concretos hace del estudio de casos la mejor herramienta para su análisis. Pero, de acuerdo con Stake (1998a), cualquier cosa no es un caso y por ello debemos conocer y delimitar qué factores definen un estudio de casos:

> *"Custom has it that not everything is a case"* (Stake, 1998a, p.87).

3.2. Estudio de casos

Definición

Las dificultades para definir el estudio de casos que Guba y Lincoln (1985) anunciaron hace dos décadas,

> *"while the literature is replete with references to case studies and with examples of case study reports, there seems to be little agreement about what a case study is"* (Guba y Lincoln, 1985, p.360).

se han ido superando gracias a determinados acuerdos alcanzados en torno al tipo de fenómeno que se investiga, al contexto donde éste se desarrolla y a la relación que se establece entre las distintas partes que lo componen. Estos acuerdos se recogen en los trabajos de Yin (1994) del siguiente modo:

> *"allows investigation into a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between the phenomenon and context are nor clearly evident"* (Yin, 1994, p.13).

En esta definición se puede observar que tanto el fenómeno como el marco en el que se desenvuelve están expuestos a ciertos límites de tiempo, lugar, suceso y proceso.

Sin embargo, no se explicita la naturaleza holista que caracteriza a este tipo de estudios, aunque está presente de una manera fehaciente tanto en sus trabajos como en los de Stake (1998b) a la hora de delimitar las situaciones y contextos de los que se extraen los casos que se someten a análisis.

Sturman (1994) completa esta definición resaltando el carácter exploratorio del estudio de casos al detallar el modo en que éste se lleva a cabo así como la finalidad que

persigue, o, en palabras de Robson (1993), dando respuesta a las cuestiones *cómo* y *por qué*:

> *"human systems develop a characteristic wholeness or integrity and are not simple a loose collection of traits … to generalise or predict from a single example requires an in-depth investigation of the interdependencies of the parts and of the patterns that emerge"* (Sturman, 1994, p.51).

La importancia otorgada a los datos descriptivos presentados de manera exhaustiva y detallada, que según Darke, Shanks y Broadbent (1998) distingue al estudio de casos de otros métodos analíticos, es enfatizada por Zucker (2001) quien, a su vez, reconoce el valor y relevancia de este método para expandir el conocimiento y elicitar fenómenos de interés susceptibles de análisis.

A modo de síntesis, Cresswell (1998) enuncia cuatro características que definen el estudio de casos y que deben estar presentes en cualquiera de sus manifestaciones o clasificaciones:

1. El caso está identificado.
2. El caso está limitado temporal o espacialmente.
3. Los datos proceden de múltiples fuentes de información.
4. Los informes incluyen una descripción detallada de su contenido y contexto.

Zucker (2001) matiza que aunque las fuentes de información pueden ser muy diversas, el estudio de casos se sirve fundamentalmente de cuatro de ellas: entrevistas, observaciones, documentos y materiales audiovisuales.

Clasificación

Las clasificaciones más destacadas que se han realizado en torno al estudio de casos responden fundamentalmente a dos criterios:

- al grado de conocimiento que el investigador tiene del fenómeno que pretende analizar (Yin, 1994) y

- a la focalización del interés del investigador hacia elementos internos o externos del propio caso y hacia los distintos propósitos que se persigue con el mismo (Stake, 1998b, 2000).

Las tipologías resultantes de la aplicación del primero de estos criterios se aúnan en tres: estudio de casos exploratorios, explicativos y descriptivos (Yin, 1994). Los exploratorios y explicativos se emplean generalmente para describir las relaciones causales que se establecen entre los fenómenos que se analizan y el caso o casos en que se manifiesta, mientras que los descriptivos se centran en dibujar de forma detallada una situación, contexto o relación específica (Neuman, 2003).

En relación al grado de conocimiento que exige cada uno de estos tipos de estudio de casos podemos decir que los de carácter exploratorio incrementan la familiaridad del investigador con el fenómeno en cuestión facilitando la clarificación de conceptos. Esta tipología se suele emplear cuando el conocimiento que se tiene sobre dicho fenómeno es mínimo. No obstante, también se suele utilizar para identificar nuevos problemas, establecer prioridades para futuras investigaciones y reunir información con aplicaciones prácticas. En cambio, los estudios de casos explicativos se centran en indagar la relación entre variables y demostrar que el cambio en una de ellas afecta y modifica a las restantes (Neuman, 2003). Estas acciones requieren un mayor nivel de conocimiento que los trabajos exploratorios puesto que para comparar es preciso estar familiarizado previamente con las variables y fenómenos que se contrastan.

Por último, el estudio de casos descriptivo exige conocer las respuestas a los interrogantes ‘qué’, ‘cómo’, ‘quién’, ‘cuándo’ y ‘dónde’, orientados hacia el entendimiento de los comportamientos actuales y hacia la predicción de comportamientos o sucesos futuros (Smith, 1998).

Sin embargo, a pesar de establecer distinciones en el uso y definición de estas tipologías, Dooley (1990) advierte que una investigación nunca puede ser exclusivamente exploratoria, explicativa o descriptiva, sino que suele incluir elementos que guardan relación con dos o más objetivos de los reseñados con anterioridad.

Por otra parte, Stake (1998b, 2000) clasifica el estudio de casos en intrínseco, instrumentales o colectivos, dependiendo de los propósitos que el investigador persiga y del interés interno o externo que muestre hacia el propio caso. Desde esta perspectiva, el estudio de casos intrínseco se orienta hacia la mejora e incremento del conocimiento de un caso particular sin pretender elevarlo como representación de un grupo o cultura y sin perseguir la construcción de teorías a partir del mismo o el entendimiento de otros constructos o fenómenos ajenos al propio caso.

En cambio, cuando la tipología del estudio de casos adquiere el calificativo de instrumental, el propósito a alcanzar es perfilar, elaborar o clarificar teorías. Por tanto, la

elección de un caso queda supeditada a las aportaciones técnicas que éste pueda proporcionar.

La tercera clasificación de Stake "colletive case study" tiene como objetivo indagar un fenómeno, población o teoría a partir de un determinado número de casos. En términos pragmáticos podríamos decir que se trataría de un estudio instrumental extendido a varios casos en lugar de a uno solo. La adopción de este tipo de estudio de casos se fundamenta en la creencia de que resultados comunes extraídos de casos distintos pueden mejorar el entendimiento o teorización del problema o fenómenos que se investiga.

> *"it is believed that understanding them will lead to better understanding, perhaps better theorizing, about the problem"* (Stake, 2000, p.437).

Al margen de esta clasificación, Stake (1998a) enuncia otro posible estudio de casos, '*teaching case study*', llevado a cabo fundamentalmente en el contexto educativo para investigar distintos fenómenos, muchos de los cuales están interrelacionados.

Siguiendo estas tipologías podríamos decir que nuestro trabajo sigue el diseño de un estudio de casos colectivo, concretamente 'teaching case study', de tipo descriptivo. En primer lugar, nuestra investigación se circunscribe a un contexto muy particular como es el escolar, y dentro de éste, las aulas de educación de enseñanza media (secundaria). Y, en segundo lugar, no nos limitamos al estudio de un único caso sino al análisis exhaustivo y detallado de tres de ellos que comparten algunas características comunes, como es por ejemplo la impartición de clases en un mismo centro educativo de educación media (secundaria) y en un mismo período escolar; y que presentan otras características que les diferencian asociado los contenidos o materias (Historia y ciencias sociales, Lenguaje y comunicación e Idioma inglés), así como los años de experiencia docente, su formación psicopedagógica, la edad y los diferentes cursos (niveles) en el que se encuentran los alumnos a los que dan clases.

Estas semejanzas y diferencias en las características de los casos van a permitir analizar la incidencia de determinadas variables en el fenómeno que sometemos a estudio. Por tanto, nuestro interés no se centra exclusivamente en los casos en sí, ni en los recursos y estrategias comunicativas-didácticas que los profesores emplean en sus clases, sino también y simultáneamente en aquellos factores que pueden mejorar u obstaculizar el proceso comunicativo e interactivo entre docente y estudiantes.

3.3. Técnicas de recogida de datos en los estudios de casos

3.3.1. El dilema de la validez: La triangulación

Al hablar de metodología cualitativa y, en particular, del estudio de casos, muchos investigadores se plantean, algunas preguntas en torno a la validez de los datos obtenidos y a la generalización de los resultados alcanzados. A este respecto, Stake (1998b) afirma que:

> *"parece que el estudio de casos es una base pobre para poder generalizar. Sólo se estudia un caso, o unos pocos casos, pero se estudian en profundidad…El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la compresión de éste último"* (Stake, 1998b, pp. 19-20).

Las dudas en torno a la validez y generalización de los resultados, probablemente heredadas del paradigma positivista y del mundo de lo cuantitativo, se resuelven con la aplicación de la *triangulación* de los datos y la *transferencia* de los resultados, respectivamente. Como recogen Guba y Lincoln (1985) en la siguiente tabla, el concepto de transferencia es equivalente al criterio de validez externa, sólo que reciben diferentes nombres en función del paradigma en el que se apliquen.

Tabla 5. Comparativa entre positivismo versus naturalismo

	Positivismo	**Naturalismo**
Veracidad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa	Transferencia
Consistencia	Confiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmación

Fuente: Guba y Lincoln (1985, p.104).

De acuerdo con Cresswell (1998) y Clark (2004), la validez no consiste en reproducir o replicar determinados criterios para hallar la 'auténtica y absoluta' verdad de los fenómenos que se analizan, sino en buscar el grado de congruencia existente entre las descripciones e interpretaciones que realiza el investigador y las que hacen los investigados. De este modo podemos deducir que cuando el nivel de congruencia es

relativamente alto (no tiene por qué darse una correspondencia total) se consideran válidos los datos recabados y/o las interpretaciones derivadas de los mismos. El objetivo es, por tanto, maximizar los criterios de verdad a partir de un contraste intersubjetivo donde participan el investigador y los sujetos que forman parte del estudio.

Este proceso, al que Denzin (1978) ya calificó de complejo, exige una confrontación de métodos, investigadores, técnicas de recogida de datos y/o teorías (Stake, 2000) para reducir las amenazas que recaen sobre la validez interna y externa. En otras palabras, exige la aplicación de la triangulación defendida ya por Campbell y Fiske (1959) hace décadas como instrumento que permite garantizar la validez de los datos e interpretaciones, y a la que Cowman (1993) define como la combinación de múltiples métodos centrados en el estudio de un mismo objeto, sujeto o situación para abordar mejor el fenómeno que se investiga.

En nuestro caso hemos optado por la triangulación consistente en la confrontación y convergencia de los datos obtenidos por distintas fuentes de información como son la observación, la entrevista y el cuestionario. De este modo reducimos el riesgo de aparición de distorsiones sistemáticas inherentes al uso de una única fuente de información y contribuimos a aumentar la confianza y validez de los datos (Arias, 2000; Mouton, 2001). A este tipo de triangulación Cresswell (1998) le añade una funcionalidad ligada al estudio de casos como es la presentación exhaustiva y detallada de los datos para facilitar el análisis holista. Este grado de minuciosidad va a promover, a su vez, la validez y confiabilidad de los datos procedentes de cada una de las fuentes de información escogidas. En el caso de la observación, registrada mediante recursos audiovisuales, Peräkylä (2004) señala que la calidad de las trascripciones junto a la calidad técnica de la toma filmada y a la adecuada selección de las escenas a observar son los elementos claves que determinan el grado de confiabilidad y validez de los datos obtenidos a través de esta técnica.

3.3.2. Observación

Al hablar de observación en investigación cualitativa debemos precisar el enfoque adoptado, bien como método o bien como técnica (Anguera, 1988; Moreno, 1984).

La observación, entendida como método, se puede identificar con un procedimiento de recogida de datos a partir de los cuales se formulan explicaciones y se establecen relaciones entre los mismos siguiendo el diseño del método científico. En cambio, cuando la observación es utilizada como técnica, ya no la identificamos con un procedimiento sino con una estrategia de captación de un determinado tipo de información que será completada con la extraída de otras técnicas de recogida de datos.

En nuestro caso, la observación no constituye el eje de esta investigación, aunque a partir de ella se obtiene un primer cuerpo de datos importante que guiará la búsqueda y recolección de nuevas informaciones, y, por ello, no puede ser concebida como un método sino como una técnica más al igual que la entrevista y el cuestionario.

La observación como técnica es valorada por Quiroz (2003) en cuanto permite indagar sobre aspectos concretos de la vida cotidiana de personas particulares y documentar lo que hacen y dicen para su posterior análisis. Este proceso de indagación y documentación está condicionado, en gran medida, por el nivel de sistematización al que se sometan las observaciones, por tipo de registro utilizado en la captación y almacenaje de los datos y por el grado de participación que el investigador adquiera.

En relación al nivel de sistematización, éste puede ser mínimo, intermedio y muy elevado, o, en términos de Anguera (1979, 1988), Fraisse (1970) o Grawitz (1975), entre otros, no sistematizado u ocasional, sistematizado y muy sistematizado, respectivamente. La diferencia entre ellos reside en el grado de control ejercido por el investigador durante el proceso de selección y recogida de los datos. De este modo, un tipo de observación no sistematizada estaría caracterizada por un escaso nivel de estructuración y por una acumulación de información que no ha estado sometida a ningún criterio de selección, sino que se ha producido de forma ocasional y de la cual se espera obtener algún dato relevante que abra una línea de investigación. Este tipo de sistematización es propio de los trabajos exploratorios en los que no se tiene definido el objeto de estudio ni los objetivos que se persiguen (Ibáñez, 1993). Por el contrario, una observación muy sistematizada es aquella que sigue un sistema categorial definido e inalterable que va a delimitar los datos a recoger y su organización. Entre sus objetivos se encuentra la obtención de índices estandarizados, el análisis estadístico de los datos y la elaboración de ‘perfiles’ de conducta. En un lugar intermedio se halla la observación sistematizada. Ésta se puede definir como específica, definida y acotada, aunque con un cierto margen de libertad para modificar algunos de los criterios de selección de la información. Entre los instrumentos de los que se vale para concretar y organizar las observaciones se encuentran las categorías. A diferencia de la observación muy sistemática, en este tipo de observación las categorías elaboradas antes de

iniciar el proceso de recogida de datos pueden alterarse a medida que avanza dicho proceso para garantizar la fiabilidad y ajustarse al objeto de estudio y a los objetivos de la investigación.

Por otra parte, el grado de sistematización alcanzado va a determinar el sistema de registro que deban seguir las observaciones. El registro, definido como una 'transcripción de la representación de la realidad por parte del observador mediante la utilización de códigos determinados, y que se materializa en un soporte físico que garantiza su prevalencia" (Anguera y otros, 1991, p.613), debe ajustarse a la naturaleza del fenómeno que se investiga y al contexto en el que se produce. En nuestro caso, debe adaptarse al contexto del aula y comprender las interacciones que tienen lugar durante la sesión de clase. La codificación de las conductas verbales y no-verbales que profesores y alumnos manifiestan durante estas interacciones exige una capacidad de atención y una velocidad de trascripción que exceden las posibilidades del observador. La utilización de registros tecnológicos, además de suplir estas deficiencias perceptivas, constituye un medio idóneo para captar ininterrumpidamente lo que ocurre en el aula y almacenar los datos. Este tipo de registro, concretado en la utilización de videocámaras, es el que ha acompañado el proceso de observación de nuestro trabajo.

Desde este punto de vista, la videograbación solventa imprecisiones y dificultades de observación como las que anuncia Croll (1995):

> *"Será posible, por ejemplo, codificar al mismo tiempo el contenido de un enunciado y el contexto en el que tiene lugar, pero puede que no sea posible codificar de forma simultánea lo que está ocurriendo en otra parte del aula"* (Croll, 1995, p.102).

Esta simultaneidad de la que habla Croll se garantiza con la introducción de más de una cámara dentro del aula y ubicadas estratégicamente en zonas diferentes que permitan captar la misma imagen y situación desde distintos ángulos. La multiplicidad de visiones que ofrecen las cámaras equivale, según Anguera (1997), a la presencia de más de un observador con la ventaja de que al ser vistas y codificadas posteriormente por una sola persona se evitan sesgos resultantes de percepciones individuales de sujetos distintos:

> *"si se utilizan dos cámaras para filmar un evento, colocadas en dos ángulos distintos, o con diferentes distancias focales, equivalen a dos observadores independientes que tomaran nota desde dos situaciones distintas"* (Anguera, 1997, p.59).

En nuestro caso, en las aulas observadas, además de la presencia de la observadora, se introdujeron tres cámaras de vídeo; dos de ellas para enfocar a los alumnos (en la parte

delantera de la sala de clases) y una para filmar al profesor. Ésta última era manipulada por el investigador para activar las funciones de zoom, bien para centrar la atención en conductas o expresiones concretas del docente, o bien para ampliar el campo de visión y comprender también a los alumnos en su conjunto o a algunos de ellos en particular.

Sin embargo, los registros tecnológicos y, en especial, su exposición en las situaciones y contextos que se analizan exigen tomar una serie de precauciones para prevenir la emergencia de riesgos de amenazas contra la validez de las observaciones. Nos referimos, por ejemplo, a los cambios comportamentales que se pueden producir, tanto en el docente como en los estudiantes, como consecuencia de la presencia de una persona ajena a la clase dedicada a observarles y registrar sus conductas. Los profesores pueden modificar sus actuaciones para ofrecer una imagen más próxima al de docente ideal mientras que las reacciones de los alumnos pueden ser más dispares; o bien mejoran su comportamiento, o bien lo empeoran bromeando ante las cámaras. No obstante, estas situaciones tienden a normalizarse pasado relativamente poco tiempo porque tanto unos como otros acaban acostumbrándose al observador y a las cámaras (Croll, 1995; Padilla, 2002; Álvarez-Gayou, 2003) y porque fingir continuamente supone un gasto atencional y de energía que los profesores no pueden asumir durante mucho tiempo porque la dinámica de clase y los propios alumnos le demandan una dedicación plena:

> *"los actores no pueden dejar de vivir sus vidas y estar siempre, durante tan largo plazo, alterando su conducta. Terminan acostumbrándose a nuestra presencia y progresivamente decaen tanto su curiosidad por el observador, como su desconfianza"* (García y Sanmartín, 1986, p.114).

Por último, otra de las variables a tener en cuenta en el diseño observacional es el grado de participación adquirido por el investigador. En términos generales, el nivel de participación del observador se puede clasificar del siguiente modo:

- Observación participante o externa
- Observación no-participante o interna
- Autoobservación

Cada una de estas subdivisiones admite diferentes variantes aunque comparten unas características que las definen y diferencian de otras formas de observación. En el caso de la observación participante existe una interacción directa entre el observador y el observado porque ambos comparten actividades comunes, tienen un elevado grado de implicación en las mismas y forman parte o son miembros del mismo contexto o grupo.

Esta situación permite al observador tomar parte de las conversaciones que surgen en el aula, realizar aportaciones, etc. Pero para ello debe gozar de la confianza del profesor y de los alumnos para que su presencia e intervenciones no vulneren la espontaneidad y naturalidad de los acontecimientos y de los sujetos observados.

En cambio, en una observación de tipo no-participante el investigador sólo actúa como espectador de aquellas escenas que guardan relación con el objeto de estudio (Woods, 1993). Su presencia es ocasional y temporal y no interviene ni positiva ni negativamente en los acontecimientos que se suceden.

Por último, la autoobservación se limita a aquellas investigaciones en las que el observador es a la vez sujeto y objeto (Anguera, 1997).

El rol desempeñado por la investigadora en este trabajo se corresponde con el de observadora no-participante pues en ningún momento interviene en el desarrollo de las clases, ni forma parte de la misma y su presencia se justifica por la necesidad de manipular una de las cámaras para recoger los comportamientos del profesor, ubicado estratégicamente en la parte posterior de la sala, ocupado siempre de extraer imágenes adecuadas, limitando sus movimientos y desplazamientos sólo a ese fin.

3.3.3. Entrevista

La entrevista, definida como técnica de recogida de datos en investigación cualitativa, persigue conocer “cómo los participantes conciben sus mundos y cómo explican esas concepciones” (Shatzman y Strauss, citado por Goetz y LeCompte, 1988, p.140). Esta utilidad la convierte en una potente herramienta y, según Holstein y Gubrium (2002), en una de las más empleadas en el campo de las ciencias sociales como fuente generadora de datos que permite explorar y acceder al significado de las subjetividades del entrevistado. Sin embargo, la consecución de estos objetivos está condicionada por dos factores como son las características que presenta el entrevistador y los roles adoptados por cada uno de los interlocutores durante el encuentro.

En relación a las características del entrevistador, Valles (2002) expone que éste debe ser un experto tanto en el tema que aborda como en el de la comunicación e interacciones humanas. Para alcanzar este propósito Hymes (1981) comenta que ha de existir una confianza mutua entre entrevistador y entrevistado con el fin de acceder y profundizar en un conocimiento personal de una realidad social particular. Además, dentro de estas

características, Valles (2002) incluye la posesión de un sexto sentido para reconducir rápidamente las preguntas y el modo en que se formulan en función de las respuestas aportadas y del interés del entrevistador por algún fragmento de las mismas.

Kvale (1996) ofrece una relación más detallada de los 'qualification criteria' que debe cumplir un buen entrevistador. Esta relación se compone del siguiente decálogo de características:

- *Conocedor* del tema de conversación.
- *Estructurador* de la dinámica de entrevista, tanto en su inicio como en su desarrollo al sintetizar y enlazar las respuestas del interlocutor con sus propias intervenciones.
- *Claro*, con un nivel expresivo y de vocabulario adaptado al entrevistado.
- *Gentil*, respetando el turno de palabra del participante y mostrando una actitud de escucha y atención.
- *Sensible* a las emociones y a la importancia que el interlocutor concede a sus expresiones y argumentos.
- *Abierto* a la introducción de nuevos temas y al tratamiento de nuevos contenidos a petición del entrevistado presenten un interés especial para él, aunque en el guión o diseño original éstos no estuviesen contemplados.
- *Conductor* y vigilante del desarrollo de la entrevista para evitar que ésta se aleje de los propósitos que con ella se pretenden conseguir.
- *Crítico* con los resultados obtenidos y con la veracidad de las respuestas del participante, es decir, crítico con los niveles de fiabilidad y validez alcanzados.
- *Memorizador* de los comentarios y datos que el interlocutor le comunica.
- *Intérprete* de los mensajes del participante y obstinado en contrastar si el significado construido se asemeja a la intencionalidad y significado originales.

En cuanto a la distribución de roles, éstos pueden oscilar desde un tratamiento entre iguales donde entrevistador y entrevistado mantienen relaciones simétricas, hasta un tratamiento diferenciador y jerárquico donde uno de los participantes domina y controla el desarrollo de la entrevista. De la adopción de unos u otros roles se derivan diferentes clasificaciones de entrevista que modifican su forma convirtiéndola en estructurada, semiestructurada y no-estructurada o informal (Patton, 2002). En ellas, y siguiendo las

reflexiones de Baker (1994), las preguntas ocupan un lugar central y determinan, en alguna medida, los datos que pueda aportar el interlocutor así como el formato que adquirirá la propia entrevista. A título de ejemplo y tomando como referencia los estudios de Kvale (1996), estas preguntas se pueden catalogar en introductorias, de seguimiento, de especificación, de estructuración, directas, indirectas, silencio y de interpretación.

Pero, aunque la principal función del entrevistador es indagar y preguntar, Wengraf (2001) recuerda que en este tipo de encuentros, además de los interrogantes, se suceden otras 'intervenciones' a las que se debe prestar especial atención pues indican cuál es el clima de entrevista que se desea mantener y facilitan su orientación hacia la cordialidad y proximidad entre los participantes.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos y condicionantes, la entrevista estructurada se puede definir como aquella que sigue un guión preestablecido y que no acepta ninguna modificación con independencia de las respuestas obtenidas por el interlocutor. Las cuestiones que en éstas se incluyen pueden ser tanto abiertas como cerradas pero en ningún momento sufrirán cambio alguno ni en su forma ni en el orden de su presentación conforme a lo previsto en el propio guión.

Por el contrario, las no estructuradas son aquellas en las que ambos interlocutores, entrevistado y entrevistador, conversan e intercambian informaciones sin seguir un guión previamente establecido y sin importar hacia qué temas o contenidos se dirige su rumbo. En estos casos, el control parece imponerlo el entrevistado pues son sus respuestas las que orientan las intervenciones del entrevistador.

El eclecticismo en esta clasificación reside en las entrevistas semi-estructuradas en las que los participantes van construyendo el guión de la misma durante sus interacciones. Se trata, por tanto, de una entrevista abierta donde el entrevistado tiene libertad para insertar los temas que considere oportuno y en el orden que estime conveniente sin que ello afecte a la consecución de los objetivos que se perseguían con la misma. En este caso, las relaciones que se establecen entre los interlocutores se alejan de la asimetría imperante en las entrevistas estructuradas al tiempo que se aproximan, aunque guardando una prudente distancia, a una horizontalidad que roza un tratamiento de igual a igual. Esta cercanía fomenta una confianza y complicidad entre los participantes que facilita el acceso de la información que se solicita a través de distintas clases de preguntas, cuyo formato es totalmente variable, o mediante un diálogo elicitativo indirecto. En resumen, podríamos decir que las entrevistas semi-estructuradas permiten la obtención de los datos de forma

más sistemática que la entrevista no estructurada manteniendo el tono informal y cómplice de esta última.

Lejos de estas generalidades, Smith (1995) y Mason (1996) enuncian una serie de características que definen la entrevista semi-estructurada y que a su vez la distingue de otros tipos de entrevista:

- Establecimiento de un 'rapport' con el entrevistado que le muestre sensible a sus reacciones e intereses.
- El orden de las preguntas es poco importante.
- El entrevistador es libre para iniciar o interrumpir una discusión.
- En entrevistador puede seguir los comentarios del interlocutor y abandonar momentáneamente las directrices que seguía la entrevista.
- Las preguntas son fundamentalmente abiertas de modo que 'generen' datos y no sólo los recoja (Mason, 1996). En las respuestas a estas preguntas se puede encontrar información sobre los pensamientos, creencias, expectativas y, en definitiva, datos subjetivos que difícilmente se pueden obtener con preguntas cerradas.
- Las preguntas deben ser neutrales para no dirigir y condicionar las respuestas del interlocutor.
- Los enunciados deben ser formulados en un lenguaje conocido para el participante que garantice su comprensión y la aportación de respuestas relacionadas con los mismos y no con su interpretación errónea o incompleta.

En nuestro caso, conocemos los datos de los que disponemos y sabemos qué preguntas debemos formular para contrastar las observaciones de aula y las interpretaciones derivadas de las mismas. Pero, a su vez, concedemos un margen de libertad y decisión al entrevistado para que complete, modifique, amplíe o clarifique sus aportaciones, o bien inserte otras que, aún sin preguntarle directamente por ellas, incluyen una valiosa información que muestra la validez de sus respuestas y ayuda a interpretar los datos recabados. Todo ello nos conduce a seleccionar las entrevistas semi-estructuradas como una de las técnicas de recogida de datos adoptadas en esta investigación. Además, la confianza adquirida con los entrevistados durante las observaciones y videograbaciones de clase propicia el establecimiento de relaciones casi simétricas con los mismos, favorecidas por el interés de evitar que el interlocutor piense que está sometido a un interrogatorio y

por la concesión del papel protagonista y de experto en el ámbito escolar, escenario de nuestra investigación.

3.3.4. Cuestionario

El cuestionario es un instrumento de recogida de datos consistente en una batería de preguntas, de diferentes tipos, que versan sobre aspectos de la investigación que se lleva a cabo y que puede ser aplicado de distintas formas (García y Pérez, 1991). Su versatilidad facilita su adaptación a multitud de situaciones y personas con características muy dispares y procedentes de entornos diferentes. Sin embargo, esta versatilidad no afecta al modo en que se recoge la información, pues éste se puede seguir definiendo como sistemático y ordenado.

Tipología de las preguntas

En investigación cualitativa y particularmente en la utilización del cuestionario como técnica de recogida de datos, las preguntas "son la expresión, en forma interrogativa de las variables empíricas, o indicadores respecto de los cuales interesa obtener información" (González, 1997, p.174). La finalidad, el momento, la persona o el tema son algunos de los aspectos que inciden en la formulación de las preguntas otorgándoles unas características y forma determinadas. Un análisis equívoco de estos factores o un desconocimiento acerca de la adecuación de los diferentes tipos de interrogantes a las situaciones que se presentan pueden hacer peligrar el éxito y validez del cuestionario. Por esta razón es preciso conocer qué aportan las distintas clases de preguntas y hacia qué tipos de datos conducen cada una de ellas.

En este sentido, podemos decir que no existe una única clasificación de las preguntas a utilizar en un cuestionario pues cada autor adopta criterios de comparación y clasificación diferentes. De esta manera podemos encontrar que, *según la naturaleza de su contenido*, los interrogantes se pueden clasificar en preguntas de hechos, opinión, de conocimiento, de expectativas y actitudinales.

Las preguntas de hecho son aquellas que buscan una información que el sujeto conoce mejor que nadie y que no admite lugar a dudas. Dentro de este grupo de cuestiones, Sierra (1988) distingue entre preguntas de hechos y de identificación, asignando a éstas últimas la obtención de datos como la edad, sexo y otros relacionados con las variables independientes del estudio que se lleva a cabo.

Otro grupo de interrogantes persiguen conocer las opiniones y creencias de los sujetos en torno a un tema o acontecimiento concreto. Se suelen utilizar para predecir cuál será la conducta de los encuestados ante determinadas situaciones.

Las preguntas de conocimiento tienen como objetivo averiguar qué saben los sujetos de un tema en particular. Son frecuentes en cuestionarios empleados en investigaciones sobre formación.

Las cuestiones vinculadas a las expectativas de los encuestados se formulan para hacer predicciones futuras y entender el sentido y las motivaciones que impulsan a las personas a actuar de una forma específica.

Por último, las preguntas actitudinales están relacionadas con los valores y moral de los sujetos a los que se pasa el cuestionario.

Sin embargo, esta tipología varía cuando el criterio de clasificación seguido es el *modo en que se formulan y presentan los interrogantes.* En este caso las preguntas se agrupan en dos grandes bloques: preguntas abiertas y cerradas. Las cuestiones abiertas son aquellas que no ofrecen ninguna alternativa de respuesta al encuestado sino que permiten que responda a ellas como crea oportuno aportando la información que considere pertinente. De ahí la dificultad para tratar estos datos y ubicarlos en sus correspondientes categorías. No obstante, autores como Rojas (1981) o Hernández (2000), entre otros, han ideado métodos para codificar las respuestas dadas a preguntas abiertas. Esta dificultad de codificación y categorización no debe suponer un obstáculo o renuncia hacia este tipo de cuestiones porque son de gran ayuda para conocer el contexto del sujeto y elaborar nuevos ítems de respuesta para otras preguntas (Schuman y Presser, 1981).

En cambio, las interrogantes cerradas son más fáciles de codificar porque limitan las opciones de respuesta del sujeto ofreciéndoles diversos ítems con los que identificar su conducta, pensamiento, conocimiento, etc. Su formulación es más compleja que la de las preguntas abiertas porque el investigador debe prever las respuestas del encuestado y contemplarlas junto a otras opciones complementarias o excluyentes. De ahí que una de las limitaciones que presenta este tipo de preguntas sea la posibilidad de no incluir alternativas de respuestas con las que el encuestado se identifique. Para solventarla, parcialmente, Marín (1985) y González (1997) aconsejan introducir una opción abierta donde el sujeto registre sus aportaciones.

Otro de los criterios utilizados para clasificar las preguntas incluidas en el cuestionario es *la finalidad que éstas desempeñan*. Sierra (1988) incluye bajo esta tipología

preguntas de filtro, de control, de consistencia, de introducción, preguntas 'amortiguadores' y batería de preguntas.

De modo esquemático podemos decir que las preguntas de filtro buscan reducir el número de sujetos planteando una cuestión de sí/no para a continuación profundizar en aspectos concretos con los encuestados que contestaron a una de las dos opciones anteriores (Cabrera y Espín, 1986). En cambio, cuando la finalidad de las preguntas es averiguar el grado de veracidad con el que se responde, las interrogantes utilizadas adquieren el calificativo de controladores. Éstos son similares a las preguntas de consistencia, ya que tratan de conocer la coherencia de las respuestas del sujeto a cuestiones parecidas pero enunciadas de distinta manera. Las cuestiones introductorias tienen como función implicar al encuestado en la realización del cuestionario, motivarle hacia los aspectos que en él se abordan o cambiar de un tema a otro sin saltos ni brusquedades (Cabrera, 1987). Esta intencionalidad por suavizar el tono y dinámica del cuestionario se refuerza con las preguntas 'amortiguadores' empleadas cuando el tema tratado es delicado, muy íntimo o difícil. La clasificación se cierra con las preguntas batería, compuestas por una serie de cuestiones consecutivas relativas a un mismo tema que tratan de abordarlo en profundidad desde diferentes perspectivas.

En nuestro caso predominan las preguntas cerradas, en algunas de las cuales se insertan una última opción de respuesta abierta para comprender otras alternativas que se nos hubiesen pasado por alto. En cuanto a la naturaleza de las mismas, se combinan interrogantes de opinión con otros de conocimiento y expectativas. Y siguiendo el criterio de finalidad, se recurre a preguntas 'batería' junto a alguna de filtro.

Construcción del cuestionario

El proceso de elaboración del cuestionario exige tomar una serie de decisiones como el tipo y número de preguntas que los compondrán y los ítems que se incluirán en caso de tratarse de cuestiones cerradas, el orden que seguirán, el lenguaje que se empleará, la redacción que adoptará, las consultas que se harán para mejorarlo antes de su entrega y las modificaciones finales a las que se someterá.

En relación al número de preguntas, Hernández (2000) indica que no debe ser muy elevado porque puede provocar cansancio y aburrimiento. Este autor afirma que un aumento injustificado de su extensión incrementa las posibilidades de abandono, al igual que ocurre cuando se suceden muchos interrogantes abiertos. Por el contrario, si es muy

reducido puede resultar incompleto al no incluir todas las cuestiones necesarias para obtener la información que se precisa. Siguiendo estas indicaciones y teniendo presente el volumen de datos a contrastar, el número de preguntas incluidas en el diseño de nuestro cuestionario consta de 22, aproximadamente. Esta cantidad varía de acuerdo a las opciones de respuesta que cada pregunta posee, así como a la elección o no de detallar en los espacios contenidos para ello, algunas apreciaciones que los estudiantes consideren necesaria.

En cuanto al orden de las preguntas, intentamos que aquellas cuestiones que guarden relación con la manifestación y finalidad de un mismo comportamiento no estuviesen situadas consecutivamente para evitar un efecto 'halo'. Y en lo referente al lenguaje, hemos seguido los principios que enumera Sierra (1988) de corrección, precisión, brevedad y neutralidad. Para ello, hemos adoptado un lenguaje sencillo, desprovisto de términos técnicos específicos, de dobles negaciones, de frases excesivamente largas y complejas, etc. Estas medidas pretenden facilitar la comprensión de las preguntas e ítems para conseguir que los encuestados respondan a lo que se les pregunta y no a otra cosa, evitando de esta manera errores de validez (Sudman y Bradburn, 1982).

Ventajas y limitaciones

Como cualquier instrumento de recogida de datos, el cuestionario presenta una serie de ventajas y limitaciones. Algunas de las más destacadas se pueden resumir en las siguientes:

a) Ventajas:
   - Obtención de información estandarizada. La inclusión de preguntas idénticas en los cuestionarios que se pasan a sujetos distintos facilita la comparación e interpretación de las respuestas.
   - Ahorro de tiempo. Por una parte, la aplicación del cuestionario no exige la presencia del investigador, como ocurre en la entrevista y, por otra parte, la obtención de datos concretos facilita su análisis, por lo que agiliza el proceso de recogida de datos y análisis.

b) Limitaciones:
   - Superficialidad de los datos recabados. La concreción y brevedad del cuestionario, sumadas al elevado número de preguntas cerradas, limitan las posibilidades de profundización en los temas planteados.

- Dificultad en su elaboración. Contemplar todas las opciones de respuesta o aquellas más significativas con las que el encuestado pueda identificarse en una tarea compleja y a veces poco exitosa.

En nuestro caso, el cuestionario ha sido una valiosa herramienta para contrastar de manera rápida y sencilla las opiniones realizadas por los estudiantes, en contraste a las observaciones de aula y las respuestas de los docentes. Por tanto, las limitaciones asociadas a esta técnica de recogida de datos se superan en nuestra investigación con la utilización de otras técnicas como la entrevista y la observación, transformándose en una ventaja en la medida en que técnicas de recogida de información y los participantes son diversas. Por otra parte, la difícil tarea de abarcar todas las situaciones, conductas o finalidades con las que los encuestados se pudieran identificar quedó resuelta con la incorporación de espacios contenidos en los mismos cuestionarios para que los estudiantes que así lo deseen pudieran escribir cuando las opciones presentadas no se ajustaran a sus concepciones, creencias o manifestaciones.

4. Proceso de recogida, codificación y análisis de los datos

4.1. Selección de la muestra

4.1.1. Selección de profesores

En cualquier investigación que tenga por objeto de estudio el comportamiento, la formación, las concepciones, etc., del profesorado o alumnado, la colaboración y disponibilidad, tanto del equipo directivo como de los docentes y estudiantes que forman parte del centro, suponen un requisito sin el cual su desarrollo no sería posible.

En nuestro caso, el centro educativo elegido es el Liceo Andrés Bello de la comuna de Loncoche, situado a 82 kilómetros al sur de la ciudad de Temuco. Es un Liceo de Enseñanza Media (Secundario) Técnico-Profesional que alberga a cerca de 500 estudiantes provenientes de sectores rurales y semi- rurales de la comuna y de otros pueblos aledaños. La condición de ser hijo de profesores de la misma ciudad en la cual se llevó a cabo el estudio, fue una ayuda inicial para contactar a los profesores a los cuales les pedimos su colaboración. Asimismo, el interés y motivación de los profesores por conocer y mejorar su práctica docente, su participación en diferentes proyectos de investigación y tesis doctorales, la amistad que nos une a algunos de ellos, así como la utilización de intermediarios como medio de presentación a determinados directores y directores de

departamento, garantizaban la colaboración de la totalidad de los docentes requeridos. Sin embargo, todos ellos no eran susceptibles de formar parte de la muestra de este estudio porque, o bien no cumplían los requisitos que a continuación se exponen, o bien excedían el número de casos que queríamos incluir en cada una de las condiciones o grupos resultantes de la aplicación de dichos criterios.

Las exigencias requeridas para formar la muestra de profesores participantes se centraban en las siguientes:

- *Docentes que imparten docencia en Educación Media (secundaria).* La entrada en la etapa de la adolescencia va acompañada de cambios muy significativos en los estudiantes que influyen en su comportamiento y relaciones con los adultos que ejercen algún tipo de autoridad sobre ellos, en este caso con los profesores. Esta situación exige la adquisición y práctica de estrategias y recursos comunicativos que faciliten al docente una interacción más eficaz con los alumnos. Por otra parte, el aumento de la agresividad y conflictos escolares en las aulas de secundaria exigen nuevas pautas de actuación y prevención desconocidas, en muchos casos, para los profesores y que dificultan su comunicación y relación con los estudiantes. La detección de estas situaciones justifica la elección de esta etapa educativa como muestra de nuestro estudio.

- *Docentes pertenecientes a una misma institución escolar*. Este criterio se refiere a la necesidad de incluir docentes de un mismo centro, a fin de poder identificar e interpretar adecuadamente las características de la comunidad escolar específica. De esta forma, al pertenecer a un mismo Liceo, la posibilidad de comprender adecuadamente las dinámicas internas del centro escolar, así como la visión de un trabajo en parte importante del equipo de profesores le otorgó un impacto mayor a los profesores restantes, así como a los estudiantes involucrados.

- *Docentes pertenecientes a las áreas del ciclo común de Educción Media.* Este aspecto se refiere a que los profesores participantes sean pertenecientes a las asignaturas equivalentes en los dos primeros años de educación media, ya que en Chile, existe la posibilidad de tener un plan diferenciado cuando la institución educacional tenga una orientación Técnico-profesional. De esta forma, profesores de Lenguaje y comunicación, Historia y geografía, idioma extranjero Inglés u otra área de similares características, eran opciones para ser incluidas en la investigación, en desmedro de asignaturas “talleres” propia de especialidades definidas por la institución escolar.

- *Conformidad con la presencia en el aula del investigador*. La permanencia en el aula es determinante para los propósitos de nuestra investigación, por tanto, los profesores que decidieron participar manifestaron su aprobación y conformidad ante la presencia de recursos tecnológicos y del investigador en el aula.

La observación de estos criterios dio como resultado la formación de una muestra compuesta por 3 sujetos distribuidos del siguiente modo:

Tabla 6. Selección de la muestra

	1º	2º	3º	4º
Profesor de Historia y Geografía.			3ºD	4ºA
Profesora de Lenguaje y Comunicación	1ºA	2ºB		
Profesora de Inglés	1ºA	2ºB		

La duplicación de cursos por docente (1ºA y 2ºB) en la profesora de Lenguaje y comunicación, así como la profesora de Inglés se debió al disminuido número de cursos en los años iniciales de la educación media (secundaria) disponibles en la institución escolar, la imposibilidad de coordinar horarios para el trabajo de campo, la presencia de actividades evaluativas inminentes en los cursos restantes, y el interés del investigador por lograr contrastar ante los mismos grupos de estudiantes los comportamientos comunicativos de ambas profesoras. En el caso del profesor de Historia y Geografía, la decisión por trabajar con dichos cursos terminales de la educación media (secundaria) obedeció a aspectos de disponibilidad, predisposición del profesor para el trabajo con dichos cursos, e interés del investigador por "cubrir" todos los cursos del sistema educativo de enseñanza media (secundaria) que abarca desde primero hasta cuarto medio.

Todas estas decisiones evidencian que el muestreo seguido en este trabajo, siguiendo la definición formulada por Patton (1980) y recogida por Goetz y LeCompte (1988), se corresponde a un muestreo no-probabilístico de tipo intencional. Estos autores describen esta clase de muestreo como "la selección guiada por factores como la facilidad de acceso, la conveniencia del investigador, la disponibilidad de muestras y otros análogos de carácter fortuito o accidental, se denomina a menudo muestreo de conveniencia (Manheim, 1977) e, incluso muestreo intencionado (Patton, 1980)" (Goetz y LeCompte, 1988, p.93).

4.2. Recogida de datos

4.2.1. La observación

La observación cualitativa, como la definen Burns y Grove (1999), es un método fundamental de recogida de datos que el investigador obtiene de primera mano en situaciones que ocurren de forma natural.

> *"a fundamental method of gathering data…The aim is to gather first hand information in a naturally occurring situation"* (Burns y Grove, 1999, p.358).

Este concepto de observación es el que se ha tomado como referencia en nuestro trabajo puesto que, por una parte, nos proporciona el primer y más valioso cuerpo de datos cuyo análisis e interpretación serán contrastadas, en un segundo momento, con las informaciones extraídas de la entrevista y el cuestionario de contraste aplicado a los estudiantes. Y, por otra parte, contempla situaciones de observación reales que se desarrollan en un contexto natural como es el aula escolar.

Sin embargo, podría pensarse que la inclusión del investigador en estos contextos puede constituir un elemento distorsionador que altere la espontaneidad y naturalidad de los comportamientos de los sujetos que interactúan en ellos y que son objeto de observación. En este sentido, podemos señalar que las herramientas más valiosas de las que dispone todo investigador para hacer frente a estos riesgos de artificialidad son la confianza y complicidad con el profesorado y alumnado, además de la confidencialidad de los datos. En nuestro caso, las referencias con las que llegábamos a los centros, la amistad que nos une a determinados docentes, el conocimiento que algunos alumnos tenían del investigador como familiar de amigos o conocidos, la explicación detallada de los objetivos del estudio y de la utilización de los datos recabados, así como la presencia continuada en las clases y la habituación de los profesores y estudiantes a la misma, ejercen de avales que garantizan la prevención o eliminación de aquellas posibles perturbaciones que nuestra presencia pudiera causar dentro del aula (Rosenthal, 1976).

De acuerdo con Denzin (1989), los observadores deben mostrarse como son, sin ocultar sus características personales ni fingir otras distintas. Este comportamiento es percibido como un signo de sinceridad y naturalidad que facilita el establecimiento de relaciones de confianza con los sujetos observados.

> *"observers should not try to present themselves as something they are nor and should use to advantage all the personal characteristics they possess to enhance their observational activity"* (Denzin, 1989, p.162).

Asimismo, cabría señalar posibles riesgos de alteración de la conducta y artificialidad que se incrementan cuando, además de la investigadora, se introducen en las aulas cámaras de videograbación. No es lo mismo registrar los comportamientos en un cuaderno de notas que en una cinta de vídeo. En este sentido, la opinión de algunos profesores y alumnos hacía alusión a la dificultad de evitar sentirse permanentemente vigilado o evaluado. Esta consideración provoca que, en el caso de los docentes, la tendencia a actuar conforme a unos patrones perceptivos de profesor eficaz e ideal y, en el caso de los estudiantes, a captar la atención de las cámaras para hacer gracias o bromear. No obstante, ni todos los docentes ni todos los alumnos admitieron sentirse observados y evaluados, sino que la mayoría reconocieron que se olvidaron al poco tiempo de la presencia de estos aparatos porque la dinámica de la clase les absorbía y les resultaba bastante complicado controlar a los adolescentes, o seguir al profesor, como para prestar atención simultáneamente a las cámaras. Álvarez-Gayou (2003) llega a esta misma conclusión al comentar que "en un lapso relativamente breve, las personas 'olvidan' la presencia de la grabación, y muy pronto sus conductas y verbalizaciones adquieren el carácter naturalista que buscamos" (Álvarez-Gayou, 2003, p.107).

No obstante, Croll advierte que mientras "la presencia del observador en clase no modifica el comportamiento de los alumnos" (Croll, 1995, p.109), según constatan los propios docentes, el efecto de esta presencia en el comportamiento del profesor resulta difícil de calibrar, aunque se espera que éste se encuentre dentro de unos 'niveles deseables'.

En este sentido, pudimos comprobar que las sensaciones de ansiedad y nerviosismo iniciales que despertaban las cámaras se fueron disipando a medida que transcurrían los minutos o, en el peor de los casos, los días. Por esta razón eliminamos las primeras dos sesiones de clase filmadas de cada profesor. A pesar de ello cuidamos detalles como los siguientes con el fin de no incrementar esa incertidumbre y disminuir la percepción de continua fiscalización:

- Utilización de videocámaras digitales de reducidas dimensiones.
- Ubicación de dos de ellas en las esquinas de la parte delantera del aula para no estorbar al profesor ni a los alumnos.
- Preparación previa de los recursos audiovisuales antes del inicio de la clase.

La pregunta que puede plantearse, tras conocer los riesgos y errores que acompañan al uso de videograbaciones, es por qué optamos por este tipo de registros. La respuesta la

hallamos en las ventajas que le atribuye Cuadrado (1992) después de llevar a cabo un estudio centrado en el análisis de los comportamientos no-verbales de los maestros dentro del aula escolar.

> "*1. Recoge toda la conducta del profesor.*
> 2. *Evita condicionamientos a la hora de observar y tomar notas del comportamiento no-verbal del profesor, de nuestra propia cultura, actitudes, expectativas, etc.*
> 3. *No da lugar a una percepción selectiva. La técnica de la videograbación evita pasar por alto aspectos que otras técnicas permitirían.*
> 4. *Evita que la familiaridad que se produce en la observación participante afecte a nuestras propias percepciones.*
> 5. *No se establecen diferencias evaluativas ya que recogemos asépticamente el comportamiento y las interpretaciones se formulan después.*
> 6. *Produce lo que se llama 'estimulación del recuerdo'. En la fase interactiva los profesores no son capaces, en la mayoría de las ocasiones, de dar respuestas verbales sobre su conducta en clase y es después, teniendo como base la conducta grabada, cuando son capaces de reflexionar retrospectivamente"* (Cuadrado, 1992, p.82).

Nuestro trabajo, además de contemplar los mecanismos comunicativos no-verbales de profesores y alumnos, aborda también los comportamientos comunicativos verbales que los profesores emplean en sus interacciones dentro del aula, por lo que la utilización de recursos tecnológicos constituye la mejor herramienta para recopilar estos tipos de datos.

Admitidas las cámaras en clase, la siguiente cuestión a resolver fue la localización de las mismas para captar los comportamientos de todos los estudiantes y del docente sin limitar los desplazamientos del profesor ni la dinámica de clase. La solución encontrada consistió en poner dos cámaras en las esquinas de la parte delantera del aula, para grabar a los alumnos y una cámara móvil manipulada por el investigador desde la parte trasera para filmar al profesorado.

La manipulación de esta última cámara permitía activar las funciones de zoom en aquellos momentos que considerábamos más destacados e interesantes de acuerdo con los objetivos de la investigación, al tiempo que posibilitaba el desplazamiento hacia los lados para seguir la trayectoria del docente. Este conocimiento de las escenas de mayor interés fue una de las razones por la que no nos planteamos en ningún momento la posibilidad de sustituir al investigador en la grabación de las sesiones de clase, a pesar de lo tedioso y prolongado que podría llegar a ser la recogida de datos. A ella se suma otra razón como es la amenaza a la confidencialidad que los docentes podían sentir al ser filmados por personas extrañas o ajenas a la investigación.

Estas circunstancias prolongaron la recogida de los datos más de lo previsto puesto que, en primer lugar, ampliamos el número de sesiones de clase filmadas para desechar las iniciales y, a su vez, contemplar la secuencia completa relativa a la realización de una actividad o a la explicación de un concepto o una serie de conceptos encadenados.

En cuanto a la duración de las observaciones, éstas se prolongaban alrededor de 50 minutos, coincidiendo con la duración de las sesiones de clase. Esta secuencia debía contemplar, por una parte, el desarrollo de un tema o concepto determinado desde su inicio hasta su finalización. Por ejemplo, si el profesor comenzaba a explicar las ventajas y desventajas de la tecnología, la secuencia debía abarcar desde el anuncio del contenido que se iba a abordar, hasta la realización de actividades, en el caso de haberlas, relativas a este contenido. Entre el comienzo y el final tenía lugar la explicación del concepto en cuestión. Y, por otra parte, la secuencia seleccionada debía comprender un conjunto de interacciones entre docente y estudiantes en torno al contenido escolar que se trabajaba.

4.2.1.1. Descripción etnográfica

El registro tecnológico como sistema de recogida de información implica la ejecución de dos fases: filmación y trascripción de las grabaciones. Esta última fase resulta la más costosa en términos de tiempo y esfuerzo y requiere tomar una serie de decisiones previas a su inicio. Una de ellas es el grado de exhaustividad que se va a seguir en la trascripción de los comportamientos discursivos verbales y no-verbales. Llegado a este punto y respecto al comportamiento no-verbal consideramos varias alternativas:

a) Describir segundo a segundo lo que hace cada miembro dentro del aula.

b) Detallar minuciosamente todos los comportamientos del profesor y aquellos de los alumnos a quien dirige sus intervenciones.

c) Detallar todas las conductas no-verbales del profesor, la de los estudiantes a quien dirige sus intervenciones y la de aquellos otros alumnos que interactúan con sus compañeros aunque el profesor no se dirija directamente a ellos.

Nuestra elección se inclinaba, primeramente, por una trascripción lo más minuciosa posible puesto que, de acuerdo con Colomina, Onrubia y Cochera (2001), resulta “imposible comprender de una manera adecuada lo que hace o dice el profesor sin tener en cuenta al mismo tiempo lo que han hecho o dicho, o lo que harán o dirán los alumnos, y viceversa” (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001, p.445). Además, a mayor grado de exhaustividad, mayor grado de validez de las observaciones realizadas.

Sin embargo, registrar todos los comportamientos de todos los alumnos exige un esfuerzo y tiempo extra que no se traducen en una mayor riqueza o interés de los resultados en comparación con los que se pueden obtener con un registro más selectivo. En cambio, sí se traduce en una mayor complejidad en el proceso de análisis al tener que trabajar con un volumen de datos desorbitado, algunos de los cuales resultan irrelevantes para los objetivos de nuestra investigación. Estos argumentos justifican que la elección más adecuada para los propósitos que se persiguen con este estudio sea la última de las mencionadas anteriormente (apartado c).

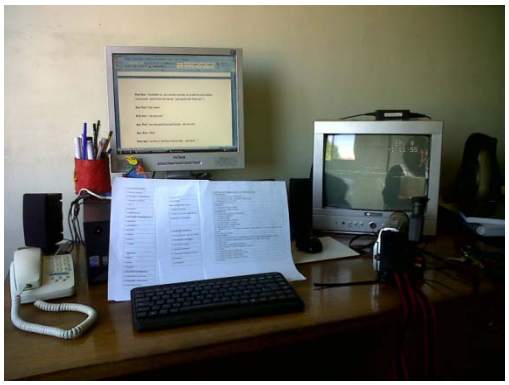
En sintonía con esta decisión, la trascripción verbal debe comprender todas las intervenciones 'audibles' del profesor, las de los alumnos que participan en la dinámica de clase y las de los estudiantes que interaccionan entre sí. Resaltamos el término 'audible' porque, a pesar de la presencia de varias cámaras ubicadas en lugares diferentes, cuando los adolescentes situados en la parte central del aula hablaban en voz baja, las dificultades para captar lo que decían aumentaban progresivamente.

Una segunda decisión vinculada al proceso de trascripción está relacionada con la posibilidad de contar con la ayuda de alguna o algunas personas para agilizar esta actividad. En este caso particular, se optó por la participación de una ayudante destinada a la transcripción y que de acuerdo a sus estudios finales de pre-grado en pedagogía, a sus méritos como ayudante de cátedra universitaria, el reconocimiento en su proceso de práctica inicial docente y su experiencia en otras actividades de transcripción, pesaron para la decisión de transformarse en la persona que transcribiría dichas videograbaciones.

Adoptadas estas decisiones y finalizado el proceso de grabación se procedió a su trascripción. El número de horas invertidas en la trascripción de cada sesión de clase fue gigantesco, además de variable. Cada grabación era diferente, fundamentalmente por la extensión de la clase y los contenidos comunicativos involucrados. Además, la primera fase de la transcripción consistió en la elaboración del texto realizado por la ayudante experta, pero la segunda parte asociada a la categorización, fue labor del investigador, quién en base a su experiencia y acabado conocimiento de la temática podía ir distinguiendo los diferentes comportamientos comunicativos verbales y no-verbales presentes. Como cifra orientativa podríamos situar en torno a treinta el número de horas empleadas en la trascripción de cada sesión de clase incluidas ambas fases. La descripción del proceso seguido en la ejecución de esta tarea puede ilustrar la dificultad y complejidad del mismo, además de justificar el tiempo invertido en él.

En primer lugar, se registraba la secuencia de la clase con la cámara móvil centrada en los comportamientos comunicativos del docente, de manera de otorgar una secuencia

clara respecto de los elementos contenidos en dicha clase. Para ello, se utilizó un procesador de textos en una primera fase, a fin de tener una visión en papel del desarrollo de ella. Posteriormente, el investigador inició el proceso de codificación verbal de los comportamientos comunicativos del docente. Ello suponía rebobinar la cinta una y otra vez hasta conseguir una trascripción completa y exacta. Cuando las intervenciones de los alumnos se escuchaban con claridad en la cámara móvil, se procedía a su anotación de manera que poco a poco íbamos construyendo una narración organizada de las secuencias de clase. Posteriormente, comenzaba nuevamente la clase apoyada por el procesador de texto, la cámara y una televisión portátil que permitiera ir registrando progresivamente los comportamientos no- verbales del docente e incorporarlos en el texto de transcripción.





A continuación se revisaron las cintas de cada una de las cámaras situadas en la parte delantera del aula para recoger, en primer lugar, las expresiones verbales de los distintos alumnos que captaba dicha cámara y, concluido este paso, contrastarlos con el registro realizado con la cámara móvil. Estas tomas nos permitían completar alguna palabra pronunciada por el profesor que no éramos capaces de descifrar a partir de la cinta de la cámara móvil. La trascripción de las intervenciones verbales de los estudiantes resultó ser mucho más costosa que la del profesor porque había momentos en los que hablaban varios a la vez y dificultaba su audición y la atribución de cada expresión a la persona correspondiente. Seguidamente transcribíamos las conductas no-verbales de los alumnos a los que enfocaba la videocámara centrándonos en aquellos a los que el docente dirigía sus intervenciones, en los que intervenían, y en otros que manifestaban algún comportamiento de interés para nuestro estudio. A la hora de registrar estas conductas contemplábamos no sólo lo que hacían los alumnos cuando el profesor hablaba o cuando intervenían otros alumnos, sino también aquellas conductas que se sucedían durante los silencios y pausas.

Este mismo procedimiento se repetía con la cinta extraída de la otra cámara ubicada en la parte delantera del aula. A su término habíamos conseguido contemplar las

trascripciones verbales de todo lo que se había dicho en clase, pero aún nos quedaba revisar de nuevo la cinta de la cámara móvil para anotar las conductas no-verbales que el profesor manifestaba cuando intervenían los distintos estudiantes o cuando se producían momentos de silencio. Esta nueva revisión permitía ajustar el significado de sus comportamientos no-verbales anotados anteriormente al interpretar sus reacciones a las intervenciones de los alumnos.

Sin embargo, no fueron ni el cansancio ni el desgaste que acompañan a este proceso (Zimmerman, 1992) los que ralentizaron esta fase de la investigación, sino la incertidumbre y los continuos interrogantes que nos planteábamos acerca de la utilidad y relevancia de nuestro estudio en el ámbito educativo. Afortunadamente, las conversaciones con la directora de tesis y con los profesores filmados nos proporcionaban otros puntos de vista que a menudo olvidábamos y nos transmitían la paz y el sosiego necesario para continuar hacia delante.

Las descripciones etnográficas extraídas a partir de la observación, así como las interpretaciones derivadas de las mismas fueron contrastadas con los datos obtenidos de las entrevistas a los profesores y los cuestionarios aplicados a los estudiantes, consiguiendo así la triangulación y validez de los datos mediante la utilización de tres técnicas distintas de recogida de información y con dos grupos de consultantes (profesores y estudiantes).

4.2.1.2. Categorización

La utilización de la videograbación como instrumento de recogida de información genera un volumen de datos tal que resulta complicado analizarlos sin una organización o estructuración previa. Anguera (1988) comenta que la mejor opción para evitar errores e imprecisiones tanto en la trascripción de las observaciones como en el análisis de las anotaciones derivadas de la misma es la sistematización de los datos a través de la elaboración de un sistema de categorías. Stake (2000) corrobora esta declaración y añade que la categorización de los datos facilita la comprensión del objeto de estudio más que la interpretación directa de las informaciones recopiladas con unos criterios claros de organización.

Este concepto de categorización puede definirse como:

> "*la construcción de una especie de andamiaje que proporcione soporte y cobertura a aquellas conductas que, mediante la correspondiente operación de filtrado, son consideradas relevantes de acuerdo con los objetivos de la investigación, y todo ello con*

> *un máximo de flexibilidad que posibilite la adaptación al flujo de conducta tal cual transcurre y a la situación y contexto en que se inscriba*" (Anguera, 1991, p.116).

De esta definición resaltamos dos conceptos fundamentales que han guiado nuestras decisiones y el proceso metodológico seguido en esta investigación. Uno de ellos surge del término 'andamiaje' como proceso de continua construcción. En este sentido y de acuerdo con Stake, la formación de categorías se puede describir como un proceso dinámico que se renueva con la revisión y codificación de los datos "*Categories were formed immediately on reviewing the data, by coding and aggregating of data into patterns*" (Stake, 2000, p.78).

En nuestro caso, las categorías iniciales que habíamos previsto se fueron perfilando y ampliando a medida que avanzábamos en la codificación y análisis de los datos.

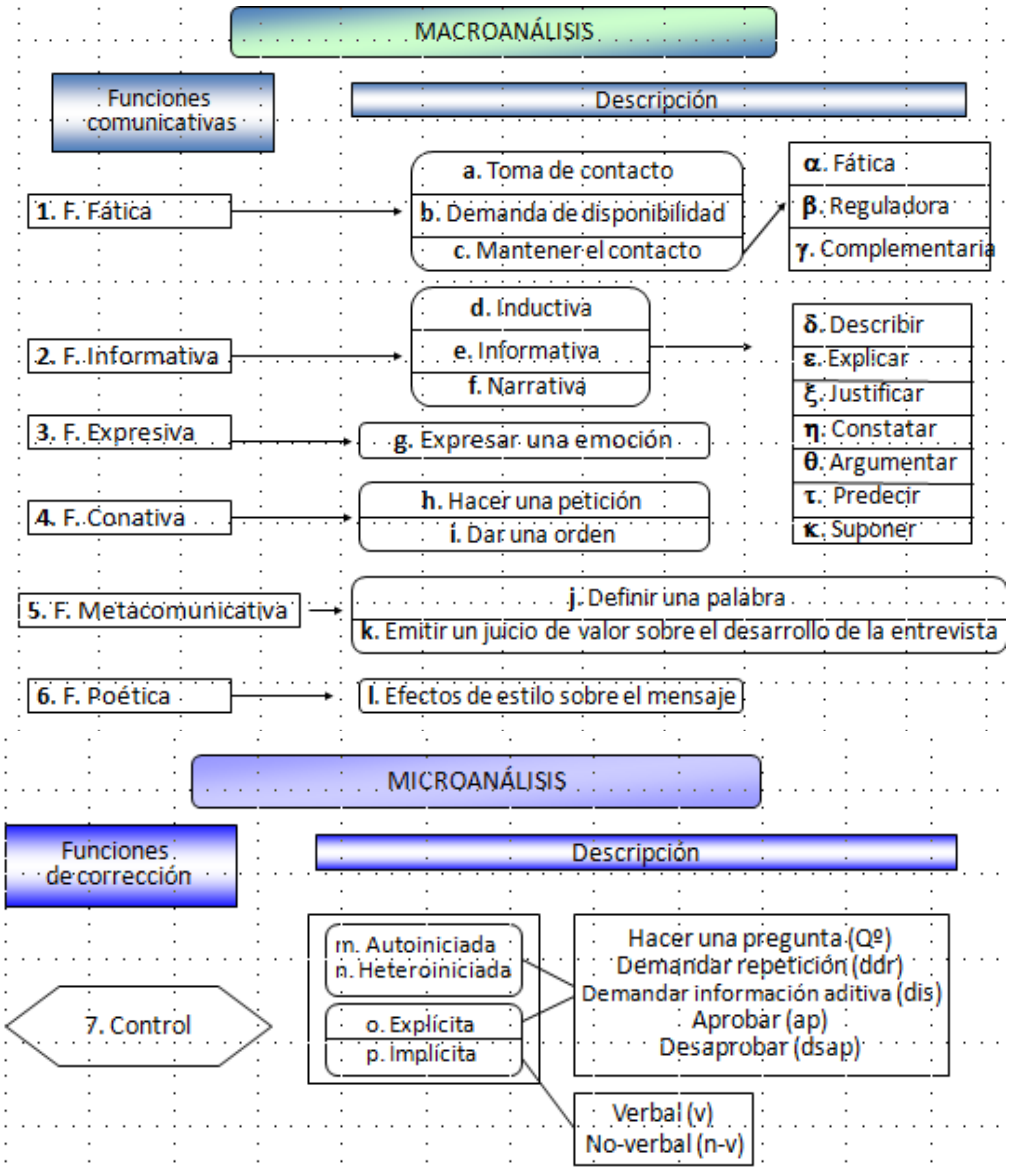
El segundo término, directamente relacionado con el primero, es el de flexibilidad, ajuste y adaptación de las categorías a los objetivos de la investigación y al contexto y situación de la que emanan la información. Ello implica la utilización de sistemas categoriales elaborados en otros estudios sin perder de vista que su aplicación en nuevos contextos, a sujetos con características distintas o su transferencia a investigaciones que persiguen objetivos diferentes pueden ser modificados, ampliados, reducidos, etc. De la revisión bibliográfica realizada, las categorías de análisis que más se ajustan a los objetivos de nuestro estudio correspondieron a las Funciones de la Comunicación de Jackobson (1981, 1985) representados en los trabajos de Cuadrado y sin dejar de considerar las clasificaciones de Flanders (1970), Love y Roderick (1971) y Coll y Onrubia (2001).

La clasificación de Jackobson (1981, 1985) utilizada en esta investigación, posee un nivel de análisis específico en tanto es capaz de identificar las intenciones comunicativas que existen por parte del docente a fin de indagar en sus deseos comunicativos, los recursos que utiliza, las variables de atención y concentración que le preocupan, así como la naturaleza de sus argumentaciones y explicaciones; las cuales, combinadas con los recursos verbales elicitadores de participación, uso de preguntas y otro tipo de alicientes de participación, configuran un marco categorial específico que orienta adecuadamente respecto de las intenciones comunicativas verbales utilizadas por los docentes.

Esto último, permite integrar las intenciones comunicativas verbales del profesor con las diferentes fases que estructuran la clase, a fin de vincular las intenciones comunicativas con los momentos dentro de los cuales se lleva a cabo el trabajo de aula. Esta estructuración del comportamiento verbal derivado de la clasificación de Jakobson

permitiría identificar las diversas funciones de lo que el profesor comunica (explica, aclara, constata, entre otras) y desea intencionadamente de sus estudiantes (que respondan una pregunta, que reaccionen ante una orden, entre otras), centrando el análisis en esas intenciones, y disminuyendo la posibilidad de emitir juicios interpretativos respecto de intenciones comunicativas aparentes del profesor, producto del uso de categorías amplias o inexactas, así como también, evitando establecer análisis de la comunicación docente centradas en sus características personales o atribuyendo rasgos deterministas sobre sus características comunicativas. Esta categorización, se representa esquemáticamente de la siguiente manera:

Figura 9. Funciones de la comunicación verbal



Fuente: Cuadrado, Ramos y Fernández (2005)

Por otra parte, el análisis que se llevó a cabo de los comportamientos comunicativos no- verbales, se organiza a partir del uso de las categorías para el análisis de los comportamientos comunicativos no- verbales de Cuadrado (1992) referidas a:

Tabla 7. Categorías de conductas no-verbales de Cuadrado (1992)

Aceptar el comportamiento del alumno	Elogiar el comportamiento del alumno	Recoger las ideas del alumno y exhibirlas
Mostrar interés por el comportamiento del alumno	Posibilitar y fomentar la interacción entre los alumnos	Dar instrucciones a los alumnos
Mostrar autoridad hacia los alumnos	Concentrar la atención de los alumnos	Demostrar o ilustrar algo mediante su conducta
Despreciar un comportamiento del alumno	Posición corporal en el aula	

De esta forma, las intencionalidades presentes en estas categorías, se complementan con cinco grandes áreas de la comunicación no-verbal. Así, las categorías del comportamiento comunicativo no-verbal permitirán organizar las áreas no- verbales de la comunicación a fin de analizar las manifestaciones kinésicas, proxémicas, hápticas, oculésicas y faciales en función de las intencionalidades que estas persiguen, contrastándola con su manifestación verbal, así como las intencionalidades que el profesor conscientemente les atribuye a su uso.

Las áreas del comportamiento comunicativo no-verbal utilizadas permiten debido a su precisión, identificar su presencia y contrastarlas con las intencionalidades de la comunicación no- verbal descritas anteriormente. Las áreas del comportamiento comunicativo no- verbal se describe a continuación, mediante su organización esquemática en la siguiente tabla:

Tabla 8. Áreas del comportamiento no- verbal

ÁREAS DEL COMPORTAMIENTO COMUNICATIVO NO- VERBAL	
1. PROXÉMICA	**1.a.** Aproximación a la mesa del alumno
	1.b. Aproximarse al alumno e inclinarse sobre su mesa
	1.c. Desplazamientos por el aula
	1.d. Permanencia en la pizarra
2. HÁPTICA	**2.a.** Coger por el brazo al alumno
	2.b. Tocar brazo, cabeza y hombro
3. KINÉSICAS	**3.a.** Inclinaciones de cabeza hacia adelante
	3.b. Encogerse de hombros
	3.c. Levantar el dedo
	3.d. Llevarse la mano a la cabeza
	3.e. Llevarse la mano a la boca
	3.f. Mover la cabeza negativamente
	3.g. Dar un golpe en la mesa
	3.h. Adelantar el tórax con los brazos extendidos y manos abiertas, a la vez que se arquea las cejas y sonríe
	3.k. Contar con los dedos
4. OCULÉSICA	**4.a.** Mirada fija en el alumno con asentimiento de cabeza u otros gestos manuales o faciales
	4.b. Mirar a los alumnos indistintamente señalando con el dedo a uno de ellos
	4.c. Mirada fija
	4.d. Mirada fija y aproximación al alumno
	4.e. Mirara fijamente al alumno señalando la pizarra
5. FACIAL	**5.a.** Arquear las cejas con mirada fija
	5.b. Arquear las cejas y asentir con la cabeza
	5.c. Arquear las cejas y ceño fruncido
	5.d. Arquear las cejas y señalar con la mano
	5.e. Sonrisa

4.2.2. Entrevista

La entrevista, entendida como proceso interactivo que tiene lugar entre dos o más personas a través de la cual se puede obtener información subjetiva del entrevistado (Aguirre, 1995), exige una forma de presentación flexible que permita incorporar cambios a su estructura o guión en función de los datos aportados y de las sensibilidades manifestadas por el interlocutor. Este grado de flexibilidad nos sitúa ante un tipo de entrevista denominada semi-estructurada cuya característica principal reside en la

existencia de un guión previamente establecido, sin un formato y orden concreto, que admite todo tipo de alteración surgida a partir de la dinámica seguida en los intercambios comunicativos de los interlocutores.

En esta investigación, las dos entrevistas realizadas a cada docente siguen un guión común a todos los casos, referido a una entrevista inicial que indaga en las características de sus estudiantes y sus comportamientos comunicativos, siendo propio en la segunda entrevista, aspectos específicos respecto de la comunicación verbal y no-verbal utilizada en el aula por los profesores, así como preguntas referidas a aspectos de clima de aula y conflictos escolares. Los guiones, sin embargo, admiten modificaciones para incluir las particularidades resultantes de las observaciones de aula de cada profesor, o cuestiones que los entrevistados consideren de interés y faciliten la comprensión e interpretación de sus comportamientos comunicativos. La elaboración de este guión evita pasar por alto temas de interés que pudieran ser aplazados como consecuencia de la libertad concedida al interlocutor para modificar el transcurso de la entrevista.

En relación a las preguntas comprendidas en el mencionado guión, podemos decir que éstas se clasifican en abiertas, semiabiertas y cerradas o directivas, aunque éstas últimas se suceden en menor medida. Estos interrogantes se completan con reflexiones y conjeturas alejadas de los datos que hasta entonces se disponía para contemplar situaciones e interpretaciones distintas a las que se habían considerado con anterioridad (Silverman, 2000). Gorden (1987) y Silverman (2001) afirman que el seguimiento de un guión de estas características maximiza la validez de la entrevista como instrumento de recogida de datos.

La flexibilidad de este tipo de entrevista y de esta clase de guiones enfatiza la importancia de otra de las habilidades que debe presentar un buen entrevistador: saber seleccionar continua y rápidamente qué y cómo preguntar, qué respuestas interpretar y cuáles no (Valles, 2002). No obstante, en esta selección no podemos olvidar, como advierte Álvarez-Gayou (2003), que “cada pregunta debe ser relevante, tanto desde la dimensión temática como desde la dimensión dinámica” (Álvarez-Gayou, 2003, p.112). Es decir, no sólo se tienen que vigilar y cuidar los contenidos que se abordan y su secuenciación temática, sino también la interacción entre los interlocutores. Por esta razón es importante saber en qué momentos es aconsejable introducir interrogantes o comentarios que relajen al entrevistado pese a que ello suponga abandonar por un tiempo el tema que se trataba.

Las preguntas o reflexiones ‘temáticas’ formuladas al entrevistado a partir del guión establecido, o de forma espontánea a raíz de sus intervenciones, pueden clasificarse en cinco grupos de acuerdo con las áreas de análisis contenidas en esta investigación:

- Interpretación que el profesor realiza respecto del contexto escolar y las características de sus estudiantes:
  - Qué características posee el Liceo donde trabajas?
  - ¿Cuáles serían las características de tus estudiantes?
  - ¿Cómo las características contextuales influyen en tu trabajo docente?

- Interpretación que el profesor realiza de sus comportamientos verbales y no-verbales.
  - ¿Qué recursos utilizas para captar la atención de los alumnos?
  - ¿Por qué te ubicas en la parte delantera de la sala al iniciar tu clase?
  - ¿Por qué extiendes el dedo índice hacia arriba en esta escena?

- Grado de conciencia que posee el docente acerca de las conductas verbales y no-verbales que caracterizan su discurso escolar.
  - ¿Tú sabes qué gestos haces y con qué intención los haces?
  - ¿Cómo transmites al alumno que su respuesta es correcta?
  - ¿Cuándo y por qué reelaboras las respuestas de los alumnos?

- Creencia del profesor sobre la interpretación que sus alumnos realizan de sus comportamientos comunicativos.
  - ¿cómo crees tú eres considerada por parte de tus estudiantes?
  - ¿Cuáles consideras tú son las mayores fortalezas y debilidades que tus estudiantes identifican en ti?

- Interpretación respecto de las dinámicas relacionales que se generan entre profesor y estudiantes, y entre estos últimos.
  - ¿Cómo podrías describir las formas de relacionarte que tienes con tu curso?
  - ¿Cuáles son los problemas más frecuentes con tu curso y cómo los resuelves?

Las interrogantes incluidas en cada uno de estos grupos adquieren formas distintas y se producen en momentos diferentes, ya que responden a dos intereses concretos: conocer qué es lo que los docentes creen que hacen y dicen en sus clases y el significado que creen que adquieren dichas conductas, y comprobar si estas creencias e interpretaciones se confirman y mantienen después de ver las grabaciones de las sesiones de clase. De este modo, las videograbaciones constituyen un elemento que permite a los profesores centrar su atención en determinados comportamientos, contextualizarlos y reflexionar acerca de sus posibles significados. No obstante, pese a esta contextualización, la interpretación de sus conductas sin revisar las videograbaciones de aula, en especial de aquellas de tipo no-

verbal, resultó muy complicada e incluso reconocieron en muchas ocasiones que no podían atribuirles un significado concreto.

> **Entr:** *"¿Alguna otra observación?"*
> **Prof:** *"Que no me había dado cuenta que me movía tanto en la sala de clases, eso que como que era tan parte de mi que no lo había asimilado. Y eso otro de gesticular yo sabía pero no me había visto nunca que gesticulaba tanto, pero yo creo que es parte de la comunicación y no hay nada que hacer"*. **Entr. Prof. MM n.2 p.321**

En cambio, otras veces la audición de sus expresiones verbales les facilitaba la comprensión de la situación y la emisión de un significado.

> **Entr:** *"Y por ejemplo que tipos de miradas?"*
> **Prof:** *"Cuando estoy molesta, cuando quiero orden, cuando ya me enojo y definitivamente estoy muy molesta, entonces entre utilizar malas palabras en el sentido de ser castigadora, con mis palabras prefiero mirarlos feo, el ceño y ser muy golpeadora en la voz el baile se llama estancado y para mi es la ley, ya"*
> **Entr:** *"Acompañas las miradas intensas con la voz?"*
> **Prof:** *"Si con la voz"*. **Entr. Prof. RCH nº1 p.333**

Por otra parte, gracias a estas filmaciones pudimos demostrar a ciertos profesores que las preguntas que les formulábamos antes de ver el vídeo estaban fundamentadas en la manifestación de sus propias conductas y no en el comportamiento de otros compañeros. La falta de conciencia de algunos docentes sobre las pautas comunicativas que manifiesta en el aula les condujo a desmentir la presencia de determinados recursos en su discurso argumentando que habíamos diseñado una batería de preguntas comunes para todos los profesores sin tener en cuenta si las conductas por las que se les preguntaba se deban o no en su caso.

Al margen de las preguntas y comentarios a los que hemos denominado 'temáticas', al inicio de la entrevista mantuvimos una conversación informal con cada docente donde abordamos temas ajenos al objetivo de la investigación que disminuyeron la tensión y nerviosismo con que se enfrentaban a este tipo de encuentros, al tiempo que se contribuía al establecimiento de relaciones de confianza, seguridad y complicidad entre los interlocutores. En estos intercambios iniciales se incluyeron algunas explicaciones sobre los propósitos y finalidad de la entrevista, así como de la dinámica a seguir en la misma para que el entrevistado expresase lo que pensaba, sentía o conocía. Pero, ni estos

comentarios iniciales, ni otros sucedidos posteriormente se trascribieron al documento final que presentamos en los anexos porque prolongaban en exceso la entrevista proporcionando datos irrelevantes para la finalidad de nuestra investigación. Estas exclusiones afectan de igual modo a aquellas expresiones surgidas a raíz de una pregunta cuya respuesta se va alejando progresivamente de los contenidos que se abordan y se aproxima al relato de anécdotas, curiosidades, experiencias personales o inquietudes que no guardan relación con los objetivos y contenidos de la investigación.

En relación al proceso de trascripción, la utilización de una grabadora de audio como instrumento sustitutivo a las continuas anotaciones, permite recoger fielmente y con toda exactitud las expresiones verbales del entrevistado. Ello incluye el registro de repeticiones, monosílabos con valor fático, participios o pasados inacabados, abandonos de palabras a mitad de pronunciación, expresiones coloquiales, etc. De este modo se incrementa la calidad de las trascripciones y se refuerzan los criterios de validez (Goetz y LeCompte, 1988). El uso de la grabadora evita que el investigador limite drásticamente su contacto visual con el interlocutor al tener que tomar nota de cuanto se dice. La visualización de las expresiones faciales del interlocutor constituye una fuente de información, complementaria a la verbal, que matiza, corrobora, refuta o completa el discurso verbal otorgándole mayor o menor credibilidad y que, a su vez, guía el desarrollo de la entrevista, desde el punto de vista temático y dinámico, al percibir la motivación o desinterés del interlocutor por abordar y extenderse en un determinado tema, las posibles dificultades a la hora de responder a una cuestión, etc.

Por último es interesante destacar los escenarios donde se desarrollaron las entrevistas. En todos los casos, y debido a la enorme demanda de actividades que los docentes poseen, así como los viajes programados al lugar de trabajo, distante a 80 kilómetros de la ciudad del investigador, nos reunimos en el propio centro al término de la jornada escolar de uno de los días de menor carga lectiva. De esta forma disponíamos de 2-3 horas para su realización, con posibilidad de continuar al día siguiente en algunos casos, aunque no fue necesario este tipo de ampliación.

El lugar de reunión requerido era una sala donde nadie nos pudiera interrumpir y en la que hubiese un vídeo y un televisor para poder ver las grabaciones de las sesiones de clase. En el caso de los centros escolares, otro de los requisitos que intentamos que cumpliera dicha sala era estar alejada del bullicio de los pasillos por donde pasaban los alumnos para ir al patio de recreo, a sus aulas o a la puerta de salida del centro; lugares muy transitados y por ello muy ruidosos. La utilización de la videograbadora como

instrumento de recogida de información exigía una sala silenciosa que evitase, en la medida de lo posible, distorsiones o interferencias en la grabación.

4.2.3. Cuestionario

La necesidad de cotejar y contrastar los datos obtenidos en la entrevista y en la observación no-participante para conferirles mayor credibilidad y validez nos condujo a la utilización del cuestionario. Este instrumento fue construido a partir de la adaptación del Cuestionario del Comité de Convivencia Escolar Democrática (Ministerio de Educación de Chile, 2002) y su validación por juicio de expertos representados por dos egresados de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, así como su implementación piloto en estudiantes de enseñanza media (secundaria) en el trabajo del Diploma de Estudios Avanzados. Su elaboración final, responde a una serie de exigencias que se pueden resumir en las siguientes:

- *Claridad y sencillez en la formulación de las preguntas y en la presentación de los ítems*. Una condición que debe cumplir todo documento diseñado para ser respondido por otra persona, especialmente cuando va dirigido a estudiantes, es la utilización de unas instrucciones claras y precisas, así como la inclusión de unos contenidos con los que el alumno esté relativamente familiarizado y cuya redacción no le genere dificultades de comprensión. El uso de un lenguaje claro y ausente de ambigüedades da cobertura a esta condición, se puede considerar un criterio de fiabilidad al recoger precisamente aquello que se pretende y no otra cosa.

- *Formulación aséptica y objetiva de los interrogantes*. El enunciado de las cuestiones que se presentan al estudiante debe estar desprovisto de sentimientos y opiniones personales del investigador y su redacción debe ser lo más objetiva posible para no inducir a la selección de un determinado ítem o grupo de ítems.

- *Inclusión de varias opciones de respuesta para cada una de las preguntas*. Con la intención de no condicionar las respuestas de los alumnos hacia ciertos comportamientos o interpretaciones, incluimos una amplia gama de ítems, generalmente siete, aunque este número oscila en algunos casos entre cinco y diez.

- *Diseño no excluyente de los ítems de respuesta*. La posibilidad de manifestar más de un comportamiento para dar cobertura a una misma finalidad, o la utilización de una misma conducta con diferentes finalidades, exige la presentación de diversos ítems de respuesta complementarios. Es decir, la selección de un ítem no implica la exclusión de los restantes.

Las preguntas contenidas en los cuestionarios de autoaplicación a los estudiantes, obedecieron a dos grandes categorías de análisis:

A) La percepción que tienen los estudiantes respecto del clima de aula que se establece en la sala de clases, donde el trato entre profesor y estudiantes y entre los estudiantes, la toma de decisiones ante situaciones problemáticas o conflictivas y aspectos de participación estudiantil en el aula constituyen los temas centrales de indagación.

Esta dimensión incluyó preguntas del tipo:

1. **Los y las estudiantes tratan a su profesor/a:**

(Marca con una cruz la respuesta que consideres la más próxima a lo que tu observas).

	Siempre	**A veces**	**Nunca**
Con afecto/respeto			
Con indiferencia			
Con violencia/ groserías			

2. **El profesor trata a sus estudiantes**:

(Marca con una cruz la respuesta que consideres la más próxima a lo que tu observas).

	Siempre	**A veces**	**Nunca**
Con afecto/respeto			
Con indiferencia			
Con violencia/ groserías			

5. **En esta clase ¿existen espacios para compartir tus experiencias y solicitar lo que necesitas?** (Marca con una cruz la respuesta que consideres la más próxima a lo que tu observas).

Sí, existen y participo en ellos	
Sí existen, pero no me gusta participar en esos espacios para compartir	
No existen	
No existen, pero me gustaría participar en esos espacios para compartir	
No sirven de nada	

7. **En esta clase, el profesor deja participar a los alumnos/as en la presentación de la materia?** Tacha la respuesta que mejor refleje tu pensamiento

Siempre	A menudo	A veces	Nunca

8. **En esta clase el profesor reconoce las opiniones, aportes o comentarios de los alumnos?** Tacha la respuesta que mejor refleje tu pensamiento

Siempre	A menudo	A veces	Nunca

Por otra parte, la segunda dimensión del cuestionario aplicado a los estudiantes indagó:

B) La relación directa entre el profesor y los estudiantes, con ítems relacionados con la cercanía, el aprecio, el interés y la confianza que cada estudiante refiere respecto del profesor.

Esta dimensión incluyó preguntas del tipo:

18. **Sientes a tu profesor como alguien cercano a ti?**

Siempre	A menudo	A veces	Nunca

19. **Sientes que tu profesor te aprecia?**

Siempre	A menudo	A veces	Nunca

20. **Te sientes interesado en la clase de tu profesor?**

Siempre	A menudo	A veces	Nunca

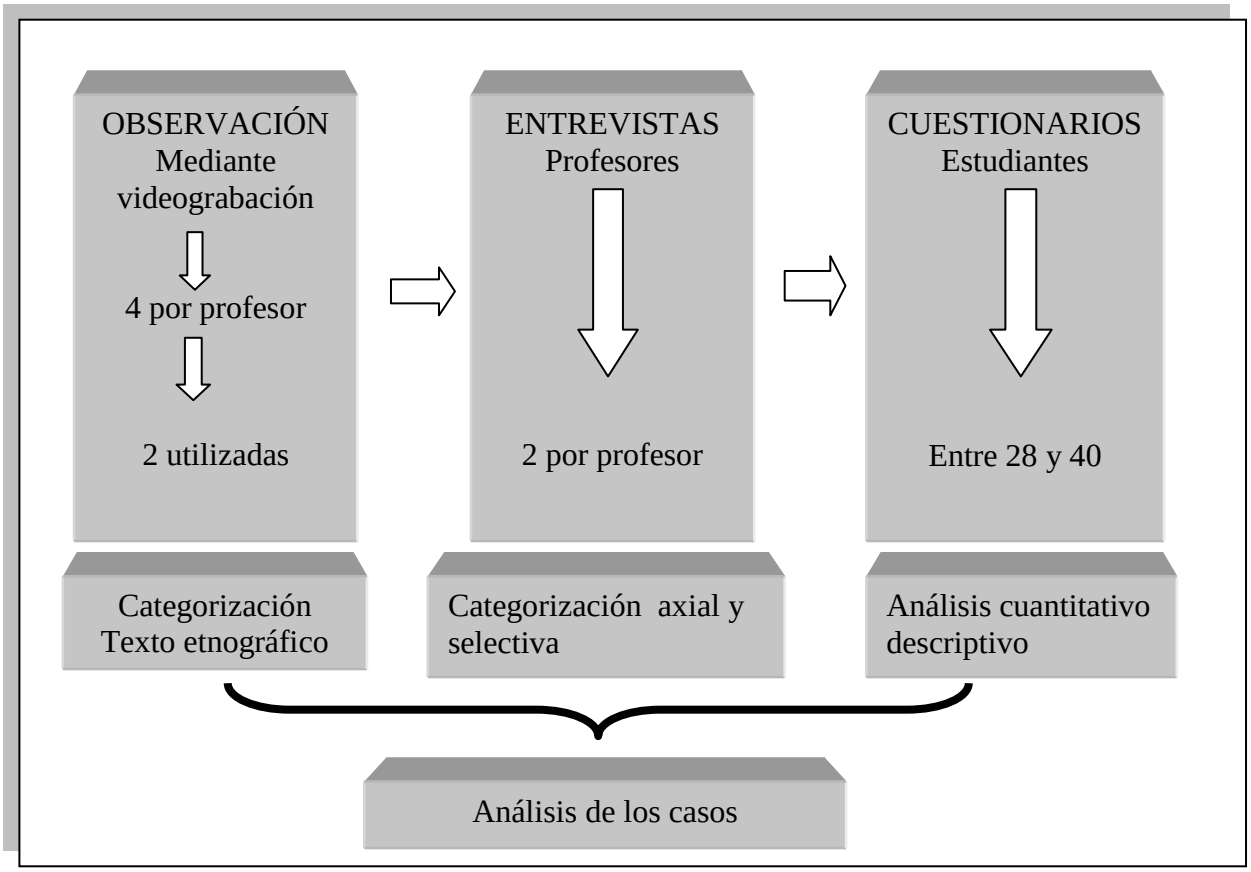
21. **Tu profesor te da confianza?**

Siempre	A menudo	A veces	Nunca

Un último aspecto que tuvimos en cuenta antes de entregar el cuestionario a los estudiantes, fue la presencia del investigador y la ausencia del profesor en dicho período de tiempo en el cual el curso contestaba el cuestionario. La razón de esto, obedecía a la necesidad de recurrir activamente a ellos ante preguntas respecto de la forma de contestar dicho instrumento, así como la tranquilidad de los estudiantes de no tener presente al profesor al cual se dirigían sus observaciones. Esto necesitó de una organización espacial y temporal específica en donde los diferentes cursos debieron permanecer con el investigador en un horario especial de clases, para que se llevara a cabo la aplicación de los cuestionarios.

Finalmente, en términos esquemáticos, se representa el trabajo de campo temporalizado para evidenciar la secuencia de actividades y fases llevadas a cabo por cada

docente, a fin de identificar las fases, las técnicas e insumos utilizados y la estructura final traducida en los análisis de cada caso.



Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO V

Análisis de los casos

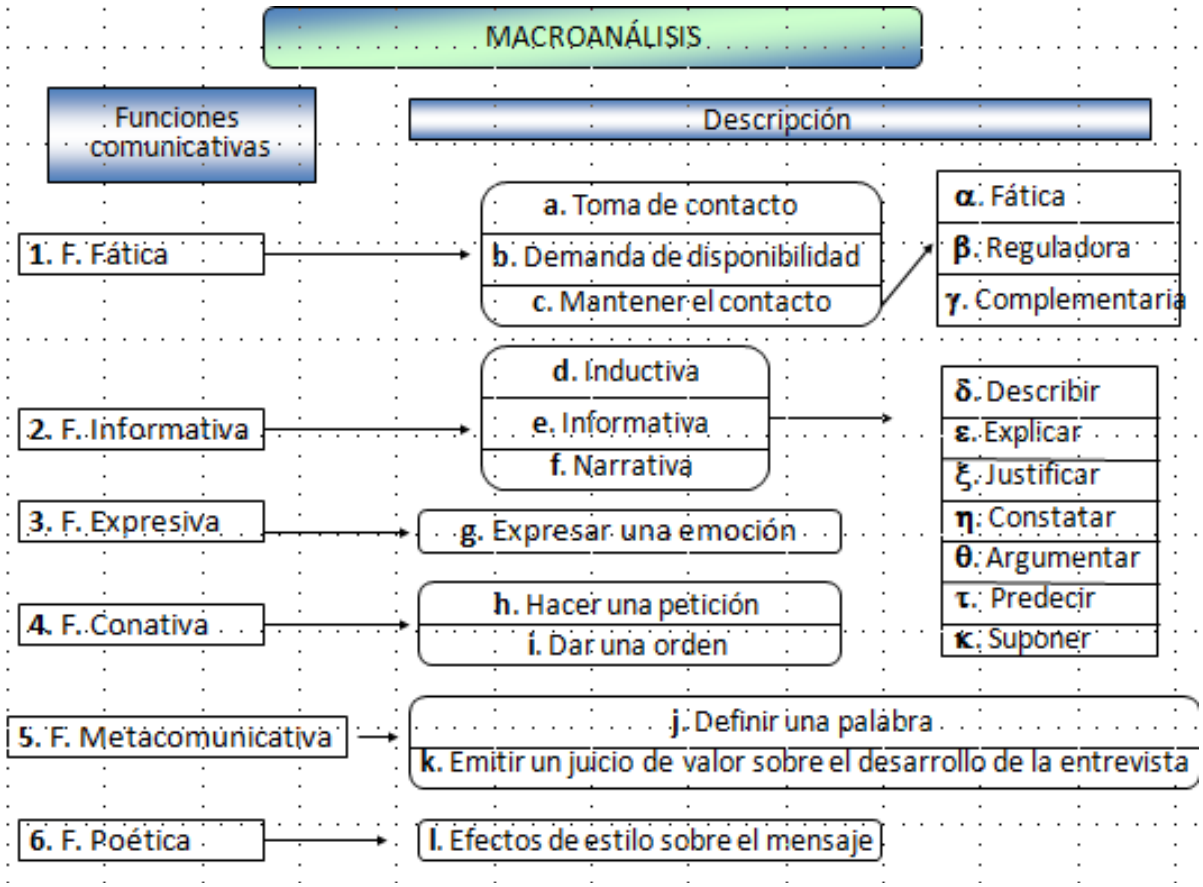
1. Análisis del profesor AF

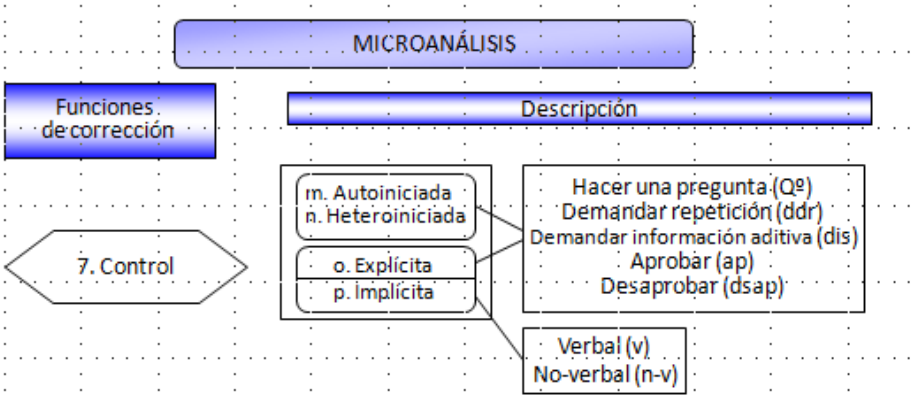
El análisis que se va a desarrollar del comportamiento comunicativo del profesor se va a centrar en:

1. Comportamientos comunicativos verbales
2. Comportamientos comunicativos no-verbales
3. Análisis de los cuestionarios de los estudiantes en la valoración del profesor AF

1.1. Acrónimos utilizados en el análisis de los datos del profesor AF

a. Comportamiento comunicativo verbal





b. Comportamiento comunicativo no-verbal

ÁREAS DEL COMPORTAMIENTO COMUNICATIVO NO- VERBAL	
1. PROXÉMICA	**1.a.** Aproximación a la mesa del alumno
	1.b. Aproximarse al alumno e inclinarse sobre su mesa
	1.c. Desplazamientos por el aula
	1.d. Permanencia en la pizarra
2. HÁPTICA	**2.a.** Coger por el brazo al alumno
	2.b. Tocar brazo, cabeza y hombro
3. KINÉSICAS	**3.a.** Inclinaciones de cabeza hacia adelante
	3.b. Encogerse de hombros
	3.c. Levantar el dedo
	3.d. Llevarse la mano a la cabeza
	3.e. Llevarse la mano a la boca
	3.f. Mover la cabeza negativamente
	3.g. Dar un golpe en la mesa
	3.h. Adelantar el tórax con los brazos extendidos y manos abiertas, a la vez que se arquea las cejas y sonríe
	3.k. Contar con los dedos
4. OCULÉSICA	**4.a.** Mirada fija en el alumno con asentimiento de cabeza u otros gestos manuales o faciales
	4.b. Mirar a los alumnos indistintamente señalando con el dedo a uno de ellos
	4.c. Mirada fija
	4.d. Mirada fija y aproximación al alumno
	4.e. Mirara fijamente al alumno señalando la pizarra
5. FACIAL	**5.a.** Arquear las cejas con mirada fija
	5.b. Arquear las cejas y asentir con la cabeza
	5.c. Arquear las cejas y ceño fruncido
	5.d. Arquear las cejas y señalar con la mano
	5.e. Sonrisa

c. Categorías de conductas no-verbales de Cuadrado (1992)

Aceptar el comportamiento del alumno	Elogiar el comportamiento del alumno	Recoger las ideas del alumno y exhibirlas
Mostrar interés por el comportamiento del alumno	Posibilitar y fomentar la interacción entre los alumnos	Dar instrucciones a los alumnos
Mostrar autoridad hacia los alumnos	Concentrar la atención de los alumnos	Demostrar o ilustrar algo mediante su conducta
Despreciar un comportamiento del alumno	Posición corporal en el aula	

d. Acrónimos utilizados en las transcripciones de las clases

Prof:	Profesor/a
Alumn:	Alumno/a
Prof- Aos:	Profesor/a comunica a alumnos/as
Prof- Aa:	Profesor/a comunica a un alumno/a
Aa- Prof:	Alumnos/as comunican al profesor
Comunicación verbal:	Se expresa posterior al extracto haciendo referencia a las funciones verbales de la comunicación verbal descritas anteriormente de acuerdo a los códigos presentes. A modo de ejemplificación. *"ya, demos vuelta la hojita dice...ejercicio de hacer parejas cierto, al lado izquierdo, el lado izquierdo es este cierto?"* (comp. verbal: 1b+ 4h+ 6l+ 1c reguladora+ 2e explicar+ 2e constatar+ 7m)
Comunicación no- verbal:	Se presenta en el texto posterior al extracto haciendo referencia a las funciones no-verbales de la comunicación descritas anteriormente de acuerdo a los códigos presentes. A modo de ejemplificación: *"ya, demos vuelta la hojita dice...ejercicio de hacer parejas cierto, al lado izquierdo, el lado izquierdo es este cierto?"* {comp. no-verbal: 3(lee guía)+ 1d+ 3(mm)+ 4(todos)} Traducción: movimientos kinésicos cuando lee la guía + permanencia en la pizarra+ movimiento de manos + miraja fija a todos los estudiantes.

e. Acrónimos utilizados en entrevistas

Entr:	Entrevistador
Prof:	Profesor entrevistado

1.2. Análisis de los comportamientos comunicativos del profesor y las dinámicas relacionales con su grupo- clase

La utilización de diferentes técnicas de recogida de información nos permite describir las formas y dinámicas de interacción comunicativa entre los profesores y sus respectivos grupos- curso, tomando distintas fuentes de análisis para intentar dar cuenta de la manera más adecuada posible de las características presentes en la cultura escolar y las relaciones sociales que se establecen en el aula.

En el presente caso, se identifica al profesor AF describiendo sus comportamientos comunicativos verbales y no-verbales, las interacciones producidas con sus estudiantes, y las valoraciones del grupo-curso respecto de su profesor. Esto último, permite la posibilidad de establecer un contraste entre lo planteado por los estudiantes y el profesor a fin de descentrar los análisis desde la perspectiva de los propios participantes.

1.3. Datos biográficos del profesor AF

Nombre: AF
Edad: 47 años
Género: Masculino
Título: Profesor de Historia y Geografía
Grado: Licenciado en Historia
Experiencia en docencia secundaria: 20 años.
Perfeccionamiento en el área: Sí
Cursos: 4to Medio especialidad Alimentación Colectiva – 3ro Medio especialidad Dibujo Técnico

1.4. Contextualización de las clases analizadas del profesor AF

La primera clase

Clase de Historia y Geografía destinada al análisis de los factores negativos presentes en las tecnologías (4to Medio Esp. Alimentación).

Durante la sesión, el profesor interactúa con sus estudiantes ordenándolos y entregando sus cuadernos para comenzar la sesión. Luego, dicta los contenidos y ejemplifica en diversas ocasiones lo mencionado utilizando ejemplos prácticos cercanos a la realidad cotidiana de sus estudiantes. En diversas instancias, mediante el uso preguntas abiertas, acepta o rechaza los comentarios de los estudiantes sin utilizar códigos verbales diversos para aceptar o no las intervenciones, y procurando continuar seguidamente con el dictado de la clase. Se acompaña de movimiento de las manos y repetición constante de lo mencionado para que los estudiantes puedan registrar en sus cuadernos.

La segunda clase

Clase de Historia y Geografía destinada a la Revolución Francesa (3ro Medio Esp. Dibujo Gráfico).

El profesor inicia la clase ordenando a sus estudiantes y presentando los contenidos a trabajar en la sesión. Describe los hechos involucrados en la Revolución Francesa apoyándose de conceptos e imágenes en la pizarra al mismo tiempo en que dicta y permanece en la parte posterior de la sala. Relaciona constantemente los contenidos con ejemplos de la política nacional y con las relaciones entre Chile y los países cercanos. La interactividad con los estudiantes disminuye ostensiblemente en la medida en que hay mucha carga de información en la cual el docente centra su atención.

1.5. Análisis de los comportamientos comunicativos verbales

Las importancia de analizar las características comunicativas verbales del profesor AF, son coherentes con la afirmación referida a que "*…la interacción en orden a establecer la transmisión de conocimientos se lleva a cabo con el lenguaje verbal, siendo la herramienta lingüística prioritaria*" (Cuadrado, Fernández y Ramos, 2011, p.48). Sin embargo, no es menos cierto que bajo un enfoque socio-constructivista del aprendizaje, las variables cognitivas y las variables afectivas y motivacionales se

encuentran fuertemente interrelacionadas, aunque, como afirma Cuadrado y Fernández (2008) diversas investigaciones han priorizado -equívocamente- las funciones verbales sobre el plano afectivo. Para efectos prácticos de ordenamiento de los resultados, se dividen intencionadamente las funciones verbales y no-verbales del profesor AF a fin de detallar las características de cada comportamiento; ya que por su detalle y extensión otorga orden, aunque por manifestación, sean mutuamente influyentes.

En el caso del profesor AF se evidencia una elevada presencia de funciones comunicativas verbales asociadas a la información y al control. Esto quiere decir que las expresiones lingüísticas asociadas a *la narración, la explicación, la justificación, la constatación y la descripción* aparecen como elementos discursivos fundamentales para el desarrollo de la clase del profesor.

La *narración* (2f), se refiere a una característica del discurso asociada al estilo con el que el profesor AF se comunica con los estudiantes. Estos aspectos asociados al estilo poseen diversas formas de manifestación y en algunos casos adoptan características poéticas, metafóricas o de equivalencias en el uso del lenguaje asociadas a códigos comprensibles entre los interlocutores, para construir significados comunes y facilitar la adquisición de nuevos conocimientos (Coll y Onrubia, 2001). En este caso, el profesor AF utiliza la narración como una forma de expresión que busca claridad y ejemplificación concreta mediante historias, hechos o cuentos que se transforman en una herramienta pedagógica a fin de lograr la comprensión mediante su concreción a la vida cotidiana de los estudiantes. Su aparición es alta en ambas clases revisadas (n=91, ver tabla 9), donde dicha historia sirve de estructura para "sostener" las otras sub-funciones informativas descritas posteriormente. Seguramente, el área del conocimiento que este profesor trabaja, referido a la enseñanza de la Historia y la geografía, le otorga un valor agregado a las narraciones a fin de explicar hechos pasados y concatenación temporal en la descripción de hechos y situaciones históricas. Algunas evidencias de la narración se describen seguidamente, así como el nivel de conciencia que el profesor presenta a través de las entrevistas respecto de su valor explicativo y cercano al contexto de los estudiantes:

> **Prof- Aos:** *"…Claro y ahí viene el otro problema, ahí viene como el otro mundo, ahí vamos a hablar el que hablaba su compañera la farándula, y eso es parte de la farándula, porque yo tengo que enterarme de lo que como o lo que hace o como se viste de una señora que no conozco que vive allá atrás, y cuando ahí dice en un letrerito en todos los buses se prohíbe todos los ruidos molestos, y eso es un ruido molesto…"* (comp. verbal: 1c fática+ 2e justificar+

2f) y {comp. no- verbal: 4a+ 3(mm)+ 5b+ 4c+ 4a+ 3(mm)+ 5e+ 3(mm)+ 5b} **D.E. Clase nº1 AF p.56**

Prof- Aos: *"…la nobleza, los campesinos, los burgueses, todos los actores sociales, los militares por otro lado, todos tienen sus representantes y ellos deciden como va a ser la política interna y externa de su país , no limitan a nadie, no elimina a la nobleza, ellos siguen manteniendo la nobleza, pero todos por iguales, una persona, un anfitrión un voto, por lo consiguiente todos tenían los mismo derechos, como los ciudadanos libres eran más que la nobleza, era lógico que quien iban a ganar las votaciones siempre, la mayoría, como dicen ustedes la mayoría gana, por lo tanto, el noventa y cinto por ciento de las poblaciones en ese momento, eran campesinos…"* (comp. verbal: 2f+ 2e explicar+ 2e justificar+ 2e justificar+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 1d+ 3k+ 4c+ 3(mm)+ 3f+ 3c+ 3b+ 4e} **D.E. Clase nº2 AF p.71**

Prof- Aos: *"…elegir otro rey pero del grupo de ellos, pero había otro grupo de nobles que querían otro sistema de un sistema que ya no funciona ya este no funciona y ellos … ya tenían un parlamento de representantes, donde el rey gobernaba y aconsejaba, secundado y apoyado por el parlamento ya, entonces habían dos poderes entonces ya no había un solo poder , no es una monarquía absoluta, si no que hay un parlamento y un rey, si el rey no quiere respetar las leyes del parlamento el rey tiene que abandonar y se comienza en el parlamento, aun cuando ese parlamento también era un noble, todavía los comunes no tenían mucho poder político… ya tenias más poder…"* (comp. verbal: 2e explicar+ 2e justificar+ 2f+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 5e+ 4e+ 3(mm)+ 3b+4e+ 4c+ 3(mm)+ 1d+ 3(mm)+ 4e+ 3f+ 3c+ 4c} **D.E. Clase nº2 AF p.84**

En la entrevista al profesor AF respecto del uso de la narración en sus clases, afirma:

Prof: *"…Yo parto de que yo también fui alumno de colegio privado, colegio fiscales y para mí la historia en cierto fue eso, aburrida y de hecho no soy de seguir mucho los textos, el texto dice esto y se cambia, uno que se aprendía el texto era genial. Pero yo partí de otra cosa, yo partí de que hay que hacer las cosas más amigas, hacer una acotación de que algo que muchas veces si bien es cierto con algo que no está totalmente enlazado pero que de alguna u otra manera se enlazan con otras cosas. Yo siempre voy viendo una cosa y después la voy explicando, pero siempre tratando de enfocarlo al sentido de las cosas y lo que pasa en el pasado y como estamos cruzando el futuro, y entorno a eso yo hago la sincronización…"* **D.E. Entr. Prof. AF nº2 p.292**

En función de lo anterior, es posible observar cómo el nivel de conciencia del docente AF respecto del uso de la narración se fundamenta en la necesidad de "interpretar"

en las clases los textos, a fin de "acercar" la esturctura lingüística formal con la que se encuentra estructurado el texto, a una narración mas idónea, simple y contextualizada de manera de ir relacionando dichos contenidos, interpratrla de una menra simple y por ende, mediarla a las posibles comprensiones que logran sus estudiantes.

La sub-función *explicar* (2e explicar), en este caso, se refiere a la necesidad del profesor por aclarar o dar a conocer un hecho a sus estudiantes. Así, un elevado número de expresiones del profesor AF en sus clases (n=149, ver tabla 9) da cuenta del rol comunicacional activo del docente en tanto guía/ mediador de los aprendizajes. Respecto de esto, el profesor manifiesta conscientemente que el explicar en su clase adquiere relevancia ya que permite articular los aspectos teóricos de textos u otros recursos bibliográficos, con experiencias cercanas de sus alumnos, de manera de transferir por medio del lenguaje y la explicación los aspectos a aprender. De esta manera, el profesor señala en la entrevista:

> **Prof:** "*Yo generalmente la tengo construida, por eso muchas veces reviso los cuadernos, no se trata de memorizar las cosas, se trata de que el conocimiento que uno tiene trata de relacionarlo con la vida cotidiana con los elementos que tu tienes en tu entorno y explicar de ese punto de vista. La redacción uno la tiene en la cabeza y es como sacarlo, para que se dispare y salga completo*". **Ent. Prof. AF nº2, p.295.**

Esta manifestación del porfesor respecto de su intención explicativa como una forma de dar un sentido mas real a los contenidos, queda expresado en el siguiente ejemplo, donde, usando la explicación respecto de los atributos simétricos de la tecnología, complementa su declaración usando argumentos respecto de su uso:

> **Prof- Aos:** *"…Son simétricas, son simétricas, son simétricas porque todos tienen, todos tienen, las mismas oportunidades, de usar la tecnología"* (El docente se apoya en su pupitre y continúa con la clase desde ahí)*…de usar la tecnología y todo lo que significa y todo lo que significa en su desarrollo, se están riendo y ustedes están igual…"* (comp. verbal: 2e describir+ 2e explicar+ 1c complementaria+ 2e explicar+ 6l) y {comp. no-verbal: 1d+ 4c+ 1d+ 4c}
>
> **D.E. Clase nº1 AF p.17**

La sub-función *justificación* (2e justificar) se relaciona con la anteriormente descrita, aunque su diferencia, radica en el carácter convincente del argumento, centrada en razones y pruebas que acompañan la explicación, permitiendo un mayor "aplomo" del discurso. Si bien su presencia es menor a la sub-función explicar (n=82, ver tabla 9), en el discurso

docente aparecen en muchos casos contiguas. Así, en la observación de clases a través de la videograbación encontramos estos comportamientos que justifican sus afirmaciones seguidas por la explicación, la constatación e incluso la manifestación fática de mantención del contacto:

> **Prof- Aos:** *"tampoco, ahora recién un muchacho de inteligencia del parlamento esta tratando de hacer una forma de vigilar todo eso…pero todavía no hay una pena… y que vas a hacer con eso, la persona puede demandar pero"* (comp. verbal: 7q+ 2e explicar+ 6l+ 5k+ 2e justificar) ; {comp. no-verbal: 3f+ 4c+ 3(mm)+ 5a+ 5e+ 3b+ 3h} (Los alumnos comienzan a levantar las manos) **D.E. Clase nº1 AF p.22**

> **Prof- Aos:** *"sus vecinos Alemania que todavía no estaba, que no sabían que eran un estado independiente, si no que todavía eran reinos independientes eh, España, Portugal, Inglaterra se vieron en este tipo de proceso, y se dan cuenta que la única manera o alternativa que tienen es mejorar su sistema de representación,¿Ya?, eso es mas o menos a grueso modo lo que les anote ahí."* (comp. verbal: 2e constatar+ 1c fática+ 5k+ 2e justificar+ 1c fática+ 6l) ; {comp. no-verbal: 4c+ 3 (escribe pizarra)+ 1d+ 3 (escribe pizarra)+ 4e} *(El docente señala en la pizarra)* **D.E. Clase nº2 AF p.69**

La sub-función *constatación* posee la característica de ser una afirmación positiva, por tanto, su énfasis está en la comprobación de un hecho y su veracidad ante el interlocutor, siendo su presencia en el discurso del docente AF alta (n=66, ver tabla 9). Ejemplos del profesor AF se representan en las siguientes secuencias:

> **Prof- Aos:** *"yo le voy a colocar buena ya, es un fenómeno que salió la wena' naty, no ¿Cierto? Es un fenómeno la wena' naty, no es un fenómeno que no ocurra"* (comp. verbal: 2f+ 2e constatar) y {comp. no- verbal: 3(escribe pizarra)+ 5e+ 4c+ 4e3h} **D.E. Clase nº1 AF p.20**

> **Prof- Aos:** *"ya caballero, eh coloquen atención por favor, ya coloquen atención por favor, a ver estábamos viendo lo que era la revolución francesa"* (comp. verbal: 1a+ 4h+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 1d+ 3(escribe pizarra)+ 4c+ 5c+ 3c} **D.E. Clase nº2 AF p.68**

La sub-función *describir* (2e describir) si bien es cierto posee una presencia un tanto menor en el discurso de ambas clases del profesor AF (n=67, ver tabla 9), su presencia es igual de complementaria al "rol activo" que el docente posee en el aula a la sub-funciones descritas anteriormente. Esta sub-función le permite al profesor complementar sus

explicaciones y justificaciones por medio de la representación descriptiva de partes, cualidades o circunstancias a fin de contribuir a mejorar la representación de lo que se desea significar. La siguiente evidencia ser refiere a lo integral de las sub-funciones y la descripción de hechos:

> **Prof- Aos:** *"…y por lo consiguiente la antigua tradición decía que los monarcas eran elegidos juntos, eran elegidos por los ciudadanos libres que le permitían gobernar para, cierto, suplir las necesidades de seguridad, de cualquier tipo de necesidad que ellos tuvieran, pero como tampoco se cumple este concepto, entonces este otro fenómeno va ir buscando nuevos elementos…"* (comp. verbal: 1c complementaria+ 2e describir+ 2e explicar+ 1c fática+ 2e predecir) y {comp. no-verbal: 4c+ 3(mm)+ 4e+ 3 (mm)+ 1d+ 3 (mm)+ 3f+ 3 (mm)+ 4e} **D.E. Clase nº2 AF p.71**

Finalmente, en la misma lógica de presentación decreciente en la que se ha ido detallando la función verbal informativa, aparece en menor presencia la sub-función *suponer* (2e suponer) (n=25, ver tabla 9). Esta baja presencia en las clases del profesor AF es similar a los otros dos casos descritos con posterioridad (ver casos 2 y 3). Desde una perspectiva educativa, pareciera que el suponer, dado su carácter inexacto y conjetural, podría confundir a los estudiantes debido a la falta de certezas que el aprendizaje requiere, ya que informar, a diferencia de suponer, implica una intencionalidad directa y planificada por parte de una persona (el profesor) con una finalidad didáctica hacia un grupo de estudiantes no experto o menos experto que el docente (Castellà, Comelles, Cros y Vilà, 2006). Dicho de otra forma, pareciera que las sub-funciones asociadas a narrar, explicar, justificar, constatar y describir son más utilizadas por el profesor AF en la medida en que aporta información real, fiable y concreta; por sobre la suposición, abierta, analítica y carente de certeza.

Función fática

La segunda función a describir, corresponde a la Función Fática, referida a las acciones comunicativas asociadas a palabras o sonidos (que no posean necesariamente significado) y que permiten llamar la atención ("enganchar"), iniciar o mantener el contacto con el interlocutor. En este sentido, la función fática se centra principalmente en acciones comunicativas que buscan lograr el contacto con el interlocutor, aportando en términos de función subsidiaria o complementaria a lo que se desea comunicar, ya que actúa como función auxiliar y de contexto para promover una relación comunicativa efectiva. Las sub-funciones que la integran son: *la toma de contacto, la demanda de disponibilidad; referidas a la iniciación de la relación comunicativa, o de búsqueda*

intencionada del contacto, y las sub-funciones de mantención del contacto, fática, reguladora y complementaria. Todas ellas funcionan manteniendo contacto o complementando el intercambio comunicativo con mensajes posteriores. A continuación describiremos las más representativas para el caso.

La sub-función fática (1c fática), corresponde al tipo comunicativo cuya función central es mantener el contacto comunicativo mediante "muletillas", palabras o sonidos que acompañan el diálogo como manera de conversar y captar la atención del interlocutor. Su presencia se acompaña de comportamiento no- verbal confirmatorio, pero desde un análisis verbal, a pesar de no aportar ideas al discurso, lo acompañan en un proceso de "chequeo" constante con el interlocutor. Su presencia en el profesor AF es la más representativa dentro de la función (n=65, ver tabla 9), siendo algunas evidencias:

> **Prof- Aos:** *"Ya el lunes le entrego los cuadernos a la mayoría, espérenme un poquito por favor ya, esas eran cierto, ahora tengo que hacer todo como si fuera el señor…"* (comp. verbal: 1a+ 2e describir+ 4h+ 1c fática+ 2f) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 4c+ 5c+ 1c(abre la puerta)} **D.E. Clase nº1 AF p.8.**

> **Prof- Aos:** *"me interesa mí persona y mi guagua cierto?, por lo consiguiente ahí voy yo, como a mí, yo tengo que hacer las cosas, velar por mis intereses primero, cierto?, pero tampoco puedo imponer ciertas formas de vidas cierto? comportamientos o pensar que el hombre es más malo, o es más viejo o es mas deshonesto, como quieran llamarlo, cuando no tiene las intención y no tiene y no le interesa el comportamiento que tienen, yo me he dado cuenta y ustedes lo dicen"* (comp. verbal: 2f+ 1c fática+ 2e explicar+ 1c fática+ 5k+ 3g) y {comp. no-verbal: 3b+ 3c+ 4c+ 3(mm)+ 4a+ 3(mm)+ 4(todos)+ 5c+ 4(todos)} **D.E. Clase nº1 AF p.61.**

> **Prof- Aos:** *"sus vecinos Alemania que todavía no estaba, que no sabían que eran un estado independiente, si no que todavía eran reinos independientes eh, España, Portugal, Inglaterra se vieron en este tipo de proceso, y se dan cuenta que la única manera o alternativa que tienen es mejorar su sistema de representación, ¿Ya?, eso es más o menos a grueso modo lo que les anote ahí."* (comp. verbal: 2e constatar+ 1c fática+ 5k+ 2e justificar+ 1c fática+ 6l) y {comp. no-verbal: 4c+ 3 (escribe pizarra)+ 1d+ 3 (escribe pizarra)+ 4e} **D.E. Clase nº2 AF p.69**

La segunda sub-función presente en el comportamiento verbal del profesor AF es la *reguladora* (1c reguladora) (n=38, ver tabla 9). El rol de esta sub-función, a diferencia de

las “muletillas” anteriores, es que estas son pequeñas frases que aunque no aportan nada al contenido del diálogo, enlazan ideas anteriores con las que a continuación se desean expresar. A modo de ejemplificación:

> **Prof- Aos:** *“ahora esto es una de las cosas negativas de la tecnología, a ver ahí algunas cosas que van más allá de la comprensión de la gente común y corriente….(observa a unos estudiantes que se sientan juntos en la sala) ya? después se quejan porque dicen que son medios leros”* (comp. verbal: 5k+ 1c reguladora+ 7m+ 5k+6l) y {comp. no-verbal: 5e+ 3(mm)+ 1d+ 5a+ 5c+ 5e} **D.E. Clase nº1 AF p.33**

> **Prof- Aos:** *“ya, estábamos viendo…letra d entonces, letra d no habíamos quedado, ya letra d, la falta de, la falta de representación ciudadana”* (comp. verbal: 1c fática+ 1c reguladora+ 4h+ 2d) y {comp. no-verbal: 4e+ 4c+ 5c+ 1d} **D.E. Clase nº2 AF p.69**

La tercera sub-función presente, en menor frecuencia (n=25, ver tabla 9) es la *complementaria* (1c complementaria). Se caracteriza por adicionar palabras o nexos que, aunque no aportan información alguna, complementan o refuerzan una idea. Desde esta perspectiva, su rol obedece a un “enganche” de profundización, más que simple adición de ideas (*reguladora*) o de “muletillas” (*fática*) asociadas al estilo más que a la dirección del argumento. A modo de ilustración:

> **Prof- Aos:** *“En su desarrollo por lo tanto, por lo tanto debería ser un elemento positivo, un elemento positivo, cuya misión, cuya misión seria mejorar la calidad de vida de las personas, coma, por lo tanto se puede relacionar, por lo tanto se pueden relacionar diferentes grupos culturales”*. (comp. verbal: 2e explicar+ 1c complementaria+ 2e justificar) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 3(mm)+ 1d+ 1c+ 5c} **D.E. Clase nº1 AF p.18.**

> **Prof- Aos:** *“Miren, miren, por eso les digo… si lo va a ocupar úsenlo bien, si quieren saber un celular que está conectado, tiene una enciclopedia y por qué no lo usan?, porque la mayoría no sabe usarlo”* (comp. verbal: 1c complementaria+ 2e explicar+ 7m+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 5e+ 3c+ 1d+ 3(mm)+ 1c(adelante)+ 3(mm)+ 1d+ 5b+ 3b+ 3f+ 5e} **D.E. Clase nº1 AF p.42.**

> **Prof- Aos:** *“De los gobiernos políticos, de los gobiernos políticos, ya dejen de escribir, se supone cierto que los reyes o los monarcas como queramos llamarlos”* (comp. verbal: 1c complementaria+ 4i+ 2e suponer+ 5k (secuencia

dictar- comentar)) y {comp. no-verbal: 4c+ 5c+ 3 (escribir pizarra) (El docente comienza a escribir en la pizarra)} **D.E. Clase nº2 AF p.70.**

Las tres sub-funciones descritas anteriormente (*fática, reguladora y complementaria*), asociadas a la mantención del contacto, poseen una relevancia destacada, en la medida que para el profesor AF mantener el contacto con sus estudiantes utilizando recursos diversos, es una función verbal importante para situar aquello que desea comunicar, ya que las muletillas, nexos o palabras que enlazan las ideas se transforman en contexto discursivo y condicionan el momento en que el discurso se produce (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1991). Por el contario, las funciones que describiremos a continuación, se refieren a la toma de contacto y la demanda de disponibilidad de los estudiantes, y cuya frecuencia disminuida en relación a las tres anteriores, obedece a los momentos iniciales de una presentación o las acciones específicas que el docente debe realizar para establecer o re-establecer el diálogo.

La sub-función toma de *contacto* (1a), se refiere a las palabras iniciales que buscan iniciar el diálogo. Si bien su frecuencia es menor en función de las escritas anteriormente (n=13, ver tabla 9), la utilización de ésta, obedece más que a una presencia permanente, a una aparición en el inicio de la clase o en algunas otras situaciones asociadas a intercambio de interlocutores.

Prof- Aos: *"Buenos días caballeros, señoritas, tomen asiento…"* (comp. verbal: 1a+ 4h) y {comp. no-verbal: 1d+ 4c+ 5c} **D.E. Clase nº2 AF p.65.**

Prof- Aos: *"ya ¿a dónde íbamos?"* (comp. verbal: 1a+ 7m) y {comp. no-verbal: 3(mm)} **D.E. Clase nº1 AF p.23.**

Prof- Aa: *"Ya señorita"* (comp. verbal: 1a) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 4c} *(El profesor una vez que acomoda la silla y la mesa llama a la alumna para que acomode sus cosas en ese puesto)* **D.E. Clase nº1 AF p.7.**

Prof- Aos: *"Ya el lunes le entrego los cuadernos a la mayoría, espérenme un poquito por favor ya, esas eran cierto, ahora tengo que hacer todo como si fuera el señor…"* (comp. verbal: 1a+ 2e describir+ 4h+ 1c fática+ 2f) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 4c+ 5c+ 1c(abre la puerta)} **D.E. Clase nº1 AF p.8.**

Finalmente, la última sub-función presente en la dimensión fática es la denominada *demanda de disponibilidad* (1b). Las situaciones que desencadenan esta sub-función se refieren a aquellas en las que el locutor percibe si su interlocutor está en disposición de

establecer un diálogo o comunicación recíproca. Su baja presencia (n=4, ver tabla 9) estaría asociada en el caso del profesor AF a una demanda de disponibilidad denegada o afectada por una ausencia de contacto, trayendo consigo en tres de las cuatro veces en que ésta sub-función se presenta, llamados de atención o instrucciones directas, como ausencia de dicho contacto:

> **Prof- Aos:** *"ya pero, ustedes tienen el día, a ver silencio"* (comp. verbal: 1b+ 2e describir+ 1c reguladora) y {comp. no-verbal: 5e+ 1d+ 3(cruza los brazos)} **D.E. Clase nº1 AF p.48.**

> **Prof- Aos:** *"Ya señorita por favor ya, guardemos el lapicito por favor, guárdelo"* (comp. verbal: 1b+ 4h+ 4i) y {comp. no-verbal: 3f+ 4c+ 5c+ 5d} **D.E. Clase nº2 AF p.68.**

> **Prof- Aos:** *"ya, disculpe profesor Ricardo ya salga"* (comp. verbal: 1b+ 4h+ 4i) y {comp. no-verbal: 1c (abre la puerta)+ 4c+ 5c+ 3(mm)} **D.E. Clase nº2 AF p.68.**

Estas situaciones descritas anteriormente, evidencian que la demanda de disponibilidad constituye una "llamada de atención" a los estudiantes que se encuentran generando problemas comportamentales o problemas de disciplina en en aula, y que ante la ausencia de una respuesta del estudiante que enmiende dicha conducta, el profesor decide tomar acciones remediales ante estas conductas, ya que para el profesor es importante controlar el comportamiento, debido a que es una condición esencial en su clase y definitorias respecto de su rol como docente:

> **Prof:** *"Primero las reglas, las reglas de juego en todo sentido, se ha visto en la grabaciones que muchos echan una talla, un chiste, el profesor tanto, eso mientras no venga con un sentido grosero yo las acepto, o sea no soy grave en ese sentido, las cosas tienen que tener de una u otra manera una normativa, eso es un aspecto"*. **Entr. Prof. AF nº2 P.291.**

Función expresiva

La tercera función comunicativa a describir, se refiere a la *función expresiva*, utilizada cada vez que el locutor expresa aspectos subjetivos; siendo opiniones personales, sentimientos, creencias o deseos sus principales manifestaciones. Esta función, en específico se trabaja bajo la denominación de *expresión de emociones* (3g), ya que aspectos centrados en opiniones o juicios, poseen un carácter cognitivo y valorativo -trabajados con posterioridad en la función meta-comunicativa- y que se encuentra presente

en diversos momentos de la interacción profesor y estudiantes; dado que las creencias y valoraciones -que ocurren en el aula en tanto escenario social-, considera dimensiones comunicativas y representaciones personales entre los agentes implicados en las actividades educativas de la clase. Esta integralidad entre comunicación y creencias, fueron trabajadas junto a otras dimensiones cada vez más amplias en el modelo propuesto por Korhagen (2004) donde ubica la dimensión creencias de la actuación como un área importante y traductor del fenómeno docente. De esta forma, la expresión de emociones (n=30, ver tabla 9) en el profesor AF se evidencia fundamentalmente en el acompañamiento de emociones a su discurso descriptivo, a fin de aclarar sentimientos, otorgar valoraciones y complementar descripciones:

> **Prof- Aos:** *"Tengo equipos de eso que ustedes conocen ahora como mp4, cuando recién salí me lo regalaron, y no me gusta y nunca me ha gustado usarlo porque me siento incomodo"* (comp. verbal: 5k+ 3g) y {comp. no-verbal: 5c+ 3(mm)+ 1d+ 3f+ 5c} **D.E. Clase nº1 AF p.52.**

> **Prof- Aos:** *"No, no me gusta el campo, yo viví toda la vida en la playa, de hecho mi familia tiene casa en la playa y cada vez que puedo escapar me voy a la playa, y estudie para ser profesor porque me gusta ser profesor"* (comp. verbal: 7q+ 3g+ 5k) y {comp. no-verbal: 5c+ 3f+ 1d+ 3f+ 5c+ 3b+ 3f+ 5e} **D.E. Clase nº1 AF p.54.**

> **Prof- Aos:** *"estoy, ah porque me gusta vivir en forma tranquila o sea no me interesa estar dándole explicaciones a nadie de lo que hago como me visto y como me comporto"* (comp. verbal: 3g) y {comp. no-verbal: 1d+ 4c+ 4(todos)+ 4c+ 5e+ 3(mm)+ 4c} **D.E. Clase nº1 AF p.55.**

Si bien las descripciones anteriormente presentadas evidencian una manifestación emocional del docente, se agrupan dentro de expresiones afectivas referidas a auto-descripciones, ya que el docente AF manifiesta en clases su parecer en forma recurrente, así como otro tipo de reacciones afectivas que analizaremos en el apartado de la función control. La justificación de esta diferenciación, es que en el caso de este profesor, la clarificación de sentimientos y creencias son fundamentales para el desarrollo de la clase, debido al rol activo que atribuye a su posicionamiento frente a temáticas presentes en el contexto político nacional y de la educación nacional en particular, asumiendo esto, como una parte sustancial de la historia tanto personal como universal. Evidencia de ello son los siguientes extractos de las entrevistas realizadas:

> **Entr:** "*¿Tendrá que ver la forma que usted ve la historia con la forma en que usted fue formado en relación a la historia?"*

> **Prof:** *"Tiene que ver con varias cosas, yo cuando era cabro chico no leí historia, solo la historia del arte, entonces de alguna u otra manera eso te hace sentir que los actores sociales no son los que siempre te nombran. También tiene que ver con la zona en la que viví y que yo nunca me he preocupado por la gente que anda en la calle, siempre me preocupo de mi y no del otro como anda vestido"*. **Entr. Prof. AF nº1 p.287.**

> **Entr:** *"¿Cuál cree usted que es el rol de la educación, usted como profesor, para hacer más reflexiva a las personas en estos procesos sociales?"*
> **Prof:** *"Claro, yo pienso primero que la educación primeramente se presentó como un sistema de control, y llego un momento determinado en que no se cumplió eso y se comenzó con una educación más Light en el sentido que se pueda. Pero por mucho tiempo se nos enseñó en la universidad que tenemos que generar alumnos críticos, que criticaran el sistema, pero de alguna u otra menara no permitimos que lo critiquen tampoco, y eso tiene que ver mucho con la educación, la educación cívica se perdió. Por otra parte, la historia no es la que está escrita en los libros, no es la que alguien contó, sino que la historia son causas y consecuencias de un fenómeno que de alguna u otra manera nosotros nos atamos e influye en nuestras vidas"*. **Entr. Prof. AF nº1 p.288.**

> **Prof:** *"…Ellos* [sus estudiantes] *tienen bien internalizado que la historia para ellos es la que sale en los libros y no hay otra historia, entonces yo les decía, mira supongamos, vivimos en una zona que conforman dos grupos culturales, veamos la historia de Chile y así partir. Y así empiezan a emocionarse, y a darse cuenta que la verdad no está en el libro, sino en lo que viven ustedes. Los chicos tienen muchas vivencias, pero ellos piensan que muchas veces al opinar van a ser parte de las burlas y no lo hacen"*. **Entr. Prof. AF nº2 p.293.**

Función Metacomunicativa

La cuarta función de la comunicación verbal, se refiere a la función metacomunicativa, que incorpora la *emisión de juicios de valor sobre el desarrollo de una entrevista* (5k) y la *definición de palabras* (5j). En términos generales, esta función apela a un tipo de expresión centrada en la clarificación o delimitación de conceptos claves y valoraciones de dichos conceptos. En términos pedagógicos, se asocian al carácter central del saber, producto de la delimitación de conceptos e ideas claves. Esta función posee relevancia en la medida en que cobra importancia el carácter situado de los significados. Esto quiere decir, que lo definido y valorado por el docente no es una traducción externa "literal" del conocimiento, sino que en el contexto de aula y de las dinámicas que allí se producen, los significados dependen de su inserción en el sistema discursivo que el profesor desarrolla (Cubero, Cubero, Santamaría, De la Mata, Ignacio y Prados, 2008).

La sub-función *emitir un juicio de valor sobre el desarrollo de una entrevista* (5k) (n=127, ver tabla 9) consiste en hacer distinciones o describir situaciones que impliquen un posicionamiento por parte del docente de aquello que comunica. Si bien es cierto, las valoraciones no se expresan únicamente por la vía explicativa o argumentativa; sino que incluyen otros juicios cargados de valoraciones más emocionales, en este apartado sólo revisaremos los juicios organizativos o cognitivos, a fin de desarrollar en el apartado de interactividad las valoraciones de tipo emocionales. De esta forma, las evidencias de esta sub-función se expresan de la siguiente manera:

> **Prof- Aa:** *"Piense para eso está aquí, ya… bueno yo digo… sino que vea a seguir haciendo en la vida ya…"* (comp. verbal: 4i+ 6l+5k) y {comp. no-verbal: 5c+ 3(mm)+ 1d} **D.E. Clase nº1 AF p.16.**

> **Prof- Aos:** *"…tampoco, ahora recién un muchacho de inteligencia del parlamento está tratando de hacer una forma de vigilar todo eso…pero todavía no hay una pena… y que vas a hacer con eso, la persona puede demandar pero…"* (comp. verbal: 7q+ 2e explicar+ 6l+ 5k+ 2e justificar) y {comp. no-verbal: 3f+ 4c+ 3(mm)+ 5a+ 5e+ 3b+ 3h} **D.E. Clase nº1 AF p.22.**

> Prof- Aa: *"…como Francia no tenia estado en el proceso revolucionario tuvo que hacer las leyes y quien las va a hacer?, los propios ciudadanos, ahora tenían otro problema que siempre se enfrentan cuando hay un cambio radical en las cosas, cuando hay un cambio de paradigma…"* (comp. verbal: 1c complementaria+7m+ 5j+ 5k (define legitimidad…)) y {comp. no-verbal: 1d+ 4e+ 4c+ 3 (mm)+ 3 (subrayar pizarra)+ 3(mm)+ 4c} **D.E. Clase nº2 AF p.71.**

Finalmente, la sub-función *definir una palabra* (5j) se encuentra fuertemente disminuida en las actividades de clase del docente (n=6, ver tabla 9), a pesar que ésta es de enorme importancia para el aprendizaje, dado que desde un enfoque estructuralista, la organización sintáctica que utilice el profesor en la definición de conceptos o en la clarificación de ideas centrales necesita ser lo suficientemente claro para producir representaciones adecuadas a aquello que se explica. De esta forma, la combinación de fonemas en morfemas, entendidos éstos como una unidad lingüística que posee significado especifico de acuerdo al contexto, se combinan en patrones y secuencias que permiten la transmisión de significados en el lenguaje (Condemarin y cols., 2003). De ahí la importancia de esta sub-función, cuyo atributo clarificador y determinante es fundamental para la comprensión de los aspectos claves en el aprendizaje. Sin embargo, su presencia se limita a las siguientes interacciones:

Prof- Aa: *"si, o simplemente, fotografiar en forma morbosa, fotografiar en forma morbosa"* (comp. verbal: 2e describir) y {comp. no-verbal: 4c+ 4(todos)}
Aa- Prof: *"morbosa?"*
Aa- Prof: *"(risas)"*
Aa- Prof: *"morbosa?"*
Aa- Prof: *"(risas)"*
Prof- Aos: "morbosa si, a una persona con la interpretación que se puede dar" (comp. verbal: 5j) y {comp. no-verbal: 5a+ 4c+ 3a} **D.E. Clase nº1 AF p.20.**

Un segundo tipo de interacción respecto del uso de la sub-función *definir una palabra* (5j) se refiere a la definición del concepto bélico, y que se desarrolla debido a una pregunta iniciada por un estudiante, el cual obtiene una respuesta del profesor que no satisface su inquietud, provocando nuevamente una ampliación de la definición del profesor a fin de apoderarse del sentido de dicho concepto. A continuación se expone la siguiente secuencia:

Prof- Aos: "Bélica, o sea primero armamento y después de eso vemos si le damos algún uso pacífico a la tecnología" (comp. verbal: 5k+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 1d+ 4c+ 3(mm)}
Aa- Prof: "profe' ¿qué significa la palabra, o de donde proviene la palabra bélica?
Prof- Aos: *"bélica viene del bericos de Beliquerar"* (comp. verbal: 5j) y {comp. no-verbal: 1d+ 4c+ 5a}
Aa- Prof: *"¿y qué significa eso?"*
Prof- Aos: *"de Chile"* {comp. no-verbal: 5e}
Aa- Prof: *"Soy peruana pues"*
Aa- Prof: "(risas)"
Prof- Aos: *"No viene de una…que tiene que ver con la confrontación que debe haber con uno y con otro por compasión no mas, para la sociedad, toda las sociedad humana evolucionaron gracias a la guerra, solamente por la guerra, si no hubiera existido, la primera y la segunda guerra mundial, la aviación todavía estaría en pañales"* (comp. verbal: 5j+ 2e argumentar+ 2e predecir) y {comp. no-verbal: 1d+ 5e+ 3b+ 5c+ 4c} **D.E. Clase nº1 AF p.25.**

Un tercer ejemplo del uso de la sub-función *definir una palabra* (5j) surge a diferencia de los dos casos anteriores, en donde la definición se genera a partir de una consulta de los estudiantes, a través de un diálogo explícito y una anticipación del propio docente respecto del aparente desconocimiento de la diferencia entre nivel de vida y calidad de vida:

> **Prof- Aos:** "Confunden generalmente lo que es un nivel de vida, con lo que es calidad de vida" (comp. verbal: 2e predecir+ 2e suponer) y {comp. no-verbal: 5e+ 4(todos)+ 1c(adelante)}(El docente se dirige a la pizarra a escribir de nuevo)
> **Prof- Aos:** "El nivel de vida, es cuando ustedes quieren cierto nivel de cosas, cosas les digo yo porque no cumplen ningún productividad pero las tienen" (comp. verbal: 5j) y {comp. no-verbal: 4c+ 4e+ 1d} **D.E. Clase nº1 AF pp. 46-47.**

> **Prof- Aos:** "y estos nuevos elementos, serán, serán un sistema más democrático, el concepto en este tiempo todavía no se usa, se usan las representación, una representación que es una cámara representante" (comp. verbal: 2e predecir+ 2e justificar+ 1c fática+ 5j) y {comp. no-verbal: 4c+ 3 (escribir pizarra)+ 4c} **D.E. Clase nº2 AF p.71.**

En la misma línea del ejemplo anterior, el profesor implíctamente incorpora en su descripción una definición del concepto legitimidad:

> **Prof- Aos:** *"…por lo consiguiente tenían el apoyo de la baja, lo que es la legitimidad, un gobierno legitimo es legitimo cuando los ciudadanos, los bajos lo apoyan y estas cuando se basan en las leyes que tiene el estado, como Francia no tenia estado en el proceso revolucionario tuvo que hacer las leyes y quien las va a hacer?, los propios ciudadanos, ahora tenían otro problema que siempre se enfrentan cuando hay un cambio radical en las cosas, cuando hay un cambio de paradigma"* (comp. verbal:1c complementaria+7m+ 5j+ 5k) y {comp. no-verbal: 1d+ 4e+ 4c+ 3 (mm)+ 3 (subrayar pizarra)+ 3(mm)+ 4c} **D.E. Clase nº2 AF p.71.**

Función Poética

La quinta función verbal presente es la Poética, referida a la sub-función *efectos que tiene el estilo sobre el mensaje* (6l). Esta función, se relaciona con los estilos que utiliza el profesor para comunicarse, y que incluyen conceptos con un fuerte arraigo cultural, palabras o expresiones con sentido situado y que hace que los participantes de la interacción lo entiendan bajo un formato informal. Algunas evidencias serían:

> **Prof- Aos:** *"Ya pero, a ver no nos vayamos del meollo del asunto, son mejores o peores ustedes si tienen esas cosas?"* (comp. verbal: 1c fática+ 6l+ 2e describir+ 7m) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 5e+ 3(escribe pizarra)+ 1d+ 5a} **D.E. Clase nº1 AF p.48.**

> **Prof- Aos:** *"Claro porque en Chile, todo lo que no compran en otros países lo compra Chilito"* (comp. verbal: 2e justificar+ 6l) y {comp. no-verbal: 3a+ 5c+ 3f+ 4c+ 1d} **D.E. Clase nº1 AF p.51.**

> **Prof- Aos:** *"claro, ustedes han visto un diputado piñufla, que no tiene donde caerse muerto?"* (comp. verbal: 7p+ 2e justificar+ 6l+ 5k) y {comp. no-verbal: 3a+ 5e+ 3(mm)} **D.E. Clase nº2 AF p.77.**

> **Prof- Aos:** *"y si le pasan uno a la niñita entradita en carne y media alejada de la mano de Dios eh, y sabe que calcular dos más dos son cuatro, con una calculadora, pero con… un billete más o menos grande en la familia, que señor eligiría?…"* (comp. verbal: 6l+ 2f+ 6l+ 7m) y {comp. no-verbal: 5e+ 1d+ 3(mm)+ 5e+ 3(aplauso)} **D.E. Clase nº2 AF p.91.**

En las evidencias expuestas anteriormente, es posible identificar cómo expresiones del tipo *"vayamos al meollo del asunto"* se refiere en un estilo informal o coloquial de ir a lo específico, al centro de la discusión, al foco del problema, etcétera. De la misma forma, el diminutivo *"Chilito"* obedece a una expresión un tanto sarcástica del país, fundamentalmente ante la crítica constante del profesor AF sobre aspectos culturales presentes en la cultura chilena lo empequeñecen. Asimismo, *"…diputado piñufla que no tiene donde caerse muerto…"* se refiere a una autoridad política que en estricto rigor no tiene méritos suficientes para ser un representante válido frente a las demandas de la comunidad, careciendo incluso de méritos económicos o de respaldo tan básico como no tener "*…donde caerse muerto*". Finalmente, la afirmación "*…niñita entradita en carne y media alejada de la mano de Dios*…" se refiere a una crítica directa a los atributos físicos asociados al peso y al concepto de belleza desde una perspectiva de justificación divina. Esto último parece una descripción un tanto más peyorativa que las anteriores, en la medida en que las descripciones físicas y las atribuciones de belleza cobran mayor relevancia en la etapa de la juventud en la que se encuentran sus estudiantes en términos de percepciones, éxito, seguridad y conformación de patrones emocionales más complejos. Sin embargo, en términos funcionales, las analogías que el docente utiliza buscan en sentido estricto llegar al significado, a la comprensión de lo planteado a partir de lo conocido (Cubero, Cubero, Santamaría, De la Mata, Ignacio y Prados, 2008), ya que para el profesor AF el lenguaje contextualizado a la realidad de los estudiantes permite una comprensión eficiente y eficaz, a saber:

> **Entr:** *"¿Y sale coherente [la clase], siempre bien?"*
> **Prof:** *"Si, lo que sí muchas veces me cuesta encontrar términos no tan rebuscados cosa que los puedan entender y que los pueda explicar en forma rápida y que lo puedan entender la mayoría"*. **Entr. Prof. AF nº2 p. 295.**

Función Conativa

La sexta función verbal se refiere a la conativa, cuyo énfasis se encuentra en la expresión verbal directa de *peticiones* u *órdenes* que realiza el locutor a sus interlocutores. De esta forma, dicha función tiene un carácter activo y elicitador de respuesta en los estudiantes; fundamentalmente de tipo conductual ante adecuaciones del comportamiento en la sala de clases, o bien mediante la búsqueda de respuestas asociadas al proceso de aprendizaje; tales como responder una pregunta, realizar actividades específicas, trabajar con documentos, entre otras.

Esta función incluye dos sub-funciones aparentemente similares, pero comunicativamente distintas y de acuerdo al contexto, funcionales. La primera es la sub-función *hacer una petición* (4h), y la segunda *dar una orden* (4i). Ambas conductas verbales se encuentran muy presentes en el discurso docente y traducen una autoridad implícita que en algunos casos puede ser vista como imposición. La orden, se expresa verbalmente como un imperativo asociado a otros elementos. Sin embargo, este imperativo u orden, en otras ocasiones se atenúa adicionando palabras u otros elementos que suavizan su presencia (Kerbrat- Orecchioni, 1994) manifestándose como deseos o capacidades asociados a marcadores sociales de cortesía (Cubero et al., 2008). Esta variación marcada como una diferencia lingüística sutil, contrasta con una diferencia clara al momento en que ambas conductas se sitúan en el ámbito de relación social del aula, ya que el equilibrio entre ordenar y proponer constituye una alternancia necesaria para el clima de aula. A continuación se describen ambas en relación a su frecuencia decreciente.

La sub-función *hacer una petición* (4h) (n=34, ver taba 9) tiene contextos de manifestación diversos, aunque estructura similar, ya que generalmente se expresa mediante una pregunta o interrogación, con matices de llamado de atención y con un apoyo fundamentalmente no-verbal del tipo facial que complementan su aparición. Tiene una forma de expresión "más suave" que la orden, siendo por tanto, efectiva en términos de los efectos que persigue. Algunas ejemplificaciones en las clases del profesor AF son las siguientes:

> **Prof- Aa:** "*Tese calladita ya"* (comp. verbal: 4h) y {comp. no-verbal: 1c+ 1a+ 4c} **D.E. Clase nº1 AF p.16.**

> **Prof- Aos:** "*No. no pero espere un poquito déjenme terminar, no he terminado, pero si yo les pregunto cómo están las últimas novelas, le apuesto que hay veinte novelas y se saben las veinte novelas"* (comp. verbal: 7q+ 4h+

2f+ 2e predecir) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 5a+ 5+ 3(mm)+ 1d} **D.E. Clase nº1 AF p.59.**

Prof- Aos: *"Sigamos viendo… vamos viendo lo que tienen su cuadernito, saquen su cuadernito, su lapicito; todo el material que tienen que usar"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 6l+ 4h) y {comp. no-verbal: 1d+ 5c} **D.E. Clase nº2 AF p.65.**

Prof- Aos: *"ya, disculpe profesor Ricardo ya salga"* (comp. no-verbal: 1b+ 4h+ 4i) y {comp. no-verbal: 1c (abre la puerta)+ 4c+ 5c+ 3(mm)} (El docente se dirige hacia la puerta y la abre, luego la alumna toma sus cosas y procede a salir de la sala de clases)
Prof- Aos: *"señorita por favor"* (comp. verbal: 4h) y {comp. no-verbal: 4c+ 5c} **D.E. Clase nº2 AF p.68.**

Como es posible apreciar, en las descripciones anteriores, y en las diversas secuencias donde aparece esta función, la petición se complementa con "*por favor*" y con palabras en diminutivo que ayudan a "suavizar" la petición. Así, "*calladita*", "*espere un poquito*" y "*saque su cuadernito*" son ejemplos de esta petición que al agregar el diminutivo evidencia su intención apelativa.

La siguiente sub-función *dar una orden* (4i) (n=19, ver tabla 9), se refiere a la petición directa y clara respecto de un comportamiento a realizar por parte del interlocutor. Su directividad y claridad al momento de verbalizar dicha orden le otorga la responsabilidad al locutor de ser claro en el mensaje y su urgencia, y transparencia al interlocutor respecto de lo que se espera de él. En el caso del profesor AF, estas órdenes se aplican para ajustar comportamientos o conductas de los estudiantes, fundamentalmente ante el desorden y el desvío de la atención de estos últimos, o frente a las instrucciones de tipo comportamental que el profesor utiliza para secuenciar actividades de la clase. Esto último se relaciona con la metodología del profesor, donde dictar los contenidos implica ordenar la secuencia con la cual los estudiantes escriben dichos contenidos en sus cuadernos.

Prof- Aa: *"(risas), ya benito, ya silencio"* (comp. verbal: 1a+ 4i) y {comp. no-verbal: 5e+ 3(mm)} **D.E. Clase nº1 AF p.12.**

Prof- Aos: *"…a ver puh…quédate callao…no vas a escuchar nada porque no hay radios"* (comp. verbal: 4i+ 2e justificar+ 5k) y {comp. no-verbal: 5c+ 4c+ 3f} **D.E. Clase nº1 AF p.59.**

Prof- Aos: *"Ya a ver niñitas, ya guarden silencio, este ratito por fa, el papelito guárdelo y vótelo a la basura po' favor"* (comp. verbal: 1a+ 4i+ 4h) y {comp. no-verbal: 5e+ 4c+ 5c+ 4b} **D.E. Clase nº1 AF p.14.**

Prof- Aas: *"eh… ya punto a parte, coloquen ahí el título elementos negativos"* (comp. verbal: 1c fática+ 4i+ 4h) y {comp. no-verbal: 1d+ 4c} **D.E. Clase nº1 AF p.17.**

Prof- Aos: *"conveniente, copiando el sistema, copiar el sistema inglés, por lo tanto, el poder del monarca, quedaría supeditado, quedaría supeditado, a un parlamento, por lo tanto el poder queda dividido y se permite una mayor representación, una mayor representación, punto aparte, esto no los escriban todavía"*. (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e explicar+ 1c reguladora+ 4i) y {comp. no-verbal: 1a+ 1d+ 5c+ 3d+ 3(mm)} **D.E. Clase nº2 AF p.84.**

Función Control

Finalmente, la Función Control constituye el séptimo comportamiento comunicativo verbal analizado. Su característica "móvil" se evidencia en la interacción interpersonal que esta función posee, ya que su principal atributo es que manifiesta explícitamente una intención, del locutor o del interlocutor, buscando la obtención de más información. De esta forma, esta función posibilita interacción, generando secuencias comunicativas entre participantes de una clase (profesor- estudiantes, estudiantes entre sí) que son analizadas bajo esta premisa de intercambio. Al igual que en las funciones anteriores, las sub-funciones incluidas, corresponden a *hacer una pregunta, demandar repetición, demandar información aditiva, aprobar y desaprobar*. Se agrega en esta investigación, una sub-función particular denominada *repetir*, la cual, a pesar de no corresponder a la clasificación original, se incorpora en los análisis. La fundamentación de esto se verá con posterioridad, debido a su elevada presencia en otros casos, y a la estrecha relación que posee la repetición como mecanismo que refuerza la participación de los estudiantes ante una respuesta adecuada de los alumnos referidas a las preguntas del docente.

La sub-función *hacer una pregunta* (7m) es la más frecuente en el grupo, considerando ambas clases del profesor AF (n=200, ver tabla 9). El principal atributo de esta función es su despliegue, ya que al hacer una pregunta, la intencionalidad es clara (búsqueda de respuesta), pero los procesos que se generan con posterioridad a ella dan la

una posibilidad y connotación al discurso que podría ir más allá de las condiciones para su producción (Adam, 1990), por tanto, las consecuencias derivadas de ella podrían transformarse en una instancia que como respuesta sea irrepetible. A esta diversidad manifiesta en la interactividad comunicativa, el contexto, los interlocutores y su posicionamiento social, los roles, las temáticas, los espacios físicos en el que se generan, entre otros, le otorgan una mayor complejidad, haciendo difícil su agrupación. Los ejemplos que exponemos a continuación son un intento de sistematizar esa diversidad en el aula. Así, dentro de esta sub-función, aparecen preguntas de tipo indagatorias o de ordenamiento de la clase, asociadas al chequeo de conductas, inicio de los contenidos y del control de asistencia. Algunos ejemplos que representan este tipo de preguntas son:

Evidencias respecto de preguntas del profesor AF referidas al control de asistencia, de búsqueda de información y de hilación con clases anteriores:

> **Prof- Aa:** *"Gracias, ya Yesenia?, no"* (comp. verbal: 7p+ 7m+ 7q) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 4c} **D.E. Clase nº1 AF p.8.**
>
> **Prof- Aos:** *"De las amistades quien sabe algo?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 5c} **D.E. Clase nº2 AF p.66.**
>
> **Prof- Aa:** *"Silvia? Estaba?"* (comp. verbal:7m+ 7m) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 4c} **Clase nº1 AF p.10.**
>
> **Prof- Aos:** *"Rincón, Nicol, si, Llanos, si, Meza si, Millacura no"* (comp. verbal: 7m+ 7p+ 7m+ 7q) y {comp. no-verbal: 4c+ 5e+ 3(mm)} **D.E. Clase nº1 AF p.13.**
>
> **Prof- Aos:** *"Parra, si, Rojas viene en camino"* (comp. verbal: 7m+ 7p+ 2e predecir) y {comp. no-verbal: 3(mm)} **D.E. Clase nº1 AF p.13.**
>
> **Prof- Aos:** *"Cabrera, también va a llegar tarde, Leandro, bien, Bernardo O'higgins, Peti, Cortes, Silva, ¿Qué saben de su compañera tuvo la guagua ya?"* (comp. verbal: 2e constatar+ 7m+ 7p+ 7m) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 4c} **D.E. Clase nº1 AF p.12.**
>
> **Prof- Aa:** *"Empiezo a entregar cuadernos para que, ¿Jocelyn?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 4c} **D.E. Clase nº1 AF p.9.**
>
> **Prof- Aos:** *"No habrá alguna guía de los que me pidieron el otro día para copiarla en su cuaderno? no habrá quedado entremedio de los libros acá?"*

(comp. verbal: 7m+ 7m) y {comp. no-verbal: 1d+ 3(mm)+ 5c+ 1c} **D.E. Clase nº1 AF p.8.**

Prof- Aos: "*¿Hay algunas personas que me deben notas como prueba?, eso lo vamos a dejar para la próxima clase, para no estar haciendo otra cosa, que no sea atingente a la clase de hoy día ¿Ya?"* (comp. verbal: 7m+ 2e explicar+ 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 5c+ 1d+ 3(mm)} **D.E. Clase nº2 AF p.65.**

Prof- Aos: *"ya ¿a dónde íbamos?"* (comp. verbal: 1a+ 7m) y {comp. no-verbal: 3(mm)} **D.E. Clase nº1 AF p.23.**

En estos ejemplos aparece claramente una relación entre *preguntar* (7p), *Aprobar* (7p) y *Desaprobar* (7q). La relación se describe junto a los otras sub-funciones pero se relaciona fundamentalmente debido a que ante la pregunta directa del profesor AF se genera una respuesta del estudiante que es aprobada o desaprobada por el docente en función del chequeo concreto y directo en el que se fundamenta la respuesta. Esta secuencia con feedback positivo se enmarca dentro de lo que Castellà et. al. (2006) denominan como "*complicidad*"; ya que esta secuencia permitiría "*atenuar la censura"* premiando la respuestas de los estudiantes. Sin embargo, frente a un feedback negativo, el profesor utiliza la censura o la desaprobación al momento de contrastar su desacuerdo ante la intervención de algún estudiante (Castellà et al., 2006).

Las secuencias comunicativas que se describen a continuación, tienen un sentido pedagógico, en la medida que las preguntas buscan información para que el estudiante "elabore respuestas" en términos cognitivos. Se centran en las materias de la clase, o funcionan como preguntas intencionadas que buscan desarrollar el discurso en base a respuestas cortas de los estudiantes, a fin de averiguar el nivel de comprensión que los estudiantes poseen sobre los contenidos. Además, buscan mantener el sentido discursivo de tipo informativo por parte del profesor, en la medida en que las interacciones entre ellos no alteran mayormente la orientación de la clase. Algunos ejemplos de preguntas indagatorias:

Prof- Aos: *"ya van al facebook al correo virtual, ¿Qué más?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 3a+ 4a+ 4(todos)} **D.E. Clase nº1 AF p.28.**

Prof- Aos: *"es que lo que pasa, que miren hay una cosa por es que yo le iba a decir algo negativo de esta cuestión, ustedes aceptan o no aceptan amigos ¿Cierto?"* (comp. verbal: 2e explicar+ 7m) y {comp. no-verbal: 3c+ 1c (adelante)+ 5e+ 3(mm)+ 3c+ 5b} **D.E. Clase nº1 AF p.31.**

(El docente borra la pizarra y continúa con la explicación a los estudiantes)
Prof- Aos: *"pero sin embargo… esto es fundamental en la independencia de los países latinoamericanos, ya que la armadas de ellas eran colonias españolas, por qué?, porque al terminar la revolución francesa ¿Cierto?, napoleón tomo el nombre de Francia, invade España"* (comp. verbal: 2e explicar+ 1c fática+ 7m+ 2e argumentar) y {comp. no-verbal: 1d+ 4e+ 5c}
D.E. Clase nº2 AF p.68.

Prof- Aos: *"Es que estamos hablando del veinte por ciento, significa que hay un veinte por ciento de hombres que no apechugaron, como dicen ustedes, por lo consiguiente ¿el otro porcentaje quién es?"* (comp. verbal: 2e explicar+ 6l+ 7m) y {comp. no-verbal: 1d+ 5e+ 5a+ 5e+ 3(mm)} **D.E. Clase nº1 AF p.39.**

Secuencia de interacciones donde el profesor AF pregunta a sus estudiantes para obtener respuestas cortas, a fin de concretar el nivel de comprensión de los conceptos claves, manteniendo la secuencia y orientación de la clase (sentido discursivo):

Prof- Aos: *"y de que son esas ondas?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 5e+ 4c}
Aa- Prof: *"son ondas"*
(Los estudiantes hablan todas al mismo tiempo)
Aa- Prof: *"Infrarojas"*
Prof- Aos: *"ya"* (comp. verbal: 7p) y {comp. no-verbal: 5e}
Aa- Prof: *"Electromagnéticas"*
Prof- Aos: *"electromagnéticas y alguien tiene claro que hace el sonido?"* (comp. verbal:7p+ 7m) y {comp. no-verbal: 5e+ 4(todos)+ 3mm)+ 1d+ 5b}
Aa- Prof: *"eólicas"*
Aas- Prof: *"(risas)"*
Prof- Aos: *"eólicas, es el viento"* (comp. verbal: 2e explicar) y {comp. no-verbal: 5e}
Aa- Prof: *"en el agua"*
Prof- Aos: *"Se produce por una onda cierto, la onda de radio transmisión, pero a veces esta, es una onda también de electromagnetismo, ahora eso es perjudicante a la larga?"* (comp. verbal: 2e explicar+ 1c fática+ 6l+ 7m) y {comp. no-verbal: 5b+ 3(mm)+ 4e+ 5c}
Aa- Prof: *"si sipo…"*
(Los estudiantes hablan todos a la misma vez)
Prof- Aos: *"ya y si a eso le sumamos los mp3, o mp4, hasta con veinte decibeles que se usa en este país y que legalmente e internacionalmente es un máximo de 6…"* (comp. verbal: 2e explicar+ 7m) y {comp. no-verbal: 3a+ 3(mm)+ 1c(adelante)+ 4(todos)+ 1d+ 5c}
Aa- Prof: *"..."*
(Los alumnos conversan todos al mismo tiempo, el docente se desplaza por la sala de clases)

Aa- Prof: *"iiii"* **Clase nº1 AF pp.50-51.**

En esta segunda secuencia, se observa que la estructura inicia-respuesta-seguimiento (Wells y Mejía, 2005) implica la presencia de un feedback negativo, en donde mediante la contra-argumentación, la presencia de aspectos no-verbales como la mirada fija y otros aspectos prosódicos tensionan la interacción y buscan activamente por parte del docente re-orientar las interpretaciones de los estudiantes que participan de la secuencia comunicativa, debido al uso de generalizaciones por parte del estudiante que trastocan aspectos personales del profesor, tales como la ubicación geográfica de su domicilio, así como aspectos de higiene. A modo de evidencias:

(El docente gesticula moviendo los brazos al explicarles a los estudiantes)
Aa- Prof: *"sé que"*
Prof- Aos: *"vive fuera de las ciudades?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 4c}
Aa- Prof: *"a para estar más alejado del ruido"*
Prof- Aos: *"ya y de que mas?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 4c}
Ao- Prof: *"para estar lejos de la chusma"*
Aa- Prof: *"para estar tranquilos"*
Prof- Aos: *"No, no es de la chusma"* (comp. verbal: 7q) y {comp. no-verbal: 3f+ 4b+ 5c}
Aa- Prof: *"no porque ahí pueden expresarse, sin que el vecino este ahí"*
Prof- Aos: *"ya y que mas?"* (comp. verbal: 7p+7m) y {comp. no-verbal: 3a}
D.E. Clase nº1 AF p.53.

Aa- Prof: *"Son hediondos"*
(El docente gesticula con sus manos)
Prof- Aos: *"como que hediondos?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 4c}
Ao- Prof: *"no tienen agua potable"*
Prof- Aos: *"Y cuál es el problema yo tampoco tengo agua potable"* (comp. verbal: 5k+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 5c+ 1d}
Ao- Prof: *"Si, sin agua potable la vida…"*
Aa- Prof: *"Profe' y porque se fue a vivir para allá?"*
Prof- Aos: *"por lo mismo"*
Aa- Prof: *"porque no quería estar…"*
Prof- Aos: *"No, no es que no quería estar en el pueblo, ni con la chusma, no era eso, si no que no me interesa"* (comp. verbal: 7q+ 3g) y {comp. no-verbal: 1d+ 4c+ 3f+ 4c+ 5c} **D.E. Clase nº1 AF p.54.**

Ambas ejemplificaciones anteriores, evidencian una interacción confirmatoria entre el profesor AF y sus estudiantes. Sin embargo, en el detalle se puede observar la direccionalidad y la ausencia de interacciones que se desmarquen de la intencionalidad del

docente hacia los intereses de los estudiantes, ya que el profesor direcciona constantemente el camino de la conversación. En los ejemplos posteriores, veremos cómo a dichas interacciones se le adicionan comentarios informales, irrisorios y en algunos casos, con valoraciones negativas del profesor hacia sus estudiantes, constituyendo una traba a las relaciones que los propios estudiantes puedan establecer (Diaz- Aguado, 1994).

De esta forma, las relaciones que el profesor y el estudiante construyan desde una perspectiva de feedback positivo crea una relación entre compañeros más aceptable, versus los estudiantes rechazados o expuestos a *feedback negativos no atenuados*, debido a la imposibilidad de percibir la escuela como un lugar agradable y cercano, acarreando consigo poco compromiso en las diversas actividades no académicas (Cuadrado, et. al., 2011). En las evidencias siguientes, se aprecia cómo el profesor AF en la sala de clases transita desde bromas, sobrenombres (motes) a comentarios "relativos" acerca de las conductas de los jóvenes en horarios no lectivos. A modo de ejemplo:

> **Prof- Aa:** *"Carla si, Vega la luz…todavía anda con asteroides"* (comp. verbal: 7m+ 7p+ 7m+ 6l) y {comp. no-verbal: 4c}
> **Aa- Prof:** *"La Olivia"*
> (El docente escribe en el libro de clases)
> **Aa- Prof:** *"Profe' no sea así, Ud. tan cruel que es"*
> **Prof- Aos:** *"Velázquez"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 3(mm)} **D.E. Clase nº1 AF p.14.**

Algunas evidencias de sobrenombres (motes) del profesor AF a sus estudiantes:

> **Prof- Aa:** *"Mónica?, Velázquez?, Lagos si, Benavides si y el osito de telmex dormido ya, te anote, a si pero"* (comp. verbal: 7m+ 7p+ 7m+ 6l) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 5e} **D.E. Clase nº1 AF p.14.**

> **Prof- Aos:** *"a ver esperen un poquito por favor ya?... ya acomódense no mas que llegaron los pitufos y van a salir en televisión"* (comp. verbal: 7m+ 5k+ 6l) y {comp. no-verbal: 1c (adelante)+ 5c+ 5e+ (en la puerta mientras unas estudiantes ingresan atrasadas)} (Ingresan dos alumnas a la sala de clases) **D.E. Clase nº1 AF p.33.**

A modo de ejemplificación, un comentario del profesor AF respecto de las conductas de los estudiantes en espacios personales:

> **Prof- Aos:** *"pero los hijos de ustedes no, lo que usted hace ahora no la van hacer, alguien me comentaba por ahí no me consta pero lo que evidenciaron era bastante*

subido de tono, alguna inteligente, alguna inteligente de este colegio se le ocurrió subir un video cochino" (comp. verbal: 2e justificar+ 2d+ 3g+ 6l) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 1d+ 4c+ 3b+ 3f+ 3(mm)+ 3b+ 4c+ 3a+ 1c(adelante)+ 5e+ 3(mm)} **D.E. Clase nº1 AF p.34.**

Finalmente, una variación de las interacciones entre el profesor AF y sus estudiantes se refiere a interacciones que traen consigo un prejuicio étnico, entendido como una antipatía asociada a generalizaciones imperfectas e inflexibles (Allport y Young, 1962 citado en García e Izard, 1992) y que en este caso, atañe a las personas de color en las descripciones que el docente realiza al momento de explicar aspectos de la historia. A modo de ejemplos:

(El docente se acerca al mapa que se encuentra al lado de la pizarra y señala la ubicación del lugar y continúa desplazándose por la sala de clases)
Prof- Aos: *"parte de conocer el nuevo mundo cierto, muy diferente en los comportamientos, a como las personas que nosotros, o sea a todas las personas que nacieron en el viejo mundo, muy diferentes en todo sentido, ahora cual es la importancia de esto muchachos? que era la primera republica y la republica general, donde todas las personas tienen derecho a voto, no importa que sean nativos, nativos no como el termino que usamos nosotros, nativos que son nacidos en la tierra, pero siempre que sean descendientes de los primeros colonos, o sea se inicia en un sistema norteamericano, pero los negritos"* (comp. verbal: 1c fática+ 5k+ 2e explicar+ 1c complementaria+ 7m+ 2e explicar+ 2e justificar+ 6l+ 5k (los "negritos")) y {comp. no-verbal: 4c+ 1d+ 4e+ 4c+ 1c(adelante)+ 3(mm)+3b+ 4c+ 5e+ 3(escribe pizarra)} (El docente escribe en la pizarra, los conceptos que está hablando)

Prof- Aos: *"algunos orientales que ya habían llegado, …negritos, les digo así para que no suene muy feo, y los nativos nacidos, nativos indígenas no tiene derecho a opinar, no tienen derecho, ellos no participan, ni siquiera pelean en la guerra, pero como son negros no tiene derecho, hasta en ese contexto era la cosa, por lo tanto ellos crean un sistema político representativo de los ciudadanos libres, donde hay igualdad ante la ley, todos tienen derecho a desarrollarse económicamente, políticamente, socialmente como quieran, no hay clases sociales, un día pueden estar arriba, mañana pueden estar abajo, según como trabajen, ahí no hay cambios de ese tipo, por lo consiguiente todos pueden lograr los objetivos en la vida, por eso le dicen la tierra de las oportunidades, se le dijo por mucho tiempo"* (comp. verbal: 2e describir+ 6l+ 5k+ 2e explicar+ 2e describir+ 2f+ 6l+ 5k) y {comp. no-verbal: 3(escribe pizarra= negritos, orientales)+ 4e+ 5e+ 4c+ 3f+ 3c(mueve negativo)+ 4e+ 5e+ 3(escribe pizarra)+ 4c+ 3(mm)+ 1c (adelante)+ 3(mm)+ 4c+ 4e} (El profesor se desplaza por la parte superior de la sala de clases, los alumnos están en silencio) **D.E. Clase nº2 AF p.73.**

Por otra parte, comentarios discriminadores aparecen en el discurso del profesor AF, donde a través de ejemplificaciones, establece narrativas con un fuerte sentido patriarcal, masculino, pero descrito desde una lógica que parece obvia, algo que Watzlawick, Beavin y Jackson (1995) le denominaron paradojas pragmáticas. Lo complejo de esto, es la imposibilidad que el profesor AF tiene desde el trabajo de aula de asumir el impacto que esto pueda tener para la sana construcción de una imagen personal masculina o femenina (Eagly, 2001; Santrock, 2004).

> **Prof- Aos:** *"Claro y porque la ley es para todos, y esa parte no la conocen ustedes, la ley es para los hombres y las mujeres, en Loncoche solo se atreven a juzgar las mujeres, pero aquí hay muchas mujeres que trabaja y también tienen abandono de hogar y de hijos, pero el esposo no las demanda, ¿por qué?"* (comp. verbal: 7p+ 1c reguladora+ 2e argumentar+ 2e suponer+ 2e justificar+ 7m) y {comp. no-verbal: 5e+ 1d+ 3(mm)+ 1d+ 3(mm)+ 5b+ 5e} **D.E. Clase nº1 AF p.39.**

> **Prof- Aos:** *"ahora esto es una de las cosas negativas de la tecnología, a ver ahí algunas cosas que van más allá de la comprensión de la gente común y corriente….(observa a unos estudiantes que se sientan juntos en la sala) ya? después se quejan porque dicen que son medios leros"* (comp. verbal: 5k+ 1c reguladora+ 7m+ 5k+6l) y {comp. no-verbal: 5e+ 3(mm)+ 1d+ 5a+ 5c+ 5e} **D.E. Clase nº1 AF p.33.**

Finalmente, una ejemplificación del discurso del profesor AF que evidencia lo que Narodowski (1999) denominó *juventud desrealizada*, referida a la concepción de los adultos (y de los docentes) acerca de los niños o jóvenes que algunas veces se ligan a actividades ilegales para generar recursos económicos. El ejemplo que viene a continuación, ciertamente no logra mejorar las dificultades que presenta la escuela para dar respuesta a contextos complejos y mucho menos para entregar respuestas asertivas, que logren interesar, acoger y motivar a los niños/jóvenes para su permanencia en ella (Duschatzky y Birgin, 2001; Duschatzky y Correa; 2002).

> **Prof- Aos:** *"el que tiene el celular más moderno es el más bacán, será verdad o yo puedo pensar de mi lado vista del más viejo, este no tiene que comer, los papas cesantes y anda con un teléfono de ciento cincuenta mil pesos, pienso dos cosas, pienso que si es mujer el novio se lo robo o está trabajando, ahora el trabajo puede ser cualquier tipo de trabajo cosa que me permita darme esos gustos o simplemente puedo pensar que se lo robo"* (comp. verbal: 2f+ 6l+ 7m+ 2e argumentar+ 5k+ 6l (enfoque de género)) y {comp. no-verbal: 1d+ 5b+ 4c+ 3(mm)+ 3(arriba)+ 4c} **D.E. Clase nº1 AF p.62.**

Este comentario del profesor AF se agudiza, en la medida en que representa a los jóvenes de su Liceo bajo una imagen desfavorecida y carente de redes que le permitan doblegar el escenario en el que se desenvuelven:

> **Entr:** *"¿Cómo poder caracterizar al liceo Andrés Bello lo más amplio posible?"*
> **Prof:** *"Difícil, no te lo podría aclarar fíjate. Es un desorden cultural, tenemos alumnos mapuches, de la cordillera, marginados, con un nivel socio educativo muy bajo, hijos de madres solteras, de padres maltratadores. Hay muchos que llegan aquí pasados a trago. Pero hay otros que si vienen a estudiar***" Entr. Prof. AF nº1 p.288.**

La segunda sub-función relacionada directamente con la anteriormente descrita, es la de *demandar repetición* (7n). Ésta se refiere a la expresión del enunciado inicial con las mismas palabras a fin de re-interpretar la pregunta o el comentario del interlocutor para una adecuada comprensión del locutor.

Si bien es cierto dicha función no se encuentra presente (n=0), es importante recalcar aquí como su ausencia se relaciona con la directividad en las preguntas del profesor y la secuencia de interacciones dirigidas por parte del docente; aspectos descritos anteriormente y que evidencian una habilidad destacada del docente para comprender adecuadamente lo que el estudiante menciona. Aunque su presencia es importante, ya que dentro de las funciones de repetir la aportación de los estudiantes, destacan la validación de las respuestas dadas o la transmisión de la desaprobación, respecto del contenido de las respuestas (Cuadrado, Fernández, 2008) la ausencia de repeticiones, es reemplazada por la aprobación (7p) o la reprobación (7q) ante los comentarios de los estudiantes; siendo la reprobación manifestada medante simples monosílabos repetitivos.

Asimismo, la tercera sub-función, *demandar información aditiva* (7o), representa una frecuencia igualmente disminuida (n=3, ver tabla 9), y se relaciona directamente con la demanda de repetición, ya que en el acto comunicativo profesores y estudiantes al momento en que se comunican es importante que logren establecer significados compartidos en función del carácter situado de los significados (Cubero et al., 2008). En el caso de la demanda de información aditiva, también llamada paráfrasis por adición, su característica se encuentra asociada a retomar bajo una interpretación amplificada del enunciado original, añadiendo nueva información. En el caso del profesor AF se evidencia interpretación amplificada con adición de información en términos de participación, así como en términos de contenido.

Secuencia que demanda información aditiva por participación:

Aa- Prof: *"Bueno yo también opino"*
Aas- Prof: *"(risas)"*
(Los estudiantes se ríen en conjunto ya que la misma alumna opino"
Prof- Aos: *"Pero de verdad que opinan los demás"* (comp. verbal: 7p+ 7m+ 7o) y {comp. no-verbal: 5e+ 4(todos)+ 1d} **D.E. Clase nº1 AF p.45.**

Secuencias que demandan información aditiva de contenido o explicación:

Prof- Aos: *"pero no querían que cambiara la monarquía, querían que la monarquía siguiera gobernado Francia, coma por otro lado estaban los nobles, estaban los nobles, que estimaban conveniente, que estimaban conveniente"* (comp. verbal: 2e explicar+ 2e describir+ 1c reguladora) y {comp. no-verbal: 5c+ 3(mm)+ 1d+ 1a} (El docente se desplaza por la parte superior de la sala de clases)
Ao- Prof: *"…"*
[No se alcanza registrar debido a la música de la sala del lado]
Prof- Aos: *"ah si los nobles que estimaban conveniente, hacían otro grupo o sea habían dos grupos de la nobleza, lo que por ejemplo, los que querían que Luis dieciséis se fuera no mas, pero seguir con el sistema monárquico, pero lo que no querían era que Luis dieciséis siguiera como gobernarte no más"* (comp. verbal: 7o+ 7p+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 5c+ 1d+ 3(mm)+ 3(escribe pizarra)+ 3b} **D.E. Clase nº2 AF pp.83-84.**

Prof- Aos: *"tenían que pagar impuestos, tenían que pagar un porcentaje de su cosecha ah"* (comp. verbal: 2e describir) y {comp. no-verbal: 3k+ 5c}
Ao- Prof: *"…"*
Prof- Aos: *"si y si quieren después lo podemos, y además de eso debía solventar los gastos de la tierra de los reyes, o sea en otras palabras ellos eran parte del sistema francés pero no tenían ninguna representación política, no tenían poder político y no tenían derecho a nada, a los siervos, muchos tenían la calidad de siervo"* (comp. verbal: 7o+ 7p+ 2e describir+ 2e argumentar) y {comp. no-verbal: 4c+ 4e+ 1d+ 4c+ 4e+ 3e+ 4e} **D.E. Clase nº2 AF p.85.**

Aa- Prof: *"Una solicitud"*
Prof- Aos: *"O una solicitud, los más posible es que los otros doscientos estén viendo a quien le llego la solicitud también"* (comp. verbal: 7p+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 4e+ 5b+ 3a} **D.E. Clase nº1 AF p.31.**

Descritas las sub-funciones asociadas a preguntas y sus modalidades, corresponde ahora referirse a la sub-función *aprobar* (7p), referida a la calificación positiva o asentir

las aportaciones del estudiante en tanto comunicación que complementa o refuerza la idea fuerza trabajada por el profesor AF.

Su presencia es elevada en ambas clases (n=77, ver tabla 9) y refleja un reconocimiento explícito y empático del profesor frente a los comentarios de los estudiantes, acarreando consigo un círculo virtuoso que se traduciría en apoyo mutuo cargado de aspectos afectivos y motivacionales vitales para el aprendizaje (Cuadrado et al., 2011).

Su presencia, obedece a una relación directa entre las preguntas del docente, las respuestas de los estudiantes y la aprobación (o reprobación) del profesor AF a las temáticas trabajadas en clases. Al igual que en la sub-función preguntar (7m) descrita anteriormente, la sub-función aprobar se descompone en dos grandes ejes. La aprobación frente a preguntas indagatorias y las preguntas de contenidos (en ambas situaciones, la explicitación de la aprobación recae en "ya", "si"), incorporando esta última la repetición de las aportaciones de los estudiantes.

Evidencias de aprobación ante preguntas indagatorias o de ordenamiento de clases:

> **Prof- Aos:** *"Rincón, Nicol, si, Llanos, si, Meza si, Millacura no"* (comp. verbal: 7m+ 7p+ 7m+ 7q) y {comp. no-verbal: 4c+ 5e+ 3(mm)} **D.E. Clase nº1 AF p.13.**
>
> **Prof- Ao:** *"Si y que nadie se río, ya estecen callaitos ustedes ya"* (comp. verbal: 4h+ 7p) y {comp. no-verbal: 3a+1c(adelante)+ 4c} **D.E. Clase nº1 AF p.19.**
>
> **Aa- Prof:** *"pero profe' yo no lo puedo demandar por eso"*
> **Prof- Aos:** *"si, sii, después te arreglas con él, lo que pasa estamos viendo"* (comp. verbal: 7p+ 6l) y {comp. no-verbal: 5e+ 3(mm)}
> **Aa- Prof:** *"(risas)"* **D.E. Clase nº1 AF p.23.**

Evidencias de aprobación ante preguntas de contenido:

> **Aa- Prof:** *"porque imagínese uno no tuviera acceso a esas camaritas chiquititas quizás donde las andaría trayendo, metidas por ahí y haciendo quizás que cosa"*
> **Aa- Prof:** *"(risas)"*
> (El docente reencuentra apoyado en su pupitre)
> **Prof- Aos:** *"si está bien, de hecho en alguno colegios estaba prohibido usar ese tipo de sistema, en algunos liceos para evitar, cierto, roce de los alumnos colocaron cámaras en todos los colegios, el problema es que en algunos*

establecimientos los ponen en los baños" (comp. verbal: 7p+ 2e explicar+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 5e+ 3a+ 5a+ 4(todos)+ 4c} **D.E. Clase nº1 AF pp.26-27.**

Aa- Prof: *"a hacer un trabajo"*
Aa- Prof: *"es que hay que darle múltiples usos"*
Prof- Aos: *"ya ha hacer un trabajo"* (comp. verbal: 7p+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 5b}
Aa- Prof: *"hay que aprovecharlo"*
Prof- Aa: *"Si hay que aprovecharlo pero en el buen sentido de la palabra, ahora no se quien se le ocurrió que iba a mejorar la educación de este país con mas computadores, no sé si los que tenían computadores"* (comp. verbal: 5k+ 2e suponer+ 2f) y {comp. no-verbal: 3a+ 4a+ 1c(adelante)+ 4c} **D.E. Clase nº1 AF p.28.**

Aa- Prof: *"que te digan mama"*
Prof- Aos: *"Exactamente que digan mamá, porque muchas personas que son mamás ausentes po' y la cría la abuelita, pero el día que la guagua, chiquito, chiquitita le diga mamá, como se quiebran y se rompen todas y ahí empieza el problema, ahí empieza el cuestionamiento, no antes, si lógicamente todo el mundo tiene intenciones de portarse mal pero, hay que tomarle los pro y los contra a la situación"* (comp. verbal: 7p+ 2f+ 2e justificar+ 5k+ 2e suponer+ 5k) y {comp. no-verbal: 4a+ 5a+ 3(mm)+ 1c(adelante)+ 4c+ 5c+ 3(mm)+ 3h+ 5e+ 3h} (El docente gesticula moviendo sus manos) **D.E. Clase nº1 AF p.38.**

Prof- Aos: *"Ahora quien lo usa, porque muy pocos saben que lo usan, pero saben que tiene juegos para matar monitos, ahora en eso ¿Cuál es la función del teléfono?"* (comp. verbal: 7m+ 2e explicar+ 2f+ 6l+ 5k+ 7m) y {comp. no-verbal: 3b+ 5b+1d+ 5e+ 3(mm)+ 4c}
Aa- Prof: *"Comunicarse"*
Aas- Prof: *"aaaaaa"*
Prof- Aos: *"Comunicarse ¿Cierto?"* (comp. verbal: 7p+ 1c reguladora) y {comp. no-verbal: 3a+ 3(mm)+ 4a}
Ao- Prof: *"Poder comunicarse y enviar mensajes"*
Prof- Aos: *"Poder enviar mensajes, ya que más?"* (comp. verbal: 7p+ 7m) y {comp. no-verbal: 5e+ 4(todos)+ 3(mm)+ 1d}
Ao- Prof: *"escuchar música"*
Prof- Aos: *"Ya salió otra cosa más, para ocupar el celular, ya"* (comp. verbal: 7p+ 7m) y {comp. no-verbal: 5e+ 5b+ 3(aplaude)+ 5e}
Aa- Prof: *"Calculadora, lety"*
Prof- Aos: *"ya"* (comp. verbal: 7p) y {comp. no-verbal: 3e+ 3a+ 4c}
Aa- Prof: *"Tiene el calendario para saber las fechas"*
Prof- Aos: *"Ya"* (comp. verbal: 7p) y {comp. no-verbal: 4c+ 5e}
Aa- Prof: *"Si"*
Ao- Prof: *"Y la alarma para despertarse temprano"*

Aa- Prof: *"Si tiene alarma"*
Aa- Prof: *"Tiene una agenda"*
Prof- Aos: *"ya, ya"* (comp. verbal: 7p+ 7p (aprobación desde el monosílabo, más que desde una oración)) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 1d+ 5e+ 3a}
Aa- Prof: *"Tiene para sacar fotitos"*
Ao- Prof: *"Tiene para grabar videos"* **D.E. Clase nº1 AF p.43.**

Como es posible observar, los conceptos utilizados para aprobar las respuestas de los estudiantes se traducen en manifestaciones verbales del tipo: *"ya"- "si"* o la repetición de palabras comentadas por los alumnos. De esta forma, la aprobación, cargada con una fuerte presencia estimuladora y reforzadora, pierde su efecto positivo en la medida en que el profesor AF no discrimina los aportes reales de los estudiantes mediante refuerzos más directos, explícitos y constructivos que estimulen la participación estudiantil, rompiendo con la efectividad del círculo virtuoso de la complicidad entre profesor, estudiantes y aprendizajes (Castellà et al., 2006).

Finalmente, la sub-función *desaprobar* (7q) se refiere a un disentir explícito entre lo solicitado por el locutor y lo respondido por el interlocutor. En este caso, el profesor AF desaprueba algunas aportaciones de los estudiantes en menor frecuencia (n=38, ver tabla 9) que aprobar las respuestas de sus estudiantes. Sin embargo, las preguntas se asocian igualmente a interrogantes de tipo indagatorias y de contenido.

En lo referente a los tipos de reprobación que el profesor utiliza, el uso de un "*no*" explícito ante las respuestas de sus estudiantes constituyen el tipo de feedback más frecuente, y que son consecuencias de preguntas asociadas a temáticas indagatorias del contenido, así como preguntas acerca del comportamiento conductual (abrir la puerta a otro compañero).

La otra forma de reprobación que el profesor AF utiliza es más sutil, ya que se refiere a desaprobación sin la anteposición de un "*no*", sino que mediante reformulaciones contra-argumentativas.

Evidencias de reprobaciones asociadas a un "no":

(El docente deja en la parte superior de su pupitre el cuaderno de la estudiante, luego esta se coloca de pie y va a retirarlo)
Aa- Prof: *"¿Abro la puerta?"*

Prof- Aa: *"no"* (comp. verbal: 7q) y {comp. no-verbal: 3(mm) contesta sin mirar a la estudiante que pregunta, se encuentra hojeando un cuaderno} **D.E. Clase nº1 AF p.9.**

Aa- Prof: *"Profe' explíquemelo"*
Prof- Aa: *"No porque no vino y ya no los estoy recibiendo si era para la prueba"* (comp. verbal: 7q+ 2e justificar) y {comp. no-verbal: 4c} **D.E. Clase nº1 AF p.11.**

Aa- Prof: *"por qué? si el hombre no trabaja"*
Prof- Aos: *"No pues no es por eso, les da vergüenza, les da vergüenza, tan simple como eso"* (comp. verbal: 7q+ 2e justificar+ 2e constatar+ 5k) y {comp. no-verbal: 5e+ 3f+ 4c+ 5e+ 1d+ 3b} **D.E. Clase nº1 AF p.39.**

Prof- Aos: *"en América los franceses estaban felices"* (comp. verbal: 5k+ 6l) y {comp. no-verbal: 4e+ 4c}
Ao- Prof: *"los ingleses eran los que tenían barcos en todas las estancias"*
Prof- Aos: *"eh...no lo que pasa que, Inglaterra es esto no más"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 7q+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 3f+ 3(escribe mapa)} (El docente va y señala en el mapa la ubicación del país) **D.E. Clase nº2 AF p.74.**

Evidencias de reprobaciones asociadas a una reformulación sutil:

Aa- Prof: *"Yo pienso que eso le pasa a las personas que le llega cualquier solicitud que les llega y la aceptan aunque no conozcan a la persona"*
Prof- Aos: *"pero no solamente en ese sentido, lamentablemente nosotros estamos acostumbrados a este tipo de cosas, ahora…"* (comp. verbal: 7q+ 2e argumentar+ 5k (la mayoría de las veces ante un aporte de los alumnos, lo reformula o modifica)) y {comp. no-verbal: 4c+ 3(mm)+ 1c(adelante)} **D.E. Clase nº1 AF p.37.**

Ao- Prof: *"me caso con una"*
Prof- Aos: *"cada uno diría me caso con una y tengo de amante a la otra"* (comp. verbal: 6l+ 5k) y {comp. no-verbal: 5e+ 3a+ 3(mm)}
Ao- Prof: *"pero es amor"*
Prof- Aos: *"pero eso es grave, es inmoral!…es corrupción tu mismo te estás comprando con un producto, es corrupción también, claro viviría bien pero hasta cuándo?"* (comp. verbal: 7q+ 5k+ 2e describir+ 7m) y {comp. no-verbal: 3h+ 3b+ 5a+ 3b+ 3(mm)+ 4c} **D.E. Clase nº2 AF p.91.**

Prof- Aos: *"es que son las personas"* {comp. no-verbal: 3a+ 4c}
Ao- Prof: *"son la familia como decía yo"*
(Algunos alumnos comentan en voz alta)

> **Prof- Aos:** *"pero si son las personas pero no metamos a la familia, porque mas tarde o más temprano ustedes van a tener que salir de la familia, entonces hay algunas que son …eso no lo vamos a negar pero…digo caso perdidos en el sentido de que les da lo mismo o no les da lo mismo pero para alguna qente que es materialista, todo es susceptible a dinero, todo se puede comprar imagen, representación, poder"* (comp. verbal: 7q+ 4h+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 4c+ 3f+ 3(mm)+ 3b+ 3h+ 3k} **D.E. Clase nº2 AF p.93.**

Analizado hasta aquí el comportamiento comunicativo verbal del profesor AF corresponde detallar el comportamiento comunicativo no verbal- el cual, siendo coherente con los enfoques de la comunicación actuales que entienden la concurrencia de ambas manifestaciones en forma integrada (Cuadrado et al., 2008), es necesaria su descomposición bajo una lógica metodológica a fin de detallar todos los elementos significativos de estos comportamientos. Sin embargo, para cautelar dicha integración, cada comportamiento comunicativo no- verbal tendrá un desarrollo explicativo y relacional del comportamiento comunicativo verbal al momento de explicar sus componentes.

1.6. Análisis de los comportamientos comunicativos no- verbales

El análisis que se llevará a cabo, permitirá organizar las categorías para el análisis de los comportamientos comunicativos no- verbales de Cuadrado (1992) incorporando las cinco grandes áreas de la comunicación no-verbal. De esta forma, las categorías del comportamiento comunicativo no-verbal permitirán organizar las áreas no- verbales de la comunicación a fin de analizar las manifestaciones kinésicas, proxémicas, hápticas, oculésicas y faciales en función de las intencionalidades que estas persiguen, contrastándola con su manifestación verbal, así como las intencionalidades que el profesor conscientemente les atribuye a su uso.

La necesidad de analizar los comportamientos comunicativos no-verbales en el contexto de interactividad de aula, es necesaria debido no sólo a la presencia de ciertas áreas de la comunicación no-verbal involucradas en el discurso docente, sino que además, la intencionalidad que dichas conductas poseen, en la medida en que los aspectos verbales referidos al discurso centrado en la construcción de conocimiento, se asocian directamente a los comportamientos comunicativos no-verbales, en la medida en que la complementariedad de aspectos cognitivos y afectivo-motivacionales son centrales en el aprendizaje escolar. De esta forma, y en específico respecto de los comportamientos no-verbales, "un clima de aula caracterizado por un ambiente de confianza, seguridad y aceptación mutua provoca un aumento de la participación en clase, una mayor implicación

del alumno en el desarrollo de las tareas escolares y, presumiblemente, actitudes positivas hacia la materia y el profesor" (Cuadrado y Fernández, 2008, p.18).

1.6.1. Aceptar el comportamiento o las aportaciones del alumnado

Esta categoría se presenta en las áreas oculésica, facial y kinésica del comportamiento comunicativo no- verbal del profesor AF.

A- *Mirada fija en el alumno con asentimiento de cabeza u otros gestos manuales o faciales (4a)*

La frecuencia de este comportamiento (n=66, ver tabla 10) no es elevada en comparación a otras conductas no-verbales, aunque su complejidad es relevante, debido a la concurrencia de elementos relacionales directos, tales como la sonrisa, la aprobación u otro tipo de expresividad asociada. De esta forma, este componente refleja la presencia de la mirada, su correlato atencional y los gestos motrices o faciales producto de una interacción verbal concreta con los estudiantes, cuando ambos dialogan, conversan u opinan en el trabajo de aula. Su manifestación se relaciona con las intervenciones explicativas del docente o ante respuestas afirmativas ante las aportaciones de los alumnos, las cuales se ven complementadas con aclaraciones o uso de bromas a los estudiantes. A modo de evidencia, se desarrollan algunos ejemplos que se refieren a estos aspectos:

> **Aa- Prof:** *"Profesor el mío no dice nada"*
> **Prof- Aa:** *"No si lo revise le tengo que sumar no mas y colocar el promedio, tengo en el libro y falta la prueba"* (comp. verbal: 7p+ 2explicar+ 6l) y {comp. no-verbal: 5e+ 1c (abre la puerta)+ 4a} (El docente se dirige hacia la puerta y la abre) **D.E. Clase nº1 AF p.11.**
>
> **Prof- Aos:** *"Ya lo último que hicimos ya eh, ya sáquese el gorrito si usted tiene un rubio fascinante no se preocupe"* (comp. verbal: 1a+ 1c fática+ 4h+ 3g+ 5k+ 6l) y {comp. no-verbal: 1d+ 3(mm)+ 4(todos)+ 4a+ 5e+ 3a}
> **Aas- Prof:** *"(risas)"*
> **Aas- Prof:** *"(risas)"* **D.E. Clase nº1 AF p.11.**

Junto a esto, la presencia de la mirada fija con asentimiento de cabeza y otros gestos manuales o faciales acontecen durante el trabajo en clases cuando clarifica o explica los contenidos:

> (El docente gesticula moviendo las manos cuando le explica a los estudiantes)

Prof- Aos: *"eso es lo que no es penado en la ley, porque no existe una ley en Chile"* (comp. verbal: 2f+ 2e explicar+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 4a}
Aa- Prof: *"Ahora existe"* **D.E. Clase nº1 AF p.22.**

Prof- Aos: *"en la revolución francesa paso lo mismo, el la revolución que tenemos latinoamericana está pasando lo mismo, y estamos en un proceso revolucionario de América latina, estamos… todas las partes latinoamericanas, todos los países latinoamericanos están en vía de desarrollo, a convertirse en potencia, pero como lo estamos haciendo y con quienes lo estamos haciendo, con esa parte que nos falta fomentar el si, que nos diga que estamos cometiendo un error y que el error lo vamos a pagar nosotros mismos"* (comp. verbal: 2e constatar+ 2e argumentar) y {comp. no-verbal: 4e+ 4c+ 1d+ 3(mm)+ 4a} **D.E. Clase nº2 AF p.95.**

Finalmente, la presencia de la mirada fija en el alumno con asentimiento de cabeza u otros gestos manuales o faciales (4a) se desarrolla ante las pocas instancias de interacción directa que el profesor establece con sus estudiantes, debido a una elevada presencia de información que el profesor entrega unilateralmente, pero que en algunos casos de interacción, el profesor los complementa aprobando los planteamientos de sus alumnos y complementado dichas aportaciones:

Ao- Prof: *"si pero el facebook ya está muy pasado"*
Prof- Aos: *"ya van al facebook al correo virtual, ¿Qué más?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 3a+ 4a+ 4(todos)} **D.E. Clase nº1 AF p.28.**

Aa- Prof: *"hay que aprovecharlo"*
Prof- Aa: *"Si hay que aprovecharlo pero en el buen sentido de la palabra, ahora no sé quien se le ocurrió que iba a mejorar la educación de este país con mas computadores, no sé si los que tenían computadores"* (comp. verbal: 5k+ 2e suponer+ 2f) y {comp. no-verbal: 3a+ 4a+ 1c(adelante)+ 4c} *(El docente se desplaza por la sala de clases)* **D.E. Clase nº1 AF p.28.**

Prof- Aos: *"son los mismos"* {comp. no-verbal: 4a}
Ao- Prof: *"son del mismo país y todo"*
Prof- Aos: *"las personas de la misma tierra…diferentes cultos son…son diferentes en muy pocas cosas, pero cualquiera se acepta"* (comp. verbal: 2e describir) y {comp. no-verbal: 4c+ 3b+ 3f+ 4a} **D.E. Clase nº2 AF p.93.**

B- *La sonrisa* (5e)

Las implicancias de esta manifestación no-verbal poseen un rol interactivo importante en la comunicación del aula. Así, la sonrisa como conducta manifiesta en las

clases docentes tienen como foco interactivo suavizar un comentario de desaprobación, transmitir complicidad y comunicar aceptación a una respuesta o broma (Cuadrado, 2012). En el caso del profesor AF, la presencia de la sonrisa constituye el componente más frecuente de las manifestaciones faciales (n=278, ver tabla 10), por tanto, su elevada presencia adquiere intencionalidades complementarias a las descritas por Cuadrado (2012), ya que mas que suavizar un comentario de desaprobación, el profesor AF utiliza la sonrisa como un recurso para desviar la discusión mediante burlas, o para matizar instrucciones o problemas referidos al comportamiento de los estudiantes en el aula. Por ejemplo:

> **Ao- Prof:** *"Señor le puedo hacer una consulta, si por ejemplo a nosotros no los preguntaron si nos podían grabar"*
> **Prof- Aos:** *"no es que si, es solamente para las rubias"* (comp. verbal: 7q+ 6l+3g+ 5k) y {comp. no-verbal: 4c+ 5e}
> **Aa- Prof:** *"(risas)"* **D.E. Clase nº1 AF p.23.**
>
> **Prof- Aa:** *"Ya la niñita de rojo termine de tontear por favor, viene una vez a la semana… Marcia?, para que les voy a contar en que la veo en la semana"* (comp. verbal: 3g+ 6l+ 5k+ 4h+ 7m+ 2e predecir+ 5k+ 6l+ 3g) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 4c+ 5e+ 3b+ 5b} **D.E. Clase nº1 AF p.10.**
>
> **Prof- Aos:** *"menos mal que tu sos el mejor amigo, González, si, Guzmán, si, Muños, si, Nehulpan, si, Pradena, si, Rubilar y no lo acompaño usted a su consuegra la señora Rubilar hoy día?"* (comp. verbal: 6l+ 2d+ 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 5e} (El docente continúa pasando la lista mientras algunos de los alumnos conversan) **D.E. Clase nº2 AF p.67.**

Las secuencias recientemente expuestas permiten identificar cómo la sonrisa opera bajo una duplicidad de instancias comunicativas verbales, ya que en los ejemplos anteriores, el profesor verbaliza en estricto rigor una queja hacia sus alumnos; sin embargo, al utilizar la sonrisa, se genera un espacio de aceptación antagónica, en el sentido que la sonrisa se transforma en un recurso que hace cómplice al estudiante, el cual termina aceptando dicha demanda hecha por el profesor.

Respecto de la transmisión de complicidad y aceptar una broma, las características de la sonrisa del profesor AF son similares a las descripciones anteriores, ya que aquí, el profesor utiliza las bromas hacia los estudiantes y hacia sí mismo como recursos empáticos, donde incluso, los estudiantes se burlan de él:

> **Prof- Aa:** *"Oh…que estaba oscuro…"* (comp. verbal: 3g+ 6l) y {comp. no-verbal: 5e+ 3(mm)+ 4a (molesta a una alumna que ingresa y que se viste de

negro)} (El docente vuelve a abrir la puerta y ingresa una alumna a la sala de clases)
Prof- Aos: *"Ya lo último que hicimos ya eh, ya sáquese el gorrito si usted tiene un rubio fascinante no se preocupe"* (comp. verbal: 1a+ 1c fática+ 4h+ 3g+ 5k+ 6l) y {comp. no-verbal: 1d+ 3(mm)+ 4(todos)+ 4a+ 5e+ 3a}
Aas- Prof: *"(risas)"* **D.E. Clase nº1 AF p.11.**

Prof- Aos: *"Si el grabar una persona, sin el conse, sin, ya se me tranco la lengua"* (comp. verbal: 3g+ 6l+ 5k) y {comp. no-verbal: 1c (adelante)+ 5e}
Ao- Prof: *"consentimiento"*
Prof- Aos: *"Sin el consentimiento"* (comp. verbal: 2e describir) y {comp. no-verbal: 5e+ 4a} **D.E. Clase nº1 AF p.20.**

Aa- Prof: *"Todo porque él no lo tiene pelo"*
(El docente se toca la cabeza) {comp. no-verbal: 3d+ 5e}
Aas- Prof: *"(risas)"* **D.E. Clase nº1 AF pp.11-12.**

Sin embargo, en el caso del profesor AF se evidencia la presencia de sonrisa al momento de explicar los contenidos y trabajar en las materias del curso. De esta forma, emerge en su clase una secuencia donde la ejemplificación o concreción de los contenidos a trabajar, se relacionan directamente con la presencia de comentarios sarcásticos o de burla para generar una reacción e implicancia de los estudiantes en lo descrito por el docente; aspectos que no favorecen la cercanía ni la confianza de los estudiantes hacia su profesor (y que se revisan en el apartado 1.7. "Análisis de los datos del cuestionario de autoaplicación de los estudiantes". De esta forma, esta relación "seriedad- broma- sonrisa empática" le otorga certeza o común acuerdo a lo planteado. Esto último es peligroso, en la medida en que dicha relación establece una paradoja pragmática (Watzlawick, Bavin y Jackson, 1995) ya que fundamenta ideas o creencias a partir de comentarios personales que son emocionalmente vinculantes.

Prof- Aos: *"El caso de Elena de Troya, Elena de Troya una mujer común y corriente, fuera de ser la esposa de un Rey Espartando mas allá no tenía ninguna importancia en la historia y si no hubiese hecho lo que hizo, hubiese muerto y nadie se hubiese acordado de Elena de Troya, pero fue…tuvo la mala ocurrencia de meterse con un hijo, con un simple troyano, que también eran griegos, pero de los primeros griegos y como a los griegos no les gusto la idea de que un simple troyano le levantara la esposa a un rey Espartano llevaba a cabo la guerra, lo griegos invaden Troya, ganan la guerra y los sobrevivientes de Troya, fundan después lo que se convirtió en Roma y Roma invade Grecia y se apodera de Grecia, por lo consiguiente si a lo mejor a Elena de Troya nunca se hubiera portado mal, los griegos y los romanos, hubiesen vivido tranquilamente sin molestarse los unos a los otros, eso no lo vamos a saber, porque ocurrió en la historia"*. (comp. verbal: 2f+ 2e describir+

2e explicar+ 2e describir+ 2e suponer+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 5e+ 4c+1c(adelante)+ 3h+ 4c+ 3h+ 4e+ 3(mm)+ 5e+ 1d+ 3(aplauso)+ 3b+ 3(mm)+ 3b+ 3(mm)} **D.E. Clase nº2 AF p.76.**

Prof- Aos: *"Napoleón Bonaparte, cierto Napoleón Bonaparte es una pequeña islita del mediterráneo, en ese tiempo pertenecía a Francia, corteca, por eso le llamaron el joven corto y a una corta edad, menos de la edad que ustedes tienen entra al ejercito, mas menos a los diez años , entra como tambor, como tambores, tocaba un instrumento de las bandas de guerra si ah, acuérdense que esa época todos los regimientos iban a la guerra con una banda, iban tocando ahí, se paraban de frente y se disparaban de frente, nadie se escondía"* (comp. verbal: 1c fática+ 2f+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 1d+ 4c+ 3(mm)+ 3b+ 5e+ 1c(adelante)+ 4e+ 3(mm)+ 5e+ 5e+ 5e} **D.E. Clase nº2 AF p. 79.**

Prof- Aos: *"eh ese es el problema que la mayoría de los diputados y senadores, no tienen muchos estudios, muchos no tienen mas de lo que tienen ustedes"* (comp. verbal: 1c fática+ 2e justificar+ 5k (percepción de los políticos y la escolarización de sus estudiantes)) y {comp. no-verbal: (el profesor quita la mirada cuando el alumno está preguntando y dirige la vista a la pizarra) 3(mm)+ 3c+ 5e+ 4c+ 3b+ 3f+ 5e(sarcasmo)} **D.E. Clase nº2 AF p.77.**

De esta forma, al momento de explicar una materia de la clase, el profesor AF relaciona dichos contenidos con ejemplificaciones, y que en términos concretos terminan en la banalización de la materia merced al énfasis irrisorio del ejemplo, generando un acuerdo del contenido sesgado por su concreción, o bien un recuerdo de lo contado más que del sentido del mensaje. A modo de ejemplificación, se presenta una secuencia comunicativa entre el profesor AF y sus estudiantes donde aparece la sonrisa y la broma como un aspecto que desvía la atención respecto de las representaciones sociales sobre la violencia de pareja, la masculinidad y la femineidad, las cuales se encuentran igualmente vinculadas en forma peligrosa a las descritas anteriormente:

Prof- Aos: *"Claro y porque la ley es para todos, y esa parte no la conocen ustedes, la ley es para los hombres y las mujeres, en Loncoche solo se atreven a juzgar las mujeres, pero aquí hay muchas mujeres que trabaja y también tienen abandono de hogar y de hijos, pero el esposo no las demanda, ¿por qué?"* (comp. verbal: 7p+ 1c reguladora+ 2e argumentar+ 2e suponer+ 2e justificar+ 7m) y {comp. no-verbal: 5e+ 1d+ 3(mm)+ 1d+ 3(mm)+ 5b+ 5e}
Aa- Prof: *"porque si el hombre no trabaja"*
Prof- Aos: *"No pues no es por eso, les da vergüenza, les da vergüenza, tan simple como eso"* (comp. verbal: 7q+ 2e justificar+ 2e constatar+ 5k) y {comp. no-verbal: 5e+ 3f+ 4c+ 5e+ 1d+ 3b}
Aa- Prof: *"Sipo', para hacerse el bacán, sipo' si yo estoy criando a mi hijo solo, no tengo que pedirle plata a nadie"*

Prof- Aos: *"les da vergüenza porque los de la sociedad, los de la sociedad lo puede condenar y por qué?, yo tuve unos alumnos que fueron al servicio que eran alumnos míos, me dicen profesor, llegó un caballero, con así un ojo a demandar su señora porque le había pegado"* (comp. verbal: 2e explicar+ 7m+ 2f) y {comp. no-verbal: 5e+ 3(mm)+ 3b+ 5c+ 5e+ 3d+ 3(mm)+ 5e}
Aa- Prof: *"ya"*
Aas- Prof: *"(risas)"*
Prof- Aos: *"ya entonces como ella estaba recién llega al barrio, ya lo anotó… llegó el fiscal a firmar eso, lo llaman si… ya llevamos como setenta casos, pero nadie vuelve a rectificar la demanda, la denuncia, porque llega a juicio y ninguno de aquí de Loncoche, quiere ir a un careo con su, digamos con su conviviente o pareja, porque la pareja le pegó, porque si saben las amistades que le pegaron…"* (comp. verbal: 2e explicar+ 2f) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 5a+ 3(mm)+ 1d+ 5b+ 5e+ 3b+ 3(mm)+ 5e}
Aa- Prof: *"Se van a reír de él"*
Prof- Aos: *"que su esposa le pegó o la amante le pegó, o la conviviente le pegó, va a ser de poco hombre"* (comp. verbal: 2e suponer+ 5k) y {comp. no-verbal: 5e+ 3(mm)+ 1d+ 3b}
Aa- Prof: *"Y después a donde se fue?"*
Prof- Aos: *"me voy donde mi mamá"* (comp. verbal: 6l) y {comp. no-verbal: 5e}
Aas- Prof: *"(risas)"* **D.E. Clase nº1 AF pp.39-40.**

Estos últimos usos de la sonrisa, asociado a aspectos de burla personal y de transmisión de representaciones sesgadas, parecieran impactar negativamente en las percepciones de cercanía, confianza y aprecio de los estudiantes hacia su profesor, ya que los resultados de los cuestionarios autoaplicados a los estudiantes sobre el clima de aula, dividen las respuestas de los alumnos en relación a estos tópicos. Además, el propio profesor AF reconoce dificultades en la forma de interactuar con sus estudiantes, al manifestar en la entrevista que no existe mucha cercanía entre ellos, generando tensión, estrés y sobre todo una polarización de la cual él asume desde la distancia no desear participar. A continuación el extracto que describe esto:

Entr: *"¿Y comunicativamente como se lleva usted con sus curso, como podría caracterizarlos?"*
Prof: *"Ni buena ni mal, en el sentido de que hay muchos todavía que no tienen los hábitos y mientras alguien no cumpla con los hábitos, el trabajo en grupo o el trabajo individual es pesado para mi. El tema como que nos fue inmiscuyendo en algo totalmente negativo con la educación, el profesor que exige es malo y el que no exige ese es buena onda, el profesor que no da tares dentro de la clase, ese es el profesor bueno, el que a final de semestre aprueba a todos"* **Entr. Prof. AF nº1 pp.289-290.**

C- A*rquear las cejas y asentir con la cabeza* (5b)

Aunque su presencia sea importante, su frecuencia no se encuentra dentro de las más representativas (n=65, ver tabla 10). Sin embargo, su importancia reside en que esta conducta se encuentra asociada directamente con el fomento de la interacción con los estudiantes, y la captación de su atención (Cuadrado y Fernández, 2012). Así, este comportamiento interactivo se transforma en un aliciente ya que incluso, su efecto es de reforzador de las respuestas o conductas de sus estudiantes, en la medida en que el asentir con la cabeza muestra coherencia entre los comentarios o conductas de los estudiantes y lo esperado por el docente. A modo de evidencias:

> (El docente deja al lado el cuaderno del alumno)
> **Prof- Aa:** *"Ya la niñita de rojo termine de tontear por favor, viene una vez a la semana… Marcia?, para que les voy a contar en que la veo en la semana"* (comp. verbal: 3g+ 6l+ 5k+ 4h+ 7m+ 2e predecir+ 5k+ 6l+ 3g) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 4c+ 5e+ 3b+ 5b} **D.E. Clase nº1 AF p.10,**

En este ejemplo, es posible observar como el profesor AF llama la atención a una estudiante para que preste atención (es decir, es un acto de reproche de una conducta) pero manifestándolo a través de una petición y una pregunta, incorporando no-verbalmente la sonrisa y el asentimiento con la cabeza y el arqueo de cejas. Es un llamado de atención directo, pero mediatizado por componentes faciales, lo que sin duda se transforma en una "invitación" más que una sanción, generando inmediatamente un marcado interés porque la estudiante modifique su conducta, utilizando una broma para lograr su objetivo.

Las evidencias siguientes muestran aceptación a los comentarios del estudiante repitiendo parte de lo que él dice y agregando otros comportamientos no- verbales como sonrisa, arquear cejas y asentir con la cabeza; lo que sumado a repeticiones textuales respecto de lo que los estudiantes mencionan, genera un efecto de aceptación doblemente importante, ya que por una parte acepta verbalmente lo dicho, y por otra parte asiente con la cabeza:

> **Aa- Prof:** *"injusticia por el gobierno"*
> **Prof- Aos:** *"por el gobierno, independientemente que el gobierno este ehh ahora no me acuerdo"* (comp. verbal: 2f+ 2e explicar+ 2e argumentar) y {comp. no-verbal: 5e+ 3(mm)+ 5b}
> **Aa- Prof:** *"nosotros somos pobres"* **D.E. Clase nº1 AF p.24.**
>
> **Prof- Aos:** *"ya, pero a que los mandaron al sistema?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 1d+ 3a+ 5e}

Aa- Prof: *"a hacer un trabajo"*
Aa- Prof: *"es que hay que darle múltiples usos"*
Prof- Aos: *"…ya hacer un trabajo…"* (comp. verbal: 7p+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 5b}
Aa- Prof: *"hay que aprovecharlo"* **D.E. Clase nº1 AF p.28.**

La secuencia siguiente ejemplifica la discrepancia con un estudiante que genera una respuesta del docente afirmando algo, sonriendo y arqueando las cejas con asentimiento de cabeza, evidenciando que ante la aceptación o el rechazo de los comportmaeintos verbales del estudiante, la presencia de esta conducta no-verbal pareciera tener una importancia sustancial.

Aa- Prof: *"de otro computador?"*
Prof- Aos: *"si se puede"* (comp. verbal: 7p) y {comp. no-verbal: 5b+ 5e}
Aa- Prof: *"no, pero como porque uno aprieta una tecla el computador va decir…"*
Prof- Aos: *"pero tu revisas tu correo electrónico una vez y entraste por un sistema y ese sistema te queda grabado, ahora ese parte ustedes no la saben, cada vez que ustedes trabajan con un sistema en línea en computación ustedes quedan, el computador que usaron y la clave que ustedes usaron para entrar con su correo, queda grabado"* (comp. verbal: 2e explicar+ 2e predecir+ 2e argumentar) y {comp. no-verbal: 1d+ 5b+ 3b+ 5b+ 3b+ 5e+ 3(mm)+ 1c(adelante)+ 4c}
Aa- Prof: *"o sea nada es privado"*
Prof- Aos: *"exacto nada es privado, por ejemplo tengan mucho cuidado"* (comp. verbal: 7p+ 5k) y {comp. no-verbal: 5b+ 5e+ 3c+ 5e+ 1c(adelante)}
D.E. Clase nº1 AF p.29.

Finalmente, es importante mencionar que en las secuencias comunicativas del profesor AF aparecen en diversos momentos, el arquear las cejas y asentir con la cabeza junto al mover la cabeza negativamente, conducta propia de la desaprobación frente a comentarios de los estudiantes. Así, es posible –en virtud de la flexibilidad de la comunicación interactiva- conjugar en diversas fases de un mismo proceso dos conductas aparentemente distintas. A continuación algunos ejemplos:

Prof- Aos: *"Claro como mi cumpleaños, y eso mismo, no es por ser pesado pero alguna cosa negativa que le pueden comentar"* (comp. verbal: 2e describir+ 2e suponer) y {comp. no-verbal: 5b+ 3f+ 4c+ 1d}
Aa- Prof: *"por eso usted tiene esa fotos es su facebook"*
Prof- Aos: *"claro, no yo no lo hice"* (comp. verbal: 7p+ 7q) y {comp. no-verbal: 5b+ 3f}
Aa- Prof: *"claro (risas)"* **D.E. Clase nº1 AF p.31.**

Aa- Prof: *"¿ah?"*
Prof- Aos: *"No envíen cosas personales, por eso, de repente cuando ustedes están en el sistema aparecen unas pantallas que dicen por favor no envíen datos como su célula de identidad"* (comp. verbal: 5k+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 3f+ 5e+ 1d+ 3(mm)+ 3(escribe pizarra)+ 5b+ 5e} (El docente escribió en la pizarra, y luego se desplaza por la sala de clases por la parte superior) **D.E. Clase nº1 AF p.32.**

Prof- Aos: *"pero no todo el mundo lo ocupa de esa forma y no todas las personas lo ocupan para cosas más menos que se puedan reproducir cierto, algo personal, a mi me ha pasado con mensajes de alumnas de esta colegio y de alumnos de este colegio, la tal por cual es una…reputa de tu tata de tu esa es y sale y a uno le llega la cuestión,"* (comp. verbal: 2e justificar+ 5k+ 3g+ 6l) y {comp. no-verbal: 3f+ 5e+ 3b+ 3f+ 1d+ 3(mm)+ 5b+ 5e+ 3(mm)} **D.E. Clase nº1 AF p.33.**

D- *Arquear las cejas y ceño fruncido (5c)*

Es importante mencionar que el arquear las cejas con el ceño fruncido (n=106, ver tabla 10), de acuerdo al estilo discursivo del profesor AF se combina en muchos casos con la sonrisa. Ambos aspectos aparentemente separados en cuanto a intención y sentido, se complementan al momento en que la explicación de contenidos y la complementación con bromas ocurren en el mismo discurso, demostrando cómo gestos kinésicos centrados en la adquisición del conocimiento se vinculan directamente con el interés que le genera al profesor (y sus consecuencias posteriores) las aportaciones de sus alumnos (Cuadrado y Fernández, 2008). A modo de ejemplificación:

Prof- Aos: *"ahora esto es una de las cosas negativas de la tecnología, a ver ahí algunas cosas que van más allá de la comprensión de la gente común y corriente.*….(observa a unos estudiantes que se sientan juntos en la sala) *ya? después se quejan porque dicen que son medios leros"* (comp. verbal: 5k+ 1c reguladora+ 7m+ 5k+6l) y {comp. no-verbal: 5e+ 3(mm)+ 1d+ 5a+ 5c+ 5e} **D.E. Clase nº1 AF p.33.**

Prof- Aos: *"Exactamente que digan mamá, porque muchas personas que son mamás ausentes po' y la cría la abuelita, pero el día que la guagua, chiquito, chiquitita le diga mamá, como se quiebran y se rompen todas y ahí empieza el problema, ahí empieza el cuestionamiento, no antes, si lógicamente todo el mundo tiene intenciones de portarse mal pero, hay que tomarle los pro y los contra a la situación"* (comp. verbal: 7p+ 2f+ 2e justificar+ 5k+ 2e suponer+ 5k) y {comp. no-verbal: 4a+ 5a+ 3(mm)+ 1c(adelante)+ 4c+ 5c+ 3(mm)+ 3h+ 5e+ 3h} (El docente gesticula moviendo sus manos) **D.E. Clase nº1 AF p.38.**

Prof- Aos: *"a ver perdón la señorita Torres me prometió que venía sin falta a clases porque me debía nota y me traía un trabajo"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 4h+ 2e argumentar) y {comp. no-verbal: 3d+ 4c+ 5c}
Aa- Prof: *"Se le enfermo la guagua"*
Prof- Aos: *"se le enfermo la guagua, ya, gracias, cumplió, el día de paro"* (comp. verbal: 7p+ 6l) y {comp. no-verbal: 4c+ 5e+ 4c+ 5c} **D.E. Clase nº2 AF p.66.**

En estos casos, se observa cómo la mirada fija y el ceño fruncido le otorgan intensidad al discurso del profesor AF, ya que en el desacuerdo, el ceño fruncido y la mirada fija profundizan en la imagen motivacional que genera el desacuerdo. A continuación algunas evidencias del profesor AF cuando aprueba comentarios de sus estudiantes:

Aos- Prof: *"es en miniatura es así una cosita"* (comp. verbal: 6l) y {comp. no-verbal: 3(mm)} (El docente comienza a gesticular con las manos al dar la explicación)
Prof- Aos: "*Claro pero eso lleva una alta tecnología, y esa tecnología primero se hizo como armamento y después se uso como para elementos civiles, ahora es en cómo usarlo nosotros, el problema no es de la tecnología es de las personas"* (comp. verbal: 2e explicar+ 2e argumentar+ 5k) y {comp. no-verbal: 5a+ 3(mm)+ 3a+ 5a+ 3f+ 4c} **D.E. Clase nº1 AF p.26.**

Ao- Prof: *"la plata"* (El docente hace un gesto con su mano)
Prof- Aos: *"manejo económico, por eso se da siempre el mismo fenómeno la revolución siempre, va existir, va a pasar una niña linda, preciosa, simpática, como tu quieras simpática, inteligente, cosa rara pero hay"* (comp. verbal: 2e explicar+ 2f+ 6l) y {comp. no-verbal: 4a+ 5a+ 4c+ 3(mm)+ 3h} **D.E. Clase nº2 AF p.91.**

De acuerdo a lo expuesto recientemente, es posible evidenciar que el ceño fruncido y la mirada fija también es utilizada para la toma de contacto y la sintonía de opiniones entre estudiantes y profesor, ya que en el caso de interacciones ligadas al acuerdo entre ambos, este comportamiento no- verbal adquiere implicancia desde el contexto comunicativo de interactividad y del efecto reforzador del acuerdo que se origina posteriormente.

E- *Encogerse de hombros* (3b)

La elevada frecuencia de este comportamiento (n=110, ver tabla 10) radica en que en el caso del profesor AF, el encogerse de hombros se evidencia en tres situaciones de clases: cuando explica contenidos donde aparecen aseveraciones o comentarios personales que le otorgan fuerza al argumento en la medida en que fundamenta con afirmaciones personales,

y cuando interacciona con sus estudiantes afirmando o negando las aportaciones de estos últimos. En este caso, se revisará como la conducta de encogerse de hombros se asocia a una interacción con los estudiantes de tipo complementaria, en la medida en que el profesor AF acompaña, refuerza o estimula sus intervenciones ante la complementariedad de los argumentos de los estudiantes, de manera de otorgarle un sentido valórico a las afirmaciones que luego el profesor realiza:

> **Aa- Prof:** *"A sipo"*
> **Prof- Aos:** *"cierto y es súper complicado, estudiar, cuidar una guagua y posiblemente trabajar para mantener esa guagua, son tres cosas diferentes"* (comp. verbal: 7p+ 5k+ 2f+ 1c reguladora) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 4c+ 1d+ 3b+ 3k+ 4c}
> **Aa- Prof:** *"Y seguir estudiando"*
> **Prof- Aos:** *"Y seguir estudiando con la intención de lucha de seguir adelante, ahora estudiar es complicado, tener que trabajar igual es complicado, pero además que hay una persona chiquitita que depende directamente de usted es más complicado"* (comp. verbal: 2e justificar+ 2e argumentar+ 5k) y {comp. no-verbal: 3a+ 5b+ 1c(adelante)+ 3b+ 3c+ 3k+ 5b} **D.E. Clase nº1 AF p.38.**
>
> **Ao- Prof:** *"profe' usted vio la película ahí aparece que aunque no le hubiera quitado a la esposa igual hubiesen invadido Troya?"*
> **Prof- Aos:** *"claro que si, por que a la larga sipo', por el poder, ahí se ve el proceso por el poder por el poder…o sea los griegos no necesitaban invadir si era una apelación… se defendiera, ahora que no estaba de acuerdo con los gobernantes por algo seria, por el poder por el poder o sea para que más poder, para qué?, para que más riqueza, por ejemplo si usted se gana mil millones de pesos, podrán vivir una vida con mil millones de pesos, a lo mejor si manejan mucho dinero, no tienen nunca más que pagar … pero querer ser mas de eso para qué?"* (comp. verbal: 7p+ 5k+ 2e explicar+ 2f+ 7m+ 2f+ 7m) y {comp. no-verbal: 5e+ 4c+ 1c(adelante)+ 3(mm)+ 4c+ 3f+ 3(mm)+ 3b+ 4a+ 3h+ 3(mm)+ 3b} (Algunos de los estudiantes conversan en forma silenciosa, el docente se desplaza por la sala de clases, la parte superior, gesticulando con sus manos cada explicación) **D.E. Clase nº2 AF pp.76-77.**

En las secuencias recientemente expuestas, se observa la sincronía de comentarios entre los aportes de los estudiantes y los planteamientos del profesor AF. En el primer caso, aparece una afirmación personal del profesor que se ve apoyada por un estudiante, generando con posterioridad una profundización del docente respecto de sus juicios. En el segundo caso, la aceptación del comportamiento o las aportaciones de los alumnos, surge debido a una pregunta del estudiante, la cual permite que el profesor emita jucios intepretativos cargados de preguntas que intentan hacer reflexionar a sus estudiantes respecto del poder, la avaricia y las necesidades, incluyendo una ejemplificación cotidiana. Esto último es coherente con la alta frecuencia de comportamientos comunicativos

verbales de tipo *narrativos* (n=91, ver tabla 9), en donde el profesor AF utiliza dichas ejemplificaciones y narra diversas historias o ejemplificaciones a fin de lograr "contextualizar" aspectos cotidianos con los contenidos trabajados. Esto último, se corrobora con la interpretación que tiene el profesor AF acerca de la historia, en donde, los aspectos vivenciales y los ejemplos prácticos son fundamentales a su juicio para comprender adecuadamente la historia de la humanidad. A modo de ejemplo, la siguiente descripción en donde detalla una actividad que realiza y que representa su afán práctico por enseñar:

> **Prof:** *"…De hecho yo trabajo a principio de año con una pequeña biografía de ellos, lo más importante, como la manera para enseñarles como hacer una línea del tiempo, desde que ellos nacen, hasta en lo que quieren trabajar, y siempre colocan lo mismo, o sea expresión intelectual muy poca y yo no se si el sistema actual básico esta cambiando, lo veo en mis hijas, mis hijas son muy adelantadas, no se si serán por adonde estudian, pero es por un trabajo en equipo en casa mas que en el colegio, ahora yo no se, los alumnos son pasivos, aquí en el colegio hay dos grupos, el alumno que es pasivo, que es tranquilo y el otro alumno que es extrovertido, pero no explota por asimilar conocimiento, explota para hacer otras cosas, o sea el jugar todo el día, el contar las hazañas que hizo el fin de semana, jugar con un equipo de música"* **Entr. Prof. AF nº2 p.293.**

F- *Inclinaciones de cabeza hacia adelante* (3a)

Esta conducta se asocia a la presencia de un feedback directo (n= 84, ver tabla 10) y que de acuerdo con Cuadrado y Fernández (2008) se refiere a la aceptación de las aportaciones de los alumnos y el elogio ante la participación de estos últimos, posibilitando la creación de un clima de aula afectivo y emocionalmente positivo.

En el caso del profesor AF, el mover la cabeza afirmativamente se relacionaría con aceptación ante lo comentado por los estudiantes. Esta conformidad se manifiesta en forma explícita, reconociendo o agregando información verbal del tipo paráfrasis por adición o por omisión (Cuadrado y Fernández, 2011), de manera de generar una cohesión entre los comportamientos verbales que se manifiestan y la presencia de las inclinaciones de cabeza para demostrar su acuerdo ante lo aportado por los estudiantes. Así:

> **Aa- Prof:** *"Pero habían quedado de traerle el cuaderno"*
> **Prof- Aa:** *"Si"* (comp. verbal: 7p) y {comp. no-verbal: 3a+ 3(mm)} (El docente va hacia el estante que se ubica en la parte inferior de la sala de clases y comienza a revisar los libros, mientras algunos de los estudiantes conversan) **D.E. Clase nº1 AF p.8.**

Ao- Prof: *"el patrón"*
Prof- Aos: *"si los patrones, los dueños de la tierra, los antiguos señores feudales o la…pasa los mismo que en estos piases latinoamericanos, a nosotros quien nos representa políticamente?"* (comp. verbal: 7p+ 2e describir+ 7m) y {comp. no-verbal: 3a+ 3(mm)+ 4c+ 5e+ 5c}
Ao- Prof: *"los de la clases alta"*
Prof- Aos: *"claro, ustedes han visto un diputado piñufla, que no tiene donde caerse muerto?"* (comp. verbal: 7p+ 2e justificar+ 6l+ 5k) y {comp. no-verbal: 3a+ 5e+ 3(mm)} **D.E. Clase nº2 AF p.77.**

Aa- Prof: *"hay que aprovecharlo"*
Prof- Aa: *"Si hay que aprovecharlo pero en el buen sentido de la palabra, ahora no sé quien se le ocurrió que iba a mejorar la educación de este país con más computadores, no sé si los que tenían computadores"* (comp. verbal: 5k+ 2e suponer+ 2f) y {comp. no-verbal: 3a+ 4a+ 1c(adelante)+ 4c} (El docente se desplaza por la sala de clases) **D.E. Clase nº1 AF p.28.**

Al igual que en los casos anteriores, predominan instancias de interactividad entre el profesor AF y sus estudiantes en función de aspectos predominantemente cotidianos. Así, aspectos de conversación vivenciales marcan recurrentemente las intervenciones entre ambos, sobre todo, debido a la creencia por parte del docente de las dificultades que poseen los estudiantes para aportar aspectos de contenido, así como las limitaciones aparentemente objetivas que a su juicio tienen sus alumnos, y que plantea de la siguiente forma:

Entr: *"¿Cómo poder caracterizar al liceo Andrés Bello lo más amplio posible?"*
Prof: *"Difícil, no te lo podría aclarar fíjate. Es un desorden cultural, tenemos alumnos mapuches, de la cordillera, marginados, con un nivel socio educativo muy bajo, hijos de madres solteras, de padres maltratadores. Hay muchos que llegan aquí pasados a trago. Pero hay otros que si vienen a estudiar"* **Entr. Prof. AF nº1 p.288.**

1.6.2. Elogiar el comportamiento del alumno

Dentro de esta categoría, sólo se evidencia el área Kinésica del comportamiento comunicativo no- verbal del profesor AF, representado en las inclinaciones de cabeza hacia adelante, las cuales han sido descritas anteriormente. Sin embargo, es importante destacar aquí, como la presencia de dichos elogios, se encuentran evidentemente representados en las expresiones verbales más que en los comportamientos no-verbales. De esta forma, el uso de repeticiones y la presencia del "ya", constituyen las expresiones verbales mas frecuentemente utilizadas por el profesor AF al momento de elogiar los comportamientos de los estudiantes, acompañadas de la sonrisa (5e), la mirada fija (4c), arquear las cejas y

asentir con la cabeza (5b), mezclado con otras conductas no-verbales asociadas al movimiento de manos 3(mm) para complementar sus aclaraciones o mirar a los estudiantes señalando la pizarra (4e). La siguiente secuencia, evidencia lo recientemente planteado:

> **Prof- Aos:** *"y de que son esas ondas?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 5e+ 4c}
> **Aa- Prof:** *"son ondas"*
> (Los estudiantes hablan todas al mismo tiempo)
> **Aa- Prof:** *"Infrarojas"*
> **Prof- Aos:** *"ya"* (comp. verbal: 7p) y {comp. no-verbal: 5e}
> **Aa- Prof:** *"Electromagnéticas"*
> **Prof- Aos:** *"electromagnéticas y alguien tiene claro que hace el sonido?"* (comp. verbal:7p+ 7m) y {comp. no-verbal: 5e+ 4(todos)+ 3mm)+ 1d+ 5b}
> **Aa- Prof:** *"eólicas"*
> **Aas- Prof:** *"(risas)"*
> **Prof- Aos:** *"eólicas, es el viento"* (comp. verbal: 2e explicar) y {comp. no-verbal: 5e}
> **Aa- Prof:** *"en el agua"*
> **Prof- Aos:** *"Se produce por una onda cierto, la onda de radio transmisión, pero a veces esta, es una onda también de electromagnetismo, ahora eso es perjudicante a la larga?"* (comp. verbal: 2e explicar+ 1c fática+ 6l+ 7m) y {comp. no-verbal: 5b+ 3(mm)+ 4e+ 5c}
> **Aa- Prof:** *"si sipo…"*
> (Los estudiantes hablan todos a la misma vez)
> **Prof- Aos:** *"ya y si a eso le sumamos los mp3, o mp4, hasta con veinte decibeles que se usa en este país y que legalmente e internacionalmente es un máximo de 6…"* (comp. verbal: 2e explicar+ 7m) y {comp. no-verbal: 3a+ 3(mm)+ 1c(adelante)+ 4(todos)+ 1d+ 5c}
> **Aa- Prof:** *"..."*
> (Los alumnos conversan todos al mismo tiempo, el docente se desplaza por la sala de clases)
> **Aa- Prof:** *"iiii"* **D.E. Clase nº1 AF p.51.**

La disminuida presencia de comportamientos comunicativos no-verbales asociados a elogiar el comportamiento del alumno, es completamente coherente con las características que el profesor AF describe respecto de su capacidad expresiva. De esta forma, las posibilidades de expresión que otorga el elogio, se encuentran francamente ausentes en el profesor AF, el cual, reconoce desde su propio análisis, las dificultades que tiene para generar estas manifestaciones no-verbales tan requeridas en los espacios interactivos. A modo de ejemplo, se describe a continuación, estas dificultades expresivas del profesor en una de las entrevistas realizadas:

> **Prof:** *"De hecho yo soy poco expresivo, yo soy bien poco expresivo con las manos, incluso de muletilla ando siempre con las manos en los bolsillos y no soy muy bueno para eso. Como gesticulación como que me veo muy estático, eso lo reconozco y creo que es una de mis falencias, pero también el payaso cumple la función del payaso, un historiador cumple la función de historiador, o sea no podría juntar dos cosas, porque uno estaría de una u otra manera interfiriendo en el quehacer del otro. Y de hecho la historia es para pensarla, por eso tiene que ser un poquito más seria, en el sentido de que lo que el chico aprende aquí a lo mejor va a ser lo único que aprenda".* **Entr. Prof. AF nº2 p.296.**

Como es posible observar aquí, junto con reconocer esas dificultades expresivas, el profesor AF fundamenta dicha falencia argumentando el carácter serio y formal que a su juicio debieran tener los contenidos que el trabaja, alejando las posibilidades de incorporar aspectos no-verbales complementarios, en la medida en que caricaturiza su presencia en un polo opuesto a lo que a su juicio debiera ser la enseñanza de la Historia.

1.6.3. Recoger las ideas del alumno y exhibirlas

Esta categoría se encuentra francamente ausente de comportamientos no-verbales que den cuenta de su presencia en las diversas actividades que desarrolla el profesor AF con sus estudiantes. En este sentido, las evidencias siguientes serían algunos ejemplos de expresiones no-verbales acompañadas de reconocimiento y exhibición más similares a lo planteado por esta categoría.

Sin embargo, si es posible analizar en detalle dichas secuencias comunicativas, aparecen algunas características que no las hacen directamente representativas de esta categoría. Inicialmente, recoger las ideas y exhibirlas implica un detalle mayor que simplemente estar de acuerdo con ellas; es decir, en este caso lo único que se evidencia son secuencias de aprobación (verbal) respecto de lo planteado por los estudiantes, pero en ningún caso una exhibición respecto de los atributos de dichas intervenciones.

En segunda instancia, las temáticas que allí se trabajan rondan lo informal, en la medida en que representan impresiones personales alejadas de los objetivos centrales de la clase, respondiendo a la banalización de los ejemplos que se realizan. Finalmente, los comportamientos no-verbales asociados, poseen un grado de generalidad (sonrisa, arquear cejas con mirada fija, inclinaciones de cabeza hacia adelante) presentes en otras categorías y ciertamente mejor posicionadas en términos de su sentido, que las expuestas aquí. A modo de evidencias:

Aa- Prof: *"porque imagínese uno no tuviera acceso a esas camaritas chiquititas quizás donde las andaría trayendo, metidas por ahí y haciendo quizás que cosa"*
Aa- Prof: *"(risas)"*
(El docente se encuentra apoyado en su pupitre)
Prof- Aos: *"si está bien, de hecho en alguno colegios estaba prohibido usar ese tipo de sistema, en algunos liceos para evitar, cierto, roce de los alumnos colocaron cámaras en todos los colegios, el problema es que en algunos establecimientos los ponen en los baños"* (comp. verbal: 7p+ 2e explicar+ 2e constatar); {comp. no-verbal: 5e+ 3a+ 5a+ 4(todos)+ 4c} **D.E. Clase nº1 AF pp.26-27.**

Aa- Prof: *"o sea nada es privado"*
Prof- Aos: *"exacto nada es privado, por ejemplo tengan mucho cuidado"* (comp. verbal: 7p+ 5k); {comp. no-verbal: 5b+ 5e+ 3c+ 5e+ 1c(adelante)} **D.E. Clase nº1 AF p.29.**

Ao- Prof: *"le rasguña, le tira el pelo"*
Prof- Aos: *"mira por ahí va ta' bien, porque el hombre no es el único que tiene que defenderse, eso significa que el hombre no quiso defenderse, porque si el hombre se defiende, si el hombre le llega a pegar un golpe a una mujer, lo mas probable es que la mujer no se va a parar"* (comp. verbal: 7p+ 2e suponer); {comp. no-verbal: 3b+ 5d+ 1d+ 3a+ 5e+ 3a+ 3f+ 5c+ 3f} **D.E. Clase nº1 AF pp.40-41.**

1.6.4. Mostrar interés por el comportamiento del alumno

Respecto de esta categoría, y al igual que las anteriores, se encuentran disminuidas las manifestaciones no-verbales asociadas a la expresión de interés respecto de los comportamientos estudiantiles. La razón de esta disminuida frecuencia, radica principalmente en los escasos momentos en los que se genera interacción entre el profesor AF y sus estudiantes, debido a una tendencia por mantener el control del discurso que se genera en el aula, mediante recursos comunicativos verbales tales como el explicar, narrar y justificar, así como prolongados pasajes en donde el profesor sólo dicta a sus estudiantes; predominando por tanto, comportamientos comunicativos verbales y no- verbales centrados en la entrega de información, más que la co-construcción de conocimiento en la interacción con sus alumnos.

1.6.5. Posibilitar y fomentar la interacción entre los alumnos

En este caso, la presencia del área oculésica, vinculada a la manifestación kinésica permitiría dar cuenta de esta categoría, a través de una manifestación no-verbal disminuida

en términos de frecuencia, pero que se transforma en un intento por generar interacción entre sus estudiantes.

A- *Mirar a los alumnos indistintamente señalando con el dedo a cada uno de ellos* (4b)

Su disminuida presencia (n=6, ver tabla 10) se relaciona directamente con lo anteriormente dicho respecto de la tendencia del profesor AF por generar escasas instancias de intercambio con sus estudiantes, basando dichas interacciones en aspectos cotidianos a veces alejados de las temáticas propias de la materia, y sobre todo, utilizando dichas aportaciones como un insumo para continuar sus argumentaciones respecto de los contenidos.

Sin embargo, este comportamiento se refiere a la búsqueda activa por parte del profesor AF para direccionar la participación y la secuencia de los turnos de habla articulados con el fin de construir un discurso argumentativo (Cros, 2000, 2002 y 2003). Aunque esta baja frecuencia radica en la disminuida interactividad presente en su clase, en tanto dirigida por él y priorizando otro tipo de funciones no-verbales más generales y de menos intencionalidad desde el punto de vista de la participación. Se expresan algunos ejemplos respecto de este comportamiento no- verbal:

> **Aa- Prof:** *"O cuando uno necesita que le traigan algo, lo llama por teléfono no mas po"*
> **Prof- Aos:** *"Y fuera de ella que opinan los demás?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 5e+ 4b+ 4a}
> **Aa- Prof:** *"Bueno yo también opino"*
> **Aas- Prof:** *"(risas)"* **D.E. Clase nº1 AF p.45.**
>
> (El docente deja de escribir en el libro de clases)
> **Prof- Aos:** *"Ya a ver niñitas, ya guarden silencio, este ratito por fa, el papelito guárdelo y vótelo a la basura po' favor"* (comp. verbal:1a+ 4i+ 4h) ; {comp.no-verbal: 5e+ 4c+ 5c+ 4b} **D.E. Clase nº1 AF p.14.**

Como es posible apreciar en los dos ejemplos anteriores, desde los comportamientos comunicativos no-verbales, la presencia de la sonrisa, la mirada fija, el arqueo de cejas y el ceño fruncido acompañan en forma paralela a la manifestación kinésica de señalar con el dedo. Junto a esto, y desde una perspectiva verbal, el interés en el primer ejemplo es de poder someter a participación lo planteado por un estudiante, sin lograr dicho objetivo, ya que los estudiantes se burlan de esa secuencia, en la medida en que no es una conducta frecuente de profesor AF. Seguidamente, el segundo ejemplo, implica más que el fomento

de la interacción de los estudiantes, una conducta de control ante un problema de comportamiento.

Frente a las evidencias, el profesor manifiesta una explicación que lo desmarca de su responsabilidad de mediador de los procesos de aprendizaje activo de sus alumnos, ya que menciona que la escasa participación de los estudiantes es un problema frecuente (sólo) *de sus* alumnos, debido, entre otras cosas a la dificultad que ellos poseen para aceptar las críticas. De esta forma, se evidencia una dificultad importante para poder generar y posibilitar la interacción en la medida en que atribuye responsabildiades externas en tanto demandas repecto del otro (alumno) y no de la interdependencia entre él y sus estudiantes. Para ejemplificar estos planteamientos del profesor AF, se describe a continuación un extracto de la entrevista:

> **Entr:** *"¿Qué otro elemento comunicativo le podríamos agregar a su intención comunicativa?"*
> **Prof:** *"El elemento de la participación, que los alumnos sean consientes de la participación, la crítica y ser capaz de aceptar esas críticas, conllevando así a la participación"*. **Entr. Prof. AF nº2 p.299.**

Sin embargo, estos resultados contrastan con las percepciones que los estudiantes manifiestan en los cuestionarios de clima de escolar, al expresar en un 44% que *a menudo* o *siempre* el profesor deja que ellos participen en la presentación de la materia (contenidos), y un 61% de los estudiantes que manifiesta que el profesor *a menudo* o *siempre* reconoce las opiniones, aportes o comentarios de sus estudiantes. Frente a estos datos contradictorios, es importante mencionar que al revisar el espectro de porcentajes respecto de este ítem (ver *Gráfica 5. Fomento de la participación estudiantil*) se observa una tendencia "central" en los puntajes. Esto puede tener relación con aspectos de deseabilidad social en las respuestas, así como una suerte de naturalización de estos aspectos en tanto frecuentes o mínimos aceptables, en donde los estudiantes perciban en el profesor AF así como en otros, que dicha estructura reducida de participación y de escasa interacción constituye la tónica.

1.6.6. Dar instrucciones a los alumnos

En esta categoría se evidencian comportamientos comunicativos no-verbales asociados a la presencia de la mirada fija y al uso de la pizarra como recurso material al momento de orientar las acciones pedagógicas.

A- Mirada Fija (4c)

La presencia de este componente no- verbal corresponde a la segunda manifestación más frecuente luego de la sonrisa (n=262, ver tabla 10). Su presencia y descripción además de ser representativa en términos de manifestación elevada, se relaciona directamente con el control instruccional que el profesor realiza a sus estudiantes en relación a las aportaciones de estos últimos. De esta forma, la mirada fija complementa comportamientos verbales y no-verbales asociados a la interacción directiva, que en caso del profesor AF se refieren al control disciplinario de algunos estudiantes en términos individuales y otro tipo de mirada fija, alternada con la mirada panorámica de toda la clase al momento de trabajar contenidos, donde a veces la mirada a un alumno que responde es suficiente para expresar acuerdo ante lo expuesto, o incluso el desvío de la mirada puede interpretarse como desacuerdo (Cuadrado, 2012). Asimismo, es posible observar en el caso del profesor AF como utiliza la mirada fija ante un estudiante o en forma panorámica, obedeciendo a la singularidad y pluralidad que se encuentra en el aula en forma permanente. A modo de ejemplificaciones:

> (Los estudiantes se encuentran en la sala de clases, algunos ya sentados, el profesor ubica unas mesas y sillas y canta)
> **Prof- Aa:** *"Ya señorita"* (comp. verbal: 1a) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 4c} (El profesor una vez que acomoda la silla y la mesa llama a la alumna para que acomode sus cosas en ese puesto) **D.E. Clase nº1 AF p.7.**
>
> (El docente toma el cuaderno y dice el nombre de la alumna y como no está lo deja al lado)
> **Prof- Aos:** *"Don Carlitos caldera?"* (comp. verbal: 6l+ 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 3(mm)} **D.E. Clase nº1 AF p.8.**
>
> **Prof- Aos:** *"Ya caballeros, habíamos hecho un trabajo y vamos a ver la última evaluación que vamos a hacer para, ya mañana ver los que tienen los que tienen… a ver si hay, porque todavía no he colocado los porcentajes del trabajo"* (comp. verbal: 1c complementaria+ 2e describir+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 4c+ 1c(adelante)} (El docente comienza a desplazarse por la parte superior de la sala de clases) **D.E. Clase nº1 AF p.14.**
>
> **Prof- Aa:** *"Ya punto a parte"* (comp. verbal: 1c fática+ 4i) y {comp. no-verbal: 1d+ 3(mm)+ 4c} **D.E. Clase nº1 AF p.16.**

Las evidencias descritas demuestran el uso de esta función no-verbal oculésica asociada a la directividad del docente AF al momento de organizar y dirigir la clase. Junto a lo anterior, se evidencia la presencia de la mirada fija para mediar la interacción

individual mediante la secuencia pregunta-respuesta entre profesor y estudiante y su alternancia con la oculésica (que acompaña las explicaciones del docente) a toda la clase:

> **Prof- Aos:** *"si está bien, de hecho en alguno colegios estaba prohibido usar ese tipo de sistema, en algunos liceos para evitar, cierto, roce de los alumnos colocaron cámaras en todos los colegios, el problema es que en algunos establecimientos los ponen en los baños"* (comp. verbal: 7p+ 2e explicar+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 5e+ 3a+ 5a+ 4(todos)+ 4c}
> **Aa- Prof:** *"¿cómo?"*
> **Aa- Prof:** *"a"*
> **Prof- Aos:** *"Claro son los baños, dos de los mayores problemas de los colegios, en el baño"* (comp. verbal: 2e constatar) y {comp. no-verbal: 4c+ 4(todos)}
> **Aa- Prof:** *"¿Profe' pero eso está permitido?"*
> **Prof- Aos:** *"Nopo"* (comp. verbal: 7q) y {comp. no-verbal: 3b} **D.E. Clase nº1 AF p.27.**
>
> **Prof- Aos:** *"no será por la imagen que nosotros presentamos?, o que los intentan representar?"* (comp. verbal: 7m+ 7m) y {comp. no-verbal: 4c}
> **Ao- Prof:** *"no porque generalmente las familias las que te dicen, tienes que ser así y asa"*
> **Aa- Prof:** *"no aonde' la viste"*
> **Ao- Prof:** *"yaa"*
> **Ao- Prof:** *"pero es que mira escucha"*
> **Prof- Aos:** *"yo le encuentro razón"* (comp. verbal: 7p) y {comp. no-verbal: 4c} (diálogo entre el profesor y el alumno al cual se dirige constantemente la mirada del docente) **D.E. Clase nº2 AF p.92.**

De esta forma, las instrucciones que el profesor AF les entrega a sus estudiantes, permite establecer la secuencia discursiva establecida, a fin de ir progresivamente avanzando en los contenidos, estableciendo instancias de control individuales y grupales, para ir monitoreando los avances que van logrando sus estudiantes. A modo de ejemplo, se describe a continuación dicho interés instruccional del docente en el siguiente extracto de entrevista:

> Prof: *"Si, tiene un significado, de esa manera yo me doy cuenta si están entendiendo, me doy cuenta. Muchas veces cuando uno es alumno no se da cuenta que la persona de adelante tiene todos los mecanismos para observarlos, y muchas veces con una gestualización de la cara uno puede darse cuenta si el alumno está entendiendo o esta como que medio con medio porque no está entendiendo nada y no se atreve tampoco a preguntar por miedo a hacer el ridículo frente a los demás"*. **Entr. Prof. AF nº2 pp.297-298.**

B- *Mirar fijamente al alumno señalando la pizarra* (4e)

Este comportamiento, si bien es menos frecuente que el anterior (n=113, ver tabla 10) constituye una complementación kinésica y explicativa a la mirada fija. Así, la particularidad de este componente es su funcionalidad directa para entregar instrucciones, clarificar y explicar mediante el uso de la pizarra como recurso físico, para graficar visualmente los aspectos importantes. Su función pedagógica queda de manifiesto cuando el docente en la entrevista señala:

> **Entr:** "*Desde el punto de vista de la clase ¿Usted siempre coloca palabras nuevas en la pizarra, le otorga otra finalidad o siempre la tiene para los conceptos?"*
> **Prof:** "*De alguna manera para irme guiando yo y para que los chicos se vayan guiando, en el contexto".*
> **Entr:** "*¿Sirve para aclaración?"*
> **Prof:** "*Si, para ir aclarando y vayan relacionando las cosas y vayan dando cuenta que todas las cosas de una u otra manera están relacionadas. De alguna u otra manera voy relacionando".* **Entr. Prof. AF nº2 p.297.**

La importancia que el profesor AF le atribuye a la pizarra como recurso pedagógico necesario, es coherente con la presencia de dicho comportamiento en sus clases, donde la mirada fija, el señalamiento de la pizarra, las descripciones o explicaciones que el docente verbalmente emite y la re-escritura de otros conceptos en la misma, constituye una secuencia altamente presente en sus clases. Esto, se evidencia en las siguientes ejemplificaciones:

> **Prof- Aos:** *"ya a ver yo coloque un término ahí que dice sorda"* (comp. verbal: 1c fática+ 2e describir) y {comp. no-verbal: 3a+ 3(mm)+ 4(todos)+ 3(escribir pizarra)+ 4e}
> **Aa- Prof:** *"ah..ah"*
> **Aa- Prof:** *"(risas)"*
> **Aa- Prof:** "*Repita por favor"*
> **Aa- Prof:** *"sorda"*
> **Prof- Aos:** *"sabe por qué lo coloque ahí?, los últimos diez años la sordera a aumentado"* (comp. verbal: 7m+ 2e justificar) y {comp. no-verbal: 3 (escribe pizarra)+ 4e} (El docente se dirige a escribir en la pizarra) **D.E. Clase nº1 AF Pp.49-50.**
>
> (El docente borra la pizarra y continúa con la explicación a los estudiantes)
> **Prof- Aos:** *"pero sin embargo… esto es fundamental en la independencia de los países latinoamericanos, ya que la armadas de ellas eran colonias españolas, por qué?, porque al terminar la revolución francesa ¿Cierto?, napoleón tomo el nombre de Francia, invade España"* (comp. verbal: 2e

explicar+ 1c fática+ 7m+ 2e argumentar) y {comp. no-verbal: 1d+ 4e+ 5c} (El docente señala en la pizarra, mientras les explica a los alumnos) **D.E. Clase nº2 AF p.68.**

1.6.7. Mostrar autoridad hacia los alumnos

Esta categoría se relaciona directamente con la *aproximación a la mesa del alumno* (1a) y *aproximarse al alumno e inclinarse sobre su mesa* (1b); así como *arquear las cejas con mirada fija* (5a)

A- *Aproximación a la mesa del alumno* (1a) y *aproximarse al alumno e inclinarse sobre su mesa* (1b)

El primero, se refiere a la interacción más directa, cara a cara y con un espacio físico compartido. Esto, según algunos autores, contribuye al desarrollo de aspectos favorecedores de la comunicación, tales como la empatía, el reconocimiento y la disposición para el aprendizaje. Sin embargo, su presencia es reducida (n=10) en ambas clases del profesor AF. Esta disminuida presencia también abarca al segundo componente, ya que en sólo algunas ocasiones (n=2) el profesor se aproxima a la mesa del estudiante y se inclina a fin de establecer una cercanía no sólo visual y de espacio compartido, sino horizontal respecto de los roles que cada uno tiene (Cubero et al., 2008).

Respecto de *aproximarse a la mesa del alumno* (1a), el profesor AF realiza estos comportamientos para controlar desde una perspectiva espacial y de "control cercano" el comportamiento disciplinario de los estudiantes, o bien, para preguntar la secuencia de contenidos anteriores a fin de conectar su discurso con lo nuevo, mediante la manipulación de los cuadernos de los alumnos y la verificación de sus apuntes, siendo en ambas manifestaciones una traducción de autoridad tanto disciplinaria como de las actividades que deben seguir los estudiantes. A modo de evidencias:

(Algunas de las estudiantes conversan, el docente se desplaza por la sala de clases)
Prof- Aa: *"Tese calladita ya"* (comp. verbal: 4h) y {comp. no-verbal: 1c+ 1a+ 4c}
Aa- Prof: *"Profe"* **D.E. Clase nº1 AF p.16.**

Prof- Aos: *"ya ¿a dónde íbamos?"* (comp. verbal: 1a+ 7m) y {comp. no-verbal: 3(mm)}
(El docente se acerca a una alumna y revisa lo que lleva escrito)
Aa- Prof: *"en la legislación"*

Ao- Prof: *"Legislación"*
Prof- Aos: *"una apropiada"* {comp. no-verbal: 1a+ 3(escribe pizarra)}
(El docente escribe en la pizarra la palabra legislación) **D.E. Clase nº1 AF p.23.**

Prof- Aos: *"Habíamos nosotros quedado en?"* (comp. verbal: 7m+ 6l) y {comp. no-verbal: 3(mm)+1a (cuaderno)} (Una estudiante le pasa su cuaderno, el docente lo toma en las manos y comienza a leer) **D.E. Clase nº2 AF p.69.**

(El docente toma un cuaderno de una alumna y lo lee, luego de esto se lo pasa)
Prof- Aos: *"Ya punto a parte"* (comp. verbal: 1a+ 1c reguladora) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 1a+ 4c}
Ao- Prof: *"espere profe"* **D.E. Clase nº2 AF p.82.**

Prof- Aos: *"manejando a estos que no tenían un representante, ni capacidad intelectual, que les permitiera, claro hacer valer circunstancias con gran número de personas, lo mismo que pasa en nuestro país ¿Cierto señorita Fernández?, ya después hace eso del colo-colo por favor, ya?, lo mismo que pasa en los países latinoamericanos, lo mismo , tenemos mucha gente, pero cuanta gente piensa?, algunos se sienten identificados inmediatamente, dicen mañana hay paro"* (comp. verbal: 2e describir+ 7p+ 7m+ 4h+ 7m+ 2e argumentar+ 7m+ 6l) y {comp. no-verbal: 4e+ 4c+ 3(mm)+ 1d+ 3(mm)+ 3h+ 1a+ 4c+ 5e+ 3(mm)+ 3f+ 4c (observa a la alumna que le llamó la atención)+ 3(mm)+ 5e+ 3(aplaude)+ 5e} **D.E. Clase nº2 AF p.87.**

Consideramos importante mencionar, el carácter no sólo controlador al acercase a la mesa de los estudiantes, sino que además el carácter direccional de la comunicación (Función verbal conativa de dar una orden [4i]) y el carácter negativo de la última interacción, marcada por una suposición respecto de quienes eventualmente se sentirían identificados por el "*no piensan*". Este énfasis controlador en el acercamiento del profesor AF hacia sus estudiantes es por decirlo menos contradictorio, ya que, un comportamiento no- verbal como el proxémico, se asocia teóricamente a la búsqueda de un espacio común, que físicamente traduce cercanía y un trato personalizado a las necesidades de los estudiantes, pero que al manifestarse en paralelo con comentarios verbales que traducen valoraciones negativas y de burla, pierde su sentido inicialmente consensuado y de confianza en dichas interacciones. A modo de evidencias:

(El profesor continúa buscando los cuadernos de las alumnas)
Aa- Prof: *"De señorita"*
Aa- Prof: *"Ya"*
Aas- Prof: *"(risas)"*

Prof- Aa: *"Psicológicamente, psicolo, lo encontré fome"* (comp. verbal: 6l) y {comp. no-verbal: 5e+ 1b (entrega cuaderno)} (El docente camina hacia donde la alumna y le entrega su cuaderno) **D.E. Clase nº1 AF p.15**

(El docente se desplaza por la sala de clases y se dirige a entregarle el cuaderno a la alumna)
Prof- Aa: *"El color pato es usted"* (comp. verbal: 5k+ 6l) y {comp. no- verbal: 5e+ 1c+ 1b}
Ao- Prof: *"ya pue"*
Aa- Prof: *"oooo"* **D.E. Clase nº1 AF p.16.**

B- *Arquear las cejas con mirada fija* (4a).

Este comportamiento no- verbal (n=61, ver tabla 10) posee como objetivo captar la atención de los estudiantes y reconducir su comportamiento (Cuadrado, 2012), estableciéndose como una manifestación de autoridad ante aspectos comportamentales y desarrollo de los contenidos. En el caso del profesor AF, el captar la atención de sus alumnos y el reconducir el comportamiento de éstos, se evidencia en el uso de la mirada fija y el arquear las cejas al momento en que explica contenidos o define palabras o conceptos importantes, como cuando interactúa con los estudiantes ante desacuerdos o acuerdos que complementan los argumentos de los estudiantes.

De esta forma, se expresan a continuación algunas evidencias del profesor AF cuando expresa autoridad al momento de definir aspectos del contenido:

(Los alumnos conversan)
Aa- Prof: *"morbosa?"*
Aa- Prof: *"(risas)"*
Prof- Aos: *"morbosa si, a una persona con la interpretación que se puede dar"* (comp. verbal: 5j) y {comp. no-verbal: 5a+ 4c+ 3a} **D.E. Clase nº1 AF p.20.**

Aa- Prof: *"profe' ¿qué significa la palabra, o de donde proviene la palabra bélica?*
Prof- Aos: *"bélica viene del bericos de Beliquerar"* (comp. verbal: 5j) y {comp. no-verbal: 1d+ 4c+ 5a}
Aa- Prof: *"¿y qué significa eso?"* **D.E. Clase nº1 AF p.25.**

En ambos casos es posible observar cómo la presencia de la mirada fija y el arquear las cejas aparece como un complemento no-verbal que le otorga dirección a la respuesta explicativa que el profesor AF elabora para un estudiante.

En los ejemplos que siguen, se desarrollan evidencias del profesor AF cuando desaprueba o reformula las interacciones que establece con sus estudiantes a fin de controlar mediante la autoridad "experta" que posee las interpretaciones de los contenidos:

> **Ao- Prof:** *"pero es amor"*
> **Prof- Aos:** *"pero eso es grave, es inmoral!…es corrupción tu mismo te estás comprando con un producto, es corrupción también, claro viviría bien pero hasta cuando?"* (comp. verbal: 7q+ 5k+ 2e describir+ 7m) y {comp. no-verbal: 3h+ 3b+ 5a+ 3b+ 3(mm)+ 4c} **D.E. Clase nº2 AF p.91.**
>
> **Prof- Aos:** *"mujer, hombre"* {comp. no-verbal: 3k+ 4c}
> **Aa- Prof:** *" de a donde!"*
> **Prof- Aos:** *"hombres también pues…pero es que pasa el otro extremo, por eso es que estamos hablando de las imágenes y las imágenes son sociales y todo estos"* (comp. verbal: 2e explicar) y {comp. no-verbal: 5a+ 3b+ 4c+ 3(mm)+ 4e} (El docente señala en la pizarra) **D.E. Clase nº2 AF p.93.**
>
> **Aa- Prof:** *"…"*
> (Los estudiantes comienzan a comentar todos a la misma vez)
> **Prof- Aos:** *"No. no pero espere un poquito déjenme terminar, no he terminado, pero si yo les pregunto cómo están las últimas novelas, le apuesto que hay veinte novelas y se saben las veinte novelas"* (comp. verbal: 7q+ 4h+ 2f+ 2e predecir) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 5a+ 5+ 3(mm)+ 1d} **D.E. Clase nº1 AF pp.58-59.**

Las evidencias verbales y no-verbales anteriormente desarrolladas se relacionan respecto de la autoridad, con las manifestaciones del docente en donde menciona que el orden constituye una característica de sus clases y al mismo tiempo una virtud, en tanto permite mantener el ordenamiento no sólo disciplinario de los estudiantes, sino también la focalización del trabajo educativo que realiza. A continuación, una ejemplificación que grafica aquello:

> **Entr:** *"¿Por qué cree usted que los alumnos serán así tan ordenados en su clase, que será?"*
> **Prof:** *"Se dan cuenta de cómo este viejo se sabe toda la materia, no es que me conozca todo pero si puedo relacionar y lo otro es simplemente porque yo soy súper estricto en las normas, lamentablemente yo no puedo salir a defender una de mis ovejas que esta descarriada dejando 40 atrás, que se pueden descarriar, y así de alguna u otra manera llevándolo al campo donde tiene que darse cuenta que el tiene que cambiar sus actitudes y le doy la oportunidad de que cambie. Cambiar en el buen contexto de la disciplina, no esa disciplina que te deje parado ahí, no en ese contexto, sino en cambiar a esa persona para que logre sus objetivos"*. **Entr. Prof. AF nº2 p.297.**

1.6.8. Concentrar la atención de los alumnos

Dentro de esta categoría, se incluyen muchos de los comportamientos comunicativos no-verbales kinésicos, tales como *el movimiento de las manos, el adelantar el tórax con los brazos extendidos y manos abiertas a la vez que arquea las cejas y sonríe, la elevación del dedo índice, llevarse las manos a la cabeza y contar con los dedos*. El motivo por el cual estas conductas no-verbales se encuentran agrupadas en esta categoría, se refiere fundamentalmente al apoyo que prestan dichas conductas al lenguaje verbal. Así, cada una de ellas enfatiza aspectos específicos, pero siempre conectados con las acciones comunicativas verbales del docente, lo que sumado a la alta presencia de verbalizaciones en el profesor AF aumenta su frecuencia e intencionalidad hacia la necesidad de concentrar la atención de sus estudiantes (Cuadrado y Fernández, 2008).

A- *Movimiento de las manos* (3mm)

Su frecuencia es la más elevada de todos los comportamientos no- verbales (n=413, ver tabla 10) y su significado es aún más complejo de delimitar, ya que si bien es cierto estos gestos no representacionales acompañan las expresiones verbales del docente, la conciencia de los mismos respecto de su uso, es disminuida (Cuadrado y Fernández, 2008). En el caso del profesor AF, el movimiento de las manos aparece en diversas situaciones de la clase, aunque con una intencionalidad similar, referida a la exaltación de una idea, objeto o persona (Cuadrado y Fernández, 2008); de manera de "adornar" el discurso verbal y de esa manera centrar la atención en lo que comunica. De esta forma, en el inicio de la clase aparecen instrucciones y clarificaciones acompañadas de movimientos de manos que se relacionan con búsqueda de insumos para la clase, a modo de ejemplificación:

> **Aos- Prof:** *"Buenos días profesor"*
> **Prof- Aos:** *"¿Hay algunas personas que me deben notas como prueba?, eso lo vamos a dejar para la próxima clase, para no estar haciendo otra cosa, que no sea atingente a la clase de hoy día ¿Ya?"* (comp. verbal: 7m+ 2e explicar+ 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 5c+ 1d+ 3(mm)} (El docente busca algo en su pupitre, los estudiantes están en silencio) **D.E. Clase nº2 AF p.65.**

> **Prof- Aos:** *"Ustedes saben que esta semana hay que terminar todo así que… yo no sé donde deje la prueba de la semana"* (comp. verbal: 2e justificar+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ habla a los alumnos sin contacto visual} **D.E. Clase nº1 AF p.7.**

> **Aa- Prof:** *"Pero yo no estaba acá po"*

> **Prof- Aos:** *"Para ustedes, ese no es mi problema"* (comp. verbal: 3g+ 5k) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 3f} (Algunos de los estudiantes conversan, el docente les entrega unas hojas a las alumnas que deben la prueba) **D.E. Clase nº1 AF p.7.**

Luego, en la transición del inicio de la clase a su desarrollo, el movimiento de las manos acompaña las instrucciones y aclaraciones en la interacción con sus estudiantes:

> **Prof- Aa:** *"Ya el último trabajo estuvimos hablando sobre la…la teoría de… de las acumulaciones de la informática que era importante ya, punto aparte"* (comp. verbal: 1a+ 2e constatar+ 1c fática+ 4i) y {comp. no-verbal: 4c+ 3(mm)+ 1c} (Algunos alumnos conversan, el docente se desplaza por la sala de clases)
> **Prof- Aas:** *"eh… ya punto a parte, coloquen ahí el título elementos negativos"* (comp. verbal: 1c fática+ 4i+ 4h) y {comp. no-verbal: 1d+ 4c}
> **Aa- Prof:** *"Ah"*
> **Prof- Aas:** *"elementos negativos, elementos negativos"* (comp. verbal: 1c complementaria+ 1c complementaria) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 3(borra pizarra)} (El docente se desplaza por la sala de clases, luego comienza a borrar la pizarra, algunos de los alumnos conversan)
> **Aa- Prof:** *"Negativos"*
> **Prof- Aas:** *"ee elementos negativos de la globalización"* (comp. verbal: 1c complementaria) y {comp. no-verbal: 4c+ 3(mm)+ 3(borra pizarra)}
> (El docente va as u pupitre, toma un plumón de pizarra y se dirige a escribir en ella)
> **Prof- Aas:** *"Punto a parte, los fenómenos, los fenómenos, los fenómenos globalizantes"* (comp. verbal: 4i+ 1c complementaria) y {comp. no-verbal: 1d+ 3(mm)} (El docente se desplaza por la sala de clases) **D.E. Clase nº1 AF p.17.**

En el ejemplo recientemente descrito, es posible observar cómo el movimiento de las manos implica desde borrar la pizarra para el inicio de los contenidos, así como en el acompañamiento de gestos deícdicos (Cuadrado y Fernández, 2008) para las instrucciones u órdenes que el profesor AF comunica a sus alumnos, evidenciando la diversidad de intencionalidades que posee este comportamiento no- verbal.

Sumado a las descripciones anteriores, el movimiento de manos se transforma en un indicador de intensidad ante las explicaciones del docente, donde el movimiento de manos en forma circular, la palma abierta y el uso de los dedos índices de ambas manos en diversas direcciones acompañan las explicaciones o aclaraciones que el docente hace respecto de los contenidos trabajados. A continuación, algunos ejemplos que reflejan lo anteriormente señalado:

Prof- Aos: *"Pero ahí está el problema!...ahí está el problema!...pero como nosotros hemos ido cambiando, pero el problema es que nosotros no vamos a cambiar lo que tenemos que cambiar, ustedes andan todos con celular, y todos dicen lo mismo, yo tengo celular porque me van llamar por teléfono"* (comp. verbal: 2e describir+ 2e predecir+ 2f) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 5b+ 5c+ (3mm)+ 1d+ 5c} **D.E. Clase nº1 AF p.41.**

Prof- Aos: *"…y por lo consiguiente la antigua tradición decía que los monarcas eran elegidos juntos, eran elegidos por los ciudadanos libres que le permitían gobernar para, cierto, suplir las necesidades de seguridad, de cualquier tipo de necesidad que ellos tuvieran, pero como tampoco se cumple este concepto, entonces este otro fenómeno va ir buscando nuevos elementos…"* (comp. verbal: 1c complementaria+ 2e describir+ 2e explicar+ 1c fática+ 2e predecir) y {comp. no-verbal: 4c+ 3(mm)+ 4e+ 3 (mm)+ 1d+ 3 (mm)+ 3f+ 3 (mm)+ 4e} **D.E. Clase nº2 AF p.71.**

Prof- Aos: *"…pero los hijos de ustedes no, lo que usted hace ahora no la van hacer, alguien me comentaba por ahí no me consta pero lo que evidenciaron era bastante subido de tono, alguna inteligente, alguna inteligente de este colegio se le ocurrió subir un video cochino!"* (comp. verbal: 2e justificar+ 2d+ 3g+ 6l) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 1d+ 4c+ 3b+ 3f+ 3(mm)+ 3b+ 4c+ 3a+ 1c(adelante)+ 5e+ 3(mm)}
Aa- Prof: *"aah el Joaquín"*
Aa- Prof: *"de la wena' naty, ese"*
Prof- Aos: *"eehh….ya pue' no sé si es de verdad, yo me fije que de la niña se veía de aquí para debajo de aquí para arriba no me fije yo quien era"* (comp. verbal: 1a+ 1c reguladora+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 1d+ 5e+ 3(mm)+ 3b+ 3f+ 5e} (El docente gesticula señalando y moviendo sus manos mientras da la explicación)
Prof- Aos: *"los chicos andaban con eso en la sala de clases, en la sala de clases y de repente alguien me paro y me dijo y esa cuestión poner eso si esa es una alumna ya y quedamos, y me dijo si es una alumna, pero como va a ser una alumna, y quedo mirando el curso así, y lo mismo que dijeron ustedes sii dijeron todos ustedes la de tal curso"* (comp. verbal: 2f) y {comp. no-verbal: 5c+ 3(mm)+ 3a+ 4(todos)+ 1c(adelante)+ 4c+ 3(mm)+ 5a+ 3(mm)+ 5e+ 3c+ 3a+ 3(mm)+ 5b} **D.E. Clase nº1 AF pp.34-35.**

B- *Adelantar el tórax con los brazos extendidos y manos abiertas, a la vez que se arquea las cejas y sonríe* (3h) y *levantar el dedo* (3c)

Constituyen el segundo y tercer comportamiento no-verbal asociado a la concentración de la atención de los estudiantes. Debido a que ambas conductas poseen una frecuencia similar, serán descritas en conjunto (n=44 y n=43 respectivamente, ver tabla 10). Inicialmente, es importante mencionar que ambos comportamientos se relacionan, de acuerdo a Cuadrado y Fernández (2008), con comportamientos favorecedores de la

adquisición de conocimientos, y en ese sentido orientadores de la atención respecto de quien comunica.

De esta forma, la elevación del dedo índice, se refiere a la presencia de gestos kinésicos que captan la atención del alumno y enfatizan, en términos de apoyo en paralelo, el contenido o la materia expresada verbalmente; y que en el caso del profesor AF se traducen en soporte a comentarios e interpretaciones de éste ante la explicación de la clase o la interacción con sus estudiantes. A modo de evidencias:

> **Prof- Aos:** *"ya caballero, eh…coloquen atención por favor, ya coloquen atención por favor, a ver estábamos viendo lo que era la revolución francesa"* (comp. verbal: 1a+ 4h+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 1d+ 3 (escribir pizarra)+ 4c+ 5c+ 3c} (El docente deja de escribir en la pizarra, algunos de los estudiantes conversan pero en voz baja) **D.E. Clase nº2 AF p.68.**
>
> **Aa- Prof:** *"pero es una violación a la privacidad"*
> **Prof- Aos:** *"Ahora hasta donde llega la violación de tu privacidad por el bienestar de los demás y ahí viene el problema que son problemas emergentes, que son…que están por…las otras, lo otros ya lo tenían pero aprecio este ultimo diez año no mas, y como se ha ido, se ha ido masificando el proceso, ustedes normalmente usan celulares, no sé para qué pero andan con celulares"* (comp. verbal: 2e explicar+ 2e argumentar+ 7m) y {comp. no-verbal: 5a+ 3b+ 3b+ 4c+ 3(mm)+ 1c (adelante)+ 3c} (El docente comienza a desplazarse por la sala de clases) **D.E. Clase nº1 AF p.27.**
>
> (El docente escribe en la pizarra, los conceptos que está hablando)
> **Prof- Aos:** *"algunos orientales que ya habían llegado, …negritos, les digo así para que no suene muy feo, y los nativos nacidos, nativos indígenas no tiene derecho a opinar, no tienen derecho, ellos no participan, ni siquiera pelean en la guerra, pero como son negros no tiene derecho, hasta en ese contexto era la cosa, por lo tanto ellos crean un sistema político representativo de los ciudadanos libres, donde hay igualdad ante la ley, todos tienen derecho a desarrollarse económicamente, políticamente, socialmente como quieran, no hay clases sociales, un día pueden estar arriba, mañana pueden estar abajo, según como trabajen, ahí no hay cambios de ese tipo, por lo consiguiente todos pueden lograr los objetivos en la vida, por eso le dicen la tierra de las oportunidades, se le dijo por mucho tiempo"* (comp. verbal: 2e describir+ 6l+ 5k+ 2e explicar+ 2e describir+ 2f+ 6l+ 5k) y {comp. no-verbal: 3(escribe pizarra= negritos, orientales)+ 4e+ 5e+ 4c+ 3f+ 3c(mueve negativo)+ 4e+ 5e+ 3(escribe pizarra)+ 4c+ 3(mm)+ 1c (adelante)+ 3(mm)+ 4c+ 4e} (El profesor se desplaza por la parte superior de la sala de clases, los alumnos están en silencio) **D.E. Clase nº2 AF p.73.**

C- *Adelantar el tórax con los brazos extendidos y manos abiertas, a la vez que se arquea las cejas y sonríe* (3h),

El profesor AF manifiesta esta conducta cuando en la interacción con sus estudiantes o en la explicación de contenidos desea recalcar, intensificar o darle una connotación de acuerdo a su discurso a fin de llamar la atención respecto de lo que comunica. De esta forma, este comportamiento se manifiesta cuando el profesor verbalmente constata, argumenta o pregunta sabiendo de antemano que la respuesta es coherente con sus planteamientos, sobre todo, ante la presencia de ideas o ejemplificaciones concretas, centradas en lo cotidiano y que ya hemos recalcado anteriormente. A modo de ejemplos:

> **Aa- Prof:** *"es wena"*
> **Prof- Aos:** *"yo le voy a colocar buena ya, es un fenómeno que salio la wena' naty , no ¿Cierto? Es un fenómeno la wena' naty, no es un fenómeno que no ocurra"* (comp. verbal: 2f+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 3(escribe pizarra)+ 5e+ 4c+ 4e+3h} (El docente se desplaza por la sala de clases) **D.E. Clase nº1 AF p.20.**
>
> **Prof- Aos:** *"pero eso es grave, es inmoral!…es corrupción tu mismo te estás comprando con un producto, es corrupción también, claro viviría bien pero hasta cuándo?"* (comp. verbal: 7q+ 5k+ 2e describir+ 7m) y {comp. verbal: 3h+ 3b+ 5a+ 3b+ 3(mm)+ 4c} **D.E. Clase nº2 AF p.91.**
>
> **Prof- Aos:** *"de todo tipo, y están cayendo incluso en un proceso de corrupción quieran o no lo quieran, aunque algunos quieran negarlo están cayendo en lo mismo así que ahí tienen que ver ustedes, ahora en esta época pasaba lo mismo"* (comp. verbal: 2e predecir+ 2e explicar) y {comp. verbal: 3h+ 5e+ 3b+ 3(mm)+ 4e} (El docente señala en la pizarra, los estudiantes conversan aun volumen moderado) **D.E. Clase nº2 AF p.94.**
>
> **Aos- Prof:** *"(risas)"*
> **Prof- Aos:** *"y quiso, si a ustedes les están ofreciendo todo en bandeja van a decir que no?"* (comp. verbal: 7m+ 6l) y {comp. no-verbal: 5e+ 3(mm)+ 3b+ 3h}
> **Ao- Prof:** *"obvio"*
> **Ao- Prof:** *"no"*
> **Prof- Aos:** *"si alguien les viene a decir oiga te vengo a regalar cinco millones de dólares y no tiene casi nada y ustedes tienen que recibirlo no mas y nunca más lo voy a venir a molestar y no le voy a decir ninguna cosa, nadie les va a decir nada, que harían ustedes? ¿Le dicen no?"* (comp. verbal: 2f+ 7m+ 7m) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 5e+ 3h}
> **Aos- Prof:** "(risas)" **D.E. Clase nº2 AF p.81.**

D- Llevarse la mano a la cabeza

El llevarse la mano a la cabeza (n=24, ver tabla 10), se relaciona con una conducta no-verbal de apoyo ante las explicaciones o comentarios del docente que requieren enlazar ideas, argumentar o precisar aspectos de su discurso. En el caso del profesor AF, dicho comportamiento se asocia a la explicación o argumentación de los contenidos o en fases de transición donde al conectar entre una y otra idea (o debido a las preguntas de los estudiantes) el profesor debe clarificar aún más sus dichos. A modo de ejemplificación:

> **Prof- Aos:** *"según la tradición religiosa cristiana, eran puestos por Dios, hasta la época medieval, nosotros podemos, esto era innegable, pero con el inicio del proceso del uso de la razón, ya el liberalismo, quiso que ya no todo se puede explicar por Dios, cierto nosotros sabemos que la razón el método científico, aplicados por algunos teóricos de la apoca, como Descartes, dice que no todo es manejado por Dios, por lo consiguiente, tienen otras explicaciones, y se deberían al método científico , al uso de la razón"* (comp. verbal: 2e explicar+ 2e argumentar) y {comp. no-verbal: 3 (escribir pizarra)+ 4c+ 3c+ 3 (escribir pizarra)+ 4c+ 3k+ 3d+ 3k+ 3 (escribir pizarra)+ 4c+ 4e+ 3b+ 3k+ 3d+ 3b+ 4e+ 1d} (El docente se desplaza por la parte superior de la sala de clases, y escribe en la pizarra en algunas ocasiones, los alumnos se encuentran muy silenciosos) **D.E. Clase nº2 AF p.70.**
>
> **Prof- Aos:** *"punto a parte, si pero ahora vamos a terminar laaaa…. idea, punto aparte"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e describir+ 1c fática+ 1reguladora) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 3(mm)+ 4e+ 3d}
> **Ao- Prof:** *"me espera un minuto por fa"* (Algunos de los estudiantes se ubican al interior de la sala de clases) **D.E. Clase nº2 AF p.82.**
>
> **Prof- Aos:** *"eeh no porque no estaba instalado en todos los computadores, entonces que vamos a hacer ahora lo vamos a instalar en todo los computadores, entonces el block, es el sistema, por eso le digo yo en cuanto minutos, cuando entre a ver algún correo por Internet de cualquier cosa que hace; hay unas plataformas especiales"* (comp. verbal: 1c fática+ 7q+ 7m+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 4c+ 1d+ 3b+ 5b+ 3c+ 3d+ 3b+ 3(mm)+ 4c} (El docente gesticula moviendo las y desplazándose por el aula) **D.E. Clase nº1 AF p.30.**
>
> **Aas- Prof:** *"(risas)"*
> **Prof- Aos:** *"miren si yo les digo, miren si yo les digo, ustedes dicen que no se dan cuenta cuando les ha pasado, si yo les digo…"* (comp. verbal: 1c reguladora) y {comp. no-verbal: 5e+ 3d+ 3(mm)} **D.E. Clase nº1 AF p.58.**

E- *Contar con los dedos* (3k)

Se relaciona con la contabilización de variables, factores o elementos que el profesor considera que debe enumerar al momento de explicar los contenidos (n=18, ver tabla 10). Así, el contar con los dedos, se transforma en un comportamiento que es percibido visualmente por sus estudiantes como un comportamiento que apoya la magnitud de los argumentos en función de los elementos contabilizados por el docente cuando explica diversos contenidos. A modo de evidencias:

> (El docente comienza a desplazarse por la sala de clases)
> **Prof- Aos:** *"han traído una cantidad de cosas, desde pastores evangélicos, curas, del servicio de salud, los orientadores, psicólogos, que…"* (comp. verbal: 2e explicar+ 2f) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 3(mm)+ 3k} **D.E. Clase nº1 AF p.37.**
>
> **Prof- Aos:** *"cierto y es súper complicado, estudiar, cuidar una guagua y posiblemente trabajar para mantener esa guagua, son tres cosas diferentes"* (comp. verbal: 7p+ 5k+ 2f+ 1c reguladora) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 4c+ 1d+ 3b+ 3k+ 4c}
> **Aa- Prof:** *"Y seguir estudiando"*
> **Prof- Aos:** *"Y seguir estudiando con la intención de lucha de seguir adelante, ahora estudiar es complicado, tener que trabajar igual es complicado, pero además que hay una persona chiquitita que depende directamente de usted es más complicado…"* (comp. verbal: 2e justificar+ 2e argumentar+ 5k) y {comp. no-verbal: 3a+ 5b+ 1c(adelante)+ 3b+ 3c+ 3k+ 5b} **D.E. Clase nº1 AF p.38.**
>
> **Prof- Aos:** *"la nobleza, los campesinos, los burgueses, todos los actores sociales, los militares por otro lado, todos tienen sus representantes y ellos deciden como va a ser la política interna y externa de su país , no limitan a nadie, no elimina a la nobleza, ellos siguen manteniendo la nobleza, pero todos por iguales, una persona, un anfitrión un voto, por lo consiguiente todos tenían los mismo derechos, como los ciudadanos libres eran más que la nobleza, era lógico que quien iban a ganar las votaciones siempre, la mayoría, como dicen ustedes la mayoría gana, por lo tanto, el noventa y cinto por ciento de las poblaciones en ese momento, eran campesinos"* (comp. verbal: 2f+ 2e explicar+ 2e justificar+ 2e justificar+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 1d+ 3k+ 4c+ 3(mm)+ 3f+ 3c+ 3b+ 4e} (El docente se desplaza por la parte superior de la sala de clases) **D.E. Clase nº2 AF p.71.**
>
> *(El docente se desplaza por la parte superior de la sala de clases)*
> **Prof- Aos:** "tenían que pagar impuestos, tenían que pagar un porcentaje de su cosecha ah" (comp. verbal: 2e describir) y {comp. no-verbal: 3k+ 5c} **D.E. Clase nº2 AF p.85.**

F- *Llevarse la mano a la boca* (3e)

Sería un comportamiento que en estricto rigor no posee una función aparente, ya que en diversos momentos en que la conducta se presenta (n=10, ver tabla 10), ocurre junto a una presencia elevada de otros comportamientos no-verbales kinésicos, tales como las inclinaciones de cabeza y el movimiento de manos preferentemente, aunque la sola manifestación de dicha conducta al menos puede estar relacionada con llamar la atención indirectamente de los estudiantes, ya sea por lo poco frecuente, su vinculación con una intencionalidad aparente o debido a las dificultades que podría provocar para entender claramente lo que se comunica. Algunas evidencias se representan en:

> **Prof- Aos:** *"Ahora el problema que yo no me ando preocupando, pero hay otras personas del otro lado si se andan preocupando, el otro día vi a alguien que no veía, y yo les decía, yo tengo el mismo celular hace quince años, el mismo teléfono, el mismo número, el mismo número, quince años, si la misma edad que tiene mi hija, quince años, ahora cuantas de las personas que ustedes conocen me pueden decir que tienen el mismo número de celular hace quince años, quince años"* (comp. verbal: 2e argumentar+ 1c fática+ 2f+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 1d+ 3(mm)+ 5b+ 5e+ 1c(adelante)+ 3e+ 3c+ 4c+ 3b+ 5b+ 3b+ 3a+ 1d+ 5e} (Los alumnos comentan en voz baja) **D.E. Clase nº1 AF p.55.**
>
> **Prof- Aos:** *"que eran las partes más grandes, Italia entera, por lo tanto deciden nombrarlo general de la primera republica francesa, tiene, ni siquiera tiene treinta años, primer general y no es de la aristocracia, por lo tanto todos lo empiezan a admirar, los soldados quienes ganaron la guerra lo miran muy bien, es el general del pueblo y los otros lo miran con envidia y con cierto temor porque es alguien que viene de debajo de una clase social baja, y es general de la republica y por lo tanto hay que respetarlo como general y al ejército Francés se le ocurre enviarlo a esta asamblea de representantes, como representante del ejército, de todo el ejército francés de todas las fuerzas armadas, tiene poder político, quiéranlo o no tienen poder político, y cuando tienen que elegir un líder a quien van a elegir? , lo eligen a él, representa varias cosas, representa que viene de una clases social baja"* (comp. verbal: 2e describir+ 2f+ 7m) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 3e+ 4c+ 3(mm)+ 3h+ 3(mm)+ 4e+ 3b+ 5e+ 4e+ 3k} (El profesor señala en la pizarra luego gesticula con sus manos al explicarles a los alumnos) **D.E. Clase nº2 AF p.80.**
>
> (El docente señala en la pizarra)
> **Prof- Aos:** *"elementos pasan por una imagen social, si ustedes van a… un lugar muy cultural, también ustedes podían ir a la unión soviética mandar un cheque un documento, porque hay que mandarlo a buscar de vuelta"* {comp. no-verbal: 4e+ 3e+ 4c+ 3(mm)} **D.E. Clase nº2 AF pp.93-94.**

Finalmente, es importante mencionar que dentro de estos comportamientos kinésicos asociados a la categoría de concentrar la atención de los alumnos no se presenta la conducta de dar un golpe en la mesa, la cual a pesar de poseer significados asociados a variables negativas que afectarían el clima de aula -en tanto comprendidas como actos autoritarios por parte del docente- pero que logran generar atención, en el caso del profesor AF este comportamiento estuvo ausente en ambas clases registradas.

1.6.9. Demostrar o ilustrar algo mediante su conducta

Asociado a esta categoría, se encuentra fundamentalmente conductas referidas a *mirar fijamente al alumno señalando la pizarra*, en la medida en que permiten visualmente demostrar aspectos que el profesor considera centrales para el trabajo en clases. Si bien es cierto este comportamiento fue descrito en la categoría dar instrucciones a los alumnos; no es menos cierto que dichos comportamientos poseen más de una intencionalidad rígida, así como también, la principal demostración de los profesores en la mayoría de los casos, se refiere a la ejercitación, ejemplificación o diagramación de las diversas explicaciones propias de los contenidos en la pizarra de la sala. De esta forma, el profesor describe dicha importancia:

> **Entr:** *"Desde el punto de vista de la clase ¿Usted siempre coloca palabras nuevas en la pizarra, le otorga otra finalidad o siempre la tiene para los conceptos?"*
> **Prof:** *"De alguna manera para irme guiando yo y para que los chicos se vayan guiando, en el contexto"*
> **Entr:** *"¿Sirve para aclaración?"*
> **Prof:** *"Si, para ir aclarando y vayan relacionando las cosas y vayan dando cuenta que todas las cosas de una u otra manera están relacionadas. De alguna u otra manera voy relacionando"*. **Entr. Prof. AF nº2 p.297.**

1.6.10. Despreciar o mostrar desacuerdo con un comportamiento del alumno

Esta categoría, se representa principalmente por la conducta de mover la cabeza negativamente y encogerse de hombros, las cuales, acompañadas de expresiones verbales similares, constituyen las principales manifestaciones de desacuerdo por parte del profesor hacia el comportamiento de sus estudiantes.

A- Mover la cabeza negativamente (3f)

Su presencia (n=82, ver tabla 10) obedece fundamentalmente a presencia de un feedback directo –en este caso negativo- por parte del profesor respecto de los comportamientos tanto verbales como disciplinarios que manifiestan los estudiantes.

Mover la cabeza en forma negativa ocurre ante circunstancias donde existe desaprobación de parte del profesor AF ante problemas de disciplina o de control del curso, o ante las aportaciones de los estudiantes y la evidente diferencia de opinión entre éstos y el docente, generando una reacción valorativa del profesor sobre dichos comportamientos. A continuación se exponen algunos ejemplos en donde esta conducta se orienta a desaprobar aspectos asociados al ordenamiento del curso:

> **Aa- Prof:** "no tengo nada"
> **Prof- Aos:** "a menos mal se lo saco, gracias a Dios, ya pero tiene sus ciertas características y eso no quiere decir que sea mejor o peor que otros, pero su apariencia, pololeando con uno o de pareja con uno que ese es de otro extremo, entonces no se, nosotros también hacemos ese tipo de" (comp. verbal: 6l+ 5k+ 2e explicar); {comp. no-verbal: 4c+ 3(aplaude)+ 5e+ 3(mm)+ 4c+ 3f+ 4c} **D.E. Clase nº2 AF p.93.**
>
> (El docente continúa explicándoles a los alumnos señalando en la pizarra)
> **Prof- Aos:** *"Ya señorita por favor ya, guardemos el lapicito por favor, guárdelo"* (comp. verbal: 1b+ 4h+ 4i); {comp. no-verbal: 3f+ 4c+ 5c+ 5d}
> **D.E. Clase nº2 AF p.68.**

En ambos ejemplos, el profesor AF manifiesta su desacuerdo con los estudiantes respecto del uso de "pearcing" en la sala de clases, así como la petición directa en el segundo ejemplo respecto de guardan un lápiz que estaba desconcentrando a la estudiante, y que termina finalmente sacándola de la sala de clases.

Seguidamente, se presentan algunas secuencias comunicativas que evidencian como el profesor manifiesta a través del movimiento kinésico negativo su desacuerdo ante las aportaciones de los estudiantes:

> **Prof- Aos:** *"en chile hay dieciséis millones de ricos?"* (comp. verbal: 7m+ 6l+ 5k) y {comp. no-verbal: 1d+ 3(cruza los brazos)+ 5e}
> **Ao- Prof:** *"no"*
> **Prof- Aos:** *"nopo' hay como un millón de personas que tiene una situación económica, acomodada, clase media alta hacia arriba y los otros quince millones, que es lo que hacen?"* (comp. verbal: 7q+ 2e explicar+ 7m) y {comp. no-verbal: 5e+ 3f+ 1c(adelante)+ 3(mm)}

Ao- Prof: *"trabajan"* **D.E. Clase nº2 AF p.78.**

Aa- Prof: *"Claro como mandarse algún teléfono que se yo"*
Prof- Aos: *"pero no todo el mundo lo ocupa de esa forma y no todas las personas lo ocupan para cosas más menos que se puedan reproducir cierto, algo personal, a mi me ha pasado con mensajes de alumnas de esta colegio y de alumnos de este colegio, la tal por cual es una…reputa de tu tata de tu esa es y sale y a uno le llega la cuestión"* (comp. verbal: 2e justificar+ 5k+ 3g+ 6l) y {comp. no-verbal: 3f+ 5e+ 3b+ 3f+ 1d+ 3(mm)+ 5b+ 5e+ 3(mm)} **D.E. Clase nº1 AF p.33.**

Aa- Prof: *"porque si el hombre no trabaja"*
Prof- Aos: *"No pues no es por eso, les da vergüenza, les da vergüenza, tan simple como eso"* (comp. verbal: 7q+ 2e justificar+ 2e constatar+ 5k) y {comp. no-verbal: 5e+ 3f+ 4c+ 5e+ 1d+ 3b} **D.E. Clase nº1 AF p.39.**

En algunos casos, producto de la interacción inicial de los estudiantes y el profesor, y la explicación posterior en forma de reformulaciones, correcciones o paráfrasis, el docente manifiesta comportamientos no-verbales de aceptación y de desacuerdo en el transcurso de su misma intervención. Así, es posible encontrar alternancias no verbales de asentir con la cabeza y luego mover la cabeza negativamente cuando el profesor acepta y reformula, acepta y corrige o acepta y advierte respecto de las limitaciones de dichos enunciados. A modo de ejemplificación:

Aas- Prof: *"es microscópica"*
Prof- Aos: *"es en miniatura es así una cosita"* (comp. verbal: 6l) y {comp. no-verbal: 3(mm)}
(El docente comienza a gesticular con las manos al dar la explicación)
Prof- Aos: *"Claro pero eso lleva una alta tecnología, y esa tecnología primero se hizo como armamento y después se uso como para elementos civiles, ahora es en cómo usarlo nosotros, el problema no es de la tecnología es de las personas"* (comp. verbal: 2e explicar+ 2e argumentar+ 5k) y {comp. no-verbal: 5a+ 3(mm)+ 3a+ 5a+ 3f+ 4c}
Aa- Prof: *"porque imagínese uno no tuviera acceso a esas camaritas chiquititas quizás donde las andaría trayendo, metidas por ahí y haciendo quizás que cosa"*
Aa- Prof: *"(risas)"*
(El docente se encuentra apoyado en su pupitre)
Prof- Aos: *"si está bien, de hecho en alguno colegios estaba prohibido usar ese tipo de sistema, en algunos liceos para evitar, cierto, roce de los alumnos colocaron cámaras en todos los colegios, el problema es que en algunos establecimientos los ponen en los baños"* (comp. verbal: 7p+ 2e explicar+ 2e

constatar) y {comp. no-verbal: 5e+ 3a+ 5a+ 4(todos)+ 4c} **D.E. Clase nº1 AF pp.26-27.**

Aas- Prof: *"SI"* (Las alumnas responden en forma de coro)
Prof- Aos: *"si yo conozco la maquina, pero quien la ha visitado y tienen un sistema que dice quien la visitó, quien la ha visitado y cuantos minutos…y le voy a decir que hay un gran número de personas que nunca lo ha visitado y si lo ha visitado ha sido por minuto, porque esto ustedes no lo saben, hay muchos sistemas que permiten saber cuando ustedes entraron, cuanto minutos estuvieron"* (comp. verbal: 7p+ 5k+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 1d+ 3a+ 3(mm)+ 3b+ 3b+ 3f+ 3(mm)+ 5e} **D.E. Clase nº1 AF p.29.**

Prof- Aos: *"y como mayoría manda que estaba en la asamblea, mayoría gana, quienes votaban eran ellos, o compraban los votos, los compraban, acuérdense que hay personas que son susceptibles de comprar con cualquier cosa, todas las personas le tiene precio por lo tanto no debería ser así, pero…"* (comp. verbal: 2e explicar+ 2e suponer+ 2e argumentar+ 5k) y {comp. no-verbal: 5a+ 5e+ 1d+ 3a+ 4a+ 3f} (El docente comienza a borrar la pizarra, algunos de los estudiantes conversan en voz baja) **D.E. Clase nº2 AF p.89.**

Ao- Prof: *"a sipo"*
Aa- Prof: *"Eso es lo que está diciendo el profe' cuando la cuestión…"*
Prof- Aa: *"si pero eso es exactamente no a todos, tengan cuidado con el facebook"* (comp. verbal: 5k) y {comp. no-verbal: 3a+ 3f+ 3f+ 5e}
Aa- Prof: *"¿ah?"* **D.E. Clase nº1 AF p.32.**

B- Encogerse de hombros (3b)

Respecto de las interacciones de contraste entre el profesor AF y sus estudiantes, en donde no existe acuerdo debido a perspectivas o interpretaciones distintas, junto a la argumentación, aparece claramente el levantar los hombros para acompañar el disentir del profesor AF y manifestar su disconformidad ante los comportamientos del alumno. Así, frente a la respuesta de desacuerdo del profesor ante lo que opinan o preguntan los estudiantes la expresión verbal "no" se acompaña seguidamente del levantamiento de los hombros por parte del profesor. A modo de ejemplos:

Aa- Prof: *"no se puede penar, ¿no es penado por la ley?"*
Prof- Aos: *"Aquí en chile no"* (comp. verbal: 2e justificar) y {comp. no-verbal: 4c+ 3b}
Aa- Prof: *"pero uno puede alegar por la privacidad"*
Prof- Aos: *"pero en chile nopo"* (comp. verbal: 2e justificar) y {comp. no-verbal: 3b+ 3f}
Aa- Prof: *"pero si se pone en en…"*

Prof- Aos: *"pero no llega por ofensa laboral"* (comp. verbal: 2e argumentar) y {comp. no-verbal: 5a+ 3b} **D.E. Clase nº1 AF p.21.**

Aa- Prof: *"Ahora existe"*
Prof- Aos: *"tampoco, ahora recién un muchacho de inteligencia del parlamento esta tratando de hacer una forma de vigilar todo eso…pero todavía no hay una pena… y que vas a hacer con eso, la persona puede demandar pero"* (comp. verbal: 7q+ 2e explicar+ 6l+ 5k+ 2e justificar) y {comp. no-verbal: 3f+ 4c+ 3(mm)+ 5a+ 5e+ 3b+ 3h} **D.E. Clase nº1 AF p.22.**

Aa- Prof: *"¿Profe' pero eso está permitido?"*
Prof- Aos: *"Nopo"* (comp. verbal: 7q) y {comp. no-verbal: 3b}
Aa- Prof: *"pero es una violación a la privacidad"*
Prof- Aos: *"Ahora hasta donde llega la violación de tu privacidad por el bienestar de los demás y ahí viene el problema que son problemas emergentes, que son…que están por…las otras, lo otros ya lo tenían pero aprecio este ultimo diez año no mas, y como se ha ido, se ha ido masificando el proceso, ustedes normalmente usan celulares, no sé para qué pero andan con celulares"* (comp. verbal: 2e explicar+ 2e argumentar+ 7m) y {comp. no-verbal: 5a+ 3b+ 3b+ 4c+ 3(mm)+ 1c (adelante)+ 3c} (El docente comienza a desplazarse por la sala de clases) **D.E. Clase nº1 AF p.27.**

1.6.11. Posición corporal en el aula

La siguiente categoría, se refiere a la inclusión del uso del área proxémica, en donde la presencia de movimientos de acercamiento o lejanía entre profesores y estudiantes, así como los desplazamientos por el aula o la permanencia en la parte superior dan cuenta del manejo espacial y las instancias de lejanía o cercanía psicológica entre los actores escolares en el aula.

A- Permanencia en la pizarra (1d)

Tal como su nombre lo indica, este comportamiento se refiere al uso restringido del espacio físico, en tanto estructura del espacio personal de interacción, limitando a un sector de la sala (anterior) los espacios de comunicación con los estudiantes, debido a una organización del espacio personal y a una manifestación de conducta territorial, traducida en percepciones de distancia en la interacción (Cabrera, 2003). Su frecuencia es elevada en comparación a los otros componentes y las otras funciones (n=195, ver tabla 9), y su presencia se relaciona con dos características singulares, el ordenamiento de la clase, y la interacción explicativa con sus alumnos. En primera instancia, el profesor AF se mantiene

en la parte anterior de la sala al momento de iniciar su clase, saludar y ordenar el inicio de ésta, tal cual como se evidencia en las siguientes ejemplificaciones:

> (Los estudiantes se encuentran al interior de la sala de clases ubicados en sus puestos correspondientes, de pie; esperando el saludo del profesor para luego tomar asiento)
> **Prof- Aos:** *"Buenos días caballeros, señoritas, tomen asiento"* (comp. verbal: 1a+ 4h) y {comp. no-verbal: 1d+ 4c+ 5c} **D.E. Clase nº2 AF p.65.**
>
> **Prof- Aos:** *"No habrá alguna guía de los que me pidieron el otro día para copiarla en su cuaderno no habrá quedado entremedio de los libros acá"* (comp. verbal: 7m+ 7m) y {comp. no-verbal: 1d+ 3(mm)+ 5c+ 1c} **D.E. Clase nº1 AF p.8**
>
> (El docente busca algo en su pupitre, los estudiantes están en silencio)
> **Aa- Prof:** *"algunos se han retirado"*
> **Prof- Aos:** *"pero como se han retirado del curso, ¿Cómo?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 1d+ 5c}
> **Ao- Prof:** *"los vienen a buscar"*
> (El alumno se pone de pie y va a buscar su cuaderno, algunos de los estudiantes conversan) **D.E. Clase nº2 AF p.66.**
>
> **Prof- Aos:** *"ya caballero, eh coloquen atención por favor, ya coloquen atención por favor, a ver estábamos viendo lo que era la revolución francesa"* (comp. verbal: 1a+ 4h+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 1d+ 3 (escribir pizarra)+ 4c+ 5c+ 3c} *(El docente deja de escribir en la pizarra, algunos de los estudiantes conversan pero en voz baja)*
> **Ao- Prof:** *"y por qué era importante ver este proceso a nivel mundial, si bien están muy apartados de chile y históricamente no tenemos mucha relación con ellos"* (comp. verbal: 2e explicar) y {comp. no-verbal: 1d+ 3 (borrar pizarra)+ habla de espalda)} **D.E. Clase nº2 AF p.68.**

Como es posible observar en los ejemplos anteriores, la mayoría de estas conductas se manifiestan al inicio de la clase, como una forma de organizar el trabajo previo, organizar la llegada de los alumnos y generar las primeras ideas que permitan activar los conocimientos previos.

En un segundo análisis, es posible observar al profesor AF en la parte delantera de la sala al momento de explicar, clarificar y desarrollar los contenidos (función comunicativa verbal informativa), los cuales se acompañan de otros comportamientos no-verbales

asociados, tales como escribir en la pizarra, movimiento de manos, mirada y otro tipo de conductas no-verbales. A modo de ejemplos:

> **Prof- Aos:** *"…pero tu revisas tu correo electrónico una vez y entraste por un sistema y ese sistema te queda grabado, ahora ese parte ustedes no la saben, cada vez que ustedes trabajan con un sistema en línea en computación ustedes quedan, el computador que usaron y la clave que ustedes usaron para entrar con su correo, queda graba…"* (comp. verbal: 2e explicar+ 2e predecir+ 2e argumentar) y {comp. no-verbal: 1d+ 5b+ 3b+ 5b+ 3b+ 5e+ 3(mm)+ 1c(adelante)+ 4c} **D.E. Clase nº1 AF p.29.**
>
> (El docente borra la pizarra y continúa con la explicación a los estudiantes)
> **Prof- Aos:** *"…pero sin embargo… esto es fundamental en la independencia de los países latinoamericanos, ya que la armadas de ellas eran colonias españolas, por qué?, porque al terminar la revolución francesa ¿Cierto?, napoleón tomo el nombre de Francia, invade España…"* (comp. verbal: 2e explicar+ 1c fática+ 7m+ 2e argumentar) y {comp. no-verbal: 1d+ 4e+ 5c} **D.E. Clase nº2 AF p.68.**
>
> Prof- Aos: *"…por lo consiguiente hay que buscar dos explicaciones, y esas explicaciones, se llevan a cabo en dos procesos que son el, Liberalismo y el humanismo, primero el humanismo y luego el liberalismo cierto que establece, bajo algunos teóricos que todos los hombres son iguales, y si todos los hombres son iguales, los monarcas, debieran ir perdiendo el gobierno, frente a todas las personas…"* (comp. verbal: 2e explicar+ 1c fática+ 2e justificar) y {comp. no-verbal: 1d+ 4c+ 3 (escribir pizarra)+ 3(mm)+ 4e+ 3 (escribir pizarra)+ 4c} (El docente señala en la pizarra) **D.E. Clase nº2 AF p.70.**
>
> (El docente señala en la pizarra)
> **Prof- Aos:** *"…y como mayoría manda que estaba en la asamblea, mayoría gana, quienes votaban eran ellos, o compraban los votos, los compraban, acuérdense que hay personas que son susceptibles de comprar con cualquier cosa, todas las personas le tiene precio por lo tanto no debería ser así, pero…"* (comp. verbal: 2e explicar+ 2e suponer+ 2e argumentar+ 5k) y {comp. no-verbal: 5a+ 5e+ 1d+ 3a+ 4a+ 3f} **D.E. Clase nº2 AF p.89.**

B- Desplazamiento por el aula (1c)

Se refiere a la movilidad del profesor en el espacio físico como una traducción del espacio interpersonal, en tanto favorecedor de la creación de un clima de aula afectivo y emocionalmente positivo (Cuadrado y Fernández, 2008). Este componente en cierta medida es contrario al descrito anteriormente, ya que la permanencia en la pizarra es distinta a la movilidad por la sala. Sin embargo, en el caso del profesor AF esta dicotomía

se articula en su clase alternando la permanencia en la pizarra como un comportamiento frecuente, y los desplazamientos por el aula cada cierto tiempo y con una frecuencia mucho menor (n=84). Algunas evidencias de este comportamiento, presentes en los registros bajo comentarios entre paréntesis, se describen a continuación:

> **Prof- Aos:** *"Ya el lunes le entrego los cuadernos a la mayoría, espérenme un poquito por favor ya?, esas eran cierto, ahora tengo que hacer todo como si fuera el señor…"* (comp. verbal: 1a+ 2e describir+ 4h+ 1c fática+ 2f) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 4c+ 5c+ 1c(abre la puerta)} (El docente se dirige hacia la puerta y una alumna ingresa a la sala de clases*)* **D.E. Clase nº1 AF p.8.**
>
> **Prof- Aos:** *"ya, disculpe profesor Ricardo ya salga"* (comp. verbal: 1b+ 4h+ 4i) y {comp. no-verbal: 1c (abre la puerta)+ 4c+ 5c+ 3(mm)} *(*El docente se dirige hacia la puerta y la abre, luego la alumna toma sus cosas y procede a salir de la sala de clases) **D.E. Clase nº2 AF p.68.**
>
> *(*El docente comienza a sacar cuadernos del estante y los deja encima de una mesa, algunos de los alumnos conversan, luego toma los cuadernos y los lleva a su pupitre*)*
> **Aa- Prof:** *"aaaa"*
> **Prof- Aa:** *"No se vaya a cortar la pierna"* (comp. verbal: 6l) y {comp. no-verbal: 1c+ 3(mm)} (Una alumna se coloca de pie y se dirige donde el docente y le entrega su cuaderno y luego regresa a su puesto) **D.E. Clase nº1 AF p.8.**
>
> (El docente se desplaza por la parte superior de la sala de clases, mientras el resto de los estudiantes anota en su cuaderno)
> **Prof- Aos:** *"También tiene su lado oscuro"* (comp. verbal: 2e argumentar+ 6l) y {comp. no-verbal: 4c+ 1c(adelante)} (El docente comienza a desplazarse por el costado de la sala de clases)
> **Prof- Aos:** *"bueno parece lectura de…"* (comp. verbal: 6l) **D.E. Clase nº1 AF p.18.**
>
> (El docente escribe en la pizarra)
> **Prof- Aos:** *"Napoleón Bonaparte, cierto Napoleón Bonaparte es una pequeña islita del mediterráneo, en ese tiempo pertenecía a Francia, Corteca, por eso le llamaron el joven corto y a una corta edad, menos de la edad que ustedes tienen entra al ejercito, mas menos a los diez años , entra como tambor, como tambores, tocaba un instrumento de las bandas de guerra si ah, acuérdense que esa época todos los regimientos iban a la guerra con una banda, iban tocando ahí,* se paraban de frente y se disparaban de frente, nadie se escondía" (comp. verbal: 1c fática+ 2f+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 1d+ 4c+ 3(mm)+ 3b+ 5e+ 1c(adelante)+ 4e+ 3(mm)+ 5e+ 5e+ 5e} (El docente se

desplaza gesticulando por el frente de la sala de clases) **D.E. Clase nº2 AF p.79.**

Como es posible apreciar, la movilidad del profesor AF se asocia a diversas actividades y momentos de la clase; tanto al momento de organizar el inicio de la clase, como en el desarrollo de ella o en interacciones con sus alumnos. Sin embargo, respecto de esto último, es necesario afirmar que estos desplazamientos por el aula, no se relacionan directamente con los componentes proxémicos *aproximarse a la mesa del alumno*, y mucho menos frecuente, *aproximarse e inclinarse sobre la mesa del estudiante*, sino que complementario a las opciones de desplazamiento descritas por Cuadrado y Fernández (2011) asociadas a la búsqueda de cercanía o mantención de la distancia.

En el caso del profesor AF los desplazamientos son lineales asociados a la organización de la sala, donde la presencia de espacios libres, permite el movimiento del docente sin establecer un contacto más íntimo con sus alumnos; expresado esto último en la disminuida frecuencia de comportamientos proxémicos de mayor cercanía. Esto último se asocia a la escasa necesidad por parte del profesor de acercamiento a sus estudiantes, ya que la posibilidad de observarlos desde la parte delantera del aula, le permite observar e identificar las necesidades de sus alumnos. De esta forma, al manifestar esto en una de las entrevistas, demuestra un amplio reconocimiento de sus estudiantes, sin la necesidad de estar en contacto directo y cercano con ellos. A modo de evidencia:

Entr: *"…muchas veces usted se pone de pie con las manos sobre la mesa, ¿tiene algún significado especial?*
Prof: *"Si, tiene un significado, de esa manera yo me doy cuenta si están entendiendo, me doy cuenta. Muchas veces cuando uno es alumno no se da cuenta que la persona de adelante tiene todos los mecanismos para observarlos, y muchas veces con una gestualización de la cara uno puede darse cuenta si el alumno esta entendiendo o esta como que medio con medio por que no esta entendiendo nada y no se atreve tampoco a preguntar por miedo a hacer el ridículo frente a los demás"*. **Entr. Prof. AF nº2 pp.297-298.**

Finalmente, es importante destacar la ausencia de ciertos comportamientos asociados al área Háptica, referida al contacto físico y relacionado directamente con conductas que favorecen la creación de clima de aula afectivo y emocionalmente positivo, ya que posibilitan y fomentan la interacción con los alumnos.

Sin embargo, los dos componentes constitutivos de dicha conducta referidos a *coger por el brazo al alumno* (2a) y *tocar brazo, cabeza y hombro* (2b) están completamente

ausentes. Esta ausencia de contacto físico tiene relación con el énfasis cognitivo del profesor respecto de las interacciones con sus estudiantes, ya que prioriza la construcción de conocimiento con ellos al momento en que describe sus prácticas docentes, a diferencia del foco afectivo y relacional de estas conductas no- verbales (Cuadrado, 2012), ya que el profesor menciona:

> *"…Yo tengo dos modalidades de hacer clases, de primero a segundo ello tienen los textos, por lo tanto ellos pueden revisar los textos que les doy a principio de año y ciertas cosas se las doy asimilado para que ellos hagan la comparación de lo que tienen en los cuadernos y lo que tienen los textos, la mayoría hace comparaciones y lo conversamos, no en la clase al tiro, pero lo conversamos en algún tiempo determinado, por que el libro dice esto y usted dijo esto, hay una diferencia muchas veces y eso se da cuando el alumno, significa que el alumno se ha dado el trabajo de haber leído el cuaderno o de haber colocado atención durante la clase, ahí ya el alumno se hace partícipe de la actividad, crea conocimiento, no por asimilar..."* **Entr. Prof. AF nº2 p.291.**

Si a esta descripción respecto del ordenamiento de la clase y el énfasis en el conocimiento que busca el docente, lo vinculamos a la representación que el docente tiene de sus estudiantes, su opinión respecto de las habilidades de sus estudiantes y la participación, encontramos una coherencia entre la ausencia de conductas que promuevan la interactividad y las representaciones generalizadas acerca de sus estudiantes:

> **Entr:** *"¿La participación de los alumnos aquí en la clase como la podría describir?"*
> **Prof:** *"Bueno ahí se ve en la grabación, generalmente los alumnos no tienen mucha participación se da cuenta, y es por una cosa fundamental, que nos hemos ido dando cuenta que la prioridad del alumno no tiene meta de resultado inmediato, sino que a largo plazo, significa mucho convertirse en técnico de… y piensa que su futuro más vaya va a ser ese no más. Entonces el alumno si participa, te hace una pregunta y muchas veces, si tu le explicas, lamentablemente el alumno que nosotros tenemos tienen un nivel, su entorno cultural es muy básico, y si sale un término que él cree que tiene que dominar lo rompe. En ese sentido es difícil que un alumno participe porque yo no puedo decir, chuta chiquillos vamos a hacer una clase sobre los grupos indígenas, de esta zona, que la mayoría de ellos tienen descendencia indígena, porque simplemente tu preguntas y nadie sabe, si tu preguntas quien a participado en las comunidades mapuches o quien participa en todo lo mapuche el 99% de los que tienen descendencia mapuche te va a decir derechamente no, y puede que lo haga pero lo hace por vergüenza, por que por tanto tiempo que de alguna manera lo hemos discriminado, los otros los que ya conocen el juego usan el*

concepto de discriminación para justificar de una u otra manera todo lo que hacen también y lo que no hacen también…" **Entr. Nº2 Prof. AF p.292.**

Hasta aquí, hemos realizado un análisis detallado del comportamiento verbal y no-verbal del profesor AF. Sin embargo, bajo una premisa interactiva donde profesores y estudiantes construyen significados debido a la naturaleza social de los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje (Cubero et al., 2008) resulta fundamental describir la opinión de los estudiantes en tanto agentes que construyen creencias de lo pedagógico y valoraciones respecto del desempeño de sus profesores (Castellà et al., 2006). Esto último, constituye el foco del siguiente apartado; por una parte, otorgar un espacio real de cabida a las percepciones de los estudiantes respecto de las características sociales presentes en su clase, y por otra, a comentar las relaciones personales que logran establecer con su profesor en términos de interactividad en la construcción de conocimientos, como en el desarrollo personal implicado en dichos aprendizajes.

1.7. Análisis de los datos del cuestionario de autoaplicación de los estudiantes

El cuestionario autoaplicado para estudiantes, muestra algunos aspectos interesantes de exponer, ya que lejos de detallar las evidencias de todo el instrumento revisaremos dichos resultados focalizado en dos aspectos del instrumento. El primero de ellos, referido a *la percepción que tienen los estudiantes respecto del clima de aula* que se establece en la sala de clases, donde el trato entre profesor y estudiantes y entre los estudiantes, *la toma de decisiones ante situaciones problemáticas o conflictivas* y *aspectos de participación estudiantil en el aula* se revisan a la luz de los antecedentes reportados en el cuestionario, los cuales se contrastan con los aspectos verbales y no-verbales ya analizados.

La segunda dimensión a describir, corresponde a la relación directa entre el profesor y los estudiantes, con ítems relacionados con la cercanía, el aprecio, el interés y la confianza que cada estudiante refiere respecto del profesor. Ambas dimensiones se desarrollan debido a la importancia que posee el vínculo social en el aula, donde los participantes (estudiantes y profesor) trabajan con -en- un conocimiento bajo un carácter situado (Edwards, 1996).

a. Percepción de los estudiantes respecto del clima de aula

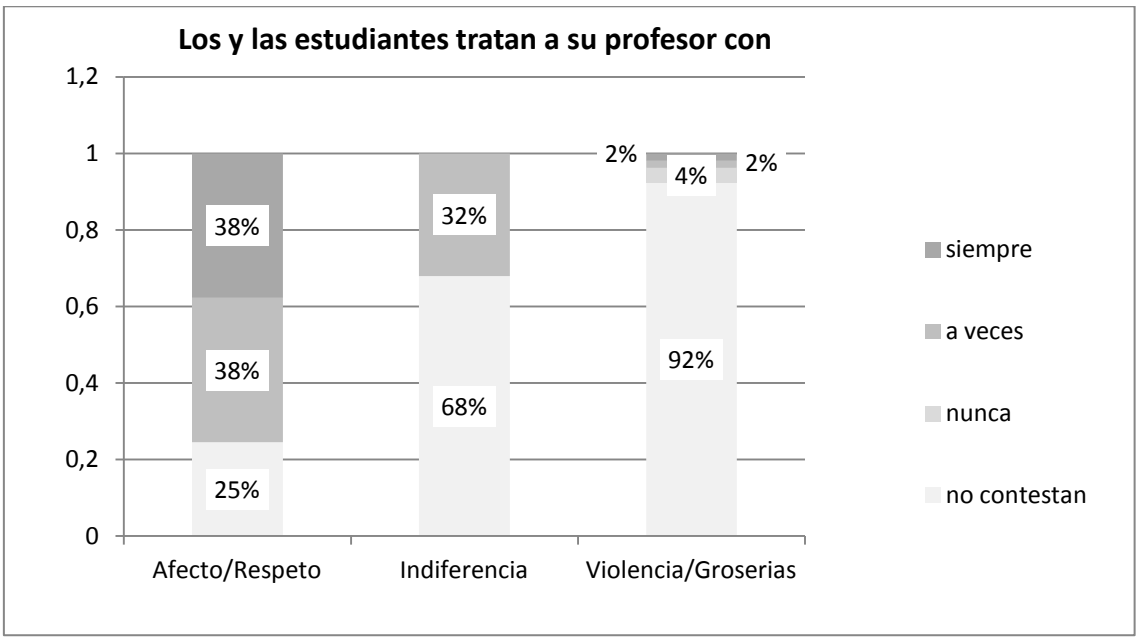
Este primer apartado, reúne respuestas de los estudiantes referidos a la percepción que tienen respecto de las interacciones que establecen con su profesor, las interacciones que creen que su profesor establece con ellos y las interacciones entre pares.

Además, se evidencian resultados respecto de los espacios de participación que poseen los estudiantes, el respeto a sus derechos y su cautela en reglamentos de clase de éstos, así como las características de la toma de decisiones del profesor ante problemas o conflictos y la presencia de apoyo ante las dificultades que los estudiantes poseen.

a.1. Interacción de los estudiantes hacia el profesor.

Al preguntarles a los estudiantes, respecto a la relación o el trato que establecen con su profesor, las relaciones de afecto y respeto aparecen como características principales en un 76% (n= 40), así como algunos que manifiestan presencia de ciertas conductas ligadas a la indiferencia (n=17, 32%); y a su vez, un disminuido número de estudiantes (n=2, 2%) que manifestó presencia de violencia o groserías hacia su profesor.

Gráfica 1. Trato de los estudiantes hacia su profesor



La percepción de los estudiantes respecto de una relación entre ellos y su profesor de afecto y respeto, se relaciona con lo que plantea el docente en las entrevistas cuando menciona que el principal atributo de una buena clase se asocia al uso de normas y control del comprtamiento en el aula, lo que permite ubicar a cada participante en su rol, otorgarle la posibilidad para equivocarse y enmendar los errores, significando el cambio como una posibilidad de desarrollo:

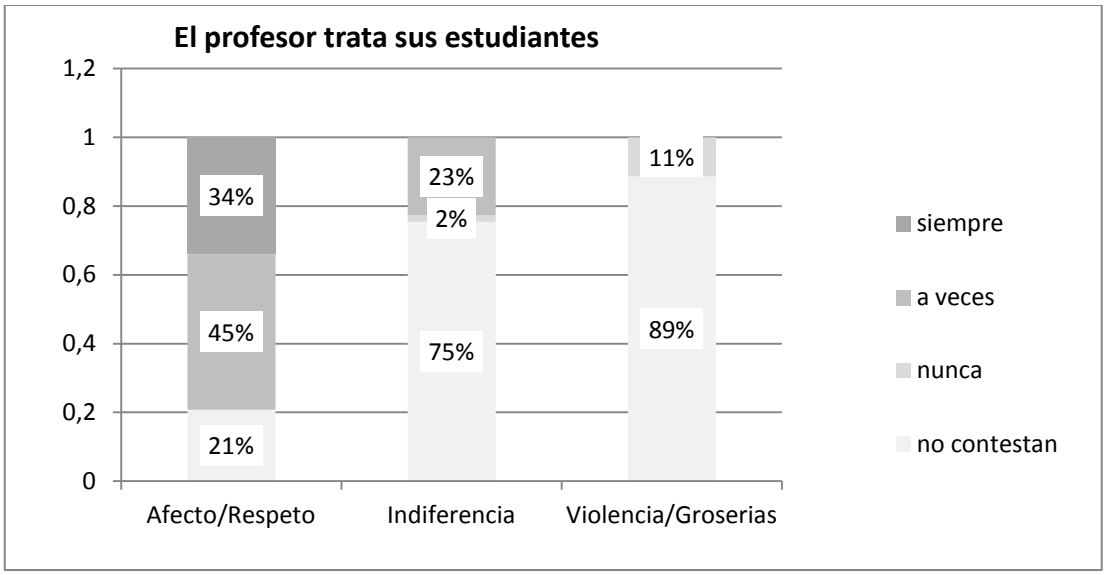
> Prof: "*Se dan cuenta de cómo este viejo se sabe toda la materia, no es que me conozca todo pero si puedo relacionar y lo otro es simplemente porque yo soy súper estricto en las normas, lamentablemente yo no puedo salir a defender una de mis ovejas que esta descarriada dejando 40 atrás, que se pueden descarriar, y*

> *así de alguna u otra manera llevándolo al campo donde tiene que darse cuenta que el tiene que cambiar sus actitudes y le doy la oportunidad de que cambie. Cambiar en el buen contexto de la disciplina, no esa disciplina que te deje parado ahí, no en ese contexto, sino en cambiar a esa persona para que logre sus objetivos"*. **Entr. Prof. AF nº2 p.297.**

a.2 Interacción del profesor hacia los estudiantes.

Al consultarle a los estudiantes respecto del trato que reciben de su profesor, éstos manifestaron que son tratados con afecto o respeto en un 79% (n=42) en las opciones *"a veces"* y *"siempre"*, con indiferencia en algunos casos (n=13, 23%) y con un trato ausente de violencia o groserías por parte del profesor (11% nunca y 89% no contesta).

Gráfica 2. Trato del profesor hacia sus estudiantes



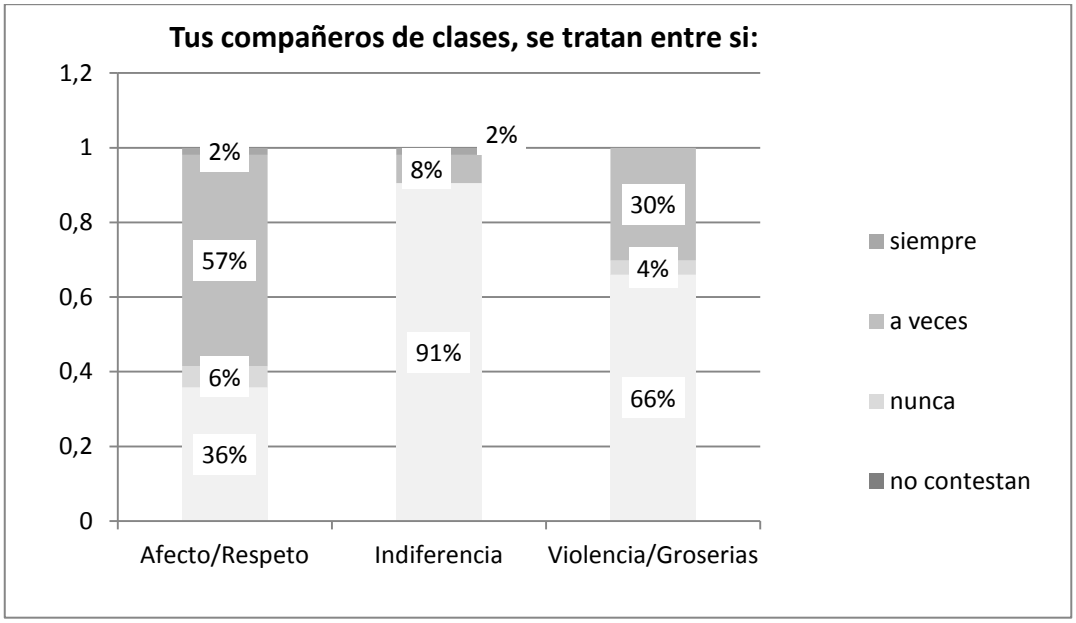
La percepción de los estudiantes respecto de este tipo de relaciones, es similar a lo planteado por el docente, ya que el interés permanente por el profesor de generar crítica en los contenidos que trabaja con los estudiantes, traduce un interés por el desarrollo de altas expectativas en sus estudiantes, y que a pesar de tener condiciones contextuales y familiares difíciles, busca movilizar a los alumnos, estimulándolos a aprender, generando desde ese recurso, una reconocimiento ideológico mutuo. A modo de evidencia:

> **Prof:** *"Si, ahora si me gustaría que fueran más críticos con todo, en todo sentido de la palabra, yo creo que la única manera de construir mejor este país es conocimiento, comportamiento social y critica del sistema"* **Entr. Prof. AF nº2 p.298.**

a.3 Interacción entre los estudiantes.

Respecto del trato que se da entre los compañeros, los estudiantes manifestaron que un porcentaje importante de dichas relaciones era de afecto o respeto (59%), un disminuido número manifestó que las relaciones eran de indiferencia (10%) y que las relaciones en un porcentaje también eran de violencia o groserías (30,%).

Gráfica 3. Trato entre los estudiantes



A la luz de los antecedentes descritos hasta aquí, es posible afirmar la coherencia expuesta entre las tres dimensiones de análisis descritas anteriormente, ya que por una parte, la relación entre profesor y estudiantes y entre éstos últimos con su profesor se enmarcan dentro de relaciones de afecto y respeto, en la medida de las elevadas puntuaciones respecto de la percepción estudiantil acerca de las relaciones que se establecen en la sala de clases, así como una elevada presencia de la sonrisa y de la aprobación ante las aportaciones de los estudiantes (ver tabla 9 y tabla 10 respectivamente), seguidas de un porcentaje menor de indiferencia por parte de los estudiantes hacia el profesor, marcado bajo la opción “a veces” (32%).

Esto podría tener relación con la motivación e interés que los estudiantes tienen respecto de los contenidos y la cercanía de la materia trabajada, la cual influye en forma importante en el interés o indiferencia que se exprese en las valoraciones de los estudiantes.

Asimismo, la presencia de estos resutados podría tener relación con las posibilidades de trabajo conjunto entre profesor y estudiantes, en donde se pueda negociar y compartir significados, dinámica que aportaría a las relaciones sociales que se establecen en el trabajo de la clase (Coll y Onrubia, 1995) posibilitando instancias de interactividad y participación en el trabajo de aula.

Sin embargo, existen diferencias importantes entre las relaciones del profesor y sus estudiantes, con respecto al trato entre iguales. Si bien es cierto, un 59% opta por la opción "*a veces*" y "*siempre*" "*Tus compañeros de clases, se tratan con afecto/ respeto*", la presencia de relaciones de violencia/groserías entre pares en la opción "a veces" emerge con un 30%, evidenciando que las relaciones violentas o groseras son más frecuentes entre pares que entre el profesor hacia o desde los estudiantes.

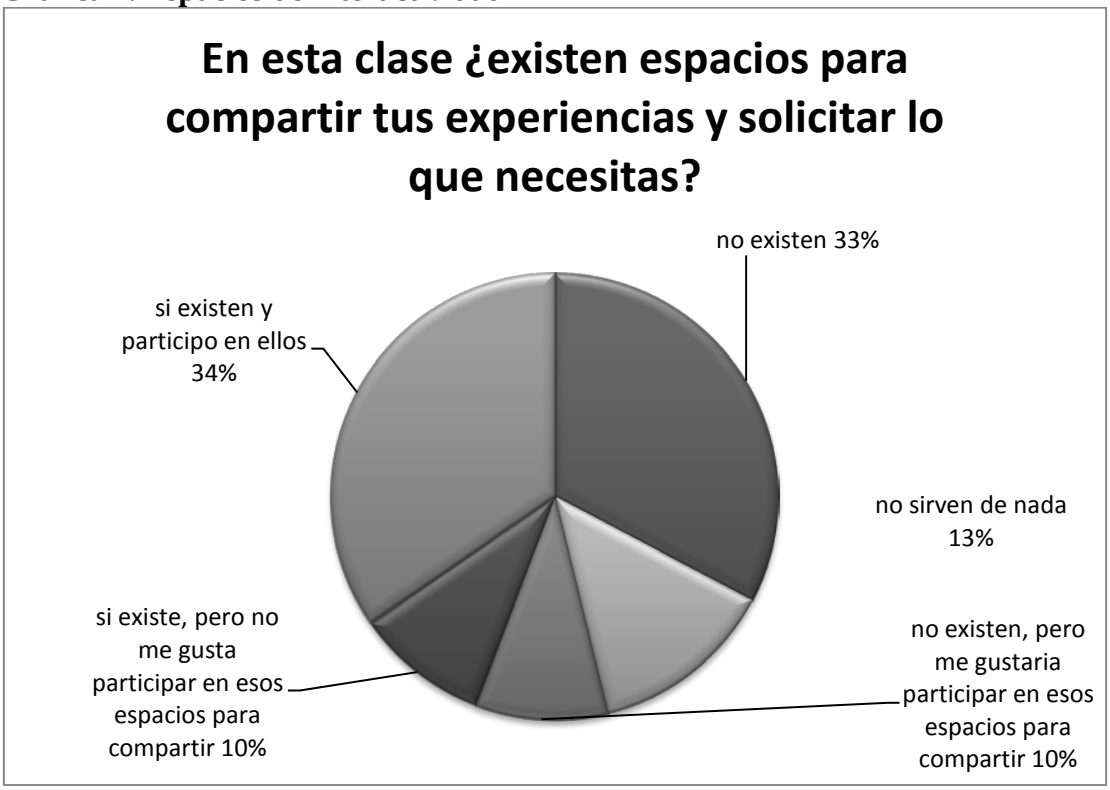
La presencia de esta discrepancia en los grupos participantes, puede tener relación con dos factores. El primero de ellos, se refiere al poder o rol de adulto que posee el profesor, y que por tanto disminuiría la presencia de actos violentos o groseros con él, a diferencia de las conductas problemáticas entre pares; pero sobre todo, debido a que entre pares, la presencia de conductas violentas puede tener una consecuencia no tan negativa como se espera, debido a que la relación con alumnos agresivos tienden a ser imitadas y reforzadas, no sólo por el efecto de pertenencia al grupo que esto conlleva, sino a la disminución de experiencias que permitan el desarrollo de habilidades sociales positivas una vez dentro de dichos grupos (Cuadrado et al., 2011).

b. Percepción de los estudiantes respecto de los espacios de participación

Existe acuerdo respecto a la relación entre la participación de los estudiantes en las actividades de clases y la mejora en el clima de aula que en ella se gesta (Coll y Onrubia, 1995; Castellà et al., 2006; Cuadrado y Fernández, 2008; Cuadrado et al, 2011; Cuadrado y Fernández, 2011; Cuadrado, 2012; Cubero et al, 2008). De esta forma, las relaciones sociales nutritivas se enmarcan dentro de una dinámica de participación constante que en el caso de los jóvenes, estas acciones permiten la pertinencia de la cultura juvenil y la cultura escolar, a fin de aumentar la autenticidad y disminuir el "adulto-centrismo", que entre otros beneficios, disminuye la deserción estudiantil (Benavente y Figueroa, 2005).

A pesar de lo importante de la participación como dinámica protectora, los datos, evidencian que sólo un 34% manifiesta que existen dichos espacios de participación, frente a un 46% acumulativo que sostiene la inexistencia de dichos espacio, o francamente que no sirven de nada.

Gráfica 4. Espacios de interactividad



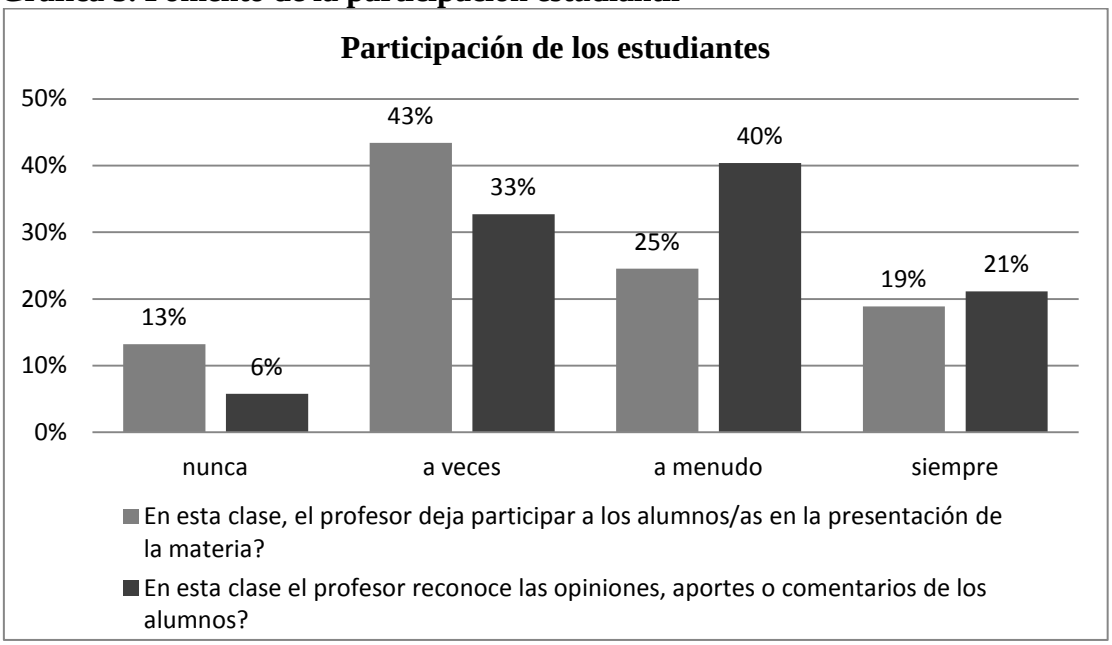
Al momento de orientar los análisis a la participación de los estudiantes en la clase, en tanto variable fundamental en el proceso de conocimiento compartido (Edwars y Mercer, 1988), andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976) o participación guiada (Rogoff, 1993) se observa que a juicio de los estudiantes, el profesor deja que ellos participen en la presentación de la materia (contenidos) *a menudo* o *siempre* en un porcentaje referido al 44%. Asimismo, un 61% de los estudiantes manifiesta que el profesor *a menudo* o *siempre* reconoce las opiniones, aportes o comentarios de sus estudiantes. Estos antecedentes contrastan con las dificultades que manifiesta el profesor para lograr participación en los estudiantes al mencionar que:

> *"Bueno ahí se ve en la grabación, generalmente los alumnos no tienen mucha participación se da cuenta, y es por una cosa fundamental, que nos hemos ido dando cuenta que la prioridad del alumno no tiene meta de resultado inmediato, sino que a largo plazo, significa mucho convertirse en técnico de… y piensa que su futuro mas vaya va a ser ese no mas. Entonces el alumno si participa, te hace una pregunta y muchas veces, si tu le explicas, lamentablemente el alumno que nosotros tenemos tienen un nivel, su entorno cultural es muy básico, y si sale un término que el cree que tiene que dominar lo rompe"* **Entr. Prof. AF nº2 p.292.**

Esta disminuida participación, contrasta con los espacios de interactividad que se generan entre el profesor y los estudiantes, en donde una marcada presencia de las

funciones verbales asociadas a la función informativa (ver tabla 9) presentan una mayor frecuencia que aquellas asociadas al control; particularmente, el uso de preguntas, las cuales en esencia, son de tipo estucturadas y ante preguntas cerradas o confirmatorias.

Gráfica 5. Fomento de la participación estudiantil

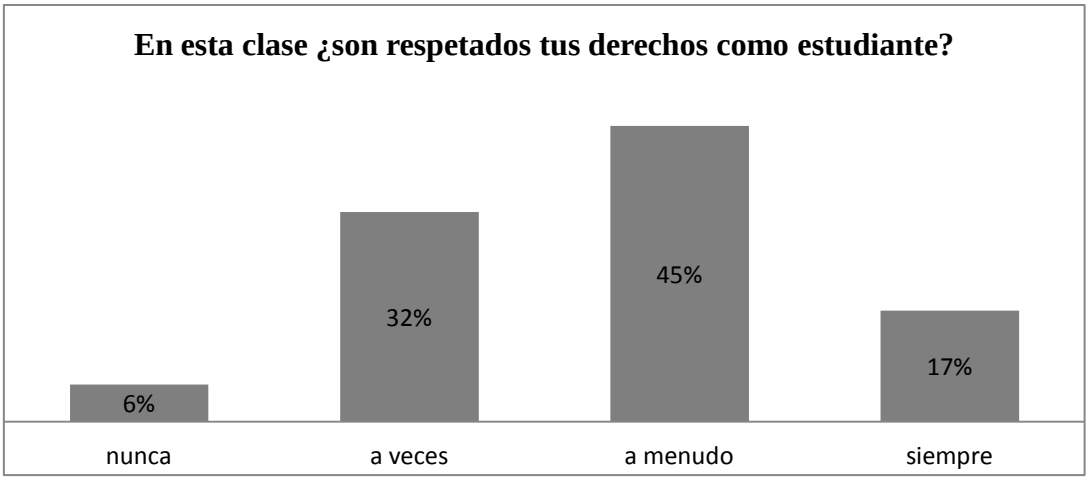


c. Percepción de los estudiantes respecto de los derechos y reglamentos

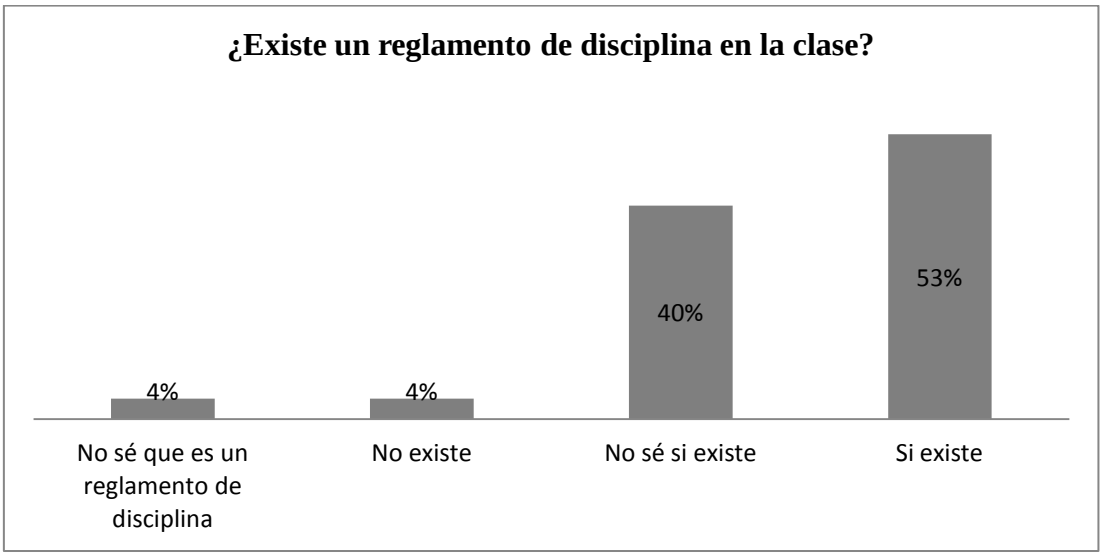
Respecto de los derechos de los estudiantes, éstos manifiestan en un 62% que sus derechos son respetados "*a menudo*" o "*siempre*", siendo un porcentaje similar (53%) que reconoce que sí existe un reglamento de disciplina en su clase, aspecto formal que debiera en su esencia transformarse en un documento o acuerdo que proteja los derechos y deberes de los distintos actores de la clase, a fin de no entorpecer o vulnerar la individualidad de cada agente participante.

Sería importante aquí, profundizar respecto de lo acabado de dicho reglamento y su foco en lo formativo más que en lo punitivo podría abrir un análisis interesante de desarrollo. Esta percepción estudiantil es cohernete con las interpretaciones del docente revisadas anteriormente en donde la estructuración de la clase, las normas y la estructura de funcionamiento dentro de ella se encuentran claramente determinadas.

Gráfica 6. Respeto de los derechos de los estudiantes



Gráfica 7. Reglamentos de disciplina



d. Percepción de los estudiantes respecto de las decisiones del docente

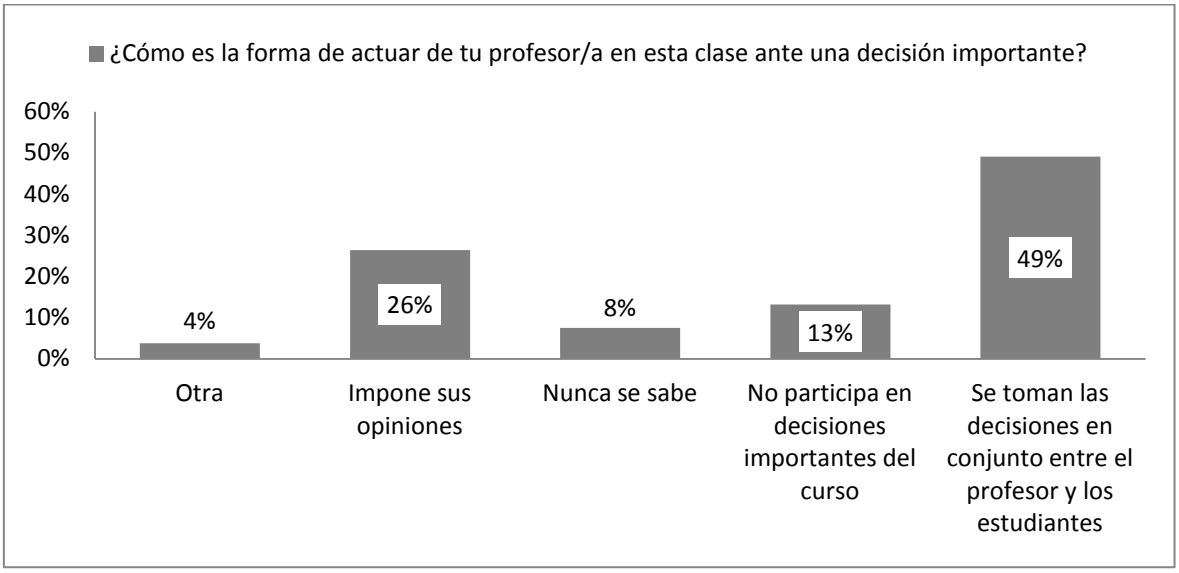
Estos resultados, complementan los apartados anteriores de participación y reglamentación, ya que se describen aquí resultados acerca de cómo perciben los estudiantes la forma de actuar del docente ante decisiones importantes.

Manifiestan que las decisiones tomadas en conjunto entre profesor y estudiantes es la más representativa (49%), aspecto que incluye participación y funcionamiento claro para un grupo mayoritario de estudiantes. Sin embargo, la imposición de las opiniones del profesor (26%) podría atentar directamente a la forma en que el docente adopte decisiones,

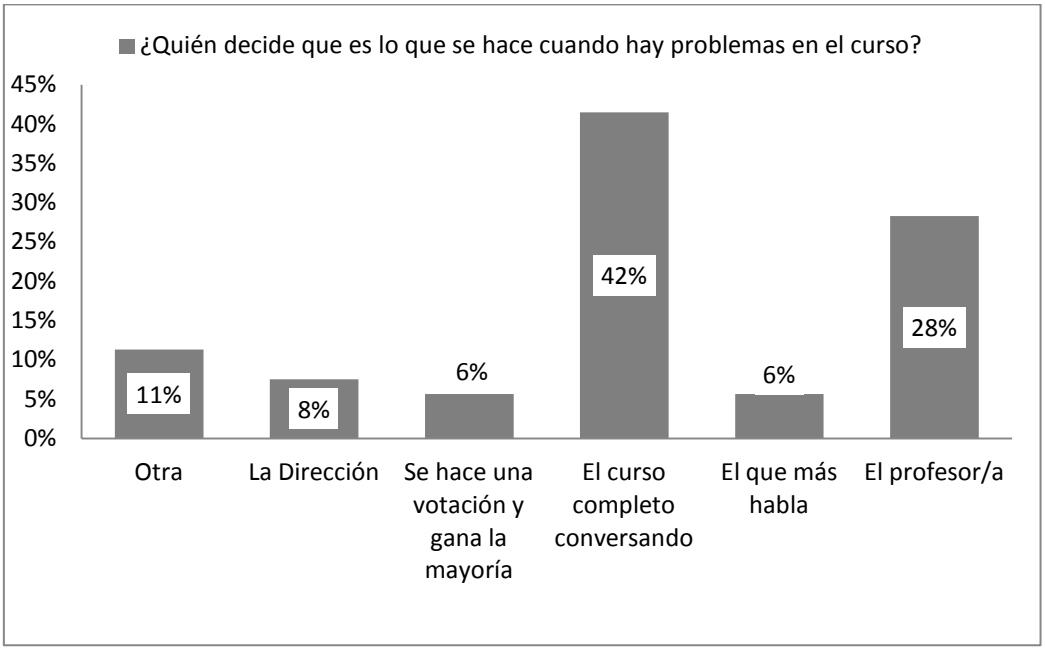
así como también, la reticencia a participar de algunos estudiantes en las temáticas del curso (13%).

La participación conjunta también se aprecia en el cuadro siguiente, ya que ante la pregunta *"¿Quién decide qué es lo que se hace cuando hay problemas en el curso?"*, el 42% menciona que es el curso completo conversando, seguido de un 28% referido a decisiones unilaterales que toma el profesor.

Gráfica 8. Toma de decisiones en el aula



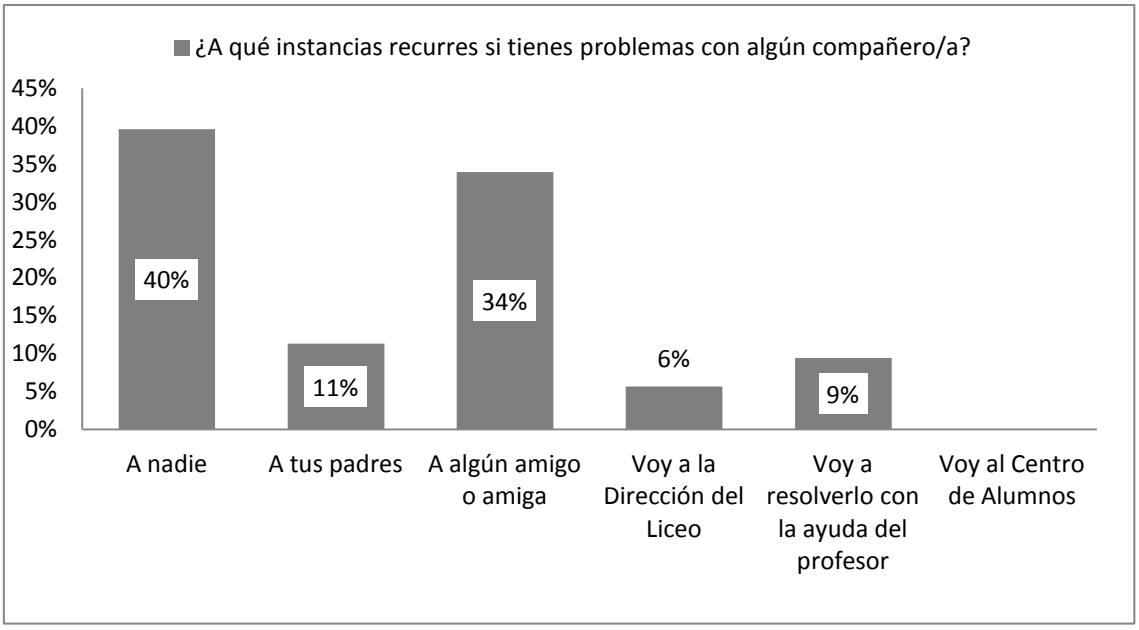
Gráfica 9. Decisiones ante los conflictos



En contraste a los datos anteriormente expuestos, y frente a la participación y el rol de los agentes escolares (profesores y pares fundamentalmente) es posible apreciar en el cuadro siguiente, cómo esa red escolar -en algunos casos- puede ser insuficiente ante los problemas que se manifiestan entre los compañeros.

Es posible observar cómo la soledad representado en un 40% ("a nadie") y los amigos, representado en un 34% ("a algún amigo/a") se transforman en soportes de apoyo para los jóvenes ante las dificultades, donde incluso los padres y los profesores, o la dirección del colegio, se transforman en soportes secundarios o menos representativos para sus estudiantes a la luz de su dismunida frecuencia.

Gráfica 10. Redes de apoyo ante los conflictos



Esta percepción de los estudiantes se corrobora con las interpretaciones del profesor AF, quien menciona que las diferencias sociales, culturales y territoriales desde donde provienen los estudiantes, disminuye la posibilidad de lograr unificar espacios de apoyo y formación de equipos dentro de la escuela. En parte, por las connotaciones de vulnerabilidad en la que viven los alumnos, y por otra, por las dificutlades para expresar adecuadamente sus necesidades. A modo de evidencia:

> **Prof:** *"…hay un grupo bastante diferente con características sociales, culturales, hay algunos alumnos que vienen de otras ciudades, de Santiago, de Iquique, alumnos que por algún motivo llegaron acá, otros vienen del campo, otros vienen de otras ciudades. Y no es un grupo bueno, en el sentido de que si algo les parece mal lo van a decir, un curso relativamente manejable, las damas son como mas extrovertidas, por que tiene que ver con el entorno y generalmente las mas*

> *extrovertidas son las que mas tienen problemas familiares, en su entorno familiar y entorno de barrio donde ellas viven, de la población como dicen ellas"*. **Entr. Prof. AF nº1 p.289.**

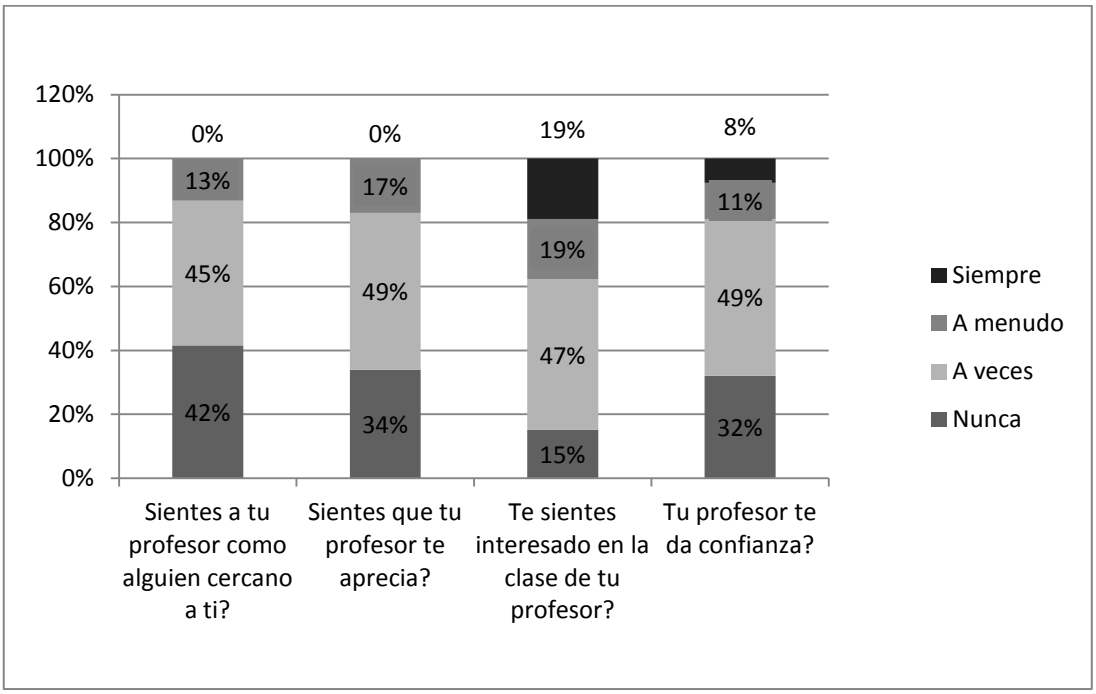
e. Percepción de los estudiantes respecto de la relación directa con el profesor AF

Respecto a las atribuciones directas que los estudiantes realizan respecto del profesor AF, el cuestionario indaga cuatro variables asociadas a cercanía, aprecio, interés y confianza, ya que el espacio intersubjetivo que estudiantes y profesores co-habitan (Rogoff, 1990) implica variables afectivas y de confianza. Sin embargo, los datos evidencian que para los estudiantes, la cercanía con el profesor no se da en un porcentaje elevado, al manifestar "nunca" en un 42%; aunque la categoría "a veces" y "a menudo" representen 58%.

En cuanto a la elevada frecuencia (34% y 32,1% respectivamente) que representa la opción "*nunca*" sobre las preguntas *¿Sientes que tu profesor te aprecia?* (34%) y *¿Tu profesor te da confianza?* (32%) (n= 18 y n=17 respectivamente), sumado a porcentajes similares que optan sólo por la opción "*a veces*", permitirían afirmar que sólo dos tercios (60% de los estudiantes) le atribuyen características empáticas, cercanas y de aprecio al profesor AF graficadas en las opciones "a veces", "a menudo" y "siempre" , siendo el 30% de los estudiantes que prefieren marcar opciones asociadas a la ausencia o escasa presencia de dichas conductas de aprecio y de confianza por parte del profesor AF.

Esto, se relaciona con las dificultades explicitadas por el docente respecto de la posibilidad para lograr un nivel de cercanía mayor, así como una dificultad importante para expresarse emocionalmente ante las demandas de los alumnos (entrevista nº2) y su marcado énfasis en lograr aspectos críticos y relfexivos de los estudiantes, por sobre aspectos personales.

Gráfica 11. Atributos de la relación profesor- estudiante



Expuesto hasta aquí los resultados principales encontrados en el caso del profesor AF, y con una afán sintético que recalque de manera adecuada los elementos centrales descrito *in extenso* anteriormente, se presenta una síntesis que reúne dichos aspectos claves en el caso presentado en dos tablas que se presentan a continuación.

Tabla 9. Frecuencia de comportamientos verbales del profesor AF

COMPORTAMIENTOS COMUNICATIVOS VERBALES	**Frecuencia Profesor**	
	C1	**C2**
1. Función Fática		
a. Toma de contacto.	9	4
b. Demanda de disponibilidad	1	3
c. Mantener el contacto:		
- Fática	31	34
- Reguladora	15	23
- Complementaria	14	11
Total:	**70**	**75**
2. Función Informativa.		
d. Inductiva	5	3
e. Informativa:		
- Describir.	24	43
- Explicar.	73	76
- Justificar.	40	32
- Constatar.	37	29
- Argumentar.	30	25
- Predecir.	17	12
- Suponer.	16	9
f. Narrativa.	60	31
Total:	**302**	**260**
3. Función Expresiva		
g. Expresión de emociones.	30	0
Total:	**30**	**0**
4. Función Conativa.		
h. Hacer una petición.	20	14
i. Dar una orden.	12	7
Total:	**32**	**21**
5. Función Metacomunicativa.		
j. Definir una palabra.	4	2
k. Emitir un juicio de valor sobre el desarrollo de la entrevista	78	49
Total:	**82**	**51**
6. Función Poética.		
l. Efectos de estilo sobre el mensaje.	75	40
Total:	**75**	**40**
7. Función Control.		
m. hacer una pregunta.	121	79
n. demandar repetición.	0	0
o. Demandar información aditiva.	1	2
p. Aprobar.	60	17
q. Desaprobar.	32	6
REPETIR	0	0
Total:	**214**	**104**

Tabla 10. Frecuencia de áreas del comportamiento no- verbal del profesor AF

ÁREAS DEL COMPORTAMIENTO COMUNICATIVO NO-VERBAL	Frecuencia	
	C1	**C2**
1. PROXÉMICA		
1.a. Aproximación a la mesa del alumno	3	7
1.b. Aproximarse al alumno e inclinarse sobre su mesa	2	0
1.c. Desplazamientos por el aula	48	36
1.d. Permanencia en la pizarra	138	57
Total:	**191**	**100**
2. HÁPTICA		
2.a. Coger por el brazo al alumno	0	0
2.b. Tocar brazo, cabeza y hombro	0	0
Total:	**0**	**0**
3. KINÉSICAS		
3.a. Inclinaciones de cabeza hacia adelante	57	27
3.b. Encogerse de hombros	65	45
3.c. Levantar el dedo	28	15
3.d. Llevarse la mano a la cabeza	10	14
3.e. Llevarse la mano a la boca	4	6
3.f. Mover la cabeza negativamente	60	22
3.g. Dar un golpe en la mesa	0	0
3.h. Adelantar el tórax con los brazos extendidos y manos abiertas, a la vez que se arquea las cejas y sonríe	17	27
3.k. Contar con los dedos	7	11
3.m.m.	270	143
Total:	**518**	**310**
4. OCULÉSICA		
4.a. Mirada fija en el alumno con asentimiento de cabeza u otros gestos manuales o faciales	54	12
4.b. Mirar a los alumnos indistintamente señalando con el dedo a uno de ellos	6	0
4.c. Mirada fija	196	166
4.d. Mirada fija y aproximación al alumno	0	4
4.e. Mirar fijamente al alumno señalando la pizarra	12	101
Total:	**268**	**283**
5. FACIAL		
5.a. Arquear las cejas con mirada fija	53	8
5.b. Arquear las cejas y asentir con la cabeza	60	5
5.c. Arquear las cejas y ceño fruncido	47	59
5.d. Arquear las cejas y señalar con la mano	2	1
5.e. Sonrisa	202	85
Total:	**364**	**158**

1.8. Síntesis del profesor AF

Los antecedentes anteriormente expuestos en detalle, permiten afirmar que el profesor AF en sus actuaciones doentes utiliza en primera instancia, preguntas directas asociadas a la presencia y disponibilidad de los estudiantes, evidenciando funciones de control verbal respecto de sus requerimientos mediante consulta a los estudiantes, controlando su disposición a atender y ordenando el inicio de la clase.

Esto último se relaciona con la presencia de instancias de “enganche” (fáticas) a fin de controlar el comportamiento de sus estudiantes ante el desorden. Junto a esto, la priorización en informar, describir y constatar constituyen los recursos verbales más evidentes en la presentación de la información, donde, los recursos semióticos más característicos son la evidencia concreta de lo que describe en directa relación con las vivencias, experiencias y situaciones prácticas que sus alumnos mantienen con su entorno más cercano fuera del aula.

Las palabras contextualizadas al común de los estudiantes y las ejemplificaciones directas constituyen su principal herramienta de “adaptación” de los contenidos. La repetición de las ideas claves y el dictado de la materia se relacionan con el interés del profesor por asegurar la presencia material de los contenidos (en los cuadernos). El discurso docente acompañado a una presencia excesiva en la parte delantera de la sala, o a movimientos esporádicos por ella, le permite ir vigilando la correcta escritura de los contenidos; otorgándole un carácter activo en el desarrollo de ésta. Junto a esto, el uso de la pizarra y la constatación de lo escrito en ella le permiten recalcar lo trabajado.

Además, las aportaciones de los estudiantes se contienen en preguntas cerradas donde el docente incorpora las aportaciones de los estudiantes o las rechaza contra-argumentando dichas visiones, estableciendo en casos muy acotados instancias de participación flexibles al curso e interpretaciones de los estudiantes.

Las preguntas que el profesor diseña, se mezclan con instancias de aprobación o desaprobación manifiestas en comportamientos no-verbales tales como la sonrisa, la mirada fija y el movimiento de las manos, que acompaña sus descripciones y las reformulaciones que va construyendo en contadas ocasiones con sus estudiantes.

Coherente con lo anterior, el profesor manifiesta lo importante que es para él lograr que los estudiantes perciban los contenidos como importantes para su desarrollo profesional, ya que sus esfuerzos los significa como una instancia de orden y control

necesario para entregarles las herramientas que sus estudiantes necesitan, debido a los contextos desfavorables de los cuales provienen.

Finalmente, y en coherencia con lo manifestado por el profesor, referido a su foco en el trabajo de los contenidos con sus estudiantes, más que las relaciones cercanas o afectivas que pueda establecer con ellos, los estudiantes manifiestan que la cercanía, la confianza, el aprecio y su interés por los contenidos posee valoraciones medias en términos de representatividad y de intensidad en las respuestas al cuestionario aplicado, lo que se traduce en relaciones marcadas por una disminuida cercanía, confianza, aprecio e interés por las relaciones socio-emocionales que establecen con el profsor AF en clases.

De esta forma, se evidencia una clase marcada por la actividad del docente y por instancias específicas de interactividad centradas en las temáticas de los contenidos, dificultando instancias de diálogo más participativo y de co-construcción de conocimiento entre ambos agentes en el marco de manifestaciones afectivas que contribuyan a una mejora y potenciación de los procesos formativos de ambos.

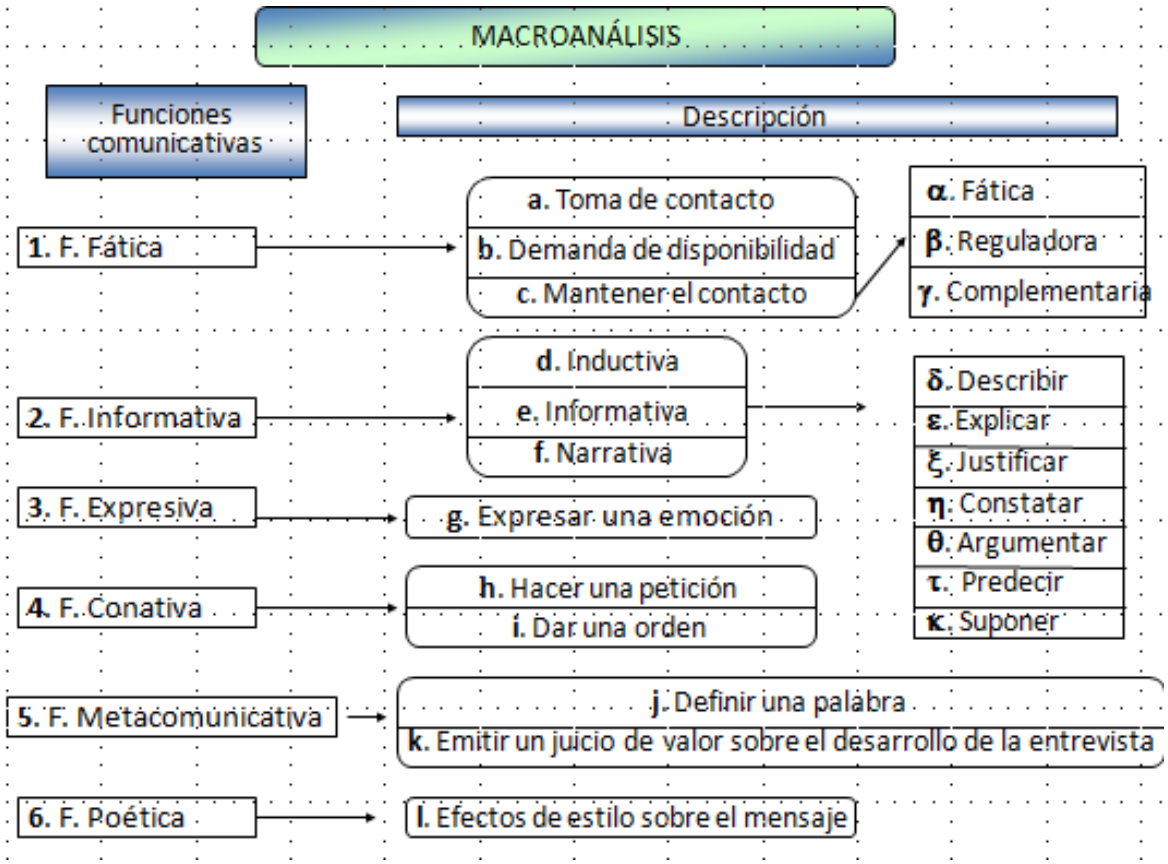
2. Análisis de la profesora MM

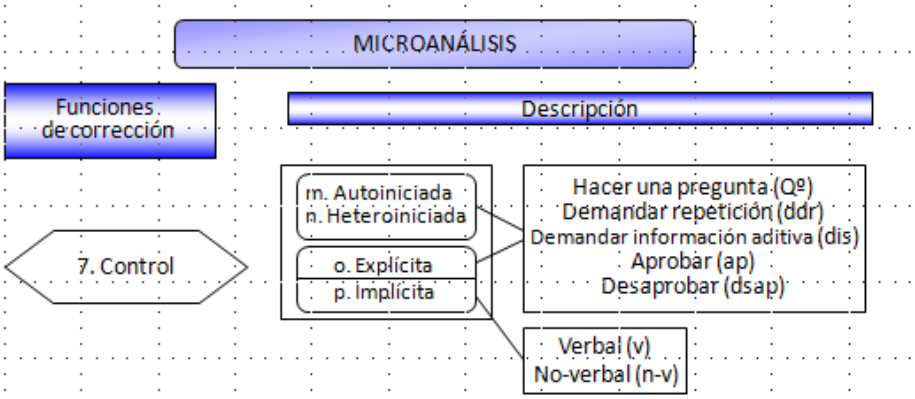
El análisis que se va a desarrollar del comportamiento comunicativo del profesor se va a centrar en:

1. Comportamientos comunicativos verbales
2. Comportamientos comunicativos no-verbales
3. Análisis de los cuestionarios de los estudiantes en la valoración de la profesora MM

2.1. Acrónimos utilizados en el análisis de los datos de la profesora MM

a. Comportamiento comunicativo verbal





b. Comportamiento comunicativo no-verbal

AREAS NO VERBALES DE LA COMUNICACIÓN	
1. PROXÉMICA	**1.a.** Aproximación a la mesa del alumno
	1.b. Aproximarse al alumno e inclinarse sobre su mesa
	1.c. Desplazamientos por el aula
	1.d. Permanencia en la pizarra
2. HÁPTICA	**2.a.** Coger por el brazo al alumno
	2.b. Tocar brazo, cabeza y hombro
3. KINÉSICAS	**3.a.** Inclinaciones de cabeza hacia adelante
	3.b. Encogerse de hombros
	3.c. Levantar el dedo
	3.d. Llevarse la mano a la cabeza
	3.e. Llevarse la mano a la boca
	3.f. Mover la cabeza negativamente
	3.g. Dar un golpe en la mesa
	3.h. Adelantar el tórax con los brazos extendidos y manos abiertas, a la vez que se arquea las cejas y sonríe
	3.k. Contar con los dedos
4. OCULÉSICA	**4.a.** Mirada fija en el alumno con asentimiento de cabeza u otros gestos manuales o faciales
	4.b. Mirar a los alumnos indistintamente señalando con el dedo a uno de ellos
	4.c. Mirada fija
	4.d. Mirada fija y aproximación al alumno
	4.e. Mirara fijamente al alumno señalando la pizarra
5. FACIAL	**5.a.** Arquear las cejas con mirada fija
	5.b. Arquear las cejas y asentir con la cabeza
	5.c. Arquear las cejas y ceño fruncido
	5.d. Arquear las cejas y señalar con la mano
	5.e. Sonrisa

c. Categorías de conductas no-verbales de Cuadrado (1992)

Aceptar el comportamiento del alumno	Elogiar el comportamiento del alumno	Recoger las ideas del alumno y exhibirlas
Mostrar interés por el comportamiento del alumno	Posibilitar y fomentar la interacción entre los alumnos	Dar instrucciones a los alumnos
Mostrar autoridad hacia los alumnos	Concentrar la atención de los alumnos	Demostrar o ilustrar algo mediante su conducta
Despreciar un comportamiento del alumno	Posición corporal en el aula	

d. Acrónimos utilizados en las transcripciones de las clases

Prof:	Profesor/a
Alumn:	Alumno/a
Prof- Aos:	Profesor/a comunica a alumnos/as
Prof- Aa:	Profesor/a comunica a un alumno/a
Aa- Prof:	Alumnos/as comunican al profesor
Comunicación verbal:	Se expresa posterior al extracto haciendo referencia a las funciones vebales de la comunicación verbal descritas anteriormente de acuerdo a los códigos presentes. A modo de ejemplificación. *"ya, demos vuelta la hojita dice...ejercicio de hacer parejas cierto, al lado izquierdo, el lado izquierdo es este cierto?"* (comp. verbal: 1b+ 4h+ 6l+ 1c reguladora+ 2e explicar+ 2e constatar+ 7m)
Comunicación no- verbal:	Se presenta en el texto posterior al extracto haciendo referencia a las funciones no-vebales de la comunicación verbal descritas anteriormente de acuerdo a los códigos presentes. A modo de ejemplificación: *"ya, demos vuelta la hojita dice...ejercicio de hacer parejas cierto, al lado izquierdo, el lado izquierdo es este cierto?"* {comp. no-verbal: 3(lee guía)+ 1d+ 3(mm)+ 4(todos)} Traducción: movimientos kinésicos cuando lee la guía + permanencia en la pizarra+ movimiento de manos + miraja fija a todos los estudiantes.

e. Acrónimos utilizados en entrevistas

Entr:	Entrevistador
Prof:	Profesor entrevistado

2.2. Análisis de los comportamientos comunicativos del profesor y las dinámicas relacionales con su grupo- clase

Debido a la utilización de diferentes técnicas de recogida de información utilizada para el análisis de los comportameintos comunicativos del docente, se organizan a continuación las evidencias de interacción comunicativa entre la profesora MM y sus respectivos grupos- curso, para intentar dar cuenta de la manera más adecuada posible de las características presentes en la cultura escolar y las relaciones sociales que se establecen en el aula.

En el presente caso, se identifica a la profesor MM describiendo sus comportamientos comunicativos verbales y no- verbales, las interacciones producidas con sus estudiantes, y las valoraciones del grupo- curso respecto de su profesora. Esto último, permite la posibilidad de establecer un contraste entre lo planteado por los estudiantes y la profesora a fin de descentrar los análisis desde la perspectiva de los propios participantes.

2.3. Datos biográficos de la profesora MM

Nombre: MM
Edad: 43 años
Género: Femenino
Título: Profesora de Educación Media en Inglés
Grado: Licenciada en Educación Media
Experiencia en docencia secundaria: 18 años.
Perfeccionamiento en el área: Sí
Cursos: 1º A – 2º B.

2.4. Contextualización de las clases analizadas de la profesora MM

La primera clase

Clase de Inglés destinada al trabajo con una guía de actividades acerca de los diversos animales, flora y fauna en peligro de extinción (1ro Medio A).

Durante la sesión, la profesora relaciona las actividades de la clase anterior y distribuye las guías de trabajo a los estudiantes. Luego, comineza el trabajo fundado en las actividades de la guía, donde se presenta una elevada presencia de secuencias pregunta-respuesta-aprobación en las repetidas instancias interactivas entre profesora y estudiantes. Junto a esto, aclaraciones, explicaciones y contastataciones son frecuentes en tanto los estudiantes van avanzando en las actividades de la clase. Además, los desplazamientos constantes por el aula y la mirada fija al momento en que la profesora se dirige a los estudiantes o al curso en general, junto con la sonrisa y las explicaciones en la parte superior de la sala, al lado de la pizarra, se mezclan con el arqueo de cejas y el contacto físico a los estudiantes, se transforman en las conductas mas frecuentes en su clase.

La segunda clase

Clase de Inglés referida a la reutilización de los materiales (reciclaje) para una adecuada conservación de los recursos naturales (2do Medio B).

La profesora inicia la clase ordenando a sus estudiantes, distribuyendo los libros de trabajo y presentando los contenidos. En los objetivos describe los elementos centrales asociados al reciclaje. La secuencia preguntar-responder-aprobar es frecuente en la profesora, así como la regulación de las interacciones, las explicaciones y la constatación respecto de la información presente en el libro con le cual trabajan. Asimismo, existe una alta presencia del movimiento de las manos en compañía a las explicaciones, así como los desplazamientos por el aula y permanencia en la pizarra al momento de explicar. Junto a éstos, el uso de la mirada fija y la sonrisa al momento de interactuar con los estudiantes son característicos del comportamiento comunicativo de la profesora.

2.5. Análisis de los comportamientos comunicativos verbales

En el caso de la profesora MM evidencian una elevada presencia de funciones comunicativas verbales asociadas a la información y el intercambio. Esto quiere decir que las expresiones lingüísticas informativas y de control se encuentran dentro de las más representativas en cuanto a su frecuencia (ver tabla 11), donde *la explicación y la constatación* son las principales sub-funciones, seguidas en menor grado el *describir, argumentar, justificar*; y finalmente el *predecir, suponer y narrar* como elementos discursivos presentes en el desarrollo de la clase de la profesora MM. De esta forma, la presencia de material pedagógico, asociado a las guías de trabajo que la docente utiliza en sus clases, se combinan con la presencia de funciones comunicativas asociadas al trabajo

directo sobre los contenidos, mediante el uso recurrente de metaenunciados (Cuadrado y Fernández, 2011).

Función Informativa

Dentro de función Informativa, *explicar* (2e explicar) corresponde a la sub-función más representativa (n=141, ver tabla 11). Su rol en el proceso de aprendizaje es crucial ya que la explicación se refiere no sólo respecto a lo que se dicen las personas, sino que además cómo se establecen los entendimientos mutuos (Edwards y Mercer, 1988). De esta forma, el profesor cuando explica busca activamente clarificar el contenido de su habla interna (Nelson, 1988). En el caso de la profesora MM, la explicación la utiliza en instancias referidas al inicio de la clase para contextualizar el trabajo y durante la clase, explicando aspectos de contenidos o vocabulario, así como en la guía a sus estudiantes en las actividades a realizar. A continuación se exponen ejemplificaciones de ambas instancias.

Explicaciones que contextualizan el inicio de clases:

> **Prof- Aos:** *"ya hoy día vamos se supone que vamos a trabajar en un texto que está estrechamente relacionado con esto que estamos viendo, pero habla más general de todos lo que hemos estado trabajando ya, ahora yo tenía preparado un hermoso power point ahí, pero ustedes saben que la maquinita, que la tecnología falla, pero eso no significa que la clase no se va a hacer si no que vamos a…?"* (comp. verbal: 1b+ 2e suponer+ 2e explicar+ 2e justificar+ 1c reguladora+ 6l+ 3g) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 3d+ 5e+ 4(todos)+ 1c (adelante)} (La docente se desplaza por el interior de la sala de clases, explicándoles a los estudiantes y gesticulando con sus manos a la vez)
> **Prof- Aos:** *"vamos a usar otro sistema para trabajar"* (comp. verbal: 2e explicar) y {comp. no-verbal: 4(todos)} **D.E. Clase nº1 MM Pp.104-105.**
>
> (Los estudiantes hablan todos a la misma vez)
> **Prof- Aos:** *"Bueno hay nos vamos a disponer, vamos a ver qué es lo que vamos a hacer estamos, ya?, ahora lo otro ayer conversaba la directora con nosotros que obviamente iba a ser complicado para ustedes quedarse después de las cuatro y media cierto? Entonces que los profesores podrían hacer un arreglo en la hora y que cada uno profesores ¿Cristiancito?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2d+ 7m+ 2e explicar+ 7m+ 1c fática+ 2e explicar+ 7m+ 6l) y {(comp. verbal: 1d+ 4(todos)+ 3(mm)+ 3h+ 5b+ 1c (adelante)+ 3a+ 4(todos)+ 1d+ 3(mm)+ 4c+ 3k+ 3(mm)+ 1c (adelante)+ 4c+ 3(mm)} (La docente le hace una seña al alumno para que este preste atención) **D.E. Clase nº2 MM p.155.**

Explicaciones que abordan contenidos y actividades de trabajo:

(La docente observa como los alumnos escriben desde un rincón de la sala de clases)
Prof- Aos: *"Ya, si nosotros tenemos las keywords, se supone que esas son las palabras claves, dice Melted: derretido, glass: vidrio, waste: desecho, Wear Out: deteriorar, To be sold: para ser vendido, si yo les nombro esas palabras que ustedes ya saben los significados, de que creen ustedes que se puede relacionar con estos temas?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e explicar+ 2e suponer+ 2e describir+ 2e constatar+ 7m+ 2d) y {comp. no-verbal: 1d+ 4(todos)+ 4e+ 4e+ 3(mm)+ 4(todos)+ 3(mm)+ 1c(adelante)+ 4e+ 3(mm)+ 4(todos)} (La docente se desplaza por la sala de clases, posteriormente señala en la pizarra) **D.E. Clase nº2 MM p.160.**

(La docente al leer la frase gesticula moviendo las manos para que los alumnos descubran el significado)
Aa-Prof: *"están bien juntos"*
Prof- Ao: *"yes, growing in an area where it rains a lot, rains"* (comp. verbal: 7p + 2e explicar) y {comp. no-verbal: 4a+ 3(escribe pizarra)+ 5e} (La docente dibuja en la pizarra para que los alumnos descubran el significado)
Aa-Prof: *"llueve"*
Prof- Aos: *"ya, llueve harto eso dice cierto, y eso se llama rains a forest ya"* (comp. verbal: 7p+ 2e constatar+ 7m+ 2e explicar+ 7m) y {comp. no-verbal: 4e+ 3(mm)+ 1d} (La docente señala en la pizarra) **D.E. Clase nº1 MM p.112.**

Prof- Aos: *"Dice número seis, dice responda verdadero falso y justifique en español las falsas ya hay espacio suficiente ahí"* (comp. verbal: 2e constatar+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 1d+ 3(lee guía)+ 5e} (La profesora hojea la guía)
Prof- Aos: *"ya, demos vuelta la hojita dice...ejercicio de hacer parejas cierto, al lado izquierdo, el lado izquierdo es este cierto?"* (comp. verbal: 1b+ 4h+ 6l+ 1c reguladora+ 2e explicar+ 2e constatar+ 7m) y {comp. no-verbal: 3(lee guía)+ 1d+ 3(mm)+ 4(todos)} (La docente levanta su mano y a gira en señal del sentido de la hoja)
Prof- Aos: *" ahí están las palabras, están los conceptos, y al lado derecho esta la definición de cada una de estas palabras, ustedes en los puntitos tiene que ubicar el?"* (comp. verbal: 2e constatar+ 2e explicar+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 1d+ 5a} **D.E. Clase nº1 MM p.127.**

La segunda sub-función presente en la función informativa se refiere a *constatar* (2e constatar). Aunque su presencia es menor a la anterior (n=114, ver tabla 11) es igualmente importante ya que *constatar* implica informar, pero con un carácter positivo; es decir, es una afirmación positiva que permite otorgar fuerza a lo que se comunica. En el caso de la profesora MM, la sub-función *constatar* se relaciona con el trabajo de los contenidos y la constatación de opiniones o instrucciones respecto de sus estudiantes. Sin embargo, las

evidencias muestran cómo la constatación fomenta la interactividad entre la profesora MM y sus estudiantes, ya que dicha sub-función aparece cuando la profesora explica aspectos de vocabulario, cuando entrega instrucciones y cuando responde a las aportaciones de sus estudiantes. A continuación se exponen las diversas instancias en que la sub-función se manifiesta.

Constatación frente al trabajo de vocabulario en clases:

> **Prof- Aos:** *"dice de Rains forest, es el primer concepto que nosotros teníamos acá, ¿Que era él?"* (comp. verbal: 2e constatar+ 7m) y {comp. no-verbal: 4e+ 3(mm)+ 4(todos)} (La docente mueve las manos, gesticulando) **D.E. Clase nº1 MM p.119.**
>
> (La docente se desplaza por la sala de clases, se acerca a un par de estudiante a explicar y los abraza, posteriormente continua desplazándose por la sala de clases)
> **Prof- Aos:** *"Dice la primera pregunta, most of it is reused, but not all?* (comp. verbal: 2e constatar+ 7m) y {comp. no-verbal: 3(lee libro)+ 1d+ 4(todos)} **D.E. Clase nº2 MM p.185.**

Constatación frente a instrucciones de trabajo para sus estudiantes:

> **Prof- Aos:** *"la letra e y la número cinco seria la letra?...b, si, jóvenes ahora tenemos cuatro preguntas dice responda las preguntas obvio, dice letra a solo voy a leer las preguntas y enseguida ustedes"* (comp. verbal: 7p+ 7m+ 7p+ 2e constatar+ 2e describir+ 2e suponer+ 6l+ 2e explicar+ 4h) y {comp. no-verbal: 1d+ 3(lee libro)+ 4(todos)+ 5e+ 3(mm)} **D.E. Clase nº2 MM p.183.**
>
> **Prof- Aos:** *"todavía no ordenemos nada jóvenes, los que andaban por afuera moviéndose no se olviden... chiquillos son recién las diez con ocho minutos"* (comp. verbal: 7q+ 4i+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 1c(adelante)+ 3(mm)} (La docente cierra la puerta de la sala) **D.E. Clase nº2 MM p.196.**
>
> **Prof- Aos:** *"…(palabras)... ya the…(palabras)... joven a ver les voy a pedir lo siguiente (silencio), me van a escuchar un momentito no importa que los alumnos de la sala del lado comiencen a moverse ... porque faltan tres minutos, ustedes saben que no van a salir mientras la campana no suene, jóvenes recuerden, chiquillos, próxima clase, cartulina, el que no tiene cartulina hojas de oficio o tamaño carta me da exactamente lo mismo, el que no tiene oficio trae carta puede ser de la verdes, hoja de roneo no más"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p+ 4h+ 4i+ 6l+ 2e justificar+ 2e constatar+ 2e explicar+ 2e predecir+ 3g+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 1d+ 5e+ 3(mm)+ 4(todos)+ 3f+ 5b+ 5e+ 3k+ 3b} **D.E. Clase nº1 MM p.151.**

Constatación de opiniones o instrucciones respecto de sus estudiantes:

> **Aa-Prof:** *"desastre"*
> **Prof- Aos:** *"ya dice desastre cierto, en cuál de los lados de la columna?"* (comp. verbal: 7p+ 2e constatar+ 7m) y {comp. no-verbal: 5b+ 3a+ 3(lee guía)+ 3(mm)}
> **Aa-Prof:** *"en la segunda"* **D.E. Clase nº1 MM p.140.**
>
> (La docente habla con alguien que está afuera de la sala, luego de esto cierra la puerta)
> **Prof- Aos:** *"ya, les estaba diciendo, estaba diciendo que el Segundo objetivo dice valorar los espacios y materiales a nuestro alrededor, según los objetivos que hay en la pizarra que piensan ustedes?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e describir+ 2(leer pizarra)+ 2e constatar+ 7m) y {comp. verbal: 1c(adelante)+ 4(todos)+ 1d+ 4a} **D.E. Clase nº2 MM p.157.**
>
> **Aa- Prof:** *"y no sabían eh cazar su comida"*
> **Prof- Aos:** *"ya ellos no eran capaces de cazar para poder alimentarse ¿Cierto?, alguna u otra cosa quisiera agregar ¿el señor Olivera?"* (comp. verbal: 2e constatar+ 1c reguladora+ 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 3(mm)+ 4a+ 4c+ 1d} (La docente mantiene el contacto visual con el estudiante, y gesticula moviendo sus manos) **D.E. Clase nº1 MM pp.101-102.**

La tercera sub-función presente en el discurso de la profesora MM corresponde a *describir* (2e describir). Su frecuencia es menor a las anteriores, (n=86, ver tabla 11) aunque su presencia es complementaria a las mencionadas, ya que en diversas instancias, aparece vinculada a otras funciones informativas, pero que en general, se utiliza como una suerte de "ayuda memoria verbal" respecto de las actividades que se están llevando a cabo o las que se realizarán durante la clase.

De esta forma, en las videograbaciones de la profesora MM se observa cómo el *describir* se utiliza como un marcador verbal que orienta lo que el estudiante debe realizar, representando las actividades presentes en la guía de trabajo o describiendo dichas actividades esperando una repetición de los alumnos ante el trabajo de completación y vocabulario de la guía. A modo de ejemplificación:

Uso de la sub-función *describir* (2e describir) respecto de las actividades a realizar:

> **Prof- Aos:** *"ya, les estaba diciendo, estaba diciendo que el Segundo objetivo dice valorar los espacios y materiales a nuestro alrededor, según los objetivos que hay en la pizarra que piensan ustedes?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e

describir+ 2(leer pizarra)+ 2e constatar+ 7m) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 4(todos)+ 1d+ 4a} **D.E. Clase nº2 MM p.157.**

Prof- Aos: *"El bosque ya eh , dice así; the problem , dice de rains forest a Mexico central of the America, the cut down the rein forest for , the cut down the rains forest for"* (comp. verbal: REPETIR+ 7m+ 1c reguladora+ 1c complementaria+ 2e describir) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 4(todos)+ 4e+ 1d+ 4c+ 5e+ 3b+ 1c+ 3(lee guía)+ 3(mm)} (La docente gesticula moviendo las manos, para que los alumnos descubran el signifiado de la lectura) **D.E. Clase nº1 MM p.119.**

(La docente se dirige hacia la pizarra y escribe)
Prof- Aos: *"Number five, o número cinco, número cino es asi, number one, la uno decia can ...protect and flora and fauna?"* (comp. verbal: 2e explicar+ 2e describir+ 2e constatar+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 3(escribe pizarra)+ 4e+ 4(todos)+ 3(mm)+ 1d} **D.E. Clase nº1 MM p.126.**

(La docente señala moviendo sus manos, al dar la explicación)
Prof- Aos: *"Número que corresponda, ya?, entonces individualmente van a leer cada uno de los textos y a continuación van a completar el verdadero y falso y enseguida lo vamos a revisar estamos? , dudas me llaman y me preguntan ya"* (comp. verbal: 2e explicar+ 1c reguladora+ 4h+ 2e describir+ 1c reguladora+ 2e describir+ 1c reguladora) y {comp. no-verbal: 1d+ 4(todos)+ 3c+ 3(mm)+ 3a+ 4(todos)+ 5b+ 1c(adelante)+ 4(todos)+ 3(mm)} (Los alumnos comienzan a hablar, la docente deja la guía en su pupitre, luego se acerca a una alumna y la abraza, para explicarle) **D.E. Clase nº1 MM p.127.**

Prof- Aos: *"porque causa problemas y daños cierto, ya estamos bien ya vamos a la segunda, séptima parte, dice forme parejas entre su concepto y definición ya , o sea desde la columna b , debe ubicar los puntitos el número correcto, bien estamos, ya chiquillos"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p+ 1c reguladora+ 5k+ 2e describir+ 7m+ 2e explicar+ 1c reguladora+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 3(lee guía)+ 3c+ 3a} (La docente se dirige a su pupitre y toma un pañuelo, los alumnos comienzan a trabajar) (Algunos de los alumnos conversan, la docente se desplaza por la sala de clases monitoreando el trabajo) **D.E. Clase nº1 MM p.137.**

Uso de la sub-función *describir* (2e describir) acerca de las actividades y secuencia de repetición de sus estudiantes:

Prof- Aos: *"like whay"* (comp. verbal: 2e describir) y {comp. no-verbal: 3(lee guía)+ 4c}
Ao-Prof: *"like whay"*
Prof- Aos: *"especially chemical"* (comp. verbal: 2e describir) y {(comp. no-verbal: 3(lee guía)+ 4c}

Ao-Prof: *"especially chemical"*
Prof- Aos: *"From in the trees"* (comp. verbal: 2e describer) y {comp. no-verbal: 4c}
Ao-Prof: *"From in the trees"* **D.E. Clase nº1 MM p.143.**

La cuarta sub-función, corresponde al *argumentar* (2e argumentar), la cual representa un porcentaje menor a las anteriores (n=33, ver tabla 11) aunque su presencia se asocia a los comportamientos verbales descritos anteriormente, ya que permite comentar las razones o argumentos que el docente tiene basados en el propio convencimiento, y que de esta manera permitan la construcción de puentes cognitivos que coordinen y desarrollen una actividad conjunta entre profesor y estudiantes (Cuadrado y Fernández, 2011).

En el caso de la profesora MM, la presencia de dicho comportamiento se vincula con argumentaciones de secuencias de contenidos, orientadas a dar una secuencia lógica y progresiva a ideas o instancias de enseñanza de la materia; o bien, las utiliza cuando argumenta las decisiones operativas al momento de establecer las tareas frente a actividades académicas de los estudiantes, que en concreto se traducen en la resolución de la guía de trabajo. A continuación, algunas ejemplificaciones de ambas instancias.

Argumentación que relaiza la profesora ante las secuencias de contenidos:

Aa-Prof: *"El medio ambiente es todo lo que nos rodea"*
Prof- Aos: *"ya y obviamente cuando hablamos de todo los que nos rodea estamos hablado de plantas, animals"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e argumentar) y {comp. no-verbal: 4a+ 1c(adelante)+ 3(mm)} **D.E. Clase nº1 MM p.134.**

Prof- Aos: *"ya a ver chiquillos, vamos a ver porque unos dicen una cosa y porque algunos dicen otra y ahí vamos a llegar a una conclusión, Miss López usted dice que es verdadero si hija?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 6l+ 2e argumentar+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 1d+ 4b+ 5b}
Aa-Prof: *"si"*
Prof- Aos: *"si ya no hay para que preguntar por qué?, porque si ella dice que es verdadero es por lo que dice aquí, ya quién me dice que es falso?, ya hija dígame por qué es falsa, si ustedes también pretenden lo mismo"* (comp. verbal: 7p+ 2e explicar+ 2e argumentar+ 7m+ 6l+ 7m+ 2e argumentar) y {comp. verbal: 5b+ 3(mm)+ 4(todos)+ 4b+ 5e} **D.E. Clase nº1 MM p.135.**

Prof- Aos: *"Ahora…decía aquí cuales eran las acciones que nos ayudaban a proteger nuestro medio ambiente, obviamente las letras que ustedes me dijieron, es la manera en que nosotros podemos ayudar a no contaminar y a poder tener un medio ambiente"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e constatar+ 2e justificar+ 2e argumentar) y {comp. no-verbal: 1d+ 5e+ (3 lee libro)+ 4a+

1c(adelante)+ 4(todos)+ 5b} (La profesora se desplaza por la sala de clases, gesticulando en cada explicación) **D.E. Clase nº2 MM p.168.**

Prof- Aos: *"Jóvenes... del primero, Segundo, tercero y cuarto hasta llegar al quinto no es lo que ustedes se imaginan, sino es el proceso que sale del texto de comprensión de lectura"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 7q+ 2e argumentar) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 1c(adelante)+ 3(mm)} (La profesora continua desplazándose por la sala de clases)
Prof- Aos: *"pero yo no les he dicho que no hagan cosas muy elaboradas, sino que traten de que entiendan, si no que ustedes entiendan lo que están tratando de decir eso es lo que a mi interesa"* (comp. verbal: 2e justificar+ 2e argumentar+ 3g+ 5k) y {comp. no-verbal: 1c+ 1a+ 4(todos)+ 1a} (La profesora continua monitoreando a los estudiantes puesto por puesto, algunos alumnos conversa) **D.E. Clase nº2 MM p.190.**

(La docente se sienta en el puesto de un estudiante)
Prof- Aos: *"Mira primero, separa, ordena, cada uno, para poder llegar, entonces tu tienes que dibujar, primero cual es la primera etapa, que es lo que se necesita si, porque ... la tercera la cuarta y la quinta, eso tu lo vas a dibujar ahí ... nada más que eso ya"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e explicar+ 4h+ 2e argumentar+ 2e suponer+ 1c reguladora+ 7m) y {comp. no-verbal: 1b+ 3(mm)+ 4c+ explica sentada frente al alumno} (La profesora se pone de pie para seguir monitoreando el trabajo de los estudiantes) **D.E. Clase nº2 MM p.192.**

A continuación, se presentan argumentaciones de la profesora MM para orientar la resolución de la guía de trabajo por parte de los estudiantes:

(La docente comienza a desplazarse por la sala de clases)
Prof- Aos: *"Recuerden que para responder algo no es necesario traducir el texto completo, es la idea la que ustedes tienen que encontrar ahí"* (comp. verbal: 2e explicar+ 2e argumentar) y {comp. no-verbal: 1c+ 4(todos)+ 3(mm)} (La profesora mueve las manos cuando da la explicación) **D.E. Clase nº1 MM p.128.**

Prof- Aos: *"Por eso es lo que tienen que hacer ustedes clasificarlo, y enseguida y enseguida, como siempre voy pasando por los puestos y voy mirando lo que usted está haciendo, y luego que estén listos van a pasar dos a la pizarra a dibujar el dibujo que hicieron y vamos a ver si está bien o está mal"* (comp. verbal: 2e argumentar+ 2e suponer+ 2e predecir) y {comp. no-verbal: 4e+ 1c+ 3(mm)+ 4(todos)+ 3c+ 3(mm)} **D.E. Clase nº2 MM p.189.**

Prof- Aos: *"mas rato vamos a hacer otra actividad, el día jueves vamos, quiero que em… pongan atención y después hay tiempo suficiente para ordenar cosas estamos?, el día jueves me van a traer un hoja de oficio, lápiz*

> *grafito, si tiene lápices de colores se les va a hacer mucho mejor, usted me va a dibujar y el que no es capaz de dibujar me va a traer recortes de esos procesos, vamos a hacer el dibujo como corresponde pero vamos a utilizar"* (comp. verbal: 2e predecir+ 4h+ 3g+ 2e argumentar+ 1c reguladora+ 7m+ 2e predecir+ 2e explicar+ 5k+ 2e argumentar+ 5k) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 1d+ 3(mm)+ 3f+ 3k+4(todos)+ 3(mm)+ 3k+ 4e+ 3(mm)} (La docente gesticula moviendo las manos mientras explica a los alumnos)
> **Prof- Aos:** *"palabras en inglés para asociar cada dibujo con el ... vamos a hacer el procedimiento el circulo complete con dibujos o recortes o dibujos y recortes también si ustedes son capaces de pegar algunas cositas y ...ya hoja oficio, el que no tiene hoja de oficio, una sola el que no tiene hoja de oficio si, puede traer una cartulina lo que tenga donde pueda trabajar, estamos claros ya ahora"* (comp. verbal: 2e argumentar+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 1d+ 3h+ 3d+ 3c+ 4a} (La docente gesticula moviendo las manos mientras explica a los alumnos) **D.E. Clase nº2 MM p.198.**

La quinta sub-función se refiere a *justificar* (2e justificar). Dicha expresión verbal posee una frecuencia menor a la anterior (n=32, ver tabla 11) aunque complementaria, ya que su presencia es similar a otras instancias verbales que utiliza la docente MM.

La justificación, se relaciona con evidenciar o probar lo descrito, por tanto, añade información que le otorga una intención argumentativa a lo que el docente comunica (Cuadrado y Fernández, 2011). En el caso de la profesora MM, la *justificación* la utiliza frente a dos instancias claramente evidenciables. Por una parte, para argumentar las acciones que los estudiantes deben realizar al trabajar con la guía de trabajo, en la secuencia de las acciones, el sentido de la tarea y en la fundamentación de las intención de las actividades. Además, la profesora MM utiliza dicha sub-función, cuando argumenta las características propias de los contenidos. Seguidamente se expresan algunas ejemplificaciones de ambas instancias.

Justificación de la profesora MM ante las actividades a desarrollar por los estudiantes:

> (La docente gesticula moviendo las manos, y mantiene la mirada en el grupo de los alumnos)
> **Prof- Aos:** *"ya, así que vamos a hacer algo distinto, cosa de que ustedes tampoco se aburran en la tarde, ¿Estamos claros?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e justificar+ 7m) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 4(todos)+ 3(mm)+ 1d+ 5b+ 3(mm)} (La profesora se desplaza por la parte superior de la sala de clases) **D.E. Clase nº2 MM p.155.**

(Los alumnos comienzan a hablar, la docente deja la guía en su pupitre, luego se acerca a una alumna y la abraza, para explicarle)
Prof- Aos: *"No mi niña esta vamos a hacer primero el verdadero y falso, después lo otro, este vamos revisar primero y después vamos a ver el segundo"* (comp. verbal: 7q+ 6l+ 2e explicar+ 2e justificar) y {comp. no-verbal: 1b+ 2b+ 5e+ 1c} **D.E. Clase nº1 MM p.127.**

Prof- Aos: *"lo que está mal se corrige y lo que está bien...estamos claro aquí le puede tocar a cualquiera, así que quiero ver a todo el mundo haciendo su ciclo"* (comp. verbal: 2e justificar+ 1c reguladora+ 2e suponer+ 4h) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 4(todos)} **D.E. Clase nº2 MM p.189.**

Prof- Aos: *"…en ingles por supuesto que en ingles ya, y recuerden que ese slogan que ustedes van a hacer hoy día la próxima clase ustedes me entregaran un afiche, vamos a hacer una afiche que está relacionado con el medio ambiente, a ese afiche ustedes pueden traer, recortes, si usted quiere puede dibujar, usted va a ver cuál es la habilidad que usted tiene mejor desarrollada"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p+ 1d+ 2e constatar+ 1c reguladora+ 2e predecir+ + 2e justificar+ 2e argumentar) ; {comp. no-verbal: 1d+ 4a+ 3a+ 3(mm)+ 5b+ 3k+ 4(todos)} (Mientras la docente explica, los alumnos están en silencio) **D.E. Clase nº1 MM p.144.**

Uso de la justificación por parte de la profesora MM ante aspectos de contenidos:

Prof- Aos: *"Ahora…decía aquí cuales eran las acciones que nos ayudaban a proteger nuestro medio ambiente, obviamente las letras que ustedes me dijeron, es la manera en que nosotros podemos ayudar a no contaminar y a poder tener un medio ambiente"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e constatar+ 2e justificar+ 2e argumentar) y {comp. no-verbal: 1d+ 5e+ (3 lee libro)+ 4a+ 1c(adelante)+ 4(todos)+ 5b} (La profesora se desplaza por la sala de clases, gesticulando en cada explicación). **D.E. Clase nº2 MM p.168.**

Prof- Aos: *"Se equivoco de sala, ya….chiquillos dice do (palabra) que botamos mas…mas maderas o mas vidrios?"* (comp. verbal: 2e justificar+ 1c reguladora+ 7m) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 5e+ 3(mm)+ 3(lee libro)+ 4(todos)} (La docente hace señas con las manos para la mayor comprensión de la explicación por los alumnos) **D.E. Clase nº2 MM p.175.**

Prof- Aos: *"que hay una palabra clave siempre y cuál es el que viene después Segundo o tercero estamos? ya chiquillos, ¿Le dieron la nota?"* (comp. verbal: 2e justificar+ 2e explicar+ 7m+ 1c reguladora+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 4a} **D.E. Clase nº2 MM p.178.**

(Los alumnos responden a la misma vez)
Prof- Aos: *"El cinco…dice first significa primero... conetinn... bang... different colour, ¿Cuál sería el tres?"* (comp. verbal: 7p+ 2e constatar+ 2e justificar+ 2e

describir+ 7m) y {comp. no-verbal: 3(lee libro)+ 3(mm)+ 4(todos)} **D.E. Clase nº2 MM p.179.**

La siguiente sub-función a describir se denomina *inductiva* (2d), se refiere básicamente a una búsqueda o invitación al diálogo con el interlocutor. A pesar que su frecuencia es menor (n=31, ver tabla 11) y su presencia radica solo en la clase nº2 de la profesora MM, es importante describir sus características; ya que si bien es cierto la provocación al diálogo constituye un elemento central del rol docente desde una perspectiva dialógica -en tanto estrategia que se orienta a la construcción de conocimiento en el aula-, también es importante identificar su profundidad en términos de la movilización de espacios intersubjetivos que permitan representar niveles crecientes de manejo de los contenidos escolares a trabajar (Cuadrado y Fernández, 2011).

De esta forma, en el caso de la profesora MM es posible observar cómo la invitación al diálogo que realiza a sus estudiantes se evidencia en dos instancias. La primera de ellas, referida al diálogo al inicio de la clase, centrado en la confirmación para que los estudiantes se encuentren con los requisitos mínimos para iniciar el trabajo, de manera de preparar las condiciones iniciales y la activación de los conocimientos previos de los estudiantes; a modo de evidencias:

Prof- Aos: *"a ver chiquillos antes de comenzar con la clase, me imagino que trajeron su libro de inglés"* (comp. verbal: 1c fática+ 2d+ 2e suponer) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 4(todos)+ 5a} (La profesora comienza a desplazarse por la sala de clases hablando con los estudiantes) **D.E. Clase nº2 MM p.99.**

Prof- Aos: *"Bueno hay nos vamos a disponer, vamos a ver qué es lo que vamos a hacer estamos, ya?, ahora lo otro ayer conversaba la directora con nosotros que obviamente iba a ser complicado para ustedes quedarse después de las cuatro y media cierto? Entonces que los profesores podrían hacer un arreglo en la hora y que cada uno profesores ¿Cristiancito?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2d+ 7m+ 2e explicar+ 7m+ 1c fática+ 2e explicar+ 7m+ 6l) y {comp. no-verbal: 1d+ 4(todos)+ 3(mm)+ 3h+ 5b+ 1c (adelante)+ 3a+ 4(todos)+ 1d+ 3(mm)+ 4c+ 3k+ 3(mm)+ 1c(adelante)+ 4c+ 3(mm)} (La docente le hace una seña al alumno para que este preste atención) **D.E. Clase nº2 MM p.155.**

Luego, en el desarrollo de la clase y en el trabajo con los contenidos presentes en la guía de actividades, la profesora MM va secuencialmente alternando preguntas e invitando al diálogo de forma de ir avanzando progresivamente en las actividades que plantea la guía. A modo de evidencia, se expresa una secuencia comunicativa entre profesora y estudiantes:

(La docente escribe en la pizarra)
Prof- Aos: *"de que otra cosa puede ser chiquillos?"* (comp. verbal: 7m+ 2d) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 3(escribe pizarra)+ 4(todos)}
Prof- Aos: *"del alimento"* (comp. verbal: 7n) y {comp. no-verbal: 1c+ 4b+ 3(escribe pizarra)} (La docente se dirige a escribir en la pizarra)
Prof- Aos: *"Ya"* (comp. verbal: 1a+ 2d) y {comp. no-verbal: 1d+ 4c}
Aa- Prof: *"de las cosas materiales"*
Prof- Aos: *"De las ?"* (comp. verbal: 7m+ 7n+ 2d) y {comp. no-verbal: 4c+ 3(escribe pizarra)}
Aa- Prof: *"cosas materiales"*
Prof- Aos: *"Cosas materiales, alguien piensa en otra cosa?"* (comp. verbal: 2e constatar+ 2d+ 7m) y {comp. no-verbal: 3(escribe pizarra)+ 1c+ 4(todos)}
Ao- Prof: *"animals"*
Prof- Aos: *"Y los?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 1a+ 4c+ 1c(adelante)}
Aos- Prof: *"animals"*
Prof- Aos: *"Animales"* (comp. verbal: 2d) y {comp. no-verbal: 3(escribe pizarra)} (La profesora se dirige a escribir en la pizarra)
Aos- Prof: *"ya la fauna"*
Prof- Aos: *"Ya y los animals a que pertenecen a la flora o la fauna?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 7m+ 2d) y {comp. verbal: 1d+ 4(todos)}
Aos- Prof: *"a la fauna"* (Los estudiantes responden en forma de coro)
Ao- Prof: *"flora"*
Prof- Aos: *"A la fauna, algo mas chiquillos?, ya nosotros las clases anteriores habíamos trabajado ... el vocabulario de los distintos puntos que habíamos estado viendo, que problema teníamos nosotros, si problemas de la?"* (comp. verbal: 2e constatar+ 7m+ 2d+ 2c reguladora+ 2e explicar+ 7m+ 2d) y {comp. no-verbal: 3(escribe pizarra)+ 5e+ 4(todos)+ 1a+ 4b+ 5b+ 5e} (La docente se desplaza por la sala de clases, le da la palabra a la alumna y gesticula con sus manos para hacerlo)
Ao- Prof: *"Contaminación"*
Prof- Aos: *"problemas de la contaminación cierto?"* (comp. verbal: 2e constatar+ 7m+ 2d) y {comp. no-verbal: 5b+ 4c+ 1c(adelante)} **D.E. Clase nº2 MM pp.158-159.**

Descritas hasta aquí, las sub-funciones mas representativas en términos de uso por parte de la profesora MM, es importante mencionar que a pesar de referirse a la Función Informativa, caracterizada por una fuerte presencia de directividad por parte del profesor en tanto comunica e informa los aspectos del contenido, es posible observar en las evidencias anteriores, cómo esta función se ve combinada con interacciones recurrententes con los estudiantes, en donde la participación de estos últimos y las constantes aclaraciones permiten nutrir de manera considerable esta función.

La sexta y séptima sub-función a describir, corresponden a *predecir* (2e predecir) y a *suponer* (2e suponer). El motivo por el cual se describen conjuntamente, radica en la

similitudes de frecuencias de ambos comportamientos verbales (n=19 en ambas, ver tabla 11) y porque en términos de contenido, ambas manifestaciones verbales ocurren referenciando acontecimientos que van a producirse en el futuro (predecir) o respecto de acontecimientos que podrían sucederse o haber sucedido en el pasado (suponer).

Esto quiere decir que, el conocimiento del contenido por desarrollar en clases *(“content knowledge”*) se expresa como formulación en tiempo presente, a fin de hacer comprensible dichos contenidos a los estudiantes (Páez, 2001). La disminuida presencia de estas sub-funciones obedece a que la profesora MM prioriza el trabajo informativo en base a explicaciones, justificaciones y descripciones de las actividades o de vocabulario, más que en la presencia de contenidos especulativos.

De esta forma, la profesora MM utiliza la predicción y la suposición para orientar las actividades que deben realizar los estudiantes en el trabajo con la guía del curso. Así, la docente anuncia las acciones que se van a realizar anticipando verbalmente las actividades, enfatizando en la suposición de importancia que tienen éstas. Incluso, ambas sub-funciones son utilizadas por la profesora MM en una misma instrucción. A modo de evidencias:

Uso de la sub-función *predecir* (2e predecir) por parte de la profesora MM frente a las actividades a realizar:

> **Ao-Prof:** *“que significa esto”*
> **Prof- Ao:** *“eso es lo que vamos a ver”* (comp. verbal: 2e predecir) y {comp. no-verbal: 4a} (La docente le hace unos gestos, señas a un estudiante y se ríe; posteriormente comienza a desplazarse por la sala de clases) **D.E. Clase nº1 MM pp.110-111.**
>
> **Prof- Aos:** *“Con las aspas que van así, eso lo vamos a ver enseguida”* (comp. verbal: 2e explicar+ 2e predecir) y {comp. no-verbal: 1b+ 3(mm)+ 4c} (La docente mueve sus brazos para que el estudiante comprenda, luego continúa monitoreando el trabajo de los alumnos)
> **Aa-Prof:** “…”
> **Prof- Aos:** *“Estamos? eso lo vamos a ver enseguida”* (comp. verbal: 7m+ 2e predecir) y {comp. no-verbal: 4c+ 1a} **D.E. Clase nº1 MM p.140.**
>
> **Prof- Aos:** *“mas rato vamos a hacer otra actividad, el día jueves vamos, quiero que eh… pongan atención y después hay tiempo suficiente para ordenar cosas estamos?, el día jueves me van a traer un hoja de oficio, lápiz grafito, si tiene lápices de colores se les va a hacer mucho mejor, usted me va a dibujar y el que no es capaz de dibujar me va a traer recortes de esos procesos, vamos a hacer el dibujo como corresponde pero vamos a utilizar”* (comp. verbal: 2e predecir+ 4h+ 3g+ 2e argumentar+ 1c reguladora+ 7m+ 2e predecir+ 2e

explicar+ 5k+ 2e argumentar+ 5k) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 1d+ 3(mm)+ 3f+ 3k+4(todos)+ 3(mm)+ 3k+ 4e+ 3(mm)} (La docente gesticula moviendo las manos mientras explica a los alumnos) **D.E. Clase nº2 MM p.198.**

Uso de la sub-función *suponer* (2e suponer) por parte de la profesora MM para fundamentar a las actividades a realizar:

Prof- Aos: *"ya…hoy día vamos se supone que vamos a trabajar en un texto que está estrechamente relacionado con esto que estamos viendo, pero habla más general de todos lo que hemos estado trabajando ya, ahora yo tenía preparado un hermoso power point ahí, pero ustedes saben que la maquinita, que la tecnología falla, pero eso no significa que la clase no se va a hacer si no que vamos a…?"* (comp. verbal: 1b+ 2e suponer+ 2e explicar+ 2e justificar+ 1c reguladora+ 6l+ 3g) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 3d+ 5e+ 4(todos)+ 1c(adelante)} (La docente se desplaza por el interior de la sala de clases, explicándoles a los estudiantes y gesticulando con sus manos a la vez) **D.E. Clase nº1 MM pp.104-105.**

Prof- Aos: *"se supone que la explicación esta inglés, inglés, porque como yo se que a ustedes se les hace difícil, yo voy a ir tratando de dibujar para que ustedes entiendan"* (comp. verbal: 2e suponer+ 2e explicar+ 2e constatar+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 1c+ 3(mm)} (La docente se dirige hacia la pizarra y destaca una palabra subrayada) **D.E. Clase nº1 MM p.111.**

(La docente encierra en un círculo el concepto en la pizarra)
Prof- Aos: *"lo que viene ahora es lo siguiente…cuando ustedes leyeron el texto leyeron uno, dos, tres, cuatro obviamente siguieron los numeritos que están si?"* (comp. verbal: 2e predecir+ 2e constatar+ 2e suponer+ 7m) y {comp. no-verbal: 1c+ 4(todos)+ 3(mm)+ 4a} **D.E. Clase nº2 MM p.177.**

Uso de la sub-función *predecir* y *suponer* por parte de la profesora MM frente a las actividades a realizar:

(La profesora se desplaza por la parte superior de la sala de clases)
Prof- Aos: *"Se suponía que ustedes tenían que adivinar de que se trataba el texto, pero de acuerdo a las palabras claves y todo eso ustedes me habrán dicho más o menos de que creían ustedes se iba a tratar"* (comp. verbal: 2e suponer+ 2e justificar+ 2e predecir) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 4(todos)+ 3(mm)+ 5b+ 1c} (La docente se desplaza por la sala de clases) **D.E. Clase nº1 MM p.123.**

Finalmente, se describe la sub-función *narrativa* (2f) que constituye el octavo elemento presente en la Función Informativa. Su presencia es evidentemente disminuida (n=3, ver tabla 11), y en términos generales, se refiere a relatar una historia que, en

términos concretos, oriente en tanto contexto los contenidos a trabajar. Corresponde a aspectos de contextualización que permitirían mantener un espacio de referencia común entre profesor y estudiantes (Cuadrado y Fernández, 2011) y que en el caso de la profesora MM, se circunscribe a una secuencia de interacciones con sus estudiantes en el marco de una descripción que busca ejemplificar en términos concretos los contenidos que se trabajan. A modo de ejemplificación:

> **Prof- Aos:** *"Ya puede ser, ahora yo les voy a contar que cuando ustedes vayan a Temuco y en la carretera hay un servicentro copec, que está a la derecha antes de llegar a Temuco"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e describir+ 2f) y {comp. no-verbal: 1d+ 3(mm)+ 4(todos)}
> **Ao- Prof:** *"si"*
> **Prof- Aos:** *"Yo no me había dado cuenta, pero un día pasamos ahí y habían tres tiestos donde se supone que la gente puede echar las latas, las botellas y otro tipo de desechos, ahora"* (comp. verbal: 2e describir+ (personalizar)+ 2f+ 2e suponer+ 1c reguladora) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 1d+ 3c+ 3(mm)} (La docente gesticula mientras da la explicación a los estudiantes)
> **Prof- Aos:** *"cuando nosotros en nuestras casas pelamos…no, cuando pelan papas"* (comp. verbal: 1c complementaria+ 2e explicar+ (personalizar)+ (corrección)) y {(comp. no-verbal: 1d+ 4(todos)+ 3(mm)+ 5e+ 1c(adelante)}
> **Ao- Prof:** *"papas"*
> **Prof- Aos:** *"pelan papas, yo no pelo nunca, se lava lechuga y todo ese tipo de cosas y van quedando restos"* (comp. verbal: 7p+ (personalizar)+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 5e+ 3(mm)+ 4(todos)}
> **Ao- Prof:** *"se los guardan para dárselo a los chanchos"*
> **Prof- Aos:** *"ya, se los guardan para dárselos a su chanchita"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 7p+ 2f) y {comp. no-verbal: 1d+ 5b+ 3(mm)+ 4d+ 5e}
> **Aos- Prof:** *"(risas)"* (Los alumnos se ríen en forma general y todos a la misma vez) **D.E. Clase nº2 MM pp.171-172.**

El marcado énfasis de la profesora MM por utilizar la función informativa asociada a las sub-funciones del tipo *explicar, constatar y describir* son similares al caso anteriormente descrito del profesor AF y se relacionan con un ordenamiento inicial y una secuenciación progresiva de los aprendizajes a lograr, ya que estos puntos de "acuerdo" permiten una construcción progresiva de significados compartidos (Coll y Onrubia, 1995).

En función de la caracterización que realiza la profesora MM acerca de sus estudiantes y sus particularidades respecto del cómo construyen los aprendizaje, la profesora fundamenta la organización de los contenido en secuencias informativas para la adecuada interpretación de los estudiantes. Así, las condiciones iniciales de los estudiantes y su constitución familiar, son una variable importante para la profesora MM, ya que al describirlas, predomina una descripción que ahonda en las necesidades afectivas y de

apoyo familiar y de los adultos, como elemento base para sustentar su apoyo y centrarse en exigencias equilibradas a las necesidades de los estudiantes. A modo de ejemplificación:

> **Entr:** *"¿Cuáles serian las características del liceo Andrés Bello?"*
> **Prof:** *"A ver, aquí tenemos una diversidad de estudiantes, hay un gran porcentaje que es del campo, hay muchos niños que se ven como tristes, faltos de cariño y faltos de muchas cosas en su casa y yo creo que eso uno tiene que irlo ayudando a tratar de adquirir esas cosas que él no tiene o considera que no las tiene, de repente tú crees que ellos no viven con su mamá o su papá, con lo abuelitos, con los tíos, con un pariente que no tiene nada que ver con ellos a veces, y tú te das cuenta que al niño nunca le dicen una palabra agradable, nunca le pasan la mano por el hombro, nunca le hacen un cariño ni un gesto y tú te das cuenta porque ellos solos se te van como acercando como unos pollitos, así al lado de la mamá y se nota que les hace falta ese afecto. Por lo general, aquí en el colegio tenemos niños con problemas de drogadicción de alcoholismo, aparte de la pobreza que es baste grave, pero yo creo que la parte del cariño y del afecto hacen que tu atraigas a esos chicos al colegio, a tratar de ayudarlos cuando tienen problemas, ya que tu aquí te vuelves un todo con los chicos"*. **Entr. Prof. MM nº1, p.304.**

Si estos elementos los llevamos al plano del aprendizaje, encontramos aspectos similares de dificultad percibidos por la profesora respecto de sus estudiantes, principalmente referidos al idioma:

> **Entr:** *"¿Y hay algún tipo de dificultad que se produzca en esta comunicación que usted tiene con los alumnos? ¿Algo que no funcione comunicativamente?"*
> **Prof:** *"Con el segundo año B, hablar en ingles la hora completa no me resulta, que es lo que a mí me fascinaría lograr, pero no, no se si ellos estarán como cerrados en si mismo o realmente no tienen la habilidad que no te escuchan, no te entienden, entonces uno tiene que empezar a explicar en ingles o hacerle gestos cierto, para que ellos puedan entender, pero hay algunos que si quieren aprender, pero yo se que les cuesta y que obviamente tienen que esforzarse más y uno también tiene que hincarle más el diente a ellos"*.
> **Entr:** *"¿Y en el primer año A es más fácil hablar inglés?"*
> **Prof:** *"Es fácil hablar inglés con ellos, hay mayor porcentaje de alumnos que entienden y obviamente los demás tienen que tratar de agudizar su audición no más"*. **Entr. Prof. MM nº2, p.309.**

Función Fática

Asociado a lo anterior, la segunda función a describir, corresponde a la función fática, cuyas características se relacionan con la intención de iniciar, mantener o enganchar el contacto con el interlocutor; que en el caso de la profesora MM le permitiría

activamente generar conductas verbales para que el estudiante se mantenga atento a los contenidos y eventualmente contrarrestar sus conocimientos previos disminuidos respecto de la asignatura.

La función Fática incluye la *toma de contacto* (1a), la *demanda de disponibilidad* (1b) y *la mantención del contacto* (1c) que puede ser: *fática* (1c fática), *reguladora* (1c reguladora) y *complementaria* (1c complementaria). En términos decrecientes en función de su frecuencia, se desarrollan las sub-funciones seguidamente.

La sub-función *reguladora* (1c reguladora) corresponde a la más frecuente dentro de la Función (n=173, ver tabla 11), y se refiere a la incorporación de pequeñas frases que enlazan distintas ideas para conectar lo que se desea comunicar, para, mediante el establecimiento de la intersubjetividad, llamar la atención y dar continuidad al discurso (Cubero et al., 2008). Así, la profesora MM utiliza estas pequeñas frases cuando comienza contextualizando las actividades a realizar al inicio de las clases, al momento de dar instrucciones respecto de las actividades, y cuando vincula las aportaciones de los estudiantes y va dirigiendo las producciones que los estudiantes realizan en la guía de trabajo.

Uso de la sub-función *reguladora* (1c reguladora) para lograr la contextualización de las actividades de clases:

> **Prof- Aa:** *"Juanito Pérez…(risas)…de que hemos estado conversando las ultimas clases"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 7m) y {comp. no-verbal: 5b+ 5e+ 1c(adelante)+ 3(mm)+ 1a}
> **Ao- Prof:** *"de trabajar el texto los nombres"*
> **Prof- Aos:** *"ya…acerca de qué trataba el texto de los nombres?, de que se trataba?, si pero de que se trataba?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 7m+ 7m+ 7o) y {comp. no-verbal: 4c+ 4c+ 3(mm)} (La docente gesticula moviendo sus manos al preguntarle al alumno) **D.E. Clase nº1 MM p.100.**
>
> (Algunos de los estudiantes reclaman y hablan todos a la misma vez)
> **Prof- Aos:** *"Entonces a ver chiquillos, entonces…"* (comp. verbal: 1c complementaria+ 1c reguladora) y {comp. no-verbal: 1d+ 4(todos)+ 3c+ 5e+ 5b+ 3h} (La docente observa hacia la puerta) **D.E. Clase nº2 MM p.154.**
>
> **Prof- Aos:** *"ya eso que nosotros hemos estado hablando la última clase sobre el problema de los delfines"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 1c} (La docente se desplaza por la sala de clases)

> **Prof- Aos:** *"que están en cautiverio ¿Cierto? Y lo que significa que ellos estén encerrados, eh ¿Carolina?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 7m+ 2e explicar+ 1c reguladora+ 1b) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 1d+ 4c} **D.E. Clase nº1 MM p.101.**

En la siguiente secuencia, se observa como la profesora MM utiliza la sub-función *reguladora* (1c reguladora) al momento de dar instrucciones, a fin de lograr establecer un acuerdo común respecto de las actividades que van a orientar el transcurso de la clase, denominado también uso de metaenunciados (Cuadrado y Fernández, 2011):

> **Prof- Aos:** *"no porque a estas alturas no voy a salir a perder el tiempo, ya vamos a anotar primero en la pizarra, ya, vamos a anotar las palabras claves, las famosas key words ¿Ya?"* (comp. verbal: 7q+ 2e argumentar+ 1c reguladora+ 2e describir) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 5e+ 3(escribe pizarra)}
> **Ao-Prof:** "key words"
> (La docente escribe en la pizarra, los alumnos están en silencio)
> **Aa-Prof:** *"key words"*
> **Prof- Aos:** *"ustedes las van a anotar en su cuaderno, las palabras que como están en la pizarra, ya?, vamos a anotar el objetivo y después vamos a anotar las keywords"* (comp. verbal: 4i+ 2e explicar+ 1c reguladora+ 4i) y {comp. no-verbal: 3(escribe pizarra)+ 4(todos)+ 3(mm)+ 3(escribe pizarra)+ 3 (revisa guía de trabajo) (La docente toma una guía que tiene encima de su pupitre y comienza a leer de ahí y anota en la pizarra, los alumnos comienzan a escribir en sus cuadernos, algunos de ellos comentan) **D.E. Clase nº1 MM p.105.**

> (La docente observa a la alumna que se ríe, le habla, luego de esto se desplaza por la sala y deja el tríptico en una mesa)
> **Prof- Aos:** *"ya, chiquillos yo ahora les voy a pasar una guía"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 1c(adelante)} (Algunos de los estudiantes comentan, la docente va a su pupitre y toma las guías, posteriormente comienza a entregarlas a los alumnos) **D.E. Clase nº1 MM pp.122-123.**

Uso de la sub-función *reguladora* (1c reguladora) para vincular las aportaciones de los estudiantes:

> **Aa-Prof:** *"el oso panda"*
> (Los estudiantes comienzan a hablar todos a la misma vez, la docente al preguntarle a los estudiantes mueve las manos)
> **Prof- Aos:** *"Es decir…"* (comp. verbal: 1c reguladora) y {comp. no-verbal: 4(todos)} *(La docente se desplaza por la sala de clases, esta estornuda, la gran mayoría de los estudiantes conversa y habla a la misma vez)*

Prof- Aos: *"que otros tenemos?, a ver tenemos una cantidad mas o menos grande de animales que están en peligro de extinción"* (comp. verbal: 7m+ 2e explicar) y {(comp. verbal: 1c(adelante)+ 3(mm)+ 4(todos)} **D.E. Clase nº1 MM p.104.**

Aa-Prof: *"Señorita y que significaba…"*
Prof- Ao: *"No hija no me acorde el fin de semana de lo que dijiste usted me lo va a anotar en un papelito y me lo va a pasar ¿ya?, para acuérdame bueno"* (comp. verbal: 7q+ 2e explicar+ 4h+ 1c reguladora) y {comp. no-verbal: 1d+ 4c+ 1c(adelante)+ 1a} **D.E. Clase nº1 MM pp.109-110.**

Prof- Aos: *"ya…que se esta mostrando aqui si? eso?"* (comp. verbal: 7p+ 2e constatar+ 7m+ 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 3a+ 3(mm)+ 1d}
Ao-Prof: *"si"*
(La docente observa a todo el grupo curso)
Prof- Aos: *"ya alguien quiere agregar alguna otra cosa chiquillas, ¿no? , están calladitas que están, ya pasemos al número dos"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 7m+ 7m+ 2e constatar+ 6l+ 4h) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 1d+ 3(mm)+5e+ 1c(adelante)+ 5b} (La docente comienza a desplazarse por la sala de clases, leyendo el tríptico)
D.E. Clase nº1 MM p.120.

Aos- Prof: *"less"*
(La profesora escribe en la pizarra)
Prof- Aos: *"less ... diez por ciento, yes"* (comp. verbal: 2e explicar+ 7p) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 3(escribe pizarra)+ 4(todos)} (La profesora observa como los alumnos escriben)
Prof- Aos: *"Ya niños dice what of ready el titulo dice ... que lo que es?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e describir+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 1c(adelante)+ 3(lee libro)+ 4(todos)} **D.E. Clase nº2 MM p.176.**

Uso de la sub-función *reguladora* (1c reguladora) para organizar el trabajo con la guía de ejercicios:

Prof- Aos: *"Seventeen six, ya lo primero que les voy a pedir es que ustedes miren arriba, dice el titulo de tree are, que significa the tree are?"* (comp. verbal: 7p+ 1c reguladora+ 4h+ 2e constatar+ 7m+ 2d) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 1c+ 3(mm)+ 4(todos)} **D.E. Clase nº2 MM p.161.**

(La profesora hojea la guía)
Prof- Aos: *"ya, demos vuelta la hojita dice...ejercicio de hacer parejas cierto, al lado izquierdo, el lado izquierdo es este cierto?"* (comp. verbal: 1b+ 4h+ 6l+ 1c reguladora+ 2e explicar+ 2e constatar+ 7m) y {comp. no-verbal: 3(lee guía)+ 1d+ 3(mm)+ 4(todos)} (La docente levanta su mano y a gira en señal del sentido de la hoja) **D.E. Clase nº1 MM p.127.**

(La docente señala moviendo sus manos, al dar la explicación)
Prof- Aos: *"Número que corresponda, ya?, entonces individualmente van a leer cada uno de los textos y a continuación van a completar el verdadero y falso y enseguida lo vamos a revisar…estamos? , dudas me llaman y me preguntan ya"* (comp. verbal: 2e explicar+ 1c reguladora+ 4h+ 2e describir+ 1c reguladora+ 2e describir+ 1c reguladora) y {comp. no-verbal: 1d+ 4(todos)+ 3c+ 3(mm)+ 3a+ 4(todos)+ 5b+ 1c(adelante)+ 4(todos)+ 3(mm)} (Los alumnos comienzan a hablar, la docente deja la guía en su pupitre, luego se acerca a una alumna y la abraza, para explicarle) **D.E. Clase nº1 MM p.127.**

La segunda sub-función se denomina *Demanda de disponibilidad* (1b), referida al uso del lenguaje por parte del locutor para indagar la disponibilidad de atención que presenta el interlocutor. La característica central es que desde una manifestación verbal, el profesor demanda disponibilidad enfatizando en la conexión entre los agentes que se comunican, más que en una manifestación explícita de una falta o problema de disciplina.

En el caso de la profesora MM, la presencia de este comportamiento es menor en relación a la anterior (n= 39, ver tabla 11) aunque su presencia es importante debido a que la más frecuente manifestación de dicho comportamiento se ubica al inicio de la clase, donde la profesora MM busca ordenar y organizar los aspectos centrales del trabajo; aunque algunas otras demandas de disponibilidad ocurren ante instancias donde los estudiantes no prestan atención, o cuando la profesora MM requiere re-orientar las respuestas u opiniones de los estudiantes. A modo de evidencias:

(La docente escribe el objetivo en la pizarra, algunos estudiantes conversan)
Prof- Aa: *"ya chiquillos, señor Pérez, Pérez, Pérez, Pérez"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 7m+ 1b) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 4(todos)+ 3(mm)+ 4c+ 5e+ 6l+ 1c} **D.E. Clase nº1 MM p.100.**

(La docente hace una seña con su mano, para que los alumnos guarden silencio)
Prof- Aos: *"Tania la pregunta es el señor Pérez que dijo?, señor Pérez le podría repetir a la señorita Tania lo que usted dijo?"* (comp. verbal: 1b+ 7m+ 1b+ 7m+ 4h) y {comp. no-verbal: 1d+ 4c+ 5e+ 4c+ 3(mm)+ 5e} **D.E. Clase nº1 MM p.101.**

Aos- Prof: *"pero en castellano"*
Prof- Aos: *"a no pero esto es en English, porque estamos en ingles ya?* (comp. verbal: 7q+ 2e explicar+ 7m+ 1b) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 5e+ 5b+ 3(borra pizarra)} **D.E. Clase nº2 MM p.164.**

Ao- Prof: "*Están reciclando botellas*"

Prof- Aos: "*Ya, hay una señora cierto que está poniendo algunas botellas en un tiesto cierto? ya eh Omar?*" (comp. verbal: 1c reguladora+ 1e constatar+ 7m+ 1c reguladora+ 1b) y {comp. no-verbal: 3(lee libro)+ 1d+ 4a+ 4c+ 5b+ 4(todos)+ 4c+ 5e}
Ao- Prof: "Presente" **D.E. Clase nº2 MM p.169.**

Prof- Aos: "*a ver chiquillos, si ustedes piensan en esa palabrita sola"* (comp. verbal: 1b+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 1d+ 3(escribe pizarra)+ 4e} (La docente escribe en la pizarra) **D.E. Clase nº1 MM p.124.**

(La profesora hojea la guía)
Prof- Aos: "*ya, demos vuelta la hojita dice...ejercicio de hacer parejas cierto, al lado izquierdo, el lado izquierdo es este cierto?"* (comp. verbal: 1b+ 4h+ 6l+ 1c reguladora+ 2e explicar+ 2e constatar+ 7m) y {comp. no-verbal: 3(lee guía)+ 1d+ 3(mm)+ 4(todos)} **D.E. Clase nº1 MM p.127.**

Aa-Prof: *"¿Miss?"*
Prof- Aos: *"Karina"* (comp. verbal: 1b) y {comp. no-verbal: 1b+ 4c} (La docente se dirige hacia la estudiante y la abraza para explicarle) **D.E. Clase nº1 MM p.129.**

Es interesante comentar cómo la demanda de disponibilidad se define originalmente en función del rol del profesor como locutor ante sus estudiantes, bajo un rol de interlocutores. Sin embargo, en el caso de la profesora MM y sus estudiantes, se observan modificaciones en dichos roles, ya que a veces, son los estudiantes que demandan disponibilidad de la docente, generando una búsqueda activa de ellos respecto de las clarificaciones de esta última. Esto se traduce en una "activación" de los alumnos para captar la atención de la docente, aunque esto no signifique la ausencia de planificación de dicha interactividad, ya que el discurso académico posee dentro de sus rasgos centrales la consideración del grado de participación de los alumnos en el discurso y la negociación de los contenidos. Aunque simpre condicionados por la participación que la profesora MM otorge. A continuación, algunas evidencias.

Ejemplos donde la profesora muestra verbalmente disponibilidad ante las demandas de los estudiantes:

(La docente continúa desplazándose por la sala de clases)
Aa-Prof: "*miss*"
Prof- Aos: "*Si hijita*" (comp. verbal: 1b+ 6l) y {comp. no-verbal: 1b+ 2b}
Aa-Prof: "*que es esto*" **D.E. Clase nº1 MM p.132.**

(La docente continúa desplazándose por la sala de clases)

Prof- Aos: "*que pasa chiquillas?*" (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 1c+ 1b} (La profesora se acerca hacia el puesto de las alumnas y les revisa lo que han hecho) **D.E. Clase nº1 MM p.132.**

Ao-Prof: "*Señorita*"
Prof- Aos: "*Dime hija*" (comp. verbal: 1b+ 6l) y {comp. no-verbal: 1b}
(La docente se acerca al puesto del alumno, lo abraza y los escucha y luego le explica, algunos estudiantes conversan)
Aa-Prof: "*Señorita*"
Prof- Aos: "*Dime hija*" (comp. verbal: 1b+ 6l) y {comp. no-verbal: 1b}
Aa-Prof: "*,…*"
(La docente mientras les explica a las alumnas hace gestos)
Ao-Prof: "*señorita*"
Prof- Aos: "*Si hijo*" (comp. verbal: 1b+ 6l) y {comp. no-verbal: 1b} (La docente se acerca al puesto del alumno; lo abraza y le explica)
Aa-Prof: "*Miss*"
Prof- Aos: "*Voy altiro, cuénteme*" (comp. verbal: 6l+ 1b+ 7º) y {comp. no-verbal: 1b+ 2b} **D.E. Clase nº1 MM p.133.**

(La profesora continúa desplazándose por la sala de clases, monitoreando el trabajo de los alumnos)
Ao-Prof: *"Señorita"*
Prof- Aos: *"Dime hija"* (comp. verbal: 1b+ 6l) y {comp. no-verbal: 1b} (La docente se acerca al puesto del alumno, lo abraza y los escucha y luego le explica, algunos estudiantes conversan) **D.E. Clase nº1 MM p.133.**

La tercera sub-función, se refiere a la *toma de contacto* (1a), cuya presencia (n=12, ver tabla 11) se refiere a los mecanismos comunicativos verbales tendientes a iniciar el diálogo con el o los interlocutores.

De esta forma, la profesora MM describe algunas condiciones iniciales para comenzar la clase, que es cuando en general opera ésta sub-función. Así, en la entrevista personal, la docente refiere que la atención inicial total de los alumnos es fundamental para dar inicio formal a las actividades de clases.

Entr: *"¿Si los alumnos se demoran, usted se queda en silencio y los espera?"*
Prof: *"Yo me quedo en silencio y los espero, que estén todos en silencio para yo saludar, de lo contrario no hay saludo. Y ellos saben que si no están en silencio yo no los voy a saludar".*
Entr: *"¿El saludo siempre antes de comenzar la clase?"*
Prof: *"Siempre, entro a la sala si los chicos están todos ahí tranquilitos, yo saludo".* **Entr. Prof. MM pp.314-315.**

Luego del silencio inicial como requisito para comenzar la clase, la presencia de la toma de contacto ocurre al momento en que la profesora MM saluda a todos sus estudiantes (esperando la disponibilidad inicial), saluda a estudiantes que llegan atrasados o preguntando directamente respecto de las necesidades personales de éstos, estableciendo un marco social de referencia (Cuadrado y Fernández, 2011).

Es importante la distinción referida a que la demanda de disponibilidad opera cuando la profesora se refiere ante el grupo curso en su totalidad, o ante demandas particulares de los estudiantes. A modo de ejemplificaciones, se representan las siguientes secuencias de clases:

> (Los estudiantes se encuentran en la sala clases ordenados de pie, algunos hablan con la docente)
> **Prof- Aos:** *"Good Morning"* (comp. verbal: 1a+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 5e}
> **Aos- Prof:** *"Good Morning miss"*
> **Prof- Aos:** *"Set Down"* (comp. verbal: 4h) y {comp. no-verbal: 5e+ 4(todos)}
> **Aa- Prof:** *"thank Miss"*
> (Los alumnos toman asiento, la docente se dirige hacia la pizarra a escribir el objetivo de la clase, las alumnas hacen gestos a la cámara, algunas alumnas conversan y comentan la situación, algunas estudiantes se encuentran de pie aún)
> **Prof- Aos:** *"chiquillos antes de comenzar la clase, vamos a revisar las respuestas del otro día, chiquillas?"* (comp. verbal: 1a+ 2e describir+ 7m) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 4(todos)+ 3d} (La docente se acerca a una alumna y le toca el hombro para que la estudiante coloque atención)
> **D.E. Clase nº1 MM p.99.**

> (Los estudiantes se encuentran en la sala clases ordenados de pie, algunos hablan con la docente, la profesora luego de unos instantes se dirige a cerrar la puerta)
> **Prof- Aos:** *"Good Morning"* (comp. verbal: 1a) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 5e+ 4(todos)+ 3d}
> **Aos- Prof:** *"Good Morning miss"*
> **Prof- Aos:** *"Set Down"* (comp. verbal: 4i) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 4c} (Luego del saludo los estudiantes toman asiento, uno de ellos se dirige hacia la profesora y habla con ella) **D.E. Clase nº2 MM p.152.**

> **Prof- Aos:** *"Solange ¿Si?, ¿No?, alguien más que quisiera agregar algo?, señor Saldias, tan tímidos los chiquillos, señor San Martín, ¿no?, pero levante la cabeza pues como van a estar agachaditos si la cámara no los está enfocando a ustedes"* (comp. verbal: 1a+ 7m+ 7m+ 6l+ 7m+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 5e+ 3a+ 3f+ 1d+ 4(todos)+ 1c(adelante)+ 3(mm)+ 5e} **D.E. Clase nº1 MM p.102.**

(Un alumno ingresa a la sala de clases)
Prof- Aos: *"Hola Alvaro buenos días…pase"* (comp. verbal: 1a+ 4i) y {comp. no-verbal: 4c+ 1c} (La docente se dirige a su pupitre y toma una guía luego al puesto donde se ubicó el estudiante que llegó atrasado y le explica) **D.E. Clase nº1 MM p.130.**

(La docente observa hacia la puerta)
Prof- Aos: *"Pasen chiquillas, Hola, hola"* (comp. verbal: 4h+ 1a) y {comp. no-verbal: 5e+ 3a+ 4c} (Las alumnas ingresan, se ubican en sus puestos, la profesora toma un libro de su estante y se lo pasa a un alumno) **D.E. Clase nº2 MM p.154.**

(Algunos de los estudiantes conversan, la profesora comienza a desplazar por la sala de clases)
Prof- Aos: *"Carolina cuénteme"* (comp. verbal: 1a+ 6l) y {comp. no-verbal: 1b+ 4c+ 5e+ 2b+ 3d} **D.E. Clase nº1 MM p.138.**

La cuarta y quinta sub-función presente, se refieren a la *complementaria* (1c complementaria) y *fáctica* (1c fática). Ambas sub-funciones tienen como objetivo mantener la atención del interlocutor, utilizando palabras que refuerzan una idea (complementaria) o utilizando "muletillas" que acompañan el diálogo (fática). La frecuencia de ambas sub-funciones es disminuida (n= 9 y n=5 respectivamente, ver tabla 11) lo que permite afirmar que su disminuida presencia se deba a la utilización de otros recursos verbales (justificar, constatar, describir) y la presencia de la interactividad en forma permanente (alta frecuencia en sub-función *hacer una pregunta* [7m]) como mecanismo de control de la atención, más que un uso activo de este tipo de recursos asociados a mantener la atención de los estudiantes en base a conectores aislados. De esta forma, en la clase de la profesora MM, la función complementaria (1c complementaria) se evidencia en los siguientes ejemplos:

(Algunos de los estudiantes reclaman y hablan todos a la misma vez)
Prof- Aos: *"Entonces a ver chiquillos, entonces"* (comp. verbal: 1c complementaria+ 1c reguladora) y {comp. no-verbal: 1d+ 4(todos)+ 3c+ 5e+ 5b+ 3h} (La docente observa hacia la puerta) **D.E. Clase nº2 MM p.154.**

Aa- Prof: *"Plástico"*
Prof- Aos: *"Plástico, ya ¿Yes o no?"* (comp. verbal: 7p+ 1c complementaria+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 1d+ 3(mm)+ 4c} **D.E. Clase nº2 MM p.166.**

Prof- Aos: *"El bosque ya eh , dice así; the problem , dice de rains forest a Mexico central of the America, the cut down the rein forest for , the cut down the rains forest for"* (comp. verbal: REPETIR+ 7m+ 1c reguladora+ 1c

> complementaria+ 2e describir) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 4(todos)+ 4e+ 1d+ 4c+ 5e+ 3b+ 1c+ 3(lee guía)+ 3(mm)} (La docente gesticula moviendo las manos, para que los alumnos descubran el significado de la lectura) **D.E. Clase nº1 MM p.119.**

Respecto de la sub-función fática (1c fática), su presencia se refiere a una estrategia para captar la atención inicial de los estudiantes, a fin de lograr explicar aspectos centrales para la clase:

> (Luego del saludo los estudiantes toman asiento, uno de ellos se dirige hacia la profesora y habla con ella)
> **Prof- Aos:** *"a ver chiquillos antes de comenzar con la clase, me imagino que trajeron su libro de inglés"* (comp. verbal: 1c fática+ 2d+ 2e suponer) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 4(todos)+ 5a} (La profesora comienza a desplazarse por la sala de clases hablando con los estudiantes) **D.E. Clase nº2 MM p.152.**
>
> **Prof- Aos:** "*Bueno hay nos vamos a disponer, vamos a ver qué es lo que vamos a hacer estamos, ya?, ahora lo otro ayer conversaba la directora con nosotros que obviamente iba a ser complicado para ustedes quedarse después de las cuatro y media cierto? Entonces que los profesores podrían hacer un arreglo en la hora y que cada uno profesores ¿Cristiancito?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2d+ 7m+ 2e explicar+ 7m+ 1c fática+ 2e explicar+ 7m+ 6l) y {comp. no-verbal: 1d+ 4(todos)+ 3(mm)+ 3h+ 5b+ 1c (adelante)+ 3a+ 4(todos)+ 1d+ 3(mm)+ 4c+ 3k+ 3(mm)+ 1c(adelante)+ 4c+ 3(mm)} (La docente le hace una seña al alumno para que este preste atención) **D.E. Clase nº2 MM p.155.**
>
> (La profesora gesticula haciendo una seña)
> **Prof- Aos:** *"ah?, la b había que hacerle un tics, si?"* (comp. verbal: 2e explicar+ 1c fática) y {comp. no-verbal: 1d+ 3(libro en la mano)+ 3(mm)+ 4c} **D.E. Clase nº2 MM p.166.**

Función poética

La segunda Función presente, corresponde a la Función Poética, particularmente la sub-función referida a *efectos de estilo sobre el lenguaje* (6l). La característica de esta función, hace referencia al estilo "simbólico" mediante el cual el profesor se comunica. Así, expresiones o palabras con significado compartido entre ambos agentes, palabras de moda, informales, graciosas o expresiones de cualificación, corresponden a esta función.

El principal aporte de la sub-función *efectos de estilo sobre el lenguaje*, radica en la posibilidad de incrementar la efectividad del discurso del docente, en el uso de estrategias argumentativas y la articulación con la regulación de la interacción oral (Cros, 2003). En el

caso de la profesora MM, la presencia de esta sub-función (n= 88, ver tabla 11) se encuentra condicionada a los diminutivos que usa la profesora MM para dar instrucciones respecto de la actividad (e.g.: "*contesten la hojita*"); así como palabras cercanas utilizadas por la profesora para referirse a los estudiantes ("*chiquillos", "hija"* e "*hijo"*).

Uso de diminutivos para referirse al material de trabajo:

> (La docente escribe en la pizarra, luego de esto se dirige a un puesto y toma una hoja y la muestra a los estudiantes)
> **Prof- Aos:** *"Ya yo les voy a pasar esta hojita que dice ¿Can we save are world?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e explicar+ 6l+ 7m) y {comp. no-verbal: 1c+ 3(lee hoja)+ 4(todos)+ 3(mm)} **D.E. Clase nº1 MM p.117.**
>
> **Prof- Aos:** *"…ya, ustedes van a abrir esta hermosa hojita que hizo su querida y estimada profesora y van a leer primero el del lado izquierdo, dice: the envelopments , ¿que lo que es el envelopments?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 4i+ 6l+ 5k+ 3g+ 2e explicar+ 7m) y {comp. no-verbal: 1d+ 4(todos)+ 3(mm)+ 5e+ 5a} (La docente mueve las manos, para que los alumnos descubran el significado de la palabra) **D.E. Clase nº1 MM p.118.**

Uso de la palabra "*chiquillos/as*" e "*hijo/a*" por parte de la profesora MM al referirse a sus estudiantes:

> **Prof- Aos:** *"Solange ¿Si?, ¿No?, alguien más que quisiera agregar algo?, señor Saldias, tan tímidos los chiquillos, señor San Martín, ¿no?, pero levante la cabeza pues como van a estar agachaditos si la cámara no los está enfocando a ustedes"* (comp. verbal: 1a+ 7m+ 7m+ 6l+ 7m+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 5e+ 3a+ 3f+ 1d+ 4(todos)+ 1c(adelante)+ 3(mm)+ 5e} **D.E. Clase nº1 MM p.102.**
>
> (La docente observa a todo el grupo curso)
> **Prof- Aos:** *"ya alguien quiere agregar alguna otra cosa chiquillas, ¿no?, están calladitas que están, ya pasemos al número dos"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 7m+ 7m+ 2e constatar+ 6l+ 4h) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 1d+ 3(mm)+5e+ 1c(adelante)+ 5b} (La docente comienza a desplazarse por la sala de clases, leyendo el tríptico) **D.E. Clase nº1 MM p.120.**
>
> **Prof- Aos:** *"ya a ver chiquillos, vamos a ver porque unos dicen una cosa y porque algunos dicen otra y ahí vamos a llegar a una conclusión, Miss López usted dice que es verdadero si hija?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 6l+ 2e argumentar+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 1d+ 4b+ 5b}
> **Aa-Prof:** *"si"*
> **Prof- Aos:** *"si ya no hay para que preguntar por qué?, porque si ella dice que es verdadero es por lo que dice aquí, ya quién me dice que es falso?, ya hija*

> *dígame por qué es falsa, si ustedes también pretenden lo mismo"* (comp. verbal: 7p+ 2e explicar+ 2e argumentar+ 7m+ 6l+ 7m+ 2e argumentar) y {comp. no-verbal: 5b+ 3(mm)+ 4(todos)+ 4b+ 5e} **D.E. Clase nº1 MM p.135.**

Respecto de la forma en que la profesora MM se refiere a sus estudiantes, en la entrevista, la docente manifiesta que la cercanía constituye una razón importante para referirse a ellos en forma de "*hijo/hija*", donde la cualificación positiva que hace respecto de esa manera de comunicarse se centra en un "rol materno" cargado de emociones y cercanía afectiva. Al respecto:

> **Entr:** *"¿Por qué utiliza la palabra hijo al referirse a sus estudiantes?"*
> **Porf:** *"La tengo pegada y no sé por qué tanto, lo siento así. Yo creo que también es una palabra que los atrae, porque al final es una palabra que los atrae porque uno es como la segunda mamá de ellos, te fijas".*
> **Entr. Prof. MM nº2 p.318.**

Función conativa

La tercera función a describir corresponde a la Función Conativa, la cual, mediante las sub-funciones *hacer una petición* (4h) y *dar una orden* (4i) se refieren a la expresión directa al interlocutor a que reaccione ante una petición u orden directa de parte del locutor.

Respecto de su frecuencia, es menor a las anteriormente descritas (n= 75 y n=35 respectivamente, ver tabla 11) aunque en el contexto educativo, *hacer una petición* permite establecer un marco básico de interactividad entre profesores y estudiantes, ya que a diferencia de las órdenes o instrucciones, las peticiones permiten acceso a información muy valiosa para que el docente tome en consideración, se adecúe y ajuste a las necesidades y demandas de los estudiantes (Cuadrado y Fernández, 2011).

En el caso de la profesora MM, la presencia de la sub-función *hacer una petición* (4h) se evidencia en diversas instancias y posibilidades de agrupación. En términos prácticos, se observan peticiones iniciales asociadas a la organización y "*puesta en acuerdo*" sobre el trabajo al inicio de la clase, posteriormente, peticiones asociadas a demandas individualizadas respecto del avance en el trabajo de los contenidos, peticiones abiertas o amplias al grupo de estudiantes sobre aspectos trabajados en la guía y preguntas insertas en las actividades; y finalmente, peticiones respecto del cierre de la clase, asociadas a elementos comportamentales y de ordenamiento, son las mas frecuentes en las profesora. A continuación, algunas evidencias de manifestación.

Uso de las peticiones por parte de la profesora MM asociadas al inicio de la clase:

Aos- Prof: *"Good Morning miss"*
Prof- Aos: *"Set Down"* (comp. verbal: 4h) y {comp. no-verbal: 5e+ 4(todos)}
Aa- Prof: *"thank Miss"* **D.E. Clase nº1 MM p.99.**

Prof- Aos: *"Andy tome"* (comp. verbal: 4h) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 4c+ 3a} (Luego de esto la profesora toma otros libros y luego se desplaza por la sala de clases y le entrega a los estudiantes, algunos de ellos se colocan de pie) **D.E. Clase nº2 MM p.153.**

Prof- Aos: *"ya , a ver chiquillos vamos a conversar de la clase, los objetivos de la clase son, dice número uno, ya dice el objetivo número uno seria, dice el conocer la forma de reutilizar materiales y valorar los espacios y materiales a nuestro alrededor"* (comp. verbal: 1a+ 1c reguladora+ 4h+ 2e(leer pizarra)) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 3(escribir pizarra)+ 4(todos)+ 3a+ 3d+ 1d} (Una alumna comienza a ingresar a la sala de clases) **D.E. Clase nº2 MM p.157.**

Evidencias del uso por parte d ela profesora MM de peticiones individualizadas a sus alumnos, asociadas al trabajo de clases:

Prof- Aos: *"Tania la pregunta es el señor Pérez que dijo?, señor Pérez le podría repetir a la señorita Tania lo que usted dijo?"* (comp. verbal: 1b+ 7m+ 1b+ 7m+ 4h) y {comp. no-verbal: 1d+ 4c+ 5e+ 4c+ 3(mm)+ 5e} (La docente mueve las manos al preguntarle a la alumna) **D.E. Clase nº1 MM p.101.**

Prof- Aos: *"A ver señor Becerra me puede explicar el dibujo que esta allá por favor?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 7m+ 4h) y {comp. no-verbal: 4c+ 1d+ 4e} **D.E. Clase nº2 MM p.196.**

Prof- Aos: *"Señor López me puede explicar este por favor?"* (comp. verbal: 7m+ 4h) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 4c+ 4e} **D.E. Clase nº2 MM p.197.**

Prof- Aos: *"...podrías leerme, esa frase o oración por favor? usted, usted, please Rosita..."* (comp. verbal: 4h+ 7m+ 1c reguladora+ 1c reguladora) y {comp. no-verbal: 4c+ 4d} **D.E. Clase nº1 MM p.142.**

Prof- Aos: *"Si hija, seria la uno, podría leer la primera"* (comp. verbal: 6l+ 7p+ 7m+ 4h) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 4b+ 5e+ 5b} **D.E. Clase nº1 MM p.143.**

Uso de peticiones colectivas asociadas al trabajo de clases:

(La docente observa a todo el grupo curso)
Prof- Aos: *"ya alguien quiere agregar alguna otra cosa chiquillas, ¿no?, están calladitas que están, ya pasemos al número dos"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 7m+ 7m+ 2e constatar+ 6l+ 4h) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 1d+ 3(mm)+5e+ 1c(adelante)+ 5b} (La docente comienza a desplazarse por la sala de clases, leyendo el tríptico) **D.E. Clase nº1 MM p.120.**

Prof- Aos: *"Seventeen six, ya lo primero que les voy a pedir es que ustedes miren arriba, dice el titulo de tree are, que significa the tree are?"* (comp. verbal: 7p+ 1c reguladora+ 4h+ 2e constatar+ 7m+ 2d) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 1c+ 3(mm)+ 4(todos)} **D.E. Clase nº2 MM p.161.**

(La profesora hojea la guía)
Prof- Aos: *"ya, demos vuelta la hojita dice...ejercicio de hacer parejas cierto, al lado izquierdo, el lado izquierdo es este cierto?"* (comp. verbal: 1b+ 4h+ 6l+ 1c reguladora+ 2e explicar+ 2e constatar+ 7m) y {comp. no-verbal: 3(lee guía)+ 1d+ 3(mm)+ 4(todos)} (La docente levanta su mano y a gira en señal del sentido de la hoja) **D.E. Clase nº1 MM p.127.**

Uso de peticiones por parte de la profesora MM asociadas al cierre de la clase:

Prof- Aos: *"…(palabras)... ya the…(palabras)... joven a ver les voy a pedir lo siguiente (silencio), me van a escuchar un momentito no importa que los alumnos de la sala del lado comiencen a moverse ... porque faltan tres minutos, ustedes saben que no van a salir mientras la campana no suene, jóvenes recuerden, chiquillos, próxima clase, cartulina, el que no tiene cartulina hojas de oficio o tamaño carta me da exactamente lo mismo, el que no tiene oficio trae carta puede ser de la verdes, hoja de roneo no más"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p+ 4h+ 4i+ 6l+ 2e justificar+ 2e constatar+ 2e explicar+ 2e predecir+ 3g+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 1d+ 5e+ 3(mm)+ 4(todos)+ 3f+ 5b+ 5e+ 3k+ 3b} **D.E. Clase nº1 MM p.151.**

Prof- Aos: *"Le voy a pedir a Cristian atentamente se coloque de pie y me recoga los libros que yo facilité y los deje arribita y el señor Becerra va a recoger los diccionarios y me los va a dejar ahí encima y los demás calladitos vamos a esperar que toque la campana"* (comp. verbal: 4h+ 2e describir+ 6l+ 4h+ 2e describir+ 6l) y {comp. no-verbal: 5e+ 4c+ 3(mm)+ 1d+ 4b+ 3(mm)} (La docente mueve las manos mientras le explica a los alumnos) **D.E. Clase nº2 MM p.199.**

Respecto del *dar una orden* (4i), su función se refiere a que, si bien es cierto, que las órdenes pueden tener diversos sentidos en el ámbito pedagógico, la presencia de errores o de precisiones que el docente debe realizar, constituyen los aspectos centrales de esta sub-

función. Así, las órdenes que buscan re-orientar el trabajo y posicionar en buena forma el desarrollo de una tarea, genera en el docente la necesidad de intencionar directamente una orden. A pesar que la implementación de dicha orden posea caminos de auto-construcción del alumno ante preguntas orientadoras del docente, se observa en general órdenes y orientaciones que el mismo docente comunica a fin de superar los errores procedimentales que se evidencian en el desarrollo de una tarea o actividad (Cuadrado y Fernández, (2011).

En el caso de la profesora MM, el dar una orden ocurre cuando le comunica a sus estudiantes algunas modificaciones que deben realizar, sobre todo ante instrucciones sobre aspectos de trabajo, control de disciplina y queja respecto del inadecuado uso de burlas entre compañeros. A modo de evidencias:

> (La docente entrega los diccionarios a los alumnos puesto, por puesto, algunos de los estudiantes conversan, unos van al pupitre de la docente a buscar los diccionarios)
> **Prof- Aos:** *"Uno para los dos"* (comp. verbal: 4i) y {comp. no-verbal: 1a+ 1a+ 1c} **D.E. Clase nº2 MM p.183.**
>
> **Prof- Aos:** *"Use esto, así como usted es bueno para escribir esas cosas"* (comp. verbal: 4i+ 2e justificar) y {comp. no-verbal: 1c+ 1b+ 5e+ 3d} (La docente gesticula mientras le explica al alumno) **D.E. Clase nº1 MM p.145.**
>
> (La docente observa como los alumnos copian en su cuaderno lo que dice en la pizarra)
> **Prof- Aos:** *"ya, esta es la exercise number one, ejercicio numero uno dice: sáquese el gorro en la clase"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e explicar+ 6l+ 4i) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 4(todos)+ 1b} (La docente se acerca al estudiante y le habla muy bajito, éste se quita el gorro) **D.E. Clase nº2 MM p.165.**
>
> La docente se dirige al estudiante toma un libro y se dirige a dejárselo al estudiante y le busca la pagina)
> **Prof- Aos:** *"Este no lo rayes, coloca la respuesta en tu cuaderno y después lo pasas a tu libro, ya vamos aquí...ya"* (comp. verbal: 4i+ 2e explicar+ 7m+ 2e constatar+ 4h) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 3(mm)+ 5a+ 1b} (La docente va hacia su pupitre a buscar su libro) **D.E. Clase nº2 MM p.175.**
>
> **Prof- Aos:** *"querida estimada eso no se hace…"* (comp. verbal: 6l+ 3g+ 4i) y {comp. no-verbal: 4c+ 1c(adelante)+ 3f} (la profesora dice eso a una compañera que se ríe por la equivocación de su compañero, luego la profesora sigue y no continúa prestando atención al problema) (La docente observa a la

alumna que se ríe, le habla, luego de esto se desplaza por la sala y deja el tríptico en una mesa) **D.E. Clase nº1 MM p.122.**

Función expresiva

La quinta función a describir, corresponde a la Función Expresiva, la cual, mediante la sub-función *expresión de emociones* (3g) se refiere a manifestaciones que permitan mejorar la motivación escolar de los estudiantes.

Al respecto, Cuadrado y Fernández (2011) refieren que las estrategias verbales que utilice el docente (y las no- verbales también) son fundamentales para despertar el interés en los contenidos a trabajar y fundamentalmente las estrategias que éste utilice para que los estudiantes se impliquen en el aprendizaje. De esta forma, el crear un clima positivo, asociado a potenciar la participación de los estudiantes, mostrar una actitud de escucha y atención hacia los estudiantes y valorar y elogiar las respuestas de los alumnos, constituyen –junto a otras dimensiones- aspectos básicos favorecedores del trabajo conjunto (Cuadrado y Fernández, 2011).

Aunque la importancia de estos elementos es evidente, en el caso de la profesora MM su frecuencia es aún menor a las anteriores (n=23, ver tabla 11), sin embargo, su manifestación se refiere claramente a expresiones afectivas asociadas a valoraciones marcadas con una fuerte intensidad afectuosa y motivadora hacia sus estudiantes, valorando positivamente su trabajo, entregándoles feedback positivo ante sus tareas y agregando marcadores que refuerzan las actividades que éstos desarrollan, motivándolos a participar de las actividades y compartirlas. A modo de evidenciación:

Prof- Aos: *"A donde mi niño?"* (comp. verbal: 7m+ 6l) y {comp. no-verbal: 1b+ 2b} (La profesora se acerca al estudiante y le toma la cabeza, y le quita el gorro)
Prof- Aos: *"oh…que se te ves lindo así"* (comp. verbal: 3g+ 6l) y {comp. no-verbal: 1b+ 5e+ 2b} **D.E. Clase nº1 MM p.130.**

Prof- Aos: *"…(palabra)... ya está bien, ya vamos, ya quiero escuchar"* (comp. verbal: 2e describir+ 7p+ 3g) y {comp. no-verbal: 1b+5e+ 5b+ 2b} **D.E. Clase nº1 MM p.149.**

(La docente sale de la sala de clases, luego de unos instantes ingresa)
Prof- Aos: *"Ya a ver quiero escuchar alguna de las ideas que ustedes escribieron mr. Sandoval puede mostrar lo que usted hizo?, chiquillos los quedan cuatro minutos, Carolina y compañía vamos escuchar algunas ideas."*

(comp. verbal: 1c reguladora+ 3g+ 7m+ 2e constatar+ 4h) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 4(todos)+ 4c+ 5e+ 3(mm)+ 4b} **D.E. Clase nº1 MM p.150.**

Aa- Prof: *"¿Señorita?"*
Prof- Aos: *"Está hermoso, precioso lo que lleva"* (comp. verbal: 7p+ 3g+ 6l) y {comp. no-verbal: 1a+ 1c+ 4(todos)+ 5e} (La docente monitorea a los estudiantes por grupo, luego que lo hace comienza a desplazar por la sala de clases) **D.E. Clase nº2 MM p.190.**

Prof- Aos: *"No tan elaborada, maravillosa como lo tiene en su cuaderno, más simple eso así, está lindo el…Borremoles, aquí para que tenga más espacio, ese es el poder de convencimiento"* (comp. verbal: 7q+ 5k+ 3g+ 2e constatar+ 6l+ 2e justificar+ 2e argumentar) y {comp. no-verbal: 4c+ 1b+ 3(mm)+ 5e+ 3(borra pizarra)+ 4(todos)+ 5e} (La docente le borra la pizarra al alumno y este comienza a dibujar, luego ella se desplaza por la sala de clases) **D.E. Clase nº2 MM p.194.**

Función metacomunicativa

La sexta función a describir, corresponde a la Función Metacomunicativa (o Metalingüística). Dicha función se operacionaliza en dos sub-funciones, referidas a *emitir un juicio sobre el desarrollo de una entrevista* (5k) y *definir una palabra* (5j). Las características de dicha función, se centran en puntualizar expresiones verbales asociadas a definir, circunscribir o determinar conceptos claves para la compresión de los contenidos. De esta forma, *emitir un juicio sobre el desarrollo de una entrevista* (5k) se refiere esencialmente a emitir una opinión o valoración respecto de los aspectos de contenido a trabajar, ya que juicios asociados a la relevancia y utilidad específica del contenido constituye un elemento potenciador de la motivación y la dedicación de los estudiantes a las actividades de clase, ya que los vincula con el entorno inmediato, permite identificar los intereses de los alumnos y promover el interés en las actividades (Cuadrado y Fernández, 2011).

En el caso de la profesora MM, utiliza dicha sub-función preferentemente para motivar a los estudiantes a trabajar en los contenidos. Así, juicios y valoraciones asociadas a las capacidades de los estudiantes, actitudes ante el trabajo y motivación explícita constituyen la característica central de los juicios de la profesora. A modo de evidencias:

Aa-Prof: *"Miss"*
Prof- Aos: *"que es rápido usted"* (comp. verbal: 5k) y {comp. no-verbal: 1b+ 5e+ 5b} (La docente se acerca al alumno y le toma la cabeza y juega con él)
D.E. Clase nº1 MM p.129.

Prof- Aos: *"porque causa problemas y daños cierto, ya estamos bien ya vamos a la segunda, séptima parte, dice forme parejas entre su concepto y definición ya , o sea desde la columna b , debe ubicar los puntitos el número correcto, bien estamos, ya chiquillos"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p+ 1c reguladora+ 5k+ 2e describir+ 7m+ 2e explicar+ 1c reguladora+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 3(lee guía)+ 3c+ 3a} (La docente se dirige a su pupitre y toma un pañuelo, los alumnos comienzan a trabajar) **D.E. Clase nº1 MM p.137.**

(La docente se desplaza por la sala de clases)
Prof- Aos: *"Estaba medio perdido porque estaba…"* (comp. verbal: 5k+ 6l) y {comp. no-verbal: 1c+ 5e+ 3(mm)} **D.E. Clase nº1 MM p.142.**

Prof- Aos: *"Qué bueno que se acuerden, ya la cinco señor González..."* (comp. verbal: 5k+ 6l+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 1c(adelante)} **D.E. Clase nº1 MM p.143.**

Prof- Aos: *"Cada profesor tiene que usar su imaginación para que los chicos vengan a clases y hacer algo distinto, obviamente, estar desde las ocho y media hasta cinco para las seis no es ninguna gracia por lo menos para ustedes"* (comp. verbal: 2e describir+ 2e argumentar+ 5k) y {(comp. no-verbal: 1d+ 4(todos)+ 3(mm)+ 3k+ 3b+ 3(mm)+ 4(todos)+ 3(mm)+ 5b+ 3h} (La docente gesticula moviendo las manos, y mantiene la mirada en el grupo de los alumnos) **D.E. Clase nº2 MM p.155.**

Correspondientemente con lo anterior, referido al énfasis de la profesora MM en emitir juicios respecto de las capacidades y tareas que deben desarrollar sus estudiantes a fin de avanzar en las actividades de la clase, cobra relevancia la ausencia de juicios o valoraciones referidos a los contenidos de la clase, el cual puede ser un elemento útil al momento de emitir juicios respecto de la importancia de los contenidos, como elemento paralelo a los juicios positivos que la profesora busca resaltar en los estudiantes. Esto último se asocia a la ausencia de la sub-función *definir una palabra* (5j), ya que su ausencia (n=0, ver tabla 11) es correspondiente con el énfasis metalingüístico que realiza la profesora sobre los estudiantes, más que sobre los contenidos y sus definiciones, elementos también importantes en el proceso de aprendizaje.

Función control

Finalmente, la función Control corresponde a la última función verbal a revisar. La característica central de esta, se refiere al rol activo y facilitador que posee el locutor para dirigir, orientar y favorecer el intercambio comunicativo con el o los interlocutores. En este sentido, las fases de secuenciación de las estrategias discursivas orientadas a la

construcción del conocimiento en el aula mencionadas por Cuadrado y Fernández (2011) referida a etapas de a) activación y acceso a los conocimientos previos de los estudiantes, b) atribución de un sentido positivo al aprendizaje por parte de los estudiantes y al c) aumento de los niveles de intersubjetividad entre profesores y alumnos respecto de los contenidos del currículum escolar, se posibilita en la media en que la Función Control se evidencia en las sub-funciones referidas a *hacer una pregunta* (7m), *demandar repetición* (7n), *demandar información aditiva* (7o), *aprobar* (7p) y *desaprobar* (7q). Estos aspectos, contenidos en la Función Control, se focalizan en el intercambio comunicativo activo por parte de profesores y estudiantes donde tienen cabida aspectos cognitivos y aspectos de índole afectiva y social (Cuadrado y Fernández, 2011).

La sub-función *hacer una pregunta* (7m) corresponde a la más representativa de las funciones verbales en general, de acuerdo a su elevada frecuencia (n=417, ver tabla 11). Esta característica verbal del docente, varía de acuerdo a la intencionalidad de las preguntas, así como al momento en que dichas interrogantes aparecen.

De esta forma, las preguntas que la docente formula en los primeros momentos de la clase, se refieren a la búsqueda de significados compartidos iniciales (conocimientos previos) que permita un límite básico de acuerdos. Sin embargo, dichas preguntas pueden ser utilizadas posteriormente en la clase como una forma de chequear el proceso comprensivo de los estudiantes, o formulando preguntas al final de la clase, como una forma de corroborar los aprendizajes construidos y como instancia de sistematización de lo trabajado (Cuadrado y Fernández, 2011).

En el caso de la profesora MM, el *hacer una pregunta* (7m) se asocia a características similares a las descritas anteriormente en las tres fases de la construcción de conocimiento en el aula formuladas por Cuadrado y Fernández (2011). Así, en el inicio de la clase se observan preguntas generales y dirigidas a los estudiantes respecto de los contenidos trabajados la clase anterior, preguntando desde aspectos generales inicialmente, para lograr diagnosticar el nivel de intersubjetividad inicial con los estudiantes, y como mecanismo de aprendizaje vicario para con los estudiantes restantes, así como con preguntas directas y cerradas al momento de buscar confirmación de acuerdos básicos.

De esta forma, el primer grupo de preguntas en el inicio de la clase de la profesora MM se orientan a lo que Cuadrado y Fernández (2011) denominan *establecimiento de un marco social de referencia*, consistente en preguntas inicialmente amplias, a fin de activar los conocimientos previos de los estudiantes y comenzar intencionadamente un espacio de participación inclusivo a fin de situar los conocimientos de los estudiantes bajo una

dinámica participativa, para evidenicar posteriormente, marcos específicos de referencia (Cuadrado y Fernández, 2011).

Preguntas que contextualizan los conocimientos previos de los estudiantes en el inicio de clases:

> (Las alumnas ingresan, se ubican en sus puestos, la profesora toma un libro de su estante y se lo pasa a un alumno)
> **Prof- Aos:** *"Entonces... hoy día se empieza la recuperación vamos a tener clases desde las cuatro veinticinco hasta cinco para las seis, ¿Ya?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e describir+ 7m) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 4(todos)+ 3(mm)+ 3c+ 5b} **D.E. Clase nº2 MM p.154.**
>
> **Prof- Aos:** *"Tienen su libro ustedes, nadie más le falta el libro cierto? Ya a ver chiquillos antes de comenzar con la clase yo le quiero decir unas cositas"* (comp. verbal: 7m+ 2e describir) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 5a+ 1d} (Algunos estudiantes conversan en voz alta)
> **Prof- Aos:** "*Ustedes recuerdan que nosotros estuvimos en paro el trece de octubre verdad?"* (comp. verbal: 2e explicar+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 1d+ 4(todos)+ 5e} **D.E. Clase nº2 MM p.153.**
>
> (Algunos de los estudiantes conversan)
> **Prof- Aos:** *"ya están totalmente de acuerdos con lo que dice el Señor Pérez?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 4(todos)} (La docente mira al resto de los estudiantes) **D.E. Clase nº1 MM p.101.**
>
> (La docente hace una seña con su mano, para que los alumnos guarden silencio)
> **Prof- Aos:** "*Tania la pregunta es el señor Pérez que dijo?, señor Pérez le podría repetir a la señorita Tania lo que usted dijo?"* (comp. verbal: 1b+ 7m+ 1b+ 7m+ 4h) y {comp. no-verbal: 1d+ 4c+ 5e+ 4c+ 3(mm)+ 5e} (La docente mueve las manos al preguntarle a la alumna)
> **Ao- Prof:** *"se trata de la rehabilitación de los delfines con el estrés por estar en cautiverio y no estar en su hábitat natural"*
> **Prof- Aos:** *"usted está de acuerdo Tania con lo que acaba de decir el señor Pérez? o quiere agregar alguna otra cosa?"* (comp. verbal: 7m+ 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 3(mm)+ 1a+ 5e}
> **Aas- Prof:** "(risas)" **D.E. Clase nº1 MM p.101.**

Posteriormente, un segundo grupo de preguntas, se asocian a lo que Cuadrado y Fernández (2011) denominan *atribución de sentido positivo al aprendizaje*, y que se refiere a enfatizar el interés y la motivación de los estudiantes para participar en las actividades académicas, así como las indicaciones, uso de metaenunciados y aspectos de estilo con el

que el docente se comunica. En el caso de la profesora MM dicho tipo de preguntas se evidencian a continuación:

> (La docente habla con alguien que está afuera de la sala, luego de esto cierra la puerta)
> **Prof- Aos:** *"ya, les estaba diciendo, estaba diciendo que el Segundo objetivo dice valorar los espacios y materiales a nuestro alrededor, según los objetivos que hay en la pizarra que piensan ustedes?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e describir+ 2(leer pizarra)+ 2e constatar+ 7m) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 4(todos)+ 1d+ 4a} **D.E. Clase nº2 MM p.157.**
>
> (La docente mueve la cabeza, luego deja las guías en la mesa y se desplaza por la parte superior de la sala de clases)
> **Prof- Aos:** *"¿ya chicos?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3d}
> **Ao-Prof:** *"noo"*
> **Ao-Prof:** *"me falta la…"*
> **Prof- Aos:** *"falta poquito?"* (comp. verbal: 7m) y {(comp. verbal: 4(todos)} **D.E. Clase nº1 MM p.111.**
>
> **Prof- Aos:** *"coal wood, nosotros tenemos carbón que está hecho ¿de?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(escribe pizarra)}
> **Aos-Prof:** *"madera"*
> **Prof- Aos:** *"Madera cierto, y también tenemos coal ...."* (comp. verbal: 7p+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(escribe pizarra)+ 1d} (La docente comienza a escribir y dibujar en la pizarra)
> **Prof- Aos:** *"¿que son stones?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)}
> **Aos-Prof: "***Piedras"*
> **Prof- Aos:** *"También existe carbón de…?* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)}
> **Aos-Prof:** *"Piedra"*
> **Prof- Aos:** *"Piedra"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p) y {comp. no-verbal: 4a}
> **Aos-Prof:** *"existen"*
> **Prof- Aos:** *"ya…si pues también existen"* (comp. verbal: 7p) y {comp. no-verbal: 4a}
> **Aos-Prof: "***La piedra del encendedor"*
> (La docente borra la pizarra) **D.E. Clase nº1 MM p.114-115.**

Finalmente, la tercera fase de la clase orientada al logro de niveles de intersubjetividad crecientes entre profesores y estudiantes de cara al trabajo en los contenidos, la búsqueda activa por parte del docente de reformular los aportes de los estudiantes, generar acuerdos respecto de los contenidos y lograr aprendizajes compartidos entre los estudiantes al momento de re-elaborar las respuestas de los alumnos, regular y

ajustar sus errores, y sistematizar los elementos centrales del trabajo de aula en síntesis o resúmenes que integran lo trabajado (Cuadrado y Fernández, 2011). Todo ello constituyen los objetivos centrales de este tipo de interrogantes. En el caso de la profesora MM, el uso de preguntas centradas en estos elementos, se evidencian en los siguientes ejemplos:

(La docente observa como los alumnos escriben desde un rincón de la sala de clases)
Prof- Aos: *"Ya, si nosotros tenemos las key words, se supone que esas son las palabras claves, dice Melted: derretido, glass: vidrio, waste: desecho, Wear Out: deteriorar,To be sold: para ser vendido, si yo les nombro esas palabras que ustedes ya saben los significados, de que creen ustedes que se puede relacionar con estos temas?* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e explicar+ 2e suponer+ 2e describir+ 2e constatar+ 7m+ 2d) y {comp. no-verbal: 1d+ 4(todos)+ 4e+ 4e+ 3(mm)+ 4(todos)+ 3(mm)+ 1c(adelante)+ 4e+ 3(mm)+ 4(todos)} (La docente se desplaza por la sala de clases, posteriormente señala en la pizarra)
Aos- Prof: *"reciclar"*
Prof- Aos: *"Con reciclar y que otra cosa?"* (comp. verbal: 2e constatar+ 7m+ 2d) y {comp. no-verbal: 4c+ 3(escribe pizarra)+ 4(todos)}
Aos- Prof: *"los materials"*
Prof- Aos: *"Cosa materiales y los demás?"* (comp. verbal: 7m+ 2d) y {comp. no-verbal: 3(escribe pizarra)+ 4a}
Aos- Prof: *"al agua"* **D.E. Clase nº2 MM pp.160-161.**

Prof- Aos: *"dice de Rains forest, es el primer concepto que nosotros teníamos acá, ¿Que era él?"* (comp. verbal: 2e constatar+ 7m) y {comp. no-verbal: 4e+ 3(mm)+ 4(todos)} (La docente mueve las manos, gesticulando)
Ao-Prof: "*El bosque"*
Prof- Aos: *"El bosque ya eh , dice así; the problem , dice de rains forest a Mexico central of the America, the cut down the rein forest for , the cut down the rains forest for"* (comp. verbal: REPETIR+ 7m+ 1c reguladora+ 1c complementaria+ 2e describir) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 4(todos)+ 4e+ 1d+ 4c+ 5e+ 3b+ 1c+ 3(lee guía)+ 3(mm)} (La docente gesticula moviendo las manos, para que los alumnos descubran el significado de la lectura)
Prof- Aos: *"wood to me paper, wood to me and fisher and rains houses, wood from to cooking and ... plants a trees for... the trees and ...animals , ... flowers and the a pirate an true ... the plants and animals in the forest , what's can why ...with can protect the rains forest , with can plants ...continuous the ... rains forest, ¿Cual es la idea de este lado?, que quiere decir?..."* (comp. verbal: 2e describir+ 7m+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 4a+ 3(lee guía)+ 1d+ 3a+ 1c(adelante)+ 3(mm)+ 5b} (La docente levanta la mano en dirección a la alumna a quien le da la palabra)
Aa-Prof: *"La desaparición de bosques que se están utilizando para hacer… la medicina***"**
(La docente mueve a cabeza en forma de afirmación a lo que dijo la alumna)

Prof- Aos: *"ya, alguien"* (comp. verbal: 7p+ 7m) y {comp. no-verbal: 4a+ 5b}
D.E. Clase nº1 MM p.119.

Uso de la sub-función *hacer una pregunta* (7m) para realizar síntesis de la clase:

Aos- Prof: *"valorar lo que nosotros tenemos"*
Prof- Aos: *"Ya, valorar lo que nosotros tenemos me explico cuando usted tiene una hoja de cuaderno y le empieza hacemos puntitos...y le hace unas tremendas letras usted tiene que respetar lo que el otro cierto y obviamente lo que el otro cierto, y obviamente si es una hoja de cuaderno les va a servir para trabajar, no para hacer avioncitos, ni cosas ni hacer basura porque si, a eso se refiere valorar las cosas…se entiende lo que tratamos de hacer hoy día?"* (comp. verbal: 7p+ REPETIR+ 2e describir+ 2e justificar+ 5k+ 6l+ 7m) y {comp. no-verbal: 4a+ 3k+ 4(todos)+ 3(mm)+ 5b+ 3h+ 3h}
Aos- Prof: *"SI"*
(La profesora mientras le explica a los estudiantes gesticula moviendo las manos)
Prof- Aos: *"ya espero que el día jueves no falte nadie a clases, porque hay varios aquí que parecen cometas vienen un día faltan dos, estamos claros?"* (comp. verbal: 3g+ 2e predecir+ 6l+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)}
Aos- Prof: *"SI"*
Prof- Aos: *"Alguna pregunta?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 3h+ 4(todos)+ 1d}
Ao- Prof: *"no"* **D.E. Clase nº2 MM pp.198-199.**

Luego de analizar la sub-función *hacer una pregunta* desde la estructura de clase, es importante mencionar que además de las preguntas asocidas al trabajo de los contenidos, en el caso de la profesora MM encontramos otro tipo de preguntas asociadas a aspectos personales y de disciplina en la clase. Así, la atención a las necesidades personales de los alumnos, la disposición para asistirlos en los materiales y la corrección de conductas asociadas al respeto entre los alumnos, corresponde a otro tipo de preguntas más personales igualemnte presente en el discurso de la profesora.

Preguntas asociadas a las necesidades personales y de comportamiento en el aula de los estudiantes:

(Una alumna comienza a ingresar a la sala de clases)
Prof- Aos: *"Hija tiene libro de inglés?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 1a+ 4c+ 3(mm)}
Aos- Prof: *"mmm…no"*
(La profesora toma un libro de su estante y se lo pasa)
D.E. Clase nº2 MM p.157.

Prof- Aa: *"…Me avisan ya?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 4c}
(La docente se dirige a su puesto, retira la guía y la toma en las manos)
Prof- Aa: *"se le echó a perder el lápiz?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 1a}
Ao-Prof: *"no profe"*
(La docente se desplaza por la sala de clases, los alumnos escriben)
Prof- Ao: *"usted fue el que estaba bostezando?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 1a+ 4c}
(A la docente se le cae una hoja al piso y se dirige a recogerla)
Ao-Prof: *"dormiste mucho"*
Prof- Ao: *"¿Dónde?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 1a} **D.E. Clase nº1 MM p.108.**

(La profesora se desplaza por la sala de clases)
Prof- Aos: *"¿A quién están molestando?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 1c+ 4(todos)}
Prof- Aa: *"con la Paola, por qué?, que pasó con la Paola?"* (comp. verbal: 7m+ 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 1c}
Aa-Prof: *"encuentros amorosos"*
Prof- Aa: *"a encuentros amorosos"* (comp. verbal: REPETIR) y {comp. no-verbal: 5e+ 4(todos)} **D.E. Clase nº1 MM pp.108-109.**

Prof- Aos: *"vamos a hacer algo diferente"* (comp. verbal: 2e describir (vamos, implica)) y {comp. no-verbal: 1d+ 3f+ 3c+ 3(mm)+ 4(todos)+ 5a}
Ao- Prof: *"jugar play"*
Prof- Aos: *"Jugar play, pero no podemos jugar play todos juntos?"* (comp. verbal: 5k+ 6l+ 7m) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 1a+ 4d+ 3(mm)+ 3f}
Aos- Prof: *"si, si, si"*
(Los alumnos responden en forma de coro)
Prof- Aos: *"Si, y hay juegos en ingles o no?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 4d+ 3d}
Aos- Prof: *"si, si hay"*
(Los estudiantes hablan todos a la misma vez) **D.E. Clase nº2 MM p.155.**

Este énfasis en preguntas personales o aspectos de asistencia a sus estudiantes es importante recalcar ya que la profesora MM manifiesta explícitamente en las entrevistas realizadas, la necesidad en focalizarse tanto en aspectos académicos como personales; priorizando muchas veces aspectos personales de sus estudiantes en tanto necesidades reales, por sobre aspectos de planificación. A modo de evidencia:

Entr: *"¿Alguna otra cosa?"*
Prof: *"No, fíjate que no, no. Creo que tengo una buena relación con los chicos, trato de hacerlo lo mejor posible, aunque sé que a veces que tú crees que una clase te resulto, fue un fracaso y otras veces una clase que tu creías era un fracaso y te resulto un siete es como lo que nos pasa habitualmente, te*

> *fijas, o de repente empezaste con una cosa y salió un problema y al final te fuiste por otra cosa y no terminaste tu clase, que eso de repente pasa aquí, que un alumno te pregunto algo en relación a algo personal y empezaron a haber preguntas y al final tú te fuiste por el otro lado transversal, y eso ocurre, que se te va abajo toda tu planificación"*. **Entr. Prof. MM nº2 pp.312-313.**

Respecto a la asistencia que ofrece la profesora ante las necesidades de materiales de los estudiantes, menciona:

> **Entr:** *"¿Usted tiene muchos recursos aquí?"*
> **Prof:** *"(Ríe), sí, me piden aguja, me piden hilo, me piden diccionario, esto que está aquí yo les digo usted toma y lo saca, nada que tía corrector, yo les digo, chiquillos lo que está en la mesa ustedes lo ocupan, porque yo se que después lo vienen a guardar y entonces no me voy a hacer mayores complicaciones por eso"*.
> **Entr:** *"¿Entonces duran las cosas que usted tiene?"*
> **Prof:** *"Las cosas que yo tengo, gaste un corrector el primer semestre, ahora un corrector que lo compre para el segundo semestre, los lápices grafitos, la goma y yo le digo que por ejemplo este famoso portaminas lo tengo desde que llegue a trabajar aquí a este liceo y aquí esta y los chicos me lo vienen a pedir, lo llevan, todo y llega a su lugar. Siempre yo tengo"*. **Entr. Prof. MM nº2 p.318.**

Las evidencias recolectadas en la entrevista, permiten comprender de manera integrada el enorme énfasis que para la profesora posee las características individuales que los estudiantes poseen, ya que su interés por cubrir necesidades materiales y afectivas, impacta directamente en el tipo de preguntas e interacciones que la profesora establece con sus estudiantes, positivizando constantemente estas características y fundamentándolas desde el aporte al proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

La segunda sub-función a describir de acuerdo a su frecuencia (n=213, ver tabla 11) corresponde a *aprobar* (7p). La presencia de esta sub-función se relaciona directamente con la descrita anteriormente, ya que la secuencia *pregunta-respuesta-feedback* constituye una instancia repetitiva en las actividades que se realizan en clases. De esta forma, al revisar el sentido del *aprobar,* aparece como elemento central la posibilidad de lograr acuerdos entre los actores (profesor y estudiantes) durante el proceso de construcción del conocimiento.

Así, durante las diversas fases y en actividades diversas, aparece la aprobación como una manifestación de acuerdo entre los agentes implicados, permitiendo el diálogo colectivo (Cubero et al., 2008). La presencia del *aprobar* entonces, permite establecer una

relación directa entre la respuesta y el feedback entregado por el profesor, que aunque no siempre es positiva, contribuye a atribuirle un sentido positivo al aprendizaje (Cuadrado y Fernández, 2011).

En el caso de la profesora MM, palabras como "*ya*", "*yes*", "*ok*" y "*repetir*" son la tónica al momento de *aprobar* las aportaciones de los estudiantes. A pesar que su presencia es altamente frecuente, la *calidad* de dicha retroalimentación es un tanto escasa en relación a la información generalizada a las que se refieren esas palabras, entregando reforzamiento común para todos los estudiantes, y eventualmente perdiendo la posibilidad de transformarse en un reforzador que estimule la participación, debido al efecto de "naturalización" o de "muletilla" de dichos refuerzos restringidos, perdiendo el carácter experiencial del refuerzo y la vivencia de un reconocimiento social positivo heurístico (García, 2001). A modo de evidenciación:

> **Prof- Aos:** *"¿qué problemas tenían los delfines cuando eran liberados?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 1d+ 3(mm)} (La docente gesticula al explicarle a la alumna y se desplaza por la sala de clases)
> **Aa- Prof:** *"No podían nadar bien"*
> **Prof- Aos:** *"ya no podían…"* (comp. verbal: 7p) y {comp. no-verbal: 4a+ 1c(adelante)}
> **Aa- Prof:** *"y no sabían eh…cazar su comida"* **D.E. Clase nº1 MM p.101.**
>
> **Aa- Prof:** *"el delfín"*
> **Prof- Aos:** *"el delfín si el delfín"* (comp. verbal: 7p+ REPETIR) y {comp. no-verbal: 4a+ 5e+ 4a}
> **Ao Prof:** *"todo"*
> (Los alumnos hablan todos a la misma vez) **D.E. Clase nº1 MM p.103.**
>
> **Prof- Aos:** *"ya, dice that are very close together"* (comp. verbal: 7p+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 4e+ 3(escribe pizarra)} (La docente al leer la frase gesticula moviendo las manos para que los alumnos descubran el significado)
> **Aa-Prof:** *"están bien juntos"*
> **Prof- Ao:** *"yes, growing in an area where it rains a lot, rains"* (comp. verbal: 7p + 2e explicar) y {comp. no-verbal: 4a+ 3(escribe pizarra)+ 5e} (La docente dibuja en la pizarra para que los alumnos descubran el significado)
> **Aa-Prof:** *"llueve"*
> **Prof- Aos:** *"ya, llueve harto eso dice cierto, y eso se llama rains a forest ya"* (comp. verbal: 7p+ 2e constatar+ 7m+ 2e explicar+ 7m) y {comp. no-verbal: 4e+ 3(mm)+ 1d} (La docente señala en la pizarra)
> **Prof- Aos:** *"Dice rains forest, tropical forest , forest, qué será forest?"* (comp. verbal: 2e constatar+ 7m) y {comp. no-verbal: 4e+ 3(escribe pizarra)} (La docente encierra con un círculo la palabra en la pizarra)

Aa-Prof: *"forestal"*
Ao-Prof: *"forestal"*
Aa-Prof: *"árbol"*
(La docente mueve las manos dándoles pistas a los alumnos, para descubrir el significado)
Ao-Prof: *"conjunto de árboles"*
Ao-Prof: *"bosque"*
Prof- Aos : "*Ya ehh that good"* (comp. verbal: 7p+ 7p) y {comp. no-verbal: 4a+ 5e} (La docente mueve las manos dándoles pistas a los alumnos, para descubrir el significado) **D.E. Clase nº1 MM p.112.**

Prof- Aos: *"ah? las entierran y para que las entierran?"* (comp. verbal: 7n+ 2e constatar+ 7p+ 7m) y {comp. no-verbal: 5e+ 4d+ 5b+ 4b}
Ao- Prof: *"para abono"*
Prof- Aos: *"Para abono cierto?… se utiliza para abono ya?, y muchas veces algunas personas que no tienen chanchitas se las dan a la aves es decir se re-u-ti-li-za"* (comp. verbal: 7p+ 7m+ 2e constatar+ 7m+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 5b+ 5e+ 1c(adelante)+ 3(mm)+ 4(todos)}
Aos- Prof: *"se re-u-ti-li-za"* (Los alumnos repiten) **D.E. Clase nº2 MM p.172.**

La tercera sub-dimensión, se refiere a *repetir* (repetir). Su frecuencia es menor a las anteriores (n=62, ver tabla 11) aunque su presencia se encuentra altamente vinculada con las sub-funciones anteriormente expuestas, ya que si bien es cierto el uso de *repeticiones* constituye una estrategia por parte del profesor para que los estudiantes se involucren en las actividades de aula (Cuadrado y Fernández, 2011), su rol central se focaliza en la repetición como estrategia que permita ir secuenciando los contenidos, y como una modalidad de *aprobación* ante las aportaciones de los alumnos.

En el caso de la profesora MM, esta constituye un uso frecuente para entregar retroalimentación a sus estudiantes. A modo de ejemplificaciones:

Prof- Aos: *"de la…?"* (comp. verbal: 7o) y {comp. no-verbal: 4b}
Aa- Prof: *"de la extinción de los delfines"*
Prof- Aos: *"de la extinción de los delfines"* (comp. verbal: REPETIR+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 4b} (La docente levanta la mano indicando al estudiante que le está dando la palabra)
Aa- Prof: *"de flipper"*
Prof- Aos: *"de flipper…que lo que era flipper?"* (comp. verbal: REPETIR+ 7m) y {comp. no-verbal: 3e+ 4c+ 5e} **D.E. Clase nº1 MM pp.102-103.**

Aos- Prof: *"Fifteen six?"*

Prof- Aos: *"Yes fifteen six, yes open yours book, page fifteen six, yes"* (comp. verbal: 6l+ 7p+ REPETIR+ 7p) y {comp. no-verbal: 4c+ 5e+ 4(todos)+ 1c(adelante)+ 5e+ 4a}
Aos- Prof: *"en que pagina?"*
Prof- Aos: *"Fifteen six, ¿Cual es fifteen six?"* (comp. verbal: REPETIR+ 2e describir+ 7m+ 2d) y {comp. no-verbal: 5e+ 4(todos)+ 1c(adelante)+ 4(todos)+ 5e}
Aos- Prof: *"cincuenta y seis"*
Prof- Aos: "*Cincuenta y seis, muy bien"* (comp. verbal: REPETIR 2e constatar+ 7p) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 1c(adelante)+ 5e} (La docente se desplaza por la sala de clases, con el libro en la mano) **D.E. Clase nº2 MM p.161**

En contraste a las sub-funciones anteriores, la siguiente sub-función a revisar, debido a la frecuencia decreciente (n=41, ve tabla 3) corresponde a *desaprobar* (7q). El rol de la *desaprobación* obedece a una estrategia de compensación respecto de los *desajustes cognitivos* que se producen acerca de lo que los estudiantes comprenden y lo que debieran comprender. De esta forma, el rol pedagógico de esta sub-función radica en la posibilidad de expresar la discrepancia, identificándola, para luego ajustarla en tanto reformulación a un lenguaje y comprensión adecuada.

En el caso de la profesora MM, el uso de la desaprobación, se refiere a instancias donde debe clarificar aspectos del contenido que van trabajando en las actividades contenidas en la guía, o cuando reformula aspectos asociados a instrucciones del trabajo. A continuación, algunas ejemplificaciones de ambas instancias.

Uso de la sub- función *desaprobar* (7q) ante consultas de organización del trabajo de los estudiantes

Prof- Aos: *"vamos a usar otro sistema para trabajar"* (comp. verbal: 2e explicar); {comp. no-verbal: 4(todos)}
Aa-Prof: *"pero consígase otro de esos"*
Prof- Aos: *"no porque a estas alturas no voy a salir a perder el tiempo, ya vamos a anotar primero en la pizarra, ya, vamos a anotar las palabras claves, las famosas key words ¿Ya?"* (comp. verbal: 7q+ 2e argumentar+ 1c reguladora+ 2e describir); {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 5e+ 3(escribe pizarra)} **D.E. Clase nº1 MM p.105.**

Aa-Prof: *"¿Miss hay que dejar espacio para traducir?"*
Prof- Ao: *"no ya lo voy a explicar"* (comp. verbal: 7q+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 3f+ 3(mm)+ 4c} (La docente mueve la cabeza, luego deja las guías

en la mesa y se desplaza por la parte superior de la sala de clases) **D.E. Clase nº1 MM p.111.**

Aos- Prof: *"pero una no más"*
Prof- Aos: *"No tan elaborada, maravillosa como lo tiene en su cuaderno, más simple eso así, está lindo el…Borremoles, aquí para que tenga más espacio, ese es el poder de convencimiento"* (comp. verbal: 7q+ 5k+ 3g+ 2e constatar+ 6l+ 2e justificar+ 2e argumentar) y {comp. no-verbal: 4c+ 1b+ 3(mm)+ 5e+ 3(borra pizarra)+ 4(todos)+ 5e} (La docente le borra la pizarra al alumno y este comienza a dibujar, luego ella se desplaza por la sala de clases) **D.E. Clase nº2 MM p.194.**

Uso de la sub-función *desaprobar* (7q) ante aspectos de desajuste en la comprensión del contenido de los estudiantes:

Ao- Prof: *"el topo"*
Aa- Prof: *"el…"*
Prof- Aos: *"No el conejo"* (comp. verbal: 7q) y {comp. no-verbal: 5e+ 4(todos)+ 3(mm)} (La docente gesticula al explicarle a la alumna y se desplaza por la sala de clases) **D.E. Clase nº1 MM p.103.**

(La docente dibuja en la pizarra)
Ao-Prof: *"la leña"*
Prof- Aos: *"Noo, is wood, se hace ¿de?"* (comp. verbal: 7q+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 4e}
Ao-Prof: *"tabla"* **D.E. Clase nº1 MM p.114.**

Aos- Prof: *"Doctor house"*
Prof- Aos: *"No doctor house, a la parte domestica cierto?, dice desechos domésticos, si ustedes se fijan en este grafico, nos vamos a encontrar que hay pequeñas palabritas que están relacionadas con los desechos que nosotros tenemos en nuestro hogar y los porcentajes de los desechos ya?, dice ... análisis....es el…lo que nosotros tenemos?"* (comp. verbal: 7q+ 2e explicar+ 7m+ 1c reguladora+ 2e constatar+ 4h+ (personalizar)+ 2e explicar+ 7m + 1c reguladora+ 2e constatar+ 7m) y {comp. no-verbal: 1d+ 5c+ 4c+ 3(mm)+ 5e+ 4(todos)+ 3(mm)+ 3(libro)+ 1c(adelante)+ 4(todos)+ 3(mm)} (La docente hace señas con las manos) **D.E. Clase nº2 MM p.173.**

Finalmente, la quinta y sexta sub-función a describir, corresponden a *demandar información aditiva* (7o) y *demandar repetición* (7n). Ambas, comparten una disminuida frecuencia (n=18 y n=8 respectivamente, ver tabla 11) y una intención común, ya que

ambas se focalizan en las acciones comunicativas del docente centradas en solicitar una segunda instancia para escuchar las aportaciones de los estudiantes.

En este sentido, su disminuida frecuencia es coherente con una alta frecuencia en *hacer una pregunta* (anteriormente descrita), ya que es posible afirmar, que la docente pregunta constantemente estando atenta a las aportaciones de los estudiantes, sin una necesidad frecuente de solicitar más información o repetición respecto de lo expresado por sus alumnos.

A lo anterior, se suma la declaración explícita de la profesora MM respecto de la valoración altamente positiva que hace respecto de los intercambios comunicativos entre ella y sus estudiantes. De esta forma, la profesora MM *demanda información aditiva* cuando se dispone a prestar atención ante los requerimientos de sus estudiantes, o cuando busca "enganchar" alguna respuesta de sus estudiantes con la información que viene, para complementarla y mejorarla, siendo esto último lo que Cuadrado y Fernández (2011) denominan conectivos causales y adversativos. A modo de ejemplificaciones:

> (La docente toma su guía de la mesa y toma el plumón)
> **Aa-Prof:** *"Miss"*
> **Prof- Aos:** *"Si hijita... que mija"* (comp. verbal: 1b+ 7m+ 7o) y {comp. no-verbal: 1b+ 2b+ 5e} (Se dirige hacia la alumna y le habla en su puesto la abraza, posteriormente avanza hacia la parte superior de la sala de clases) **D.E. Clase nº1 MM p.134.**
>
> **Ao- Prof:** *"no importa..."*
> **Prof- Aos:** *"Perdón, no importa qué hijo?, no a mi me interesa que lo leas no mas, ya? Si?, ya en silencio cuatro minutos para leer si?, eso sería todo"* (comp. verbal: 7m+ 7o+ 7m+ 6l+ 7q+ 2e explicar+ 3g+ 1c reguladora+ 7m+ 1c reguladora+ 4i+ 7m) y {comp. no-verbal: 1d+ 3(lee libro)+ 4(todos)+ 4c+ 3(mm)+ 3f+ 1d+ 4d} (Unas alumnas llaman a la profesora) **D.E. Clase nº2 MM p.176.**
>
> **Aa-Prof:** *"llamar atención"*
> **Prof- Aos:** *"Llamar la atención sobre algo?"* (comp. verbal: 7m+ 7o) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)}
> **Aa-Prof:** *"Especifico"*
> (Los alumnos responden en forma de coro)
> **Prof- Aos:** *"especifico ya ustedes lo que van a hacer ahora es crear un eslogan"* (comp. verbal: REPETIR+ 1c reguladora+ 4h) y {comp. no-verbal: 4a+ 4(todos)+ 3(mm)+ 1d} **D.E. Clase nº1 MM p.144.**

Respecto de *demandar repetición* (7n), la profesora MM utiliza dicha sub-función cuando desea poner énfasis en alguna idea o cuando la demanda se elabora como pregunta, a fin de seguir la secuencia de los contenidos planteados en clases. A modo de ejemplificación:

(La docente se dirige a escribir en la pizarra)
Prof- Aos: *"Ya"* (comp. verbal: 1a+ 2d) y {comp. no-verbal: 1d+ 4c}
Aa- Prof: "*de las cosas materiales"*
Prof- Aos: *"De las?"* (comp. verbal: 7m+ 7n+ 2d) y {comp. no-verbal: 4c+ 3(escribe pizarra)}
Aa- Prof: "*cosas materiales"*
Prof- Aos: *"Cosas materiales, alguien piensa en otra cosa?"* (comp. verbal: 2e constatar+ 2d+ 7m) y {comp. no-verbal: 3(escribe pizarra)+ 1c+ 4(todos)}
D.E. Clase nº2 MM p.158.

Ao- Prof: "*las entierran"*
Prof- Aos: *"ah? las entierran y para que las entierran?"* (comp. verbal: 7n+ 2e constatar+ 7p+ 7m) y {comp. no-verbal: 5e+ 4d+ 5b+ 4b}
Ao- Prof: "*para abono"* **D.E. Clase nº2 MM p.172.**

(La profesora hace señales con la mano)
Ao- Prof: "*se llama grafico circular"*
Prof- Aos: *"Circular cierto o que ibas a decir cristian?, si ustedes se fijan aquí (palabra inglés)....a que se refiere la palabra house?"* (comp. verbal: 7n+ 7p+ 7m+ 4h+ 7m) y {comp. no-verbal: 1d+ 4d+ 5e+ 4(todos)+ 3(lee libro)+ 4(todos)+ 4c}
Ao- Prof: "*a la casa"* **D.E. Clase nº2 MM p.173.**

Descritas hasta aquí las funciones verbales, se exponen a continuación las funciones no- verbales presentes en las clases de la profesora MM, enfatizando la idea de vinculación permanente entre ambas dimensiones comunicativas, debido a la complementariedad de dichas dimensiones en el proceso comunicativo, donde dichos aspectos tienen una importancia mucho mayor al momento de intervenir directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje bajo una concepción de interactividad de los procesos escolares entre profesor y estudiantes (Cuadrado, Fernández y Ramos, 2010).

2.6. Análisis de los comportamientos comunicativos no- verbales

El análisis que se llevará a cabo, permitirá organizar las categorías para el análisis de los comportamientos comunicativos no- verbales de Cuadrado (1992) incorporando las cinco grandes áreas de la comunicación no-verbal. De esta forma, las categorías del

comportamiento comunicativo no-verbal permitirán organizar las áreas no- verbales de la comunicación a fin de analizar las manifestaciones proxémicas, hápticas, kinésicas, faciales y oculésicas en función de las intencionalidades que estas persiguen, contrastándola con su manifestación verbal, así como las intencionalidades que el profesor concientemente les atribuye a su uso.

La necesidad de analizar los comportameintos comunicativos no-verbales en el contexto de interactividad de aula, es necesaria debido no sólo a la presencia de ciertos comportameintos o áreas de la comunicación no-verbal involucradas en el discruso docente, sino que además, la intencionalidad que dichos comportameintos poseen, en la medida en que los aspectos verbales referidos al discurso centrado en la construcción de conocimiento, se asocian directamente a los comportamientos comunicativos no-verbales, en la medida en que la complementariedad de aspectos cognitivos y afectivo-motivacionales son centrales en el aprendizaje escolar. De esta forma, y en específico respecto de los comportamientos no-verbales, las evidencias respecto de la presencia de un clima de aula que incorpore la confianza y la aceptación entre profesores y estudiantes permite una mayor implicación del alumno en las actividades escolares, así como una eventual influencia de los estudiantes ante las relaciones con el docente y hacia los contenidos (Cuadrado y Fernández, 2008).

2.6.1. Aceptar el comportamiento o las aportaciones del alumno

Los comportamentos comunicativos asociados a la aceptación de las aportaciones de los estudiantes, se relacionan con las inclinaciones de cabeza hacia adelante, adelantar el tórax con los brazos extendidos y manos abieras a la vez que arque las cejas y sonríe, al utilizar la mirada fija y aproximarse al alumno, al usar la sonrisa y al arquear las cejas y asentir con la cabeza. La diversidad de comportameintos comunicativos no-verbales, así como la diversidad de áreas comprometidas en esta categoría, evidencia la flexiblidad de la profesora MM para aceptar las aportaciones y comportamientos de los estudiantes, lo cual permite sin lugar a dudas, espacios, instancias y experiencias favorecedoras de interactividad y su contribución al clima afectivo de aula. A continuación, se detallan y expresan evidencias respecto de la presencia de esta categoría en los diversos comportamentos comunicativos no-verbales utilizado por la profesora MM.

A- Inclinaciones de cabeza hacia adelante (3a)

En el caso de la profesora MM, las *inclinaciones de cabeza hacia adelante* (3a) se presentan ante instancias de pregunta-respuesta-feedback con sus estudiantes (n=32, ver

tabla 12), de manera de entregar una retroalimentación desde comportamientos comunicativos verbales y no-verbales. Así, algunas evidencias serían:

> (La docente le da la palabra a la alumna moviendo su mano)
> **Aa-Prof:** *"Algunos animales están desapareciendo"*
> **Prof- Aos:** *"Ya que algunos animales están desapareciendo"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p) y {comp. no-verbal: 4b+ 4a+ 3a+ 1d} (Algunos estudiantes comentan en voz baja) **D.E. Clase nº1 MM p.119.**
>
> **Aa-Prof:** *"¿Con lápiz pasta?"*
> **Prof- Aos:** *"Si con lápiz pasta, si con lápiz pasta, ya dice: number three, number tree ...dice haga un circulo en que tipo de texto es el a dice anarchical, letra b, dice…letra c..."* (comp. verbal: 7p+ REPETIR+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 1b+ 5b+ 3a+ 1c(adelante)+ 3(mm)+ 4(todos)+ 5e} **D.E. Clase nº1 MM p.124.**
>
> **Aa- Prof:** *"piden ayuda"*
> **Prof- Aos:** *"ya, están pidiendo ayuda, a ver es un pescado o es un pez?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e constatar+ 1c complementaria+ 7m+ 2d) y {comp. no-verbal: 3a+ 1d+ 1b+ 4b+ 4a+ 4(arriba)+ 3(mm)} **D.E. Clase nº2 MM p.163,**
>
> **Aos- Prof:** *"es un rio contaminado"*
> **Prof- Aos:** *"Es un rio contaminado"* (comp. verbal: 2e constatar) y {comp. no-verbal: 4b+ 3a} (La docente da la palabra al estudiante levantando la mano y se coloca en dirección al alumno) **D.E. Clase nº2 MM p.163.**

De esta manera, las presencia de afirmaciones como "si", palabras como "ya" o repeticiones de los comentarios de sus estudiantes, la profesora MM lo complementa con inclinaciones de cabeza hacia adelante en forma de aseveraciones (Cuadrado, 2012), junto a miradas a los estudiantes y desplazamientos hacia sus lugares de trabajo, en una actitud de aceptación integral.

La presencia de estos comportamientos comunicativos verbales y no-verbales asociados a la aceptación, son explicados por la profesora MM en función de ciertos atributos de personalidad. De esta forma, pareciera que este tipo de conductas promotoras de la aceptación, se refieren a una mezcla entre aspectos personales, actitudinales y también pragmáticos, en la medida en que refiere lo útil de una disposición postiva por parte de ella a fin de contribuir a las actitudes mediante las cuales los estudiantes se motivan o no a aprender. A modo de evidencia:

> **Prof:** *"…Por lo general yo te diría que el 90% y tanto de mi persona yo trato siempre de andar alegre, hacer la clase grata y no ser una persona*

latera y que los chicos se aburran, o ser idiota, porque yo creo que la idiotez lo único que hace es alejar a los chicos de lo que tu enseñas, sea lo que sea y mas un idioma que a los chicos les cuesta, les es difícil entonces uno tiene que tratar de ganárselos. Pero en si yo creo que es la personalidad que tiene uno no mas, porque no es que tu te hagas la simpática con ellos, sino que eres tu así y no hay nada que hacer. Es como eso que yo encuentro que es una parte mía que es una ventaja. Ya por que los chicos me dicen, no me gusta su ramo pero usted es agradable así que voy a su clase, entonces yo creo que ya es un 50% que uno ya tiene ganado…" **Entr. Prof. MM nº1 p.304.**

B- Adelantar el tórax con los brazos extendidos y manos abiertas, a la vez que arquea las cejas y sonríe (3h)

Aunque su presencia es disminuida (n=10, ver tabla 12), la complejidad de dicha expresión hace importante describirla, ya que este comportamiento no-verbal al igual que el anterior, se asocia directamente a la aceptación de las aportaciones de los alumnos; aspecto clave para la creación de un clima de aula afectivo y emocionalmente positivo (Cuadrado y Fernández, 2008). En el caso de la profesora MM, la presencia de dicha sub-función obedece a esta intencionalidad descrita recientemente, ya que el acuerdo mediante la valoración positiva ante lo mencionado por los estudiantes constituye el escenario para que esta sub-función aparezca y se manifieste durante distintos momentos de la clase. A modo de evidencias:

Aa-Prof: *"Porque tiene diferente información"*
Prof- Aos: *"ya, porque tiene diferente información"* (comp. verbal: 7p+ REPETIR) y {comp. no-verbal: 3h+ 3b+ 1c} (La profesora comienza a desplazarse por la sala de clases) **D.E. Clase nº1 MM p.117.**

Aa-Prof: *"el señor González quiere leer"*
Prof- Aos: *"Señor González quiere leer?, ya todos a escuchar con atención al señor González por favor"* (comp. verbal: 7m+ 1c reguladora+ 4h) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 4c+ 5e+ 3(mm)+ 3b+ 3h+ 1c+ (aplaude)} **D.E. Clase nº1 MM p.150.**

Aos- Prof: *"a las empresas"*
Prof- Aos: *"A nosotros cierto, al mal uso de las cosas que están a nuestro alrededor, al mal uso del medio?"* (comp. verbal: 2d+ 2e describir+ 7m+ 2d) y {comp. no-verbal: 4a+ 3(mm)+ 4(todos)+ 3h+ 1c+ 1a}
Aos- Prof: "Ambiente" **D.E. Clase nº2 MM p.159.**

Nuevamente, el uso de repeticiones y otras expresiones verbales se complementan con comportamientos no-verbales, tales como asentir, mover las manos, mirar a los alumnos en general, desplazarse por el aula y sonreir.

C- Arquear las cejas y asentir con la cabeza (5b)

La presencia de este comportamiento (n=89, ver tabla 12) se encuentra fuertemente vinculada a las conductas no- verbales anteriores, ya que la profesora MM utilizaría dichas conductas para demostrar su conformidad con dichas aportaciones vinculando el *arquear las cejas y asentir con la cabeza* (5b) con demandas de repetición, expresiones verbales positivas, y contrapreguntas. A modo de ejemplificaciones:

> **Prof- Aos:** *"wood to me paper, wood to me and fisher and rains houses, wood from to cooking and ... plants a trees for... the trees and ...animals , ... flowers and the a pirate an true ... the plants and animals in the forest , what's can why ...with can protect the rains forest , with can plants ...continuous the ... rains forest, ¿Cual es la idea de este lado?, que quiere decir..."* (comp. verbal: 2e describir+ 7m+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 4a+ 3(lee guía)+ 1d+ 3a+ 1c(adelante)+ 3(mm)+ 5b} (La docente levanta la mano en dirección a la alumna a quien le da la palabra)
> **Aa-Prof:** *"La desaparición de bosques que se están utilizando para hacer… la medicina***"**
> (La docente mueve a cabeza en forma de afirmación a lo que dijo la alumna)
> **Prof- Aos:** *"ya, alguien…"* (comp. verbal: 7p+ 7m) y {comp. no-verbal: 4a+ 5b} **D.E. Clase nº1 MM p.119.**
>
> (La docente levanta su mano en direccion a los alumnos que tienen la palabra)
> **Prof- Aos:** *"que tenemos que protegerlo si, dice we cant protect... Mrs. Olivera usted estaba diciendo algo que..."* (comp. verbal: REPETIR+ 7p+ 4h+ 7m) y {comp. no-verbal: 4a+ 1d+ 3(mm)+ 4b+ 3a+ 3(mm)+ 5b} **D.E. Clase nº1 MM p.120.**
>
> **Prof- Aos:** *"ya. En el numero dos chiquillos vamos a poner a varios conceptos ya dice bang, crash, factorie...(palabra) review…(palabra)...ahora dice (palabra) it the words here (palabra), aspectos ...cual de estas palabras piensan ustedes que podemos encontrar en un texto relacionado con el reciclaje?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 4h+ 1c reguladora+ 2e constatar+ 7m) y {comp. no-verbal: 4a+ 1d+ 4(todos)+ 3(mm)+ 3(lee libro)+ 1c(adelante)+ 3(mm)+ 4(todos)+ 1c(adelante)+ 5b+ 3(mm)}
> **Ao- Prof:** *"melch"*
> **Prof- Aos:** *"Ya melch, ¿cual otra?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 7p+ 7m) y {comp. no-verbal: 3(mira su libro)+ 4a+ 1a+ 4(todos)}
> **Aos- Prof:** *"..."*

Prof- Aos: *"reviews"* (comp. verbal: 7p) y {(comp. no-verbal: 4a+1d}
(La docente gesticula con sus manos)
Prof- Aos: *"Ok, vayan haciendo un puntito, meet, lorry, meet lorry"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 4h) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 1d+ 3(mm)+ 4(todos)+ 3(libro)+ 5b} **D.E. Clase nº2 MM p.168.**

Prof- Aos: *"ah? las entierran y para que las entierran?"* (comp. verbal: 7n+ 2e constatar+ 7p+ 7m) y {comp. no-verbal: 5e+ 4d+ 5b+ 4b}
Ao- Prof: *"para abono"*
Prof- Aos: *"Para abono cierto?… se utiliza para abono ya?, y muchas veces algunas personas que no tienen chanchitas se las dan a la aves es decir se re-u-ti-li-za"* (comp. verbal: 7p+ 7m+ 2e constatar+ 7m+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 5b+ 5e+ 1c(adelante)+ 3(mm)+ 4(todos)}
Aos- Prof: *"se re-u-ti-li-za"*
(Los alumnos repiten) **D.E. Clase nº2 MM p.172.**

Descritos hasta aquí tres comportameintos comunicativos no- verbales que buscan aceptar el comportameinto del alumno, es importante mencionar que estas conductas expresivas no son únicamente las acciones que acompañan al profesor al momento de manifestar la aceptación, sino que utiliza además, la mirada fija y aproximación al alumno, conducta que además de ser expresiva, posee un nivel de empatía mayor, debido a la cercanía física y al uso de un espacio compartido entre profesor y estudiante, lo que implica una interacción mas cercana y mutuamente concedida.

D- Mirada fija y aproximación al alumno (4d)

Conducta comunicativa no-verbal (n=20, ver tabla 12) vinculada a la expresión activa de aceptación ante el comportamiento del alumno. Desde esta perspectiva, el mirar aproximándose a sus estudiantes, constituye un comportamiento activo por parte del profesor para dinamizar la clase mediante la participación, la secuencia de preguntas y respuestas, así como la proactividad ante grupos o estudiantes más pasivos, ya que como menciona la profesora MM en la entrevista algunos grupos necesitan ser directamente emplazados para que participen:

Prof: *"…Lo que pasa es que el grupo que está sentado allá, las chicas son mas tímidas para preguntar y cuando yo llego como que ellas se cohíben, como que son mas tímidas y mas calladitas y yo trato de llegar a ellas pero como que les cuesta un poco mas…"*. **Entr. Prof. MM nº2 p.319.**

En ese contexto, la profesora MM identifica que debe actuar mediante la *mirada fija y aproximación al alumno* (4d) para conseguir la participación de éstos. A modo de evidencias:

(La docente se desplaza por la sala de clases gesticulando con sus manos)
Aa-Prof: *"la energía"*
Prof- Aos: *"ya"* (comp. verbal: 7o) y {comp. no-verbal: 4d+ 3(mm)} (Los alumnos hablan todos a la misma vez) **D.E. Clase nº1 MM p.120.**

Prof- Aos: *"...podrias leerme, esa frase o oracion por favor? usted, usted, please Rosita..."* (comp. verbal: 4h+ 7m+ 1c reguladora+ 1c reguladora) y {comp. no-verbal: 4c+ 4d}
Ao-Prof: *"weet (palabras)…"* **D.E. Clase nº1 MM p.142.**

Ao- Prof: *"se llama grafico circular"*
Prof- Aos: *"Circular cierto o que ibas a decir cristian?, si ustedes se fijan aqui (palabra inglés)....a que se refiere la palabra house?"* (comp. verbal: 7n+ 7p+ 7m+ 4h+ 7m) y {comp. no-verbal: 1d+ 4d+ 5e+ 4(todos)+ 3(lee libro)+ 4(todos)+ 4c} **D.E. Clase nº2 MM p.173.**

(Unas alumnas llaman a la profesora)
Prof- Aos*: "Bueno, si vayan"* (comp. verbal: 7p+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 4d+ 1b+ 3a} (La docente se desplaza por la sala de clase, las alumnas salen de la sala, posteriormente borra la pizarra, luego se acerca a unos alumnos y les dice algo, todos estan en silencio. La profesora le entrega pañuelos al estudiante, se desplaza por la sala de clases y se rie) (Los estudiantes trabajan ordenadamente y en silencio…logra imponer espacios de trabajo y silencio en el trabjo con las guías) **D.E. Clase nº2 MM p.176.**

De esta forma, la conducta de mirar y acercarse al espacio de los estudiantes, se transforma en una estrategia de "activación" de los alumnos que se ve fuertemente reforzada por el uso de la aceptación verbal, las repeticiones e inclinaciones de cabeza, la sonrisa y la mirada fija cada vez que invita o recibe alguna expresión de sus estudiantes. Llama la atención lo exitosas que son sus intervenciones para movilizar a sus alumnos, ya que en general, este comportameinto, como en otros en donde se requiere la participación y la conversación entre profesores y alumnos, la profesora MM logra su propósito e interactúa frecuentemente con ellos. Al respecto la profesora menciona que el vínculo afectivo y de respeto que se genera inicialmente con ellos (y que se corrobora en los resultados del cuestionario autoaplicado sobre percepción del clima escolar, en dond ela profesora obtiene los mas altos puntajes en los ítems de relaciones afectivas y respetuosas) constituye una base esencial para lograr posteriormente participación en temáticas no solo escolares, sino que también familiares. A modo de ejemplo, se desarrolla un extracto de una entrevista a la profesora MM que demuestra lo planteado:

Prof: *"…a mi lo que me llama la atención es que a ellos les gusta hablar contigo, pero no solo de la asignatura, sino que te cuentan de sus cosas, de repente tienen*

mucho de las cosas de doble sentido y yo les digo que eso yo no lo veía cuando yo estudiaba. Es la conversación, es el apego, el que te abrazan, yo creo que esa es la parte en que ellos notan el cariño y yo también lo noto el cariño de ellos, que son súper afectuosos, pero el otro curso igual, aunque hay niños que son huraños, que no les gusta que tu los abraces, que te acerques, pero es como me enseñaron a mi en mi casa. Somos de beso y abrazo, es como que uno lo internaliza". **Entr. Prof. MM nº1 pp.306-307.**

2.6.2. Elogiar el comportamiento del alumno

La categoría asociada a la manifestación no-verbal de elogio ante los aportes o comentarios de los estudiantes, se relaciona con las Áreas Oculésica y Facial. De esta forma, la mirada fija en el alumno con asentimiento de cabeza u otros gestos manuales o faciales, así como la sonrisa en diversas situaciones comunicativa constituyen las conductas no- verbales mas representativas de esta categoría. De esta forma, el elogiar los aportes de los estudiantes se transforma en una instancia de feedback que a diferencia de la aceptación del comportameinto del alumno, posee un nivel de reconocimiento mayor en la medida que se genera directamente un reforzamiento que sanciona dichos aportes. En este sentido, Fernández y Cuadrado (2008) refieren que estos elogios se relacionan fundamentalmente con la concesión de refuerzos ante los estudiantes que responden correctamente las preguntas difíciles.

A- *Mirada fija en el alumno con asentimiento de cabeza u otros gestos manuales o faciales* (4a)

La presencia de dicho comportamiento (n=96, ver tabla 12) contribuye al clima de aula afectivo y emocionalmente positivo, al ser una conducta fuertemente vinculada a la aceptación y el elogio de las aportaciones de los estudiantes (Cuadrado y Fernández, 2008). De esta forma, la profesora MM utiliza dicho comportamiento cuando refuerza positivamente las aportaciones de sus alumnos, aunque ante diminutas referencias de aceptación asociadas al *"ok"*, *"muy bien"* y el *repetir* lo que los estudiantes manifiestan como una traducción de aceptación, lo que en general es utilizado por los docentes como una forma de reforzar explícitamente sus respuestas, pero asociado a míltiples manifestaciones no- verbales. Algunos ejemplos serían los siguientes:

Aas- Prof: *"una serie de televisión"*
(Los alumnos responden en forma de coro)
Prof- Aos: *"por una serie de televisión ya"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 4a} (La docente gesticula al explicarle a la alumna y se desplaza por la sala de clases) **D.E. Clase nº1 MM p.103.**

Aa- Prof: *"el delfín"*
Prof- Aos: *"el delfín si el delfín"* (comp. verbal: 7p+ REPETIR) y {comp. no-verbal: 4a+ 5e+ 4a}
Ao Prof: *"todo"* **D.E. Clase nº1 MM p.103.**

(La docente levanta la mano para darle la palabra a un alumno)
Ao-Prof: *"medio ambiente"*
Prof- Aos: *"muy bien, falso, porque pertenecen al medio ambiente"* (comp. verbal: 7p+ 2e argumentar) y {comp. no-verbal: 1d+ 4c+ 4a+ 3a+ 1c(adelante)} **D.E. Clase nº1 MM p.137.**

Aos- Prof: *"hay licor"*
Prof- Aos: *"ya una botillería donde hay cosas para beber y hay una dama cierto que se supone que ella está haciendo?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e constatar+ 7m) y {comp. no-verbal: 4a+ 3(mm)+ 3(lee libro)+ 4a}
Aos- Prof: *"promoción"*
Prof- Aos: *"está haciendo una promo-ción ya, está haciendo una promo-ción con los licores ya"* (comp. verbal: 2e constatar+ 2e constatar+ 7p+ 1c reguladora); {comp. no-verbal: 4a+ 5b+ 4(todos)+ 1d} (Los alumnos comentan) **D.E. Clase nº2 MM p.180.**

Como es posible observar en los ejemplos recientes, el elogio al comportamiento del alumno que utiliza la profesora, posee un carácrer restrictivo desde las expresiones verbales, pero una amplitud interesante de elementos no- verbales considerados; tales como la alternancia en la mirada a l alumno que responde, como la mirada al grupo curso, la sonrisa, el asentir y el movimiento de las manos. Estos aspectos no- verbales son sumamente importantes de generarse, ya que ejercen un rol de "compensación" ante las limitadas expresiones verbales.

B- La sonrisa (5e)

Su rol se asocia más que al área facial a la que se refiere, a la intencionalidad que ella persigue, ya que la *sonrisa* tiene relación con aceptar el comportamiento del estudiante, elogiarlo, o poseer un significado irónico o burlesco (Cuadrado y Fernández, 2011). En este sentido, la sonrisa se constituye como un recurso que busca provocar actitudes positivas en los estudiantes para mejorar la relación entre éstos y su profesor. Coherente con lo anterior, la profesora MM reconoce en la sonrisa un recurso no- verbal que mejora la complicidad y contribuye a una calificación positiva del ambiente de clase al momento que en la entrevista manifiesta:

Entr: *"¿Utiliza bastante la risa?"*

> **Prof:** *"Si, es una característica, yo no soy una persona que ande enojada ni mal genio, sino siempre trato o ando con la sonrisa a flor de piel y eso hace que genere complicidad con los alumnos, eso hace que ellos sientan que me agrada que ellos estén aquí, que no es desagradable que ellos hayan llegado a mi clase, esto lo expreso por la risa".* **Entr. Prof. MM nº2 p.315.**

De esta forma, la elevada presencia de la sonrisa (n=187) en las clases de la profesora MM inunda diversas intencionalidades, aunque en este caso revisaremos dos situaciones en la que se manifiesta, debido a su coherencia con la categoría, y las interpretaciones que se pueden generar de estas dos instancias.

En una primera descripción, la profesora MM utiliza la sonrisa cuando premia las aportaciones de los estudiantes, mediante el uso de refuerzos en inglés, de manera de otorgarle un sentido práctico a dichos elogios, así como su interés por mantener una coherencia comunicativa apegada a los contenidos. A modo de ejemplos:

> **Ao-Prof:** *"bosque"*
> **Prof- Aos: "***Ya ehh that good"* (comp. verbal: 7p+ 7p) y {comp. no-verbal: 4a+ 5e} (La docente mueve las manos dándoles pistas a los alumnos, para descubrir el significado)
> **D.E. Clase nº1 MM p.112.**

> (La docente dibuja en la pizarra)
> **Ao-Prof:** *"Playa"*
> **Prof- Aos:** *"Yes, this is the wave energy, ¿Cuál sera esto?"* (comp. verbal: 7p+ 2e explicar+ 7m) y {comp. no-verbal: 5e+ 3(escribe pizarra)} **D.E. Clase nº1 MM p.115.**

> **Prof- Aos:** *"Lo demas lo dejamos al agua, los vamos a dejar con un signo de, de interrogacion, open yours book page fifteen six"* (comp. verbal: 6l+ 2e constatar+ 4i+ 6l) y {(comp. verbal: 4(todos)+ 4c+ 5e+ 3(escribe pizarra)+ 1c(adelante)+ 4(todos)}
> **Aos- Prof:** *"Fifteen six?"*
> **Prof- Aos:** *"Yes fifteen six, yes open yours book, page fifteen six, yes"* (comp. verbal: 6l+ 7p+ REPETIR+ 7p) y {comp. verbal: 4c+ 5e+ 4(todos)+ 1c(adelante)+ 5e+ 4a} **D.E. Clase nº2 MM p.161.**

Estas secuencias obtenidas desde las videograbaciones, son coherentes con el interés particular de la profesora por utilizar el idioma inglés en la mayoría de las intervenciones acerca de los contenidos que trabaja con sus alumnos, dado que manifiesta explíctamente en la entrevista su interés en generalizar su uso. Coherente con ello, es que ante la presencia de aportaciones de los estudiantes respecto de aspectos de la materia y el uso del

inglés, los elogios se manifiestan inmediatamente. Los intentos por priorizar el uso del idioma inglés en el trabajo con sus estudiantes y las dificultades que entre los cursos se dan respecto de las posibilidades reales de generalizar su uso se expresan a continuación:

> **Prof:** *"…Con el segundo año B, hablar en ingles la hora completa no me resulta, que es lo que a mi me fascinaría lograr, pero no, no se si ellos estarán como cerrados en si mismo o realmente no tienen la habilidad que no te escuchan, no te entienden, entonces uno tiene que empezar a explicar en ingles o hacerle gestos cierto, para que ellos puedan entender, pero hay algunos que si quieren aprender, pero yo se que les cuesta y que obviamente tienen que esforzarse mas y uno también tiene que hincarle mas el diente a ellos"*. **Entr. Prof. MM nº2 p.309.**

Un segundo tipo de uso respecto de la sonrisa como conducta comunicativa no-verbal orientada a elogiar el comportamiento del alumno, se refiere a su uso para generar complicidad ante aspectos personales de sus estudiantes. Esto se refiere a que durante la clase, la profesora MM usa la sonrisa ante temáticas que no son privativas de los contenidos, sino que indagan respecto de aspectos personales, vivencias y temáticas extra-escolares que la profesora lejos de separarlas del quehacer en el aula, las incopora y reacciona elogiando esos espacios de confianza que los estudiantes le otorgan, y contribuyendo en forma directa al clima de aula que entre ellos se genera. Así, el elogio al comportameinto de los estudiantes implica mediante la sonrisa, entregar un feedback mediante la sonrida ante los comentarios en inglés que realizan sus alumnos y ante espacios en donde los estudiantes manifiestan aspectos personales que igualmente los expresan en el aula. A modo de ejemplos:

> **Aa-Prof:** *"encuentros amorosos"*
> **Prof- Aa:** *"ah encuentros amorosos"* (comp. verbal: REPETIR) y {comp. no-verbal: 5e+ 4(todos)}
> **Aa-Prof:** *"con el Axel del segundo A"*
> (La docente se desplaza por la sala de clases)
> **Prof- Aos:** *"Con Axel?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 5e+ 3(mm)+ 1c (la profesora participa en aspectos socio-emocionales de los estudiantes)}
> **D.E. Clase nº1 MM p.109.**
>
> **Aa-Prof:** *"no si yo tengo Miss"*
> (La docente se desplaza por la sala de clases dejando diccionarios)
> **Prof- Aos:** *"si, que es tierno el"* (comp. verbal: 3g+ 6l+ 5k) y {comp. no-verbal: 5e+ 5b+ 1c} **D.E. Clase nº1 MM p.128.**
>
> **Aa-Prof:** *"Miss"*

Prof- Aos: *"que es rápido usted"* (comp. verbal: 5k) y {comp. no-verbal: 1b+ 5e+ 5b} (La docente se acerca al alumno y le toma la cabeza y juega con el) **D.E. Clase nº1 MM p.129.**

Prof- Aos: *"A donde mi niño"* (comp. verbal: 7m+ 6l) y {comp. no-verbal: 1b+ 2b} (La profesora se acerca al estudiante y le toma la cabeza, y le quita el gorro)
Prof- Aos: *"oh…que se te ves lindo asi"* (comp. verbal: 3g+ 6l) y {comp. no-verbal: 1b+ 5e+ 2b} **D.E. Clase nº1 MM p.130.**

Prof- Aos: *"Meeter, ya, ahora como ustedes son tan asi de rapidos ya, ustedes me van a asociar todos estos dibujos con cada una de las etapas anteriores"* (comp. verbal: 7p+ 1c reguladora+ 6l+ 4h) y {comp. no-verbal: 1c+ 4a+ 3(mm)+ 5e+ 4(todos)+ 4e (muestra el libro)} (La docente les muestra el libro) **D.E. Clase nº2 MM p.181.**

Prof- Aos: *"Está hermoso, precioso lo que lleva"* (comp. verbal: 7p+ 3g+ 6l) y {comp. no-verbal: 1a+ 1c+ 4(todos)+ 5e} (La docente monitorea a los estudiantes por grupo, luego que lo hace comienza a desplazar por la sala de clases) **D.E. Clase nº2 MM p.190.**

2.6.3. Recoger las ideas del alumno y exhibirlas

En esta categoría, se evidencian comportamientos comunicativos no-verbales asociados a las Áreas Oculésica y Facial, donde la mirada fija centrada en la regulación de la interacción y la sonrisa aparecen como comportameitnos característicos.

A- Mirada fija (4c)

La mirada y su relación con otros comportamientos kinésicos y faciales, se complementan como una de las conductas comunicativas más fuertemente ligadas a la transmisión de acuerdos o desacuerdos que el profesor manifiesta ante las instancias de interactividad con los estudiantes (Cuadrado, 2012), siendo la conducta que representa la segunda frecuencia más elevada de la profesora MM (n=236, ver tabla 12). Así, la *mirada fija* (4c) se asocia a la posibilidad de interactuar con los estudiantes para generar espacios en donde se reconozcan las aportaciones de los alumnos (Cuadrado y Fernández, 2008) como una manera de recoger las ideas de los estudiantes y exhibirlas. Así, de acuerdo a Pollitt (2006) esta conducta visual se relaciona en este caso con un marcadso interés por regular la interacción entre los comunicantes. Esto, debido a que como se manifiesta en las secuencias de clase siguientes, la profesora MM utiliza las preguntas (comportamiento verbal [7m]) como una estrategia que sumada a las expresiones faciales de mirada fija y

sonrisa, así como moviemntos de mano y desplazamiento a las ubicaciones de los alumnos, busca generar discusión e interactividad entre los estudiantes, estableciendo repeticiones (4h), demandando disponibilidad (1b) o regulando (1c reguladora) las instnacias de participación de los estudiantes. Es importante mencionar aquí, como las preguntas que la profesora hace a sus alumnos, no se centran en aspectos literales o de contrastación, sino que se refiere a preguntas que buscan desarrollar un carácter evaluativo respecto de los comentarios o juicios de otros estudiantes. En este sentido, es posible afirmar que el uso de preguntas que buscan indagar un carácter evaluativo crítico son similares al caso nº1 en términos de intencionalidad; aunque su manifestación comunicativa es diametralmente opuesta. A modo de evidencias:

> (Algunos de los estudiantes conversan)
> **Prof- Aos:** *"ya están totalmente de acuerdos con lo que dice el Señor Pérez?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 4(todos)} (La docente mira al resto de los estudiantes) **D.E. Clase nº1 MM p.101.**

> **Prof- Aos:** *"Tania la pregunta es el señor Pérez que dijo?, señor Pérez le podría repetir a la señorita Tania lo que usted dijo?"* (comp. verbal: 1b+ 7m+ 1b+ 7m+ 4h) y {comp. no-verbal: 1d+ 4c+ 5e+ 4c+ 3(mm)+ 5e} (La docente mueve las manos al preguntarle a la alumna)
> **Ao- Prof:** *"se trata de la rehabilitación de los delfines con el estrés por estar en cautiverio y no estar en su hábitat natural"*
> **Prof- Aos:** *"usted está de acuerdo Tania con lo que acaba de decir el señor Pérez? o quiere agregar alguna otra cosa?"* (comp. verbal: 7m+ 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 3(mm)+ 1a+ 5e} **D.E. Clase nº1 MM p.101.**

Coherentemente con lo anterior, la presencia de la *sonrisa* nuevamente aparece como una conducta vinculada a los espacios de interactividad entre profesores y estudiantes. De esta forma, en esta categoría, el uso de la sonrisa por parte de la profesora MM mediatiza los espacios de participación entre ella y sus estudiantes, sobre todo como una estrategia de fomento a la interacción "entre" los alumnos. Algunos ejemplos de esta intencionaldiad comunicativa:

> **Prof- Aos:** *"o alguien mas que quisiera agregar alguna cosa?"* (comp. verbal: 7m) y {(comp. no-verbal: 5e+ 4(todos)} (La profesora gesticula moviendo sus manos, luego de esto se desplaza un poco por la sala de clases, algunos de los estudiantes conversan en voz baja) **D.E. Clase nº1 MM p.102.**

> **Prof- Aos:** *"Puede alguien agregar otra información acerca de lo que dijo su compañera o otra cosa que haya entendido?"* (comp. verbal: 7m) y {comp.

no-verbal: 5e+ 3(mm)+ 4(todos)+ 3e} (La docente le da la palabra a la alumna moviendo su mano) **D.E. Clase nº1 MM p.119.**

Prof- Aos: *"si ya no hay para que preguntar por qué?, porque si ella dice que es verdadero es por lo que dice aquí, ya quién me dice que es falso?, ya hija dígame por qué es falsa, si ustedes también pretenden lo mismo"* (comp. verbal: 7p+ 2e explicar+ 2e argumentar+ 7m+ 6l+ 7m+ 2e argumentar) y {comp. no-verbal: 5b+ 3(mm)+ 4(todos)+ 4b+ 5e} **D.E. Clase nº1 MM p.135.**

Ao- Prof: *"reciclaje"*
Prof- Aos: *"¿Acerca del?* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 5e+ 5b+ 5e+ 3(mm)}
(La docente levanta la mano en dirreccion hacia el estudiante que dio el aporte)
Ao- Prof: *"reciclaje"*
(La docente escribe en la pizarra) **D.E. Clase nº2 MM p.158.**

Se puede observar en las evidencias anteriores, que la profesora MM combina la sonrisa con preguntas abiertas, preguntas de tipo dirigidas, buscando que los estudiantes argumenten sus opciones, así como preguntas confirmatorias que buscan la repetición de los alumnos ante expresiones ya realizadas por sus compañeros.

Como pudimos apreciar en la categoría anterior, la profesora manifietsa plena conciencia repsecto del uso de esta conducta, refieiréndolo como característica personal y atributo relativamente constante en sus clases, así como una demanda justificada en función de las necesidades afectivas y de interés que despierta este comportamiento en los aprendizajes escolares.

2.6.4. Mostrar interés por el comportamiento del alumno

En esta categoría se representan aquellos comportamientos no- vebales que utiliza el profesor para conceder actitudes de escucha e interés ante los aportes de los estudiantes. De esta forma, las Áreas involucradas en esta clasificación corresponden a la Oculésica, Facial y Proxémica, traducido en la mirada fija como una forma de expresión de intimidad, la sonrisa al momento de compartir conceptos coloquiales utilizados por los estudiantes y la aproximación e inclinación hacia la mesa de los alumnos.

A- Mirada fija (4c)

Como ya se ha desarrollado en las otras categorías alusiones respecto a este comportamiento comunicativo no- verbal, en este caso nos referiremos particularmente al

uso de la mirada fija al momento en que el profesor expresa intimidad con sus estudiantes, en el sentido de lo que Pollitt (2006) manifiesta como la transmición de aspectos positivos para la confianza y la cercanía.

> **Prof- Aa:** *"se le echó a perder el lápiz?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 1a}
> **Ao-Prof:** *"no profe"*
> (La docente se desplaza por la sala de clases, los alumnos escriben)
> **Prof- Ao:** *"usted fue el que estaba bostezando?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 1a+ 4c} (A la docente se le cae una hoja al piso y se dirige a recogerla)
> **Ao-Prof:** *"dormiste mucho"* **D.E. Clase nº1 MM p.108.**

> **Prof- Ao:** *"No hija no me acorde el fin de semana de lo que dijiste usted me lo va a anotar en un papelito y me lo va a pasar ¿ya?, para acuérdame bueno?"* (comp. verbal: 7q+ 2e explicar+ 4h+ 1c reguladora) y {comp. verbal: 1d+ 4c+ 1c(adelante)+ 1a} **D.E. Clase nº1 MM p.110.**

En los ejemplos que se exponen, es posible apreciar como la profesora se interesa por aspectos personales, de necesidades materiales para el trabajo de sus alumnos, de hábitos de sueño, hasta demandas específicas. Este interés permite entonces evidenciar una cosntante preocupación de la profesora respecto delos estudiantes en tanto personas que poseen necesidades diversas a las cuales es necesario prestar atención. Esto último se evidencia en el interés explícito que la profesora manifiesta en la entrevista al mencionar que:

> **Prof:** *"Los chicos por lo general me cuenta que es lo que les pasa, si están con algún problema, a veces en las mismas horas de clase cuando están todos trabajando, vienen, o esta alguno llorando alguna niña, que tu logras que te diga señorita me pasa tal o cual cosa y tratar de buscarle la solución, me pasa que estén con las ideas como para comunicarme en ingles y a la vez en la parte personal de los chiquillos, sean de mi curso o no sean de mi curso, me pasa exactamente lo mismo de primero a cuarto año"*. **Entr. Prof. MM nº2 p.310.**

B- Sonrisa (5e)

Al igual que en la mirada fija, la sonrisa ha sido ampliamente desarrollada en las categorías anteriores, por tanto, en esa categoría, se revisa la resencia de la sonrisa como una manifedtación no- verbal que busca compartir los conceptos coloquiales que utilizan los estudiantes dentro del aula. Esto quiere decir, que la presencia de este comportamiento no- verbal se asocia a conceptualizaciones cotidianas, aspectos contextualizados a la

realidad extra-escoalr de los estudiantes y el uso de la función poética del lenguaje verbal, referido a distinciones comunicativas orales cargadas de un estilo particular que genera implicancia entre los comunicantes. Algunos ejemplos de estas descripciones serían:

Aa- Prof: *"como cotorra"*
Prof- Aos: *"si como cotorra sale, ya es como normal, alguna pregunta?"* (comp. verbal: 7p+ 1c reguladora+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 5e+ 4(todos)+ 1d }
Aas- Prof: *"no"*
(La docente mientras le habla a los estudiantes gesticula moviendo sus manos) **D.E. Clase nº1 MM pp.99-100.**

Prof- Aos: *"…ya, ustedes van a abrir esta hermosa hojita que hizo su querida y estimada profesora y van a leer primero el del lado izquierdo, dice: the envelopments , ¿que lo que es el envelopments?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 4i+ 6l+ 5k+ 3g+ 2e explicar+ 7m) y {comp. no-verbal: 1d+ 4(todos)+ 3(mm)+ 5e+ 5a} (La docente mueve las manos, para que los alumnos descubran el significado de la palabra) **D.E. Clase nº1 MM p.118.**

Ao- Prof: *"para tomar"*
Aos- Prof: *"(risas)"*
Prof- Aos: *"...Shop?... plays...(palabra)…es una negocio tienda, no es un eeh Gajardo... drinking the chop ya, señor Enriquez, si usted mira en la pagina cincuenta y seis en el ejercicio numero tres, tenemos tres paisajes ¿me podrias describir la letra a?"* (comp. verbal: 7m+ 2e explicar+ 2e explicar+ 1c reguladora+ 2e describir+ 7m) y {comp. no-verbal: 1d+ 4c+ 3(mm)+ 4b+ 3(mm)+ 4(todos)+ 1c(adelante)+ 5e+ 3(leer libro)+ 4c+ 3(mm)+ 3(lee libro)+ 3(mm)+ 4c}
Ao- Prof: *"Estan reciclando botellas"*
Prof- Aos: *"Ya, hay una señora cierto que esta poniendo algunas botellas en un tiesto cierto? ya eeh omar?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 1e constatar+ 7m+ 1c reguladora+ 1b) y {comp. no-verbal: 3(lee libro)+ 1d+ 4a+ 4c+ 5b+ 4(todos)+ 4c+ 5e} **D.E. Clase nº2 MM p.169.**

Prof- Aos: *"cuando nosotros en nuestras casas pelamos…no, cuando pelan papas"* (comp. verbal: 1c complementaria+ 2e explicar+ (personalizar)+ (corrección)) y {comp. no-verbal: 1d+ 4(todos)+ 3(mm)+ 5e+ 1c(adelante)}
Ao- Prof: *"papas"*
Prof- Aos: *"pelan papas, yo no pelo nunca, se lava lechuga y todo ese tipo de cosas y van quedando restos"* (comp. verbal: 7p+ (personalizar)+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 5e+ 3(mm)+ 4(todos)}
Ao- Prof: *"se los guardan para darselo a los chanchos"*
Prof- Aos: *"ya, se los guardan para darselos a su chanchita"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 7p+ 2f) y {comp. no-verbal: 1d+ 5b+ 3(mm)+ 4d+ 5e}

Aos- Prof: *"(risas)"* (Los alumnos se rien en forma general y todos a la misma vez) **D.E. Clase nº2 MM pp.171-172.**

Como es posible de observar, los elementos cotidianos a los cuales la profesora y sus estudiantes se refieren guardan estrecha relación con los apsectos que están trabajando en la guía. Así, la profesora presenta como "*la hermosa hojita que hizo su profesora*" las actividades de taller que los estudiantes deben realizar, así como conceptos asociados a "*shop*" (cerveza) o acciones de reciclaje propias de la temática que trabajan, asociado al reciclaje.

C- *Aproximarse al alumno e inclinarse sobre su mesa* (1b)

Este tipo de conducta no- verbal (n=94, ver tabla 12) se encuentra directamente vinculada con el fomento de la interactividad y participación de los estudiantes (Cuadrado y Fernández, 2011), debido a que la cercanía y horizontalidad entre el profesor inclinado y el estudiante sentado en su mesa, contribuye a ilustrar una actitud de escucha y disponibilidad personal en donde queda físicamente y espacialmente explicitada la demostración de interés directa y personal por parte de la profesora respecto del comportamiento del alumno. En el caso de la profesora MM estas conductas se asocian a momentos en que la docente reparte material para el trabajo de la clase, otorgándoles personalmente a sus alumnos dichos recursos, y sobre todo cuando responde dudas personalizadas de ellos, o en su defecto, identifica la importancia de asistirlos. A modo de ejemplos:

(La docente le entrega unas guías a la estudiante para que reparta, y ella continúa entregandole a los alumnos en su puesto)
(Algunos de los alumnos conversan)
Aa-Prof: *"¿A mi?"*
Prof- Aos: *"Aqui tiene"* (comp. verbal: 2e constatar) y {comp. no-verbal: 1c+ 1b} **D.E. Clase nº1 MM p.123.**

(La docente se coloca a la altura del puesto de la alumna y le señala en que parte de su guia debe anotar)
Prof- Aos: *"ahí o abajito si le alcanza igual, ya y ahora viene la parte en la que ustedes van a trabajar, solitos, solitos o en parejitas igual"* (comp. verbal: 4i+ 2e explicar+ 6l+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 1b+ 1c+ 4(todos)+ 3(mm)+ 5e} **D.E. Clase nº1 MM pp.126-127.**

(La docente observa como los alumnos copian en su cuaderno lo que dice en la pizarra)

> **Prof- Aos:** *"ya, esta es la exercise number one, ejercicio numero uno dice: saquese el gorro en la clase"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e explicar+ 6l+ 4i) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 4(todos)+ 1b} (La docente se acerca al estudiante y le habla muy bajito, este se quita el gorro) **D.E. Clase nº2 MM p.165.**
>
> (Unas alumnas llaman a la profesora)
> **Prof- Aos:** *"Bueno, si vayan"* (comp. verbal: 7p+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 4d+ 1b+ 3a} (La docente se desplaza por la sala de clase, las alumnas salen de la sala, posteriormente borra la pizarra, luego se acerca a unos alumnos y les dice algo, todos estan en silencio. La profesora le entrega pañuelos al estudiante, se desplaza por la sala de clases y se rie) (Los estudiantes trabajan ordenadamente y en silencio…logra imponer espacios de trabajo y silencio en el trabjo con las guías) **D.E. Clase nº2 MM p.176.**

De esta forma, aunque en algunos casos las necesidades de las estudiantes no son audibles (debido a las limitaciones técnicas asociadas a ello) se aprecia como la profesora se acerca, escucha y responde a esas necesidades orientando la forma en que deben responder la guía de trabajo, entregando el material en forma personalizada o respondiendo a demandas diversas de sus estudiantes. Es importante mencionar aquí, como nuevamente aspectos no-verbales tales como la mirada, el movimiento de manos, la sonrisa e inclinaciones de cabeza hacia adelante se vinculan con constataciones, explicaciones, aprobaciones y órdenes que verbalmente complementan este comportamiento.

El interés de la profesora por los comportamientos de los estudiantes, vinculado a la cercanía física, la horizontalidad y la escucha activa son aspectos concientes que utiliza la profesora, tanto para ayudar, como para generar un espacio de "catarsis" que permita posteriormente focalizarse en el trabajo. A modo de evidencia, se detalla lo expresado por la profesora MM en una d elas entevistas:

> **Prof**: *"En la cara, tu le miras la cara y te das cuenta al tiro que algo les pasa, por ejemplo en denante un niño que estaba enfermo, que yo lo había notado que no era el mismo de antes, claro le dolía una parte de su guatita y que seguramente algún cólico o algo, pero se les nota, ya sea cuando están con una pena enorme, cuando están enfermos, pero es algo que en la cara… no hay nada que hacer, te lo demuestran de todas maneras y cuando están enojados igual esos gestos, eso de su genio cierto, y que no quiero aprender y que no entiendo nada, lo que me paso en denante, que el no entendía nada de nada y yo me senté a su lado y le dije, a ver que es lo que no entiende y como que ahí empezó ha…, pero de primera como que se había enojado porque no entendía nada y no sabia que hacer; pero ahí es donde tu tienes que acercarte y decirles haber que es lo que pasa, que es lo que no*

entiendes y ahí como que el cambio el chip y se puso a trabajar". **Entr. Prof. MM nº2 p.311.**

D- Tocar brazo, cabeza y hombros (2b)

Se refiere fundamentalmente al contacto físico y el acariciar como manifestación de afecto y cercanía interpersonal. En el ámbito educativo, Andrzejewski y Davis (2008, en Cuadrado y Fernandez, 2011) hace una traducción clara respecto de las ventajas y las limitaciones asociadas al uso del contacto físico, específicamente, debido a la connotación que se le puede atribuir a las caricias entre las personas y de acuerdo al contexto en el cual ocurre.

De esta forma, el uso del contacto físico no es frecuente en el ámbito educativo, aunque en ciertos espacios controlados y ante el control de los elementos interpretativos y contextuales, puede ser un espacio de apoyo que ayude a brindar seguridad. En relación a dicha Función Háptica, su manifestación se reduce a la conducta *tocar brazo, cabeza y hombro.* Su intencionalidad estaría dada por una muestra afectiva (tocar) y que en el caso de la profesora MM se presentan en frecuencia importante (n=29, ver tabla 12), de hecho superior a los otros dos casos analizados.

Respecto a la conciencia que la profesora MM tiene sobre la presencia del *tomar brazo, cabeza y hombro* (1b) ella menciona en la entrevista que dichas acciones permiten generar espacios de mayor cercanía, serguridad y cariño, demostrando un nivel de intencionalidad y conciencia clara respecto de su utilidad en el aula:

Entr: *"Yo he notado también que toca bastante a los chiquillos, los abraza ¿Qué nota usted que es?"*
Prof: *"No se, yo siento que es como un apego, que sienta seguridad, confianza a lo que yo le estoy diciendo, que no se sienta aislado, cuando tu eres mas de piel es como otro apego, es distinto"*. **Entr. Prof. MM nº2 p.312.**

Sobre la presencia de dicho comportamiento en el aula, es posible observar que ante instancias de consultas, contacto dirtecto entre profesora y pequeños grupos de estudiantes, dicha conducta se expresa como un espacio donde se establece complicidad ante lo que se dice, surge como un apoyo explícito a las felicitaciones, o se manifiesta ante logros o aprendizajes que van alcanzando los estudiantes. A modo de evidencias:

Aa-Prof: *"que"*
Prof- Aos: *"Eso muy bien"* (comp. verbal: 7p) y {comp. no-verbal: 5e+ 1b + 2b}

Ao-Prof: *"green day"* **D.E. Clase nº1 MM p.133.**

(La docente cuando se desplaza por la sala y se acerca a responder las dudas de los estudiantes tiene contacto físico con ellos (Abraza)
Aa-Prof: *"miss"*
Prof- Aos: *"Voy altiro hijita"* (comp. verbal: 1b+ 6l) y {comp. no-verbal: 1c+ 1b+ 2b+ 4c}
Aa-Prof: *"ah"*
(Algunos de los estudiantes conversan, la profesora comienza a desplazar por la sala de clases)
Prof- Aos: *"Carolina cuénteme"* (comp. verbal: 1a+ 6l) y {comp. no-verbal: 1b+ 4c+ 5e+ 2b+ 3d} **D.E. Clase nº1 MM pp.137-138.**

Prof- Aos: *"Si hijo digame, cuénteme"* (comp. verbal: 6l+ 7m) y {comp. no-verbal: 5e+ 1c+ 1b+ 2b} (La profesora abraza al estudiante y le revisa su trabajo, luego se desplaza por la sala de clases)
Aa- Prof: *"señorita"*
Prof- Aos: *"que hijita a lo quiere"* (comp. verbal: 7m+ 6l+ 7m) y {comp. no-verbal: 1b+ 2b}
Ao- Prof: *"señorita terminé"* **D.E. Clase nº2 MM p.193.**

2.6.5. Posibilitar y fomentar la interacción entre los alumnos

Esta categoría, referida al fomento de la interacción entre pares, implica de parte del docente la movilización de Áreas diversas; tales como la Kinésica, Oculésica y Proxémica, a fin de lograr el objetivo de promover la interactividad en el aula. De esta forma, conductas como el movimiento de las manos, el llevarse la mano a la boca, la mirada fija en tanto mecanismo que permite la comprensión de metas y objetivos, así como socializar dichas demandas con el grupo, así como conductas referidas a mirar a los alumnos indisitintamente señalando con el dedo a uno de ellos y el permanencer en la pizarra para moderar las diversas intervenciones, constituyen las conductas específicas orientadas a esta categoría.

A- Movimiento de manos (3mm)

Esta conducta no-verbal, presenta una elevada frecuencia en las clases de la profesora MM (n=324, ver tabla 12). Además de ser la más representativa conducta de la profesora, es importante mencionar que su rol se asocia a una compañía permanente a las explicaciones verbales o a la descripción de lo que se comunica.

En el caso de la profesora MM, la conciencia de dichos movimientos se encuentra muy presente, debido a que permiten evidenciar la secuenciación de tiempos, fases y

orden; así como conductas motrices de las manos y brazos que permitan visibilizar la importancia o demostrar los conceptos e ideas que el profesor desea abarcar o distinguir como principal, respecto de otras ideas trabajadas. Al respecto, la profesora MM menciona en la entrevista que:

> **Entr:** *"¿Cuáles son las características comunicativas que la caracterizan a usted como profesora?"*
> **Prof:** *"Yo creo que una de las cosas que me caracteriza a mí en la parte de comunicación es que soy bastante expresiva, me refiero yo en mi cara cierto, y aparte que gesticulo bastante, uso bastante mis manos para conversar o explicar las materias, esas son las características que se nota al tiro que la tengo, que yo me noto que de repente trato de cohibirme un poco, porque a veces puede ser mucho, pero encuentro que no me puedo comunicar si no estoy gesticulando, encuentro que no llego a la gente sino hago eso"*. **Entr. Prof. MM nº2 p.308.**

Además del reconocimiento por parte de la profesora MM acerca del uso de estas conductas en sus clases, las características en las cuales se manifiesta este comportamiento son múltiples (cuando pregunta a los estudiantes, como una forma de expresarse ante las interrogantes que plantea y para dar la palabra, al momento de explicar los contenidos o entregar instrucciones sobre las actividades, por ejemplo). Sin embargo, y en función del interés por posibilitar y fomentar la interacción entre estudiantes, se revisarán a continuación algunas secuencias que dan cuenta de su uso al momento en que pregunta a sus estudiantes:

> **Prof- Aa:** *"ya chiquillos, señor Pérez, Pérez, Pérez, Pérez"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 7m+ 1b) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 4(todos)+ 3(mm)+ 4c+ 5e+ 6l+ 1c} (La docente se desplaza por la sala de clases con una guía en las manos)
> **Prof- Aa:** *"Juanito Pérez…(risas)…de que hemos estado conversando las ultimas clases"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 7m) y {comp. no-verbal: 5b+ 5e+ 1c(adelante)+ 3(mm)+ 1a}
> **Ao- Prof:** *"de trabajar el texto los nombres"*
> **Prof- Aos:** *"ya…acerca de qué trataba el texto de los nombres?, de que se trataba?, si pero de que se trataba?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 7m+ 7m+ 7o) y {comp. no-verbal: 4c+ 4c+ 3(mm)} **D.E. Clase nº1 MM p.100.**

> **Prof- Aos:** *"Tania la pregunta es el señor Pérez que dijo?, señor Pérez le podría repetir a la señorita Tania lo que usted dijo?"* (comp. verbal: 1b+ 7m+ 1b+ 7m+ 4h) y {comp. no-verbal: 1d+ 4c+ 5e+ 4c+ 3(mm)+ 5e} (La docente mueve las manos al preguntarle a la alumna) **D.E. Clase nº1 MM p.101.**

> **Prof- Aos:** *"ya eso que nosotros hemos estado hablando la última clase sobre el problema de los delfines"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 1c}
> (La docente se desplaza por la sala de clases)
> **Prof- Aos:** *"que están en cautiverio ¿Cierto? Y lo que significa que ellos estén encerrados, eh ¿Carolina?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 7m+ 2e explicar+ 1c reguladora+ 1b) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 1d+ 4c}
> **Aa- Prof:** *"aaa!"*
> **Prof- Aos:** *"¿qué problemas tenían los delfines cuando eran liberados?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 1d+ 3(mm)} **D.E. Clase nº1 MM p.101.**

Estas secuencias, permiten evidenciar como la presencia de los movimientos de las manos se ven compelmentadas con preguntas (7m) amplias o directas a los estudiantes a fin de lograr la participación y el diálogo entre estos. A partir de ello, es que los resultados obtenidos en el cuestionario autoaplicado a los estudiantes acerca de la conviencia escolar en el aula tiene sentido, ya que el 61% de los estudiantes manifiesta que "*existen espacios para comparir tus experiencias y solicitar lo que necesitas*"; obteniendo además puntajes que van desde un 74% y 79% en donde los estudiantes consideran que "*siempre"* el profesor deja particpar a los alumnos en la presentación de la materia, y "siempre" el profesor reconoce las opiniones, aportes o comentarios de sus estudiantes, respectivamaente. Estos resultados derivados de la percepción estudiantil correpsonden a los resultados mas elevados en estos ítems y corroboran el fomento en la interacción de los estudiantes que persigue la profesora MM, la cual, ciertamente y como se detalló anteriormente, presenta niveles adecuados de conciencia e intencionalidad repsecto del desarrollo de estas características relacionales en su clase.

B- Llevarse la mano a la boca (3e)

En forma complementaria a la conducta de mover las manos, el comportamiento de *llevarse la mano a la* boca (3e) se relaciona con preguntas que la profesora MM hace a sus estudiantes, y que van más allá de las de índole académicas, preguntando sobre aspectos de contenido o personales que denotan preocupación por lo que les sucede a sus alumnos. De esta forma, al momento en que termina de formular la pregunta y esperar la respuesta de los estudiantes, sobre todo en aquellas en donde manifiesta preocupación, la profesora MM tiende a llevarse la mano a la boca en una expresión similar a la incertidumbre. De esta forma, posibilita y fomenta la interacción entre los estudiantes, apoyándose de esta conducta no-verbal específica, pero que se complementa con otras al momento de instar a la interacción. A modo de ejmeplos:

(La docente mira al resto de los estudiantes)
Aa- Prof: *"no"*
Prof- Aos: *"mmm"* {comp. no-verbal: 3e (signo silencio)} **D.E. Clase nº1 MM p.101.**

Aa- Prof: *"de flipper"*
Prof- Aos: *"de flipper…que lo que era flipper?"* (comp. verbal: REPETIR+ 7m) y {comp. no-verbal: 3e+ 4c+ 5e} **D.E. Clase nº1 MM p.6**
Prof- Aos: *"Puede alguien agregar otra información acerca de lo que dijo su compañera o otra cosa que haya entendido?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 5e+ 3(mm)+ 4(todos)+ 3e} (La docente le da la palabra a la alumna moviendo su mano) **D.E. Clase nº1 MM p.103.**

Prof- Aos: *"que paso con Ian? Es que el nunca falta a clases y me llama la atención que no está…"* (comp. verbal: 7m+ 2e constatar+ 2e justificar) y {comp. no-verbal: 4c+ 3e+ 1c(adelante)} **D.E. Clase nº1 MM p.147.**

Prof- Aos: *"…Ah comiste tarde ¿Y siempre tomas desayuno o no?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 3e+ 1d} **D.E. Clase nº2 MM p.185.**

Prof- Aos: *"Yes, eh si ustedes se fijan chiquillos en el dibujo de la letra a, han visto alguna vez en la televisión o aquí en Loncoche, o en algún lugar donde existan estos distintos tipos de tiestos donde uno pueda dejar la basura?"* (comp. verbal: 7p+ 4h+ 2e constatar+ 7m+ 2d) y {comp. no-verbal: 1d+ 4c+ 3(libro)+ 1c+ 4(todos)+ 3e+ 3(mm)+ 4(todos)+ 1d+ 5a} **D.E. Clase nº2 MM p.170.**

Como es posible de obsevar, el llevarse la mano a la boca ocurre al momento en que pregunta a sus estudiantes (7m), en conjunto con el uso de la mirada, el arquear las cejas con mirada fija o el moimiento de las manos. En estrcito rigor, esta conducta por si misma no da cuenta del interés por parte de la profesora respecto del fomento de la interacción; sin embargo, enfatiza no-verbalmente aspectos de preocupación, sobre todo ante la presencia de dificultades en sus estudiantes expresadas o anticipadas por parte de la profesora.

C- Mirada fija (4c)

Debido al desarrollo de las principales características de este comportamiento expresadas en categorías anteriores, y repsecto de su co-habitancia con otros comportamaeintos comunicativos no-verbales dentro de esta categoría, es que en forma precisa se revisan algunas secuencias comunicativas en donde la mirada fija busca posiblitar y fomentar la interacción entre los alumnos al momento en que la profesora MM

acompaña esta conducta al momento de lograr la compresión de los estudiantes respecto de las metas y objetivos, así como cuando socializa aspectos importantes del contenido con el grup ocurso en general. De esta forma, se exponen a continuación algunas evidencias centradas en su presencia al momento de la expresión de metas y objetivos:

> **Prof- Aos:** *"ya…acerca de qué trataba el texto de los nombres?, de que se trataba?, si pero de que se trataba?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 7m+ 7m+ 7o) y {comp. no-verbal: 4c+ 4c+ 3(mm)} (La docente gesticula moviendo sus manos al preguntarle al alumno) **D.E. Clase nº1 MM p.100.**
>
> (La docente se desplaza por la sala de clases)
> **Prof- Aos:** *"que están en cautiverio ¿Cierto? Y lo que significa que ellos estén encerrados, eh ¿Carolina?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 7m+ 2e explicar+ 1c reguladora+ 1b) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 1d+ 4c} **D.E. Clase nº1 MM p.101.**
>
> **Prof- Aos:** *"Bueno hay nos vamos a disponer, vamos a ver qué es lo que vamos a hacer estamos, ya?, ahora lo otro ayer conversaba la directora con nosotros que obviamente iba a ser complicado para ustedes quedarse después de las cuatro y media cierto? Entonces que los profesores podrían hacer un arreglo en la hora y que cada uno profesores ¿Cristiancito?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2d+ 7m+ 2e explicar+ 7m+ 1c fática+ 2e explicar+ 7m+ 6l) y {comp. no-verbal: 1d+ 4(todos)+ 3(mm)+ 3h+ 5b+ 1c (adelante)+ 3a+ 4(todos)+ 1d+ 3(mm)+ 4c+ 3k+ 3(mm)+ 1c(adelante)+ 4c+ 3(mm)} (La docente le hace una seña al alumno para que este preste atención) **D.E. Clase nº2 MM p.155.**

Como es posible apreciar, la mirada fija acompaña las preguntas que la profesora formula a fin de lograr fomentar la participación de los estudiantes, dirigiendo en algunos casos dichas interrogantes a estudiantes específicos.

Finalmente, es importante destacar que dentro de la clasificación de funciones que posee la mirada fija, descrita y ejemplificada anteriormente, no se incorpora una secuencia interesante que aparece en el desarrollo de la clase de la profesora MM, referida a la dinámica de recepcionar información de algunos estudiantes previo a una pregunta dirigida, para luego repetirla o re-afirmarla explícitamente ante el grupo en general. En otras palabras, la dimensión personal y grupal en la que se representa la mirada fija podría tener como énfasis la "validación" de los aportes individuales de los estudiantes, mediante su socialización posterior con el grupo clase. Así, la dinámica de preguntar a un estudiante, recepcionar la respuesta y expresarla posteriormente al total del curso, podría tener como aspecto central la formalización de las aportaciones de los estudiantes, así como aspectos

de modelaje de respuesta, para la preparación de los alumnos más tímidos o pasivos, abriendo de esa forma la interacción a distintos estudiantes. A modo de evidencias:

> **Aa- Prof:** *"de las cosas materiales"*
> **Prof- Aos:** *"De las?"* (comp. verbal: 7m+ 7n+ 2d) y {comp. no-verbal: 4c+ 3(escribe pizarra)}
> **Aa- Prof:** *"cosas materiales"*
> **Prof- Aos:** *"Cosas materiales, alguien piensa en otra cosa?"* (comp. verbal: 2e constatar+ 2d+ 7m) y {comp. no-verbal: 3(escribe pizarra)+ 1c+ 4(todos)}
> **D.E. Clase nº2 MM p.158**

> **Ao- Prof:** *"Contaminación"*
> **Prof- Aos:** *"problemas de la contaminación cierto?"* (comp. verbal: 2e constatar+ 7m+ 2d) y {comp. no-verbal: 5b+ 4c+ 1c(adelante)}
> **Aos- Prof:** *"si"*
> **Prof- Aos:** *"¿Y la contaminación se debe a que?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 4(todos)+ 3(mm)}
> **Aos- Prof:** *"Al humano"*
> **Aos- Prof:** *"a las empresas"*
> **Prof- Aos:** *"A nosotros cierto, al mal uso de las cosas que estan a nuestro alrededor, al mal uso del medio?"* (comp. verbal: 2d+ 2e describir+ 7m+ 2d) y {comp. no-verbal: 4a+ 3(mm)+ 4(todos)+ 3h+ 1c+ 1a}
> **Aos- Prof:** *"Ambiente"*
> **Prof- Aos:** *"Ambiente ya? Si?"* (comp. verbal: 2e constatar+ 1c reguladora+ 7p) y {comp. no-verbal: 4a+ 4(todos)+ 1c(adelante)+ 4c}
> **Aos- Prof:** *"No estaba conversando, a no estaba…"*
> (La docente gesticula moviendo las manos)
> **Prof- Aos:** *"¿Alguien quiere agregar otra cosa?" No?, ya, yo les voy a anotar en la pizarra las palabras claves de lo que vamos a hacer mientras ustedes escriben lo que esta ahí, ya? por favor"* (comp. verbal: 7m+ 2d+ 1c reguladora+ 2e describir+ 1c reguladora+ 4i (la profesora constantemente entrega información sobre las actividades que van a realizar, con instrucciones que guían a los alumnos y buscan respuesta en ellos)) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 4(todos)+ 3(mm)+ 5b+ 1d+ 3(escribe pizarra)+ 3(indica pizarra mientras escribe)} **D.E. Clase nº2 MM p.159.**

D- *Mirar a los alumnos indistintamente señalando con el dedo a uno de ellos* (4b)

Este comportamiento posee una frecuencia de n=47 (ver tabla 12) en las clases de la profesora MM, y se relaciona con posibilitar y fomentar la interacción entre los alumnos, el mirar señalando o aproximándose a sus estudiantes, constituye un comportamiento activo por parte del profesor para dinamizar la clase mediante la participación, la secuencia de preguntas y respuestas, así como la proactividad ante grupos o estudiantes más pasivos.

En ese contexto, este comportamiento ocurre cuando la profesora MM identifica que debe activamente *mirar a los alumnos indistintamente señalando con el dedo a uno de ellos* para conseguir la participación de estos. A modo de evidencias:

> **Prof- Aos:** *"¿Quién no lo trajo?"* (comp. verbal: 7m) y {(comp. verbal: 1d+ 4(todos)+ 4c} (Algunos estudiantes levantan la mano, la docente gesticula con sus manos y señala los estudiantes)
> **Prof- Aos:** *"¿usted?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 4b} (La docente se dirige al estante, toma un libro y se lo entrega al estudiante que no lo trajo) **D.E. Clase nº2 MM pp.152-153.**
>
> **Ao-Prof:** *"Ambiente"*
> **Prof- Aos:** *"El medio Ambiente"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p) y {comp. no-verbal: 4b+ 4a} (Los alumnos responden en forma de coro) **D.E. Clase nº1 MM p.119.**
>
> (Algunos estudiantes comentan en voz baja)
> **Prof- Aos:** *"que nosotros somos los que estamos destruyendo si?"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p) y {comp. no-verbal: 4b+ 4a+ 1d} (La docente levanta su mano en dirección a los alumnos que tienen la palabra)
> **Prof- Aos:** *"que tenemos que protegerlo si, dice we cant protect... Mrs. Olivera usted estaba diciendo algo que..."* (comp. verbal: REPETIR+ 7p+ 4h+ 7m) y {comp. no-verbal: 4a+ 1d+ 3(mm)+ 4b+ 3a+ 3(mm)+ 5b} **D.E. Clase nº1 MM p.120.**
>
> **Prof- Aos:** *"Ya necesito que alguien pase a dibujar al otro lado, ya querido y estimado"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 4h+ 3g+ 6l) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 4(todos)+ 3(mm)+ 4b}
> **Aos- Prof:** *"no no paso"*
> **Prof- Aos:** *"Por favor, trate de hacerlo si es rapidito el tiempo"* (comp. verbal: 4h+ 2e justificar) y {comp. no-verbal: 4c+ 4b} **D.E. Clase nº2 MM p.195.**

Como es posible de observar, los ejemplos evidencian la demanda selectiva que realiza la profesora MM, instando a sus estudiantes a responder, participar o contribuir con la clase. Este tipo de demandas, se asocian a preguntas que realiza la profesora verbalmente, así como peticiones acompañadas de la mirada, el movimiento de las manos y el arquear las cejas asintiendo con la cabeza.

E- Permanecer en la pizarra (1d)

Si bien es cierto, la permanencia en la pizarra se asoca a la posición corporal en el aula, en este caso, su ubicación como manifestación asociada al fomento en la itneracción

entre los alumnos, se refiere a la intención de moderar desde esa ubicación espacial las aportaciones de los estudiantes.

En términos generales, es importante mencionar que *permanencer en la pizarra* (1d) constituye la segunda sub-función frecuente de la profesora MM (n= 218). En este caso, se plantea que la presencia excesiva y bajo un polo extremo de rigidez en la pizarra transmite asimetría y distanciamiento hacia los estudiantes (Cuadrado y Fernández, 2011), aunque en términos de la intención de dicha permanencia en la pizarra, su ubicación corresponda a intereses de clarificación al grupo curso, utilizar la pizarra para escribir aspectos importantes, o entregar feedback generalizados a partir de las revisiones individuales hechas. De esta forma, el atenuar la distancia y mantener la asimetría (Cros, 2003) esta lejos de presentarse en un movimiento constante en la sala de clases; sino que además, debiera ser fundido con el uso de la parte superior de la sala y en la pizarra al momento de clarificar aspectos globales o reforzamiento de ideas centrales. En el caso de la profesora MM, el *permanecer en la pizarra* (1d) depende del proceso que el docente desee generar, ya que puede estar relacionado con preguntar a los estudiantes aspectos del trabajo, explicar aspectos centrales, explicar mostrando la pizarra y los conceptos anotados allí o como instancia de cierre de la clase. A modo de ejemplificaciones, se observan a continuación algunas evidencias de dicha intencionalidad variable:

> **Prof- Aos:** *"que están en cautiverio ¿Cierto? Y lo que significa que ellos estén encerrados, eh ¿Carolina?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 7m+ 2e explicar+ 1c reguladora+ 1b) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 1d+ 4c}
> **Aa- Prof:** *"aaa!"*
> **Prof- Aos:** *"¿que problemas tenían los delfines cuando eran liberados?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 1d+ 3(mm)} **D.E. Clase nº1 MM p.101.**

> **Aa-Prof:** *"térmica"*
> **Prof- Aos:** *"térmica no cierto?* (comp. verbal: REPETIR+ 1c reguladora+ 7m) y {comp. no-verbal: 4b+ 5b+ 1d}
> **Aa-Prof:** *"eólica"*
> **Prof- Aos:** *"La eólica muy bien"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p) y {comp. no-verbal: 4b+ 5b+ 1d}
> **Aa-Prof:** *"la energía térmica"*
> **Prof- Aos:** *"si la energia termica si"* (comp. verbal: 7p+ REPETIR+ 7p) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 4b+ 5b+ 1d}
> (La docente se desplaza por la sala de clases)
> **Prof- Aos:** *"y la de las?* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 1c adelante+ 3(mm)+ 4(todos)} (La docente hace movimientos con sus manos para que los estudiantes descubran el significado de el concepto) **D.E. Clase nº1 MM p.121.**

(La docente gesticula moviendo las manos mientras le explica los estudiantes, esta señala el sector de la pizarra)
Prof- Aos: *"si?, nadie se ofrece, alguien se ofrece?, tiene lápiz para dibujar, nadie se quiere ofrecer?"* (comp. verbal: 7m+ 2e constatar+ 7m+ 7q+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 5e+ 1d+ 3b}
Ao- Prof: *"una positiva"* **D.E. Clase nº2 MM p.193.**

Prof- Aos: *"es un Basurero ¿Ya?"* (comp. verbal: 2econstatar+ 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 4a+ 4(todos)+ 1d}
Aos- Prof: *"luego la clasifica, por color, forma, luego la lleva a la fabrica. La fabrica la muele y luego la funde y se tranforma en una botella"*
Prof- Aos: *"Señor Lopez me puede explicar este por favor?"* (comp. verbal: 7m+ 4h) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 4c+ 4e} **D.E. Clase nº2 MM p.197.**

Prof- Aos: *"El bosque ya eh , dice así; the problem , dice de rains forest a Mexico central of the America, the cut down the rein forest for , the cut down the rains forest for"* (comp. verbal: REPETIR+ 7m+ 1c reguladora+ 1c complementaria+ 2e describir) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 4(todos)+ 4e+ 1d+ 4c+ 5e+ 3b+ 1c+ 3(lee guía)+ 3(mm)} (La docente gesticula moviendo las manos, para que los alumnos descubran el significado de la lectura) **D.E. Clase nº1 MM p.119.**

Prof- Aos: *"mas rato vamos a hacer otra actividad, el día jueves vamos, quiero que em… pongan atención y despues hay tiempo suficiente para ordenar cosas estamos?, el dia jueves me van a traer un hoja de oficio, lápiz grafito, si tiene lapices de colores se les va a hacer mucho mejor, usted me va a dibujar y el que no es capaz de dibujar me va a traer recortes de esos procesos, vamos a hacer el dibujo como corresponde pero vamos a utilizar"* (comp. verbal: 2e predecir+ 4h+ 3g+ 2e argumentar+ 1c reguladora+ 7m+ 2e predecir+ 2e explicar+ 5k+ 2e argumentar+ 5k) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 1d+ 3(mm)+ 3f+ 3k+4(todos)+ 3(mm)+ 3k+ 4e+ 3(mm)} (La docente gesticula moviendo las manos mientras explica a los alumnos)
Prof- Aos: *"…palabras en ingles para asociar cada dibujo con el ... vamos a hacer el procedimiento el circulo complete con dibujos o recortes o dibujos y recortes tambien si ustedes son capaces de pegar algunas cositas y ...ya hoja oficio, el que no tiene hoja de oficio, una sola el que no tiene hoja de oficio si, puede traer una cartulina lo que tenga donde pueda trabajar, estamos claros ya ahora…"* (comp. verbal: 2e argumentar+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 1d+ 3h+ 3d+ 3c+ 4a} (La docente gesticula moviendo las manos mientras explica a los alumnos) **D.E. Clase nº2 MM p.198.**

2.6.6. Dar instrucciones a los alumnos

Esta categoría se centra en las acciones que el docente realiza a fin de establecer o trazar las actividades a desarrollar en el aula. De esta forma, su directividad es mayor en la medida en que la planificación de clases, los objetivos detemrinados y las metodologías, así como actividades y materiales a utilizar se encuentran previamente definidas. En este contexto, la presencia de esta categoría implica las Áreas kinésica, Oculésica y Facial. Así, mover las manos como una forma de entregar instrucciones sobre las actividades o al explicar los contenidos, la mirada fija para proporcionar información a los estudiantes sobre las actividades o el arquear las cejas con mirada fija, para captar la atención de los alumnos, constituyen las conductas mas representativas de esta dimensión.

A- Movimiento de manos (3mm)

En esta cateogiría, el movimiento de manos también aparece como una manifestación importante en el discurso docente, pero en el sentido de apoyar las instrucciones sobre las actividades o cuando la profesora MM explica los contenidos. Estas acciones no-verbales se insertan en la categoría dar instrucciones a los alumnos, ya que mediante el movimiento de manos la profesora complemente su discuros verbal asociado a la exposición de metaenunciados que posteriormente guiarán la clase. Así, el énfasis expresivo que implica esta conducta ayuda a orietnar la atención de los alumnos a fin d epoder prestar atención y guiarse posteriormente en base a las instrucciones en las actividades que se desarrollarán en clases para el logro de sus objetivos. Algunos ejemplos que demuestran la presencia de esta conducta se expresan a continuación:

> **Prof- Aos:** *"del ser humano, es decir cuando hablamos del hombre… hablamos de todos cierto"* (comp. verbal: 7p+ 2e explicar+ 1c reguladora+ 7m) y {comp. no-verbal: 4a+ 1d+ 3(mm)+ 4(todos)+ 5e}
> **Ao-Prof:** *"En general"*
> **Prof- Aos:** *"ya hoy día vamos se supone que vamos a trabajar en un texto que está estrechamente relacionado con esto que estamos viendo, pero habla más general de todos lo que hemos estado trabajando ya, ahora yo tenía preparado un hermoso power point ahí, pero ustedes saben que la maquinita, que la tecnología falla, pero eso no significa que la clase no se va a hacer si no que vamos a…?"* (comp. verbal: 1b+ 2e suponer+ 2e explicar+ 2e justificar+ 1c reguladora+ 6l+ 3g) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 3d+ 5e+ 4(todos)+ 1c(adelante)} (La docente se desplaza por el interior de la sala de clases, explicándoles a los estudiantes y gesticulando con sus manos a la vez) **D.E. Clase nº1 MM pp.104-105.**

> **Prof- Aos:** *"ustedes las van a anotar en su cuaderno, las palabras que como están en la pizarra, ya?, vamos a anotar el objetivo y después vamos a anotar*

> *las keywords"* (comp. verbal: 4i+ 2e explicar+ 1c reguladora+ 4i) y {comp. no-verbal: 3(escribe pizarra)+ 4(todos)+ 3(mm)+ 3(escribe pizarra)+ 3 (revisa guía de trabajo)} (La docente toma una guía que tiene encima de su pupitre y comienza a leer de ahí y anota en la pizarra, los alumnos comienzan a escribir en sus cuadernos, algunos de ellos comentan) **D.E. Clase nº1 MM p.105.**

Como es posible de obervar, este comportameinto compaña la descripción de metaenunciados e instrucciones precisas que la profesora MM comunica hacia sus estudiantes. Junto a esta conducta, la mirada fija, la escritura en la pizarra y la sonrisa modulan afectivamente dichas manifestaciones orales.

B- Inclinaciones de cabeza hacia adelante (3a)

Esta conducta, al igual que la anterior, se trnasforma en un comprtamiento no-verbal que acompaña los planteamientos verbales asociados a la entrega de instrucciones a los estudiantes. De esta forma, aunque su frecuencia es menor (n=32, ver tabla 12), su presencia acompaña esta dimensión, permitiendo establecer acuerdos no-verbales implícitos al momento en que la profesora entrega el ordenamiento que se llevará a cabo en la clase. A modo de evidencias, se exponen a continuación algunos extractos que representan lo recientemtne dicho:

> **Prof- Aos:** *"Bueno hay nos vamos a disponer, vamos a ver qué es lo que vamos a hacer estamos, ya?, ahora lo otro ayer conversaba la directora con nosotros que obviamente iba a ser complicado para ustedes quedarse después de las cuatro y media cierto? Entonces que los profesores podrían hacer un arreglo en la hora y que cada uno profesores ¿Cristiancito?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2d+ 7m+ 2e explicar+ 7m+ 1c fática+ 2e explicar+ 7m+ 6l) y {comp. no-verbal: 1d+ 4(todos)+ 3(mm)+ 3h+ 5b+ 1c (adelante)+ 3a+ 4(todos)+ 1d+ 3(mm)+ 4c+ 3k+ 3(mm)+ 1c(adelante)+ 4c+ 3(mm)} (La docente le hace una seña al alumno para que este preste atención) **D.E. Clase nº2 MM p.155.**

> **Aos- Prof:** *"se ve clarito"*
> **Prof- Aos:** *"(risas) ok, ...debajo de los dibujos hay tres burbujas…three bubble.. si, en cada burbuja hay alguna oración relacionada con los dibujos"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 5e+ 1d+ 4(todos)+ 3a+ 5b+ 4(todos)+ 1c(adelante)+ 3(mm)} (La docente recoge un lápiz que se le cayó al alumno y lo deja en la mesa de él) **D.E. Clase nº2 MM p.170.**

C- Mirada fija (4c)

Este comportamiento, incluido en otras clasificaciones, se refiere en este caso al uso de la mirada fija al momento en que la profesora MM le proporciona información aclaratoria a los estudiantes, indagando a partir de la lectura de la guía de trabajo con preguntas que buscan aplicar las instrucciones de las actividades a fin de que los estudiantes logren comprender las tareas que deben realizar. A modo de evidencias:

> (La docente gesticula moviendo sus manos mientras da la explicación)
> **Prof- Aos:** *"Luego dice Cut down cut a tree so that the whole of it falls to the ground"* (comp. verbal: 2e constatar) y {comp. no-verbal: 4e+ 4e+ 3(escribe pizarra)+ 4c} (La docente comienza a escribir en la pizarra) **D.E. Clase nº1 MM p.113.**
>
> **Prof- Aos:** *"El bosque ya eh , dice así; the problem , dice de rains forest a Mexico central of the America, the cut down the rein forest for , the cut down the rains forest for"* (comp. verbal: REPETIR+ 7m+ 1c reguladora+ 1c complementaria+ 2e describir) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 4(todos)+ 4e+ 1d+ 4c+ 5e+ 3b+ 1c+ 3(lee guía)+ 3(mm)} (La docente gesticula moviendo las manos, para que los alumnos descubran el significado de la lectura) **D.E. Clase nº1 MM p.119.**

Como es posible de observar, la mirada fija acompaña a las instrucciones de manera de lograr "*personalizar*" el mensaje a los estudiantes y contribuir a la claridad respecto de las actividades a realizar. Este comportamiento se complementa con el siguiente comportamiento, el cual describe aspectos similares.

D- Arquear las cejas con mirada fija (5a)

Este comportamiento (n=15, ver tabla 12) comparte la expresión de las cejas, pero sumando la mirada, constituyéndose en un gesto no-representacional, ya que se transforma en un comportamiento comunicativo no-verbal que favorece la adquisición de conocimientos, en la medida en que busca mediante estos gestos captar la atención de los estudiantes y enfatizar el contenido de expresiones verbales (Cuadrado y Fernández, 2008) para lograr entregar instrucciones claras a los alumnos. En este sentido, la profesora MM utiliza dicha sub-función apelando a la atención de los estudiantes y enfatizando los contenidos a trabajar. Seguidamente se ejemplifican ambos casos.

> (Luego del saludo a los estudiantes toman asiento, uno de ellos se dirige hacia la profesora y habla con ella)
> **Prof- Aos:** *"a ver chiquillos antes de comenzar con la clase, me imagino que trajeron su libro de inglés"* (comp. verbal: 1c fática+ 2d+ 2e suponer) y

{comp. no-verbal: 3(mm)+ 4(todos)+ 5a} (La profesora comienza a desplazarse por la sala de clases hablando con los estudiantes) **D.E. Clase nº2 MM p.152.**

(Luego de esto la profesora toma otros libros y luego se desplaza por la sala de clases y le entrega a los estudiantes, algunos de ellos se colocan de pie)
Prof- Aos: *"Tienen su libro ustedes, nadie más le falta el libro cierto? Ya a ver chiquillos antes de comenzar con la clase yo le quiero decir unas cositas"* (comp. verbal: 7m+ 2e describir) y {(comp. verbal: 3(mm)+ 5a+ 1d} (Algunos estudiantes conversan en voz alta) **D.E. Clase nº2 MM p.153.**

(La profesora se desplaza por la sala de clases, esta mientras se dirige a los estudiantes gesticula moviendo las manos)
Prof- Aos: *"vamos a hacer algo diferente"* (comp. verbal: 2e describir (vamos, implica)) y {comp. no-verbal: 1d+ 3f+ 3c+ 3(mm)+ 4(todos)+ 5a} **D.E. Clase nº2 MM p.155.**

Las evidencias recientemtne desarrolladas muestran como el arquear las cejas, mirar fijamente, junto a mover las manos complementan expresivamente las propuestas realizadas por la profesora MM. En el siguiente extracto, se evidencia el interés de la profesora por dar instrucciones a sus alumnos que sean claras y bien comprendidas, utilizando un ritmo adecuado en ambos idiomas, lo que viene a complementar lo anteriormente dicho:

Entr: *"¿Y la instrucción tiene el carácter de ser bien pausada?"*
Prof: *"Bien pausado y claro"*
Entr: *"Porque primero lo hizo en ingles y luego la explicación"*
Prof: *"Si porque para aquellos que no me entendieron, para que me entiendan y les quede bien claro, y trato siempre de hacerlo de forma pausada"* **Entr. Prof. MM nº2 p.316.**

2.6.7. Mostrar autoridad hacia los alumnos

Frente a esta categoría, la profesora MM manifiesta ejercer control autoritario en el momento en que utiliza la sonrisa para llamar la atención de sus estudiantes. Aunque la sonrisa originalmente se utiliza para aspectos mas focalizados en la cercanía, el contacto afectivo y el clima de aula, es interesante observar como la profesora MM utiliza la sonrisa como una conducta no-verbal que acompaña expresiones verbales que buscan llamar la atención de los estudiantes al momento de solicitarles realicen las actividades planteadas en clases. De esta forma, la combinación entre autoridad, sonrisa y petición, genera una autoridad "enmascarada" marcada por una solicitud afable, con expresiones no-verbales como la mirada fija, la permanencia en la pizarra, el movimiento de manos y

desplazamientos por el aula que permiten a la profesora ir monitoreando el avance de sus estudiantes y solicitar en forma amable la culminación de las actividades. A continuación se exponene algunas evidencias que dan cuenta de estas condutas:

> (La docente hace una seña con su mano, para que los alumnos guarden silencio)
> **Prof- Aos:** *"Tania la pregunta es el señor Pérez que dijo?, señor Pérez le podría repetir a la señorita Tania lo que usted dijo?"* (comp. verbal: 1b+ 7m+ 1b+ 7m+ 4h) y {comp. no-verbal: 1d+ 4c+ 5e+ 4c+ 3(mm)+ 5e} (La docente mueve las manos al preguntarle a la alumna) **D.E. Clase nº1 MM p.101.**
>
> **Prof- Aos:** *"¿ya niños falta poquito?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 1c+ 4(todos)+ 1a+ 5e}
> **Ao-Prof:** *"no nos falta harto"* **D.E. Clase nº1 MM p.109.**
>
> (La docente hace una seña y mira a todos el curso)
> **Prof- Aos:** *"no?, usted? ya, chiquillas"* (comp. verbal: 7m+ 7m+ 1b+ 6l) y {comp. no-verbal: 1c+ 1b+ 2b+ 5e} (La docente se acerca a las estudiantes y tiene contacto fisico con ellas, las abraza, mientras les explica) **D.E. Clase nº1 MM p.131.**
>
> **Aos- Prof:** *"estan plantando arboles"*
> **Prof- Aos:** *"Estan plantando arboles y Gabriel en la letra c?"* (comp. verbal: 7p+ 7m) y {(comp. no-verbal: 3(libro)+ 4c+ 4(todos)+ 1c(adelante)+ 5e} **D.E. Clase nº2 MM p.169.**

Resulta interesante observar como el uso de diminutivos "*falta poquito*?" y la forma como se refiere a sus estudiantes "*ya chiquillas*" atenúa mucho mas la presencia de dicha autoridad, transformando el escenario de aula y las peticiones dirigidas por la profesora en espacios de consideración y solicitud, mas que la expresión directa de la autoridad, la cual ciertamente tiene un sentido mucho mas contrastante que la solicitud d epeticiones y apoyo no- verbal cercano.

2.6.8. Concentrar la atención de los alumnos

Esta categoría orientada a la captación de la atención de los estudiantes, ya sea como mérito docente o producto de la sola condición de serlo (Fernández y Cuadrado, 2008), implica en el caso de la profesora MM la presencia de las Áreas Kinésica, Oculésica y Facial. De esta forma, consuctas asociadas a levantar el dedo, llevarse la mano a la cabeza, contar con los dedos, el uso de la mirada fija para controlar el comportamiento d elos

estudiantes y el arquear las cejas para enfatizar los contenidos, representan las conductas no-verbales mas representativas de esta dimensión.

A- Levantar el dedo (3c)

Aunque su presencia está dentro del grupo de las disminuidas (n=21, ver tabla 12), se asocia a instancias donde el docente justifica, argumenta, pregunta y organiza el trabajo de sus estudiantes. Este tipo de expresión no-verbal se presenta como uno de los tantos gestos metafóricos que describen fenómenos de contenidos (abstractos) con juicios de valor o valoraciones implícitas al momento de intensificar su descripción (Cuadrado y Fernández, 2008). Al respecto, en el caso de la profesora MM, la presencia de *levantar el* dedo (3c) ocurre cuando explica, justifica o pregunta a sus alumnos, de manera de otorgarle intensidad kinésica a sus descripciones, buscando concetnrar la atención de los estudiantes. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

> **Prof- Aos:** *"Número que corresponda, ya?, entonces individualmente van a leer cada uno de los textos y a continuación van a completar el verdadero y falso y enseguida lo vamos a revisar…estamos? , dudas me llaman y me preguntan ya"* (comp. verbal: 2e explicar+ 1c reguladora+ 4h+ 2e describir+ 1c reguladora+ 2e describir+ 1c reguladora) y {comp. no-verbal: 1d+ 4(todos)+ 3c+ 3(mm)+ 3a+ 4(todos)+ 5b+ 1c(adelante)+ 4(todos)+ 3(mm)} (Los alumnos comienzan a hablar, la docente deja la guía en su pupitre, luego se acerca a una alumna y la abraza, para explicarle) **D.E. Clase nº1 MM p.127.**

> **Prof- Aos:** *"…porque causa problemas y daños cierto, ya estamos bien ya vamos a la segunda, séptima parte, dice forme parejas entre su concepto y definición ya , o sea desde la columna b , debe ubicar los puntitos el número correcto, bien estamos, ya chiquillos…"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p+ 1c reguladora+ 5k+ 2e describir+ 7m+ 2e explicar+ 1c reguladora+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 3(lee guía)+ 3c+ 3a} (La docente se dirige a su pupitre y toma un pañuelo, los alumnos comienzan a trabajar) **D.E. Clase nº1 MM p.137.**

> (La docente se acerca al estudiante y le habla muy bajito, este se quita el gorro)
> **Prof- Aos:** *"dice with number one with the action belong ...project ... with ... can you ... ¿Qué me están pidiendo aquí?"* (comp. verbal: 6l+ 2e constatar+ 7m+ 2d) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 4(todos)+ 3c+ 4c} (La docente gesticula moviendo las manos, mientras da la explicación) **D.E. Clase nº2 MM p.165.**

Los análisis de las videograbaciones permiten identificar, cómo la presencia de esta conducta se asocia a la diversisdad de condutas no-verbales que acompañan el discurso

docente, donde la profesora MM al momento de explicar, comentar o constatar apsectos de contenido, utiliza en forma diversa y alternada ésta y otras manifestaciones no- verbales.

B- Llevarse la mano a la cabeza (3d)

Aunque su presencia es igualmente disminuida que la anterior, con un n=15 (ver tabla 12), a diferencia de levantar el dedo, esta conducta no posee un sentido particular o una característica diferenciadora; ya que su presencia se encuentra representada en diversos momentos de la clase ante diversas dinámicas comunicativas que no siguen un patrón aparente. Así, en el caso de la profesora MM, el *llevarse la mano a la cabeza* ocurre cuando la profesora explica el trabajo de la clase en el inicio de ésta, cuando interactúa con los estudiantes y cuando acepta sus aportaciones, entre otros. Por tanto, pareciera que ese comportamiento en particular, junto con ser poco representativo en función de su frecuencia, no posee un sentido destacado ni trascendente en la interactividad junto a sus estudiantes, aunque llama la atención su adición al movimiento de manos y el asentimiento de cabeza con otros gestos manuales o faciales. Asimismo, su presencia en instancias en donde la profesora comunica algo a sus estudiantes, podría tener relación con su ubicación en esta categoría, ya que al menos, se encuentra acompañando el discurso docente, y eventualmente contribuyendo a la diversa manifestación no-verbal que acompañan sus intervenciones. Algunos ejemplos de la diversidad de situaciones e instancias donde este comportamiento acontece serían:

> (Los estudiantes se encuentran en la sala clases ordenados de pie, algunos hablan con la docente, la profesora luego de unos instantes se dirige a cerrar la puerta)
> **Prof- Aos:** *"Good Morning"* (comp. verbal: 1a) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 5e+ 4(todos)3d}
> **Aos- Prof:** *"Good Morning miss"* **D.E. Clase nº2 MM p.99.**

> (Los alumnos toman asiento, la docente se dirige hacia la pizarra a escribir el objetivo de la clase, las alumnas hacen gestos a la cámara, algunas alumnas conversan y comentan la situación, algunas estudiantes se encuentran de pie aún)
> **Prof- Aos:** *"chiquillos antes de comenzar la clase, vamos a revisar las respuestas del otro día, chiquillas?"* (comp. verbal: 1a+ 2e describir+ 7m) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 4(todos)+ 3d+ 2b} (La docente se acerca a una alumna y le toca el hombro para que la estudiante coloque atención) **D.E. Clase nº1 MM p.99.**

> **Prof- Aos:** *"ya hoy día vamos se supone que vamos a trabajar en un texto que está estrechamente relacionado con esto que estamos viendo, pero habla más*

general de todos lo que hemos estado trabajando ya, ahora yo tenía preparado un hermoso power point ahí, pero ustedes saben que la maquinita, que la tecnología falla, pero eso no significa que la clase no se va a hacer si no que vamos a…?" (comp. verbal: 1b+ 2e suponer+ 2e explicar+ 2e justificar+ 1c reguladora+ 6l+ 3g) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 3d+ 5e+ 4(todos)+ 1c(adelante)} (La docente se desplaza por el interior de la sala de clases, explicándoles a los estudiantes y gesticulando con sus manos a la vez) **D.E. Clase nº1. MM pp.104-105.**

(Los alumnos responden en forma de coro)
Prof- Aos: *"Si, y hay juegos en ingles o no?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 4d+ 3d}
Aos- Prof: *"si, si hay"*
(Los estudiantes hablan todos a la misma vez) **D.E. Clase nº2 MM p.155.**

(La docente mueve la cabeza, luego deja las guías en la mesa y se desplaza por la parte superior de la sala de clases)
Prof- Aos: *"¿ya chicos?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3d}
Ao-Prof: *"NO"* **D.E. Clase nº1 MM p.111.**

Ao-Prof: *"carbón"*
Prof- Aos: *"Ya very good"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 7p) y {comp. no-verbal: 4e+ 3d+ 3(escribe pizarra)+ 4a} (La docente se gira para observar al alumno) **D.E. Clase nº1 MM p.114.**

C- Contar con los dedos (3k)

Al igual que en los comportamientos anteriores, la conducta de contar con los dedos, se asocia a gestos no- representacionales que permiten identificar visualmente los elementos o variables a considerar (Cuadrado y Fernández, 2008). En el caso de la profesora MM, utiliza el contar con los dedos para enumerar elementos, condiciones o factores importantes que fundamentan el discurso. A modo de ejemplificaciones, veremos registros de clases que evidencian esto:

Prof- Aos: *"…en ingles por supuesto que en ingles ya, y recuerden que ese slogan que ustedes van a hacer hoy día la próxima clase ustedes me entregaran un afiche, vamos a hacer una afiche que está relacionado con el medio ambiente, a ese afiche ustedes pueden traer, recortes, si usted quiere puede dibujar, usted va a ver cuál es la habilidad que usted tiene mejor desarrollada"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p+ 1d+ 2e constatar+ 1c reguladora+ 2e predecir+ + 2e justificar+ 2e argumentar) y {comp. no-verbal: 1d+ 4a+ 3a+ 3(mm)+ 5b+ 3k+ 4(todos)} (Mientras la docente explica, los alumnos están en silencio) **D.E. Clase nº1 MM p.144.**

> **Prof- Aos:** *"vamos a traer pegamento, tijera, todo ese tipo de cosas y slogan que ustedes van a hacer hoy día lo van a ocupar en su trabajo del día jueves"* (comp. verbal: 2e explicar+ 2e predecir+ 4h+ 2e argumentar) y {comp. no-verbal: 1d+ 3k+ 4(todos)+ 3(mm)} **D.E. Clase nº1 MM p.145.**
>
> **Aa-Prof:** *"en una hoja de cuaderno"*
> **Prof- Aos:** *"ya? puede traer lápices de colores, pueden traer recortes…"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 7m+ 2e describir) y {comp. no-verbal: 1d+ 4(todos)+ 3k} **D.E. Clase nº1 MM p.151.**
>
> **Prof- Aos:** *"…ordenados, el texto esta desordenado, lo único que les puedo decir que el párrafo uno que está marcado como uno…está bien ya?, ahora ustedes lo que van a tener que hacer es decirme cuál es el párrafo , dos, tres, cuatro y cinco"* (comp. verbal: 2e constatar+ 2e explicar+ 1c reguladora+ 4h+ 4i) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 4(todos)+ 3(mm)+ 1c(adelante)+ 4a+ 3k+ 5b} **D.E. Clase nº2 MM p.177.**

Como se aprecia claramente en las secuencias anteriores, la profesora logra captar la atención de sus estudiantes, al momento en que entegando instrucciones verbales, utiliza el contar con los dedos para ejemplificar visualmente la cantidad de objetos o partes del texto que ella considera identificar. Junto a ello, el movimiento de las manos, la mirada fija, los asentimientos de cabeza y otros comportamientos no-verbales siguen acompañando el discurso de la profesora MM marcado por explicaciones, constataciones y argumentaciones; ésto último, conductas bastante frecuentes en el discurso docente (ver tabla 11).

D- Mirada fija (4c)

En el caso de la profesora MM, esta conducta no-verbal ocurre cuando desarrolla lo que Klienke (1986, en Cuadrado y Fernández, 2011) define como rol de la mirada fija para controlar el comportamiento, ya que mediante la mirada a los estudiantes, la profesora establece un contacto cara a cara que le permite concentrar la atención de sus alumnos. Algunas evidencias que demuestran esta afirmación se representan seguidamente:

> **Prof- Aa:** *"ya chiquillos, señor Pérez, Pérez, Pérez, Pérez"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 7m+ 1b) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 4(todos)+ 3(mm)+ 4c+ 5e+ 6l+ 1c} (La docente se desplaza por la sala de clases con una guía en las manos) **D.E. Clase nº1 MM p.100.**
>
> **Prof- Aos:** *"¿Quien no lo trajo?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 1d+ 4(todos)+ 4c} (Algunos estudiantes levantan la mano, la docente gesticula con sus manos y señala los estudiantes)

Prof- Aos: *"¿usted?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 4b} (La docente se dirige al estante, toma un libro y se lo entrega al estudiante que no lo trajo) **D.E. Clase nº2 MM pp.152-153.**

Aa-Prof: *"(risas)"*
Prof- Aos: *"querida estimada eso no se hace"* (comp. verbal: 6l+ 3g+ 4i) y {comp. no-verbal: 4c+ 1c(adelante)+ 3f (la profesora dice eso a una compañera que se ríe por la equivocación de su compañero, luego la profesora sigue y no continúa prestando atención al problema)} (La docente observa a la alumna que se ríe, le habla, luego de esto se desplaza por la sala y deja el tríptico en una mesa) **D.E. Clase nº1 MM p.122.**

Junto a esta manifestación comunicativa no-verbal, se expresa igualmente la mirada fija con el arquear las cejas, que se describe seguidamente y que demuestra la importancia en la mirada en tanto conducta que posibilita mediante la sincronía de la mirada orientar la atención a lo planteado por la profesora MM en su clase.

E- Arquear las cejas con mirada fija (5a)

Esta conducta al igual que las anteriores, permite enfatizar los contenidos a los que la profesora se refiere, a fin de captar la atención de los estudiantes. A diferencia de los comportameintos anteriores, esta modalidad facial, le entrega un carácter personalizado, directo e intencionado a quienes va dirigiendo el mensaje a través de las expresiones de su cara. Algunos ejemplos de su presencia se muestran a continuación:

(La docente levanta su mano y a gira en señal del sentido de la hoja)
Prof- Aos: *"…ahí estan las palabras, estan los conceptos, y al lado derecho esta la definición de cada una de estas palabras, ustedes en los puntitos tiene que ubicar el…?"* (comp. verbal: 2e constatar+ 2e explicar+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 1d+ 5a}
Aas-Prof: *"Número"*
(La docente señala moviendo sus manos, al dar la explicación) **D.E. Clase nº1 MM p.127.**

Prof- Aos: *"Dice que aqui hay unas acciones cierto?, y cual de estas me ayudan a aproteger el medio?"* (comp. verbal: 2e describir+ 1c reguladora+ 7m+ 2d) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 4(todos)+ 3(mm)+ 5a}
Aos- Prof: "Ambiente" **D.E. Clase nº2 MM p.166.**

Prof- Aos: *"…yes, eh si ustedes se fijan chiquillos en el dibujo de la letra a, han visto alguna vez en la television o aqui en Loncoche, o en algun lugar donde existan estos distintos tipos de tiestos donde uno pueda dejar la basura?"* (comp. verbal: 7p+ 4h+ 2e constatar+ 7m+ 2d) y {comp. no-verbal:

1d+ 4c+ 3(libro)+ 1c+ 4(todos)+ 3e+ 3(mm)+ 4(todos)+ 1d+ 5a} **D.E. Clase nº2 MM p.170.**

Finalmente, la presencia de la oculésica mediante la mirada fija y el arqueo de cejas, queda de manifiesto cuando la profesora manifiesta en una de las entrevistas su interés por lograr, mediante la distribución del espacio de la sala, establecer un contacto permanente entre ella y sus alumnos a fin de orientar de buena manera el desarrollo de sus clases. A continuación se expone el siguiente extracto que da cuenta de aquello:

Prof: *"…por ejemplo me encantaría tener una sala mas grande, poder ubicar a los chiquillos de otra manera, por ejemplo en forma redonda, donde todos te pudieran ver a ti y que todos se pudieran mirar también, yo creo que es una buena manera para poder trabajar, así es mas fácil llegar a cada uno de ellos"* **Entr. Prof. MM nº2 p.7**

2.6.9. <u>Demostrar o ilustrar algo mediante su conducta</u>

Dentro de esta dimensión, se presenta el Área Oculésica a través de la conducta mirar fijamente al alumno señalando la pizarra, debido a que en un sentido estricto, el quehacer del profesor en este tipo de asignaturas, implica conductas de demostración de los contenidos, a diferencia de clases por ejemplo asociados a talleres, trabajo de laboratorios, o actividades que signifiquen un desempeño mas complejo y en donde el aprendizaje vicario tenga un sentido mas formativo.

A- Mirar fijamente al alumno señalando la pizarra (4e)

Dicho comportamiento oculésico aunque presenta una menor frecuencia (n=59, ver tabla 12), su presencia se encuentra fuertemente ligada a la categoría, ya que el *mirar fijamente al alumno señalando la pizarra* (4e) se refiere al uso de la mirada implicando a los estudiantes para que se focalicen en una evidencia demostrada icónicamente (Cuadrado y Fernández, 2011). En el caso de la profesora MM, el uso de esta sub-función ocurre cuando explica los contenidos y se torna necesario escribirlos o demostrarlos en la pizarra, ya que la captación de atención de los estudiantes y la evidencia de conceptos o palabras en inglés escritas en el pizarrón son aspectos fundamentales para explicar los contenidos a los estudiantes. Algunos ejemplos de lo descrito:

(La docente se dirige hacia la pizarra y destaca una palabra subrayada)
Prof- Aos: *"a que se refiere la palabra, ya"* (<u>comp. verbal</u>: 2e explicar+ 1c reguladora) y {<u>comp. no-verbal</u>: 3(escribe pizarra)+ 4c+ 4e}
Ao-Prof: *"Rain forest"*

Prof- Aos: *"ya dice Rain forest dice tropical forest, ya, on trees"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 4e+ 3(escribe pizarra)} (La docente señala en la pizarra y no pierde el contacto visual con los estudiantes) **D.E. Clase nº1 MM p.111.**

Prof- Aos: *"ya, llueve harto eso dice cierto, y eso se llama rains a forest ya"* (comp. verbal: 7p+ 2e constatar+ 7m+ 2e explicar+ 7m) y {comp. no-verbal: 4e+ 3(mm)+ 1d} (La docente señala en la pizarra)
Prof- Aos: *"Dice rains forest, tropical forest , forest, qué sera forest?"* (comp. verbal: 2e constatar+ 7m) y {comp. no-verbal: 4e+ 3(escribe pizarra)} (La docente encierra con un círculo la palabra en la pizarra) **D.E. Clase nº1 MM p.112.**

Ao- Prof: *"¿Señorita que anotamos?"*
Prof- Aos: *"Todo esto"* (comp. verbal: 2e constatar) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 5e+ 4c+ 4e} (La docente le señala al alumno la otra parte de la pizarra) **D.E. Clase nº2 MM pp.159-160.**

Prof- Aos: *"Ya, si nosotros tenemos las key words, se supone que esas son las palabras claves, dice Melted: derretido, glass: vidrio, waste: desecho, Wear Out: deteriorar, To be sold: para ser vendido, si yo les nombro esas palabras que ustedes ya saben los significados, de que creen ustedes que se puede relacionar con estos temas?* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e explicar+ 2e suponer+ 2e describir+ 2e constatar+ 7m+ 2d) y {comp. no-verbal: 1d+ 4(todos)+ 4e+ 4e+ 3(mm)+ 4(todos)+ 3(mm)+ 1c(adelante)+ 4e+ 3(mm)+ 4(todos)} (La docente se desplaza por la sala de clases, posteriormente señala en la pizarra) **D.E. Clase nº2 MM p.160.**

Además de la presencia de dicha sub-función en las clases, para la profesora MM es tan importante la vinculación entre mirada y uso de la pizarra en tanto permite modelar los aspectos centrales trabajados en clases, que en la entrevista menciona que:

Prof: *"…Por lo general el pizarrón yo lo utilizo para el vocabulario cierto, o cuando en algún caso yo no puedo explicarle a los chicos en forma verbal, en ingles, lo escribo y de repente los chicos cuando yo escribo les queda más claro que cuando yo se los digo, porque la palabra al pronunciarla y al verla escrita es muy distinta"*. **Entr. Prof. MM nº2 p.317.**

2.6.10. Despreciar un comportamiento del alumno

Esta categoría, referida a la falta de acuerdo entre lo expresado por el estudiante y lo esperable por el profesor, se evidencia en las Áreas Kinésicas y Faciales, en donde las conductas asociadas a mover la cabeza negativamente, el uso de la sonrisa para corregir o

clarificar los conceptos y el arquear las cejas con ceño fruncido representan los comportamientos mas característicos de esta categoría.

A- Mover la cabeza negativamente (3f)

La característica principal de esta conducta (n=10, ver tabla 12) corresponde a entregar feedback respecto de las aportaciones o comportamientos de sus alumnos, en la medida en que el profesor manifieste un desacuerdo ante estas conductas de los estudiantes. Dicho de otra manera, el *mover la cabeza negativamente* se utiliza para reprobar o mostrar desacuerdo ante los aspectos comportamentales o como ajuste ante los errores de los estudiantes (Cuadrado, 2012). En el caso de la profesora MM, dicho comportamiento ocurre cuando la docente entrega una respuesta que niega o precisa la información que los estudiantes comunican, manifestando explícitamente la negación, reformulando lo planteado o complementando la respuesta original. A continuación algunos ejemplos:

> **Aa-Prof:** *"¿Miss hay que dejar espacio para traducir?"*
> **Prof- Ao:** *"no ya lo voy a explicar"* (comp. verbal: 7q+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 3f+ 3(mm)+ 4c} (La docente mueve la cabeza, luego deja las guías en la mesa y se desplaza por la parte superior de la sala de clases) **D.E. Clase nº1 MM p.111.**

> **Ao-Prof:** *"aaa"*
> **Aa-Prof:** *"(risas)"*
> **Prof- Aos:** *"querida estimada eso no se hace"* (comp. verbal: 6l+ 3g+ 4i) y {comp. no-verbal: 4c+ 1c(adelante)+ 3f (la profesora dice eso a una compañera que se ríe por la equivocación de su compañero, luego la profesora sigue y no continúa prestando atención al problema)} (La docente observa a la alumna que se ríe, le habla, luego de esto se desplaza por la sala y deja el tríptico en una mesa) **D.E. Clase nº1 MM p.122**

> **Prof- Aos:** *"ustedes saben que significa?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 4e}
> **Aa-Prof:** *"Hacer"*
> **Prof- Aos:** *"no"* (comp. verbal: 7q) y {comp. no-verbal: 3f+ 1d}
> **Aa-Prof:** *"hablar"* **D.E. Clase nº1 MM p.125.**

> **Prof- Aos:** *"Perdón, no importa qué hijo?, no a mi me interesa que lo leas no mas, ya? Si?, ya en silencio cuatro minutos para leer si?, eso sería todo"* (comp. verbal: 7m+ 7o+ 7m+ 6l+ 7q+ 2e explicar+ 3g+ 1c reguladora+ 7m+ 1c reguladora+ 4i+ 7m) y {comp. no-verbal: 1d+ 3(lee libro)+ 4(todos)+ 4c+

3(mm)+ 3f+ 1d+ 4d} (Unas alumnas llaman a la profesora) **D.E. Clase nº2 MM p.176.**

Las evidencias, recientemente expuestas, demuestran como el uso del "*no*" en diferentes versiones, en tanto sólo, acompañado de una argumentación o planteado como una petición, representa la expresión verbal que mejor representa el desacuerdo ante el comportamiento de los estudiantes, lo que acompañado del movimiento de cabeza afirmando esa expresión y el uso de la mirada fija, son suficientes para otorgarle la intención adecuada.

B- La sonrisa (5e)

En contraste con la expresión kinésica de mover la cabea negativamente, la sonrisa es utilizada por la profesora MM como una expresión no- verbal que acompaña los comentarios de la profesora cuando corrije o clarifica los comentarios o respuestas de los estudiantes. De esta forma, la misma expresión verbal "no" se ve suavizada por una sonrisa paradójica que plantea un "acuerdo de desacuerdo"; es decir, presta atención a la situación comunicativa, aunque en estrcto rigor sigue siendo una negación. A modo de ejemplos:

Aa-Prof: *"nooo"*
Prof- Aos: *"eso se planteaba en la anterior"* (comp. verbal: 7q) y {comp. no-verbal: 4+ 5e+ 3e+ 1d}
Ao-Prof: *"aaah"*
Aa-Prof: *"(risas)"* **D.E. Clase nº1 MM p.122.**

Aa-Prof: *"Señorita y como vamos a mirar el cuadro si esta malo el data?"*
Prof- Aos: *"No vamos a poder verlo si de eso se trata, eso no vamos a poder hacerlo, ya...ustedes vamos a ver la primera pregunta"* (comp. verbal: 2e explicar+ 1b+ 4h) y {comp. no-verbal: 5e+ 1c(adelante)+ 3(mm)+ 5e+ 3(lee guía)} **D.E. Clase nº1 MM p.123.**

(La docente escribe en la pizarra)
Aos- Prof: *"pero en castellano"*
Prof- Aos: *"a no pero esto es en English, porque estamos en ingles ya?* (comp. verbal: 7q+ 2e explicar+ 7m+ 1b) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 5e+ 5b+ 3(borra pizarra)} (La docente toma el borrador y borra la pizarra) **D.E. Clase nº2 MM p.164.**

Como se puede observar en las descripciones, la profesora MM plantea un desacuerdo con sus estudiantes al mismo momento en que sonríe y justifica la incongruencia de opiniones junto a otros comportamientos no-verbales kinésicos que

permiten que el estudiante preste atención a dichas argumetnaciones, “arrastrando consigo” a sus alumnos, de tal manera que pueda re-orientar exitosamente las expectativas de la profesora.

C- Arquear las cejas y ceño fruncido (5c)

Aunque su frecuencia es disminuida (n=3, ver tabla 12), este comportameinto no-verbal ocurre cuando los comportamientos de los estudiantes ameritan que el docente use esta sub-función – y otras- para organizar y regular la estructura de participación de la clase (Cuadrado y Fernández, 2011). En el caso de la profesora MM, dicho comportamiento se manifiesta ante la regulación de aspectos asociados al aprendizaje, como temáticas personales y de control disciplinario de clases, donde la presencia de la expresión verbal “no” y el uso de otro tipo de expresiones no-verbales tales como el movimiento d elas manos, mover la cabeza negativamente y el uso de una argumentación coherente, le permite a la profesora MM al igual que en los casos anteriores, re-orientar el comportamiento de sus estudiantes. Algunas evidencias se expresan a continuación:

> **Prof- Aos:** *“No doctor house, a la parte domestica cierto?, dice desechos domesticos, si ustedes se fijan en este grafico, nos vamos a encontrar que hay pequeñas palabritas que estan relacionadas con los desechos que nosotros tenemos en nuestro hogar y los porcentajes de los desechos ya?, dice... analisis ...es el lo que nosotros tenemos?”* (comp. verbal: 7q+ 2e explicar+ 7m+ 1c reguladora+ 2e constatar+ 4h+ (personalizar)+ 2e explicar+ 7m + 1c reguladora+ 2e constatar+ 7m) y {comp. no-verbal: 1d+ 5c+ 4c+ 3(mm)+ 5e+ 4(todos)+ 3(mm)+ 3(libro)+ 1c(adelante)+ 4(todos)+ 3(mm)} (La docente hace señas con las manos) **D.E. Clase nº2 MM p.173.**
>
> (La docente hace un gesto con su cara simbolizando algo negativo)
> **Prof- Aos:** *“ya ahi esta, es que cuando uno no se alimenta le viene despues el dolor de cabeza ¿A que hora comieste ayer la ultima hora?”* (comp. verbal: 7q+ 2e explicar+ 7m) y {comp. no-verbal: 3f+ 5c+ 3(mm)+ 4b+ 1d} **D.E. Clase nº2 MM p.185.**
>
> **Aos- Prof:** *“la gorda, la gorda”*
> **Prof- Aos:** *“No le diga asi pues”* (comp. verbal: 7p) y {comp. no-verbal: 5c+ 3(borra pizarra)}
> **Ao- Prof:** *“soy flaca”*
> (Los alumnos comentan la situación) **D.E. Clase nº2 MM p.194.**

2.6.11. <u>Posición corporal en el aula</u>

En el caso de esta categoría, sólo el Área Proxémica se encuentra representada, debido a que en escencia, esta dimensión organiza los movimientos que utiliza la profesora al momento de llevar a cabo su clase. De esta forma, los dos comportamientos que se revisan, corresponden a los desplazamientos por el aula y la aproximación a la mesa del aulmno. De esta forma, quedan fuera de esta categoría, permanencer en la pizarra y aproximarse al alumno e inclinarse sobre su mesa, debido a que el primero de ellos, posee como objetivo central modular los diversos aportes de los estudiantes, siendo para el segundo comportamiento el objetivo central, lograr mostrar interés por el comportamiento y las aportaciones del alumno.

A- Desplazamientos por el aula (1c)

Corresponden a la conducta mas frecuente dentro de la Función Proxémica (n=260, ver tabla 12). En términos concretos, dicho comportamiento obedece a un sentido implícito de establecer relaciones sociales afectivas, comunica interés, empatía y comunalidad referida a un espacio de reconocimiento activo del otro (Cuadrado y Fernández, 2011). En el caso de la profesora MM, su reconocimiento es sumamente importante, ya que posee beneficios asociados al orden de la clase, al control respecto de los avances de sus estudiantes, así como la clarificación inmediata de dudas, consultas o errores. Lo anterior, en el siguiente extracto de entrevista:

> **Entr:** *"Respecto del espacio, usted utiliza bastante el espacio ¿Qué ventaja le genera eso, que nota usted en los estudiantes?"*
> **Prof:** *"Yo noto la siguiente ventaja, que el alumno siente que uno se preocupa por el y por eso uno se acerca donde el está preguntando, que no es lo mismo que yo este sentada aquí y les diga, ya los que tengan duda se paran y me vienen a preguntar, porque es un grupo que se te junta aquí, y tu al final no le puedes explicar a ninguno porque yo llegué primero, yo llegué primero, entonces es un desorden y mientras tu estas aquí con todo un grupo el resto tú no tienes idea que esta haciendo, mientras que cuando tu estas parada, tu te vas dirigiendo a los grupos, todos del grupo o uno esta con la duda y tu se la aclaras a todos al tiro [enseguida] y ahí tu puedes seguir y tienes el control del resto, porque sentada no vas a tener nunca el control"*. **Entr. Prof. MM pp.311-312.**

Respecto al desarrollo de las clases de la profesora MM, la presencia de los *desplazamientos por el aula* (1c) se asocian a diversas instancias dentro del desarrollo de la clase, ya que a veces se desplaza por la parte superior de la sala cuando realiza explicaciones generales, a veces realiza estas explicaciones en otros espacios de la sala e

incluso, en otras ocasiones interactúa con estudiantes específicos para controlar sus avances o responder sus dudas. A modo de ejemplificación, lo siguiente:

> **Prof- Aos:** *"ya eso que nosotros hemos estado hablando la ultima clase sobre el problema de los delfines"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 1c} (La docente se desplaza por la sala de clases) **D.E. Clase nº1 MM p.101.**
>
> **Prof- Aos:** *"ya, les estaba diciendo, estaba diciendo que el Segundo objetivo dice valorar los espacios y materiales a nuestro alrededor, según los objetivos que hay en la pizarra que piensan ustedes?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e describir+ 2(leer pizarra)+ 2e constatar+ 7m) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 4(todos)+ 1d+ 4a}
> **Aos- Prof:** *"profe"*
> (La docente le hace una seña al alumno)
> **Prof- Aos:** "*Enseguida, de que piensan ustedes que debemos trabajar"* (comp. verbal: REPETIR+ 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 3c+ 1c(adelante)+ 3(mm)} **D.E. Clase nº2 MM pp.157-158.**
>
> (Los alumnos comentan en voz alta, la docente habla con unas alumnas de los puestos de la parte superior de la sala de clases, luego de esto deja la guía en la mesa, saca unos pañuelos con los cuales se suena la nariz, posteriormente toma la guía y se desplaza por la sala de clases)
> **Prof- Aos:** "*un minuto"* (comp. verbal: 4i) y {comp. no-verbal: 1c}
> **Ao-Prof:** *"no miss"* **D.E. Clase nº1 MM p.110.**
>
> **Prof- Aos:** "*more glass, trajo su libro hijo?"* (comp. verbal: 7p+ 7m) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 3(lee libro)+ 5b+ 4c}
> **Aos- Prof:** "*no lo dejé en la casa"*
> (La docente se dirige al estudiante toma un libro y se dirige a dejárselo al estudiante y busca la página)
> **Prof- Aos:** "*Este no lo rayes, coloca la respuesta en tu cuaderno y después lo pasas a tu libro, ya vamos aquí...ya"* (comp. verbal: 4i+ 2e explicar+ 7m+ 2e constatar+ 4h) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 3(mm)+ 5a+ 1b} **D.E. Clase nº2 MM p.175.**
>
> (La profesora continúa desplazándose por la sala de clases)
> **Prof- Aos:** "*pero yo no les he dicho que no hagan cosas muy elaboradas, sino que traten de que entiendan, si no que ustedes entiendan lo que estan tratando de decir eso es lo que a mi interesa"* (comp. verbal: 2e justificar+ 2e argumentar+ 3g+ 5k) y {comp. no-verbal: 1c+ 1a+ 4(todos)+ 1a} (La profesora continua monitoreando a los estudiantes puesto por puesto, algunos alumnos conversa) **D.E. Clase nº2 MM p.190.**

Como es posible observar, los desplazamientos por el aula permiten sobre todo dinamizar las actividades que allí se desarrollan, incidiendo directa e indirectamente en las otras categorías en cuanto se presentan con una intención particular del docente.

B- Aproximación a la mesa del alumno (1a)

Por contraste, a pesar de obtener la frecuencia mas baja de la Función Proxémica (n=51, ver tabla 12), posee muchas similitudes con la conducta anteriormente descrita, ya que se refiere a instancias donde el profesor "asiste" a las necesidades de los estudiantes, pero con un nivel mayor de detenimiento que la anterior, por tanto mas efectivo, generalmente el sentido de dichas interacciones tiene como propósito entregar un feedback mas concreto ante los avances o los errores de sus alumnos. En en caso de la profesora MM, la *aproximación a la mesa del alumno* (1a) posee las características recientemente descritas, ya que este comportamiento lo utiliza para supervisar y retroalimentar el trabajo de los estudiantes en el desarrollo de las actividades de la guía. A modo de ejemplos:

> **Aa-Prof:** *"se puede usar diccionario?"*
> **Prof- Aos:** *"Por supuesto"* (comp. verbal: 7p) y {comp. no-verbal: 1a+ 1c}
> **D.E. Clase nº1 MM p.127.**

> (Algunos de los alumnos conversan)
> **Prof- Aos:** *"Como vamos chicos, estamos listos ya?"* (comp. verbal: 7m+ 7m) y {comp. no-verbal: 1c+ 1a+ 4c}
> **Aos-Prof:** *"noo"*
> (Los estudiantes comentan todos a la misma vez) **D.E. Clase nº1 MM p.132.**

> **Prof- Aos:** *"Que no están…?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 1a+ 4b}
> **Ao- Prof:** *"ordenados"*
> **Ao- Prof:** *"ordenados"*
> (La profesora hace una seña y le da la palabra a la alumna) **D.E. Clase nº2 MM p.177.**

> (La profesora se acerca al estudiante y le explica)
> **Prof- Aos:** *"Ya como tu tienes esa idea ya, usted terminó mi chiquillo?"* (comp. verbal: 2e constatar+ 7p+ 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 3(mm)+ 1a}
> (La docente continúa desplazándose por la sala de clases) **D.E. Clase nº2 MM p.178.**

> (La docente revisa el trabajo de un par de estudiante luego continua desplazandose por la sala de clases monitoreando el trabajo)

Prof- Aos: *"ya muy bien!, me hablaste Ian?"* (comp. verbal: 7p+ 7m) y {comp. no-verbal: 4a+ 1a}
Ao- Prof: *"esta bien"* **D.E. Clase nº2 MM p.182.**

Descritas las características comunicativas verbales y no-verbales de la profesora MM, enunciando la presencia de los aspectos mas representativos de dichos comportamientos, así como los escenarios de aula, momentos y temáticas en que se dieron, como las reflexiones y fundamentos que la profesora hizo respecto del uso de las distintas funciones y sub-funciones comunicativas, es importante ahora describir la percepción que poseen los estudiantes respecto de aspectos asociados al clima de aula y las características relacionales que en ella se gestan. De esta forma, y coherentemente con los fundamentos de la interactividad como proceso social constructor del conocimiento compartido que se da en el aula (Cuadrado et al., 2010) el rol del estudiante se transforma en una fuente igualmente importante para aportar activamente en su propio proceso de aprendizaje y las dinámicas que en ella se fundan.

2.7. Análisis de los datos del cuestionario de autoaplicación de los estudiantes

En el siguiente apartado, se detallan los principales resultados del cuestionario autoaplicado para estudiantes. La presentación de los resultados principales, se organiza en dos grandes dimensiones, siendo la primera de ellas las características que adquiere la interacción entre profesor y estudiantes y entre los estudiantes, las características que influyen en la toma de decisiones del docente ante situaciones problemáticas o conflictivas y, finalmente, aspectos de participación estudiantil en el aula y distribución del rol activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La segunda dimensión a describir, corresponde a la relación directa entre el profesor y sus alumnos, desde una perspectiva socio-emocional más directa, asociada a ítems que indagan sobre la cercanía, el aprecio, el interés y la confianza que cada estudiante refiere respecto de su profesor.

Ambas dimensiones se desarrollan debido a la profundidad que adquieren, ya que la primera de ellas se asocia a elementos mas de interactividad *en las actividades pedagógicas*, siendo en la segunda dimensión una profundidad vinculada a lo que la teoría de la actividad histórica cultural (CHAT) define como la participación conjunta como un principio activador de la acción humana, en cuyo quehacer, los aspectos materiales, pero

por sobre todo simbólicos, intervienen en las representaciones mutuas de los participantes y dimensiones socio-afectivas mas profundas (Wells y Mejía, 2005).

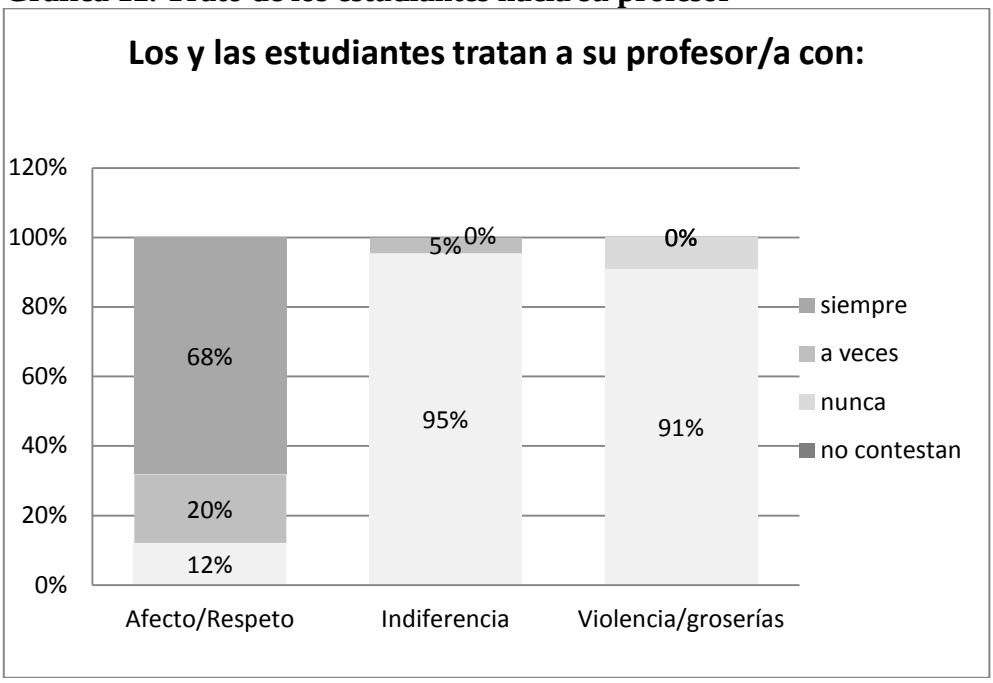
a. Percepción de los estudiantes respecto del clima de aula

Este primer apartado, reúne respuestas de los estudiantes referidas a la percepción que tienen respecto de las interacciones en un triple proceso, asociado a las interacciones que establecen con la profesora MM, las relaciones que creen su profesor establece con ellos y los vínculos entre pares. Además, se evidencian resultados respecto de los espacios de participación que poseen los estudiantes, el respeto a sus derechos y su cautela en reglamentos de clase de éstos, así como las características de la toma de decisiones del profesor ante problemas o conflictos y la presencia de apoyo ante las dificultades que los estudiantes poseen.

a.1 Interacción de los estudiantes hacia el profesor.

Al preguntarles a los estudiantes, respecto a la relación o el trato que establecen con la profesora MM, las relaciones de afecto y respeto aparecen como características principales (68%), una escasa presencia de conductas ligadas a la indiferencia (95%); y prácticamente una ausencia de violencia o groserías hacia su profesor (91%), representada por las abstinencias y las respuestas “nunca”.

Gráfica 12. Trato de los estudiantes hacia su profesor



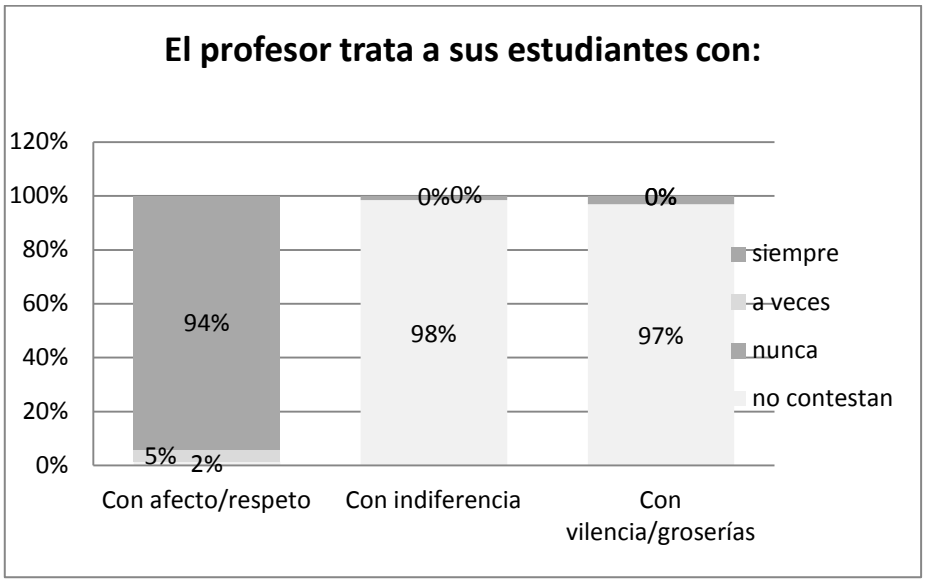
Esta marcada tendencia por las relaciones de afecto y respeto que los estudiantes perciben que establecen con la profesora MM, se relaciona directamente con sus comportamientos verbales, principalmente los asociados al uso de palabras como "*hijo*" o "*hija*" a sus estudiantes, así como la presencia de contacto háptico (n=29 en ambas clases, ver tabla 12) que la profesora constituye con ellos. Coherentemente con lo anterior, la profesora MM concientemente menciona que las necesidades y carencias afectivas constituyen una necesidad que a juicio de ella, como profesora, debiera ser capaz de entregar. Así lo expresa en las entrevistas al afirmar que:

> **Prof:** *"…de repente tu crees que ellos no viven con su mamá o su papá, con lo abuelitos, con los tíos, con un pariente que no tiene nada que ver con ellos a veces, y tu te das cuanta que al niño nunca le dicen una palabra agradable, nunca le pasan la mano por el hombro, nunca le hacen un cariño ni un gesto y tu te das cuenta porque ellos solos se te van como acercando como unos pollitos, así al lado de la mamá y se nota que les hace falta ese afecto. Por lo general, aquí en el colegio tenemos niños con problemas de drogadicción de alcoholismo, aparte de la pobreza que es baste grave, pero yo creo que la parte del cariño y del afecto hacen que tu atraigas a esos chicos al colegio, a tratar de ayudarlos cuando tienen problemas, ya que tu aquí te vuelves un todo con los chicos"* **Entr. Prof. MM nº1 p.304.**

a.2 Interacción del profesor hacia los estudiantes

Al consultarle a los estudiantes respecto del trato que reciben de su profesor, éstos manifestaron en un 94% (n=65) que son tratados con afecto o respeto, "nunca" con indiferencia y "nunca" con violencia o groserías. Desde estos resultados es psible afirmar que la valoración positiva asociada al afecto y al respeto como una manifestación emocionalmente positiva se encuentra ampliamente presente y en detrimento de conductas desfavorecedoras o tensionantes de las relaciones sociales establecidas entre profesor y alumnos.

Gráfica 13. Trato del profesor hacia sus estudiantes



La ausencia de indiferencia recultante del cuestionario aplicado a los estudiantes, se relaciona directamente con los pocos espacios en que la profesora deja sin tomar en consideración las demandas de los estudiantes. Así, los elevados desplazamientos por el aula (n=260, ver tabla 12) en donde establece contacto y cercanía con los estudiantes, así como la presencia de demandas verbales permanentes que los estudiantes realizan a la profesora, corroboran los resultados. Junto a ello, la focalización de la profesora en aspectos inicialmente afectivos de ambos cursos, bajo el rótulo de cursos "cariñosos" permite conectar de mejor manera estos resultados. Frente a esto último, la descripción de la profesora en la entrevista nº1 recalca lo recientemente dicho:

> **Prof:** *"Bueno, el 1º año A es un curso súper cariñoso, es un curso muy agradable, que tiene una facilidad para el idioma, son trabajólicos, pero son inquietos como todos los niños de esa edad, ya, el 1º año B es un curso, también súper cariñoso, pero son mas lentos en el aprendizaje y se nota que les cuesta bastante mas que al otro curso, que al cual yo les puedo hablar mas en ingles y ellos me entienden…"* **Entr. Prof. MM nº1 p.306.**

a.3 Interacción entre los estudiantes

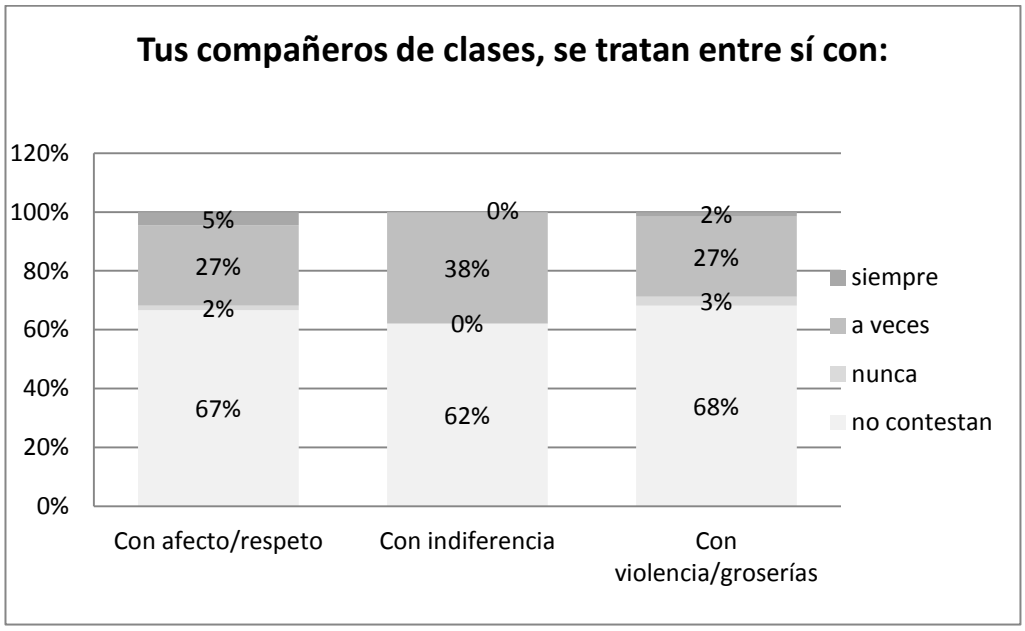
Respecto del trato que se da entre los compañeros, los estudiantes poseen diferencias al momento de percibir dichas características relacionales. Esto, se debe a que en el caso de la pregunta asociada a si en clases, tus compañeros se tratan con afecto o respeto, los resultados muestran un 67% de abstención y un 32% que cree que esas relaciones se dan a veces o siempre. Por tanto, al parecer las valoraciones que establecen los estudiantes sobre

sus relaciones sociales, se organizan en función de experiencias personales con grupos de referencia más específicos a los de la clase.

La tendencia de extremos en las respuestas, se manifiesta también en la pregunta siguiente asociada al trato indiferente entre estudiantes, donde el 62% abstiene su respuesta y el 38% manifiesta que "a veces" se evidencia la indiferencia en sus relaciones sociales.

Finalmente, la presencia de violencia y groserías entre ellos posee la misma connotación extrema en las respuestas, donde un 68% se abstiene de emitir opinón y un 29% manifiesta que "*a veces*" o "*siempre*" existe violencia o groserías en sus relaciones sociales.

Gráfica 14. Trato entre los estudiantes



Los datos recientemente descritos, muestran una clara tendencia en las respuestas de los estudiantes a valorar positivamente las relaciones sociales establecidas entre ellos y su profesora. Esto, se representa en la presencia de relaciones afectivas y de respeto de la profesora MM hacia ellos, así como las relaciones que ellos tienen hacia su profesora.

Estos resultados son positivos debido a que el clima de aula se ve favorecido en la medida en que las diferencias en el rol entre la profesora MM y sus estudiantes no se manifiesta solamente en un rol autoimpuesto, sino que además en una consideración afectiva que se ve posibiltada por la presencia de dinámicas en el aula que favorecen un clima emocionalmente positivo, y que Villalta et al. (2011) mencionan como el enseñar

afecto y conocimiento, aspectos que se corroboran con los antecedentes verbales y no-verbales desarrollados anteriormente.

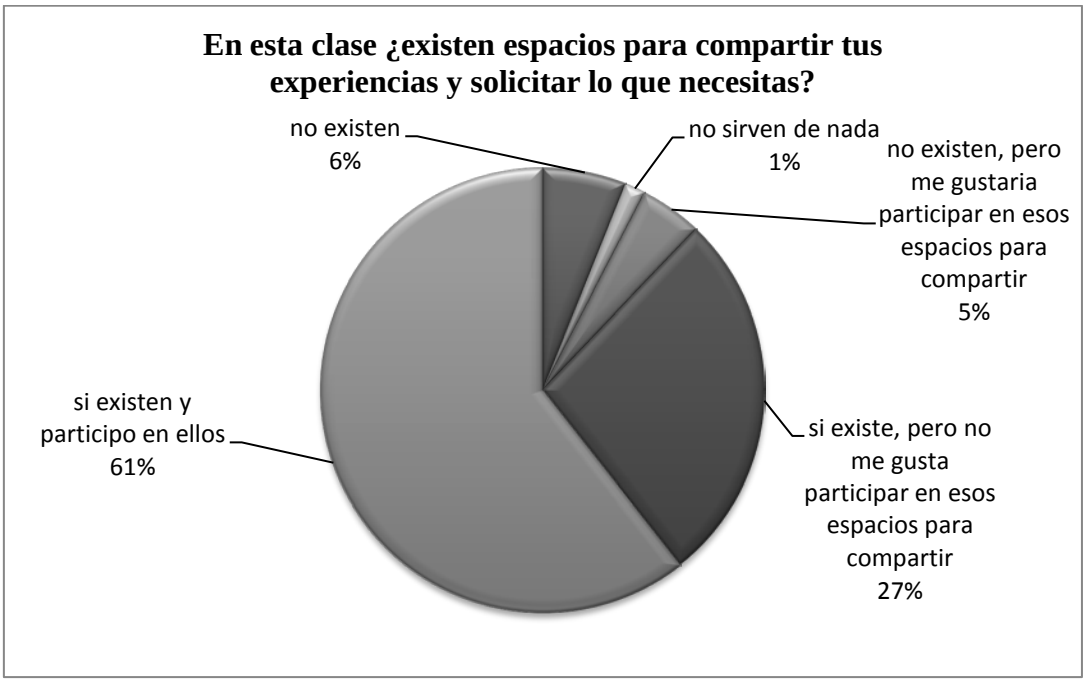
Por otra parte, las interacciones entre los estudiantes poseen una percepción más polarizada, ya que los porcentajes de respuesta evidencian que para algunos estudiantes las relaciones afectivas o de respeto son frecuentes, aunque para otros la presencia de esas cualidades en las relaciones es mas bien disminuida. Junto a ello, la alta abstinencia en las respuestas significa claramente una "no respuesta" ante los enunciados, sea por desconocimiento, por falta de conciencia respecto de dichas características o por una suerte de encubrimiento hacia temáticas que de alguna u otra forma son complejas de pronunciarse, debido a la "cultura del silencio" en la que a veces se enmarca y "recubren" las relaciones dificultosas o violentas entre los estudiantes (Varela, Tijmes y Sprague, 2009).

b. Percepción de los estudiantes respecto de los espacios de participación

Como ya lo hemos manifestado anteriormente, existe acuerdo respecto del beneficio que aporta la participación de los estudiantes en las actividades de clases y la mejora en el clima de aula (Coll y Onrubia, 1995; Castellà et al., 2006; Cuadrado y Fernández, 2008; Cuadrado et al., 2011; Cuadrado y Fernández, 2011; Cuadrado, 2012; Cubero et al., 2008). De esta forma, las relaciones sociales nutritivas se enmarcan dentro de una dinámica de participación constante y que en el caso de los jóvenes, estas acciones permiten la pertinencia de la cultura juvenil y la cultura escolar, a fin de aumentar la autenticidad y disminuir el "adulto-centrismo", que entre otros beneficios, disminuye la deserción estudiantil (Benavente y Figueroa, 2005).

Lo importante de la participación como dinámica protectora, se manifiesta en los datos obtenidos, que evidencian un 61% de los estudiantes (n=40) asumen que existen espacios de participación en la clase de la profesora MM y participan en ellos, siendo un 27% (n=18) de estudiantes que también menionan que dichos espacio existen, aunque no participan en ellos. Sólo un 11% (n=8) acumulado de los estudiantes poseen una percepción asociada a la ausencia de dichos espacios de participación en el aula, aunque queriendo participar.

Gráfica 15. Espacios de interactividad



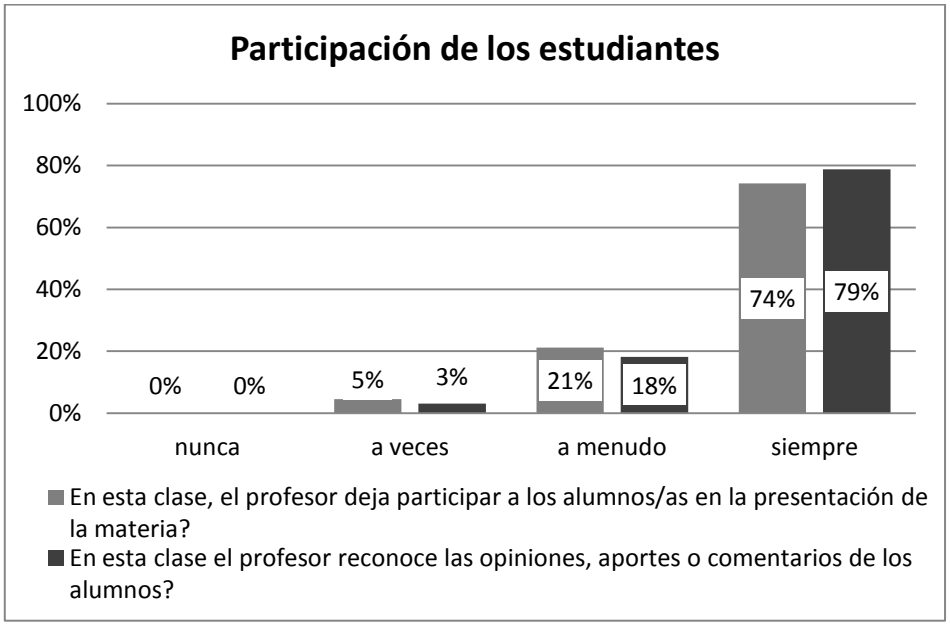
Una descripción clave que podría ayudar a contrastar estos resultados, tiene relación con la conciencia que manifiesta la profesora MM respecto de la participación y la demanda a la que se ve sometida en el desarrollo de las actividades, ya que la profesora evidentemente genera una participación activa de parte de los estudiantes, a través de las consultas que ellos hacen respecto de las actividades, obligándola a movilizarse por el aula y estar atenta a responder a dichas necesidades. A modo de evidencia:

> **Entr: "***¿Ahí cuando los alumnos le dicen señorita, señorita, usted los escucha o no?"*
> **Prof:** *"Algunas veces escucho si, y cuando es algo por ejemplo cuando yo me estoy paseando por la sala y me dicen señorita, yo les digo tienes que esperarme porque no puedo estar en dos o tres partes a la vez, entonces yo les hago un minuto (mueve una mano), y ellos me dicen ya, y ahí esperan"* **Entr. Prof. MM nº2 pp.315-316.**

En lo referido a aspectos más específicos de participación de los estudiantes en la clase, como estrategia que posibilita el proceso de conocimiento compartido (Edwards y Mercer, 1988), se aprecia que a juicio de los estudiantes, el profesor deja que ellos participen en la presentación de la materia (contenidos) *a menudo* o *siempre* en un porcentaje referido al 95% (n=63).

Junto a estos resultados, un 97% de los estudiantes (n=64) manifiesta que el profesor "*a menudo"* o "*siempre"* reconoce las opiniones, aportes o comentarios de sus estudiantes.

Gráfica 16. Fomento de la participación estudiantil



La elevada presencia de estas percepciones estudiantiles respecto de las aportaciones y el reconocimiento de las opiniones de los alumnos, son coherentes con la alta presencia de la mirada fija, en tanto conducta no-verbal asociada, en este caso, a mostrar interés por las aportaciones de sus estudiantes (n=236, ver tabla 12), los asentimientos de cabeza y la entrega de aprobación (n=213, ver tabla 11). Respecto de la mirada y su importancia, la profesora MM menciona que:

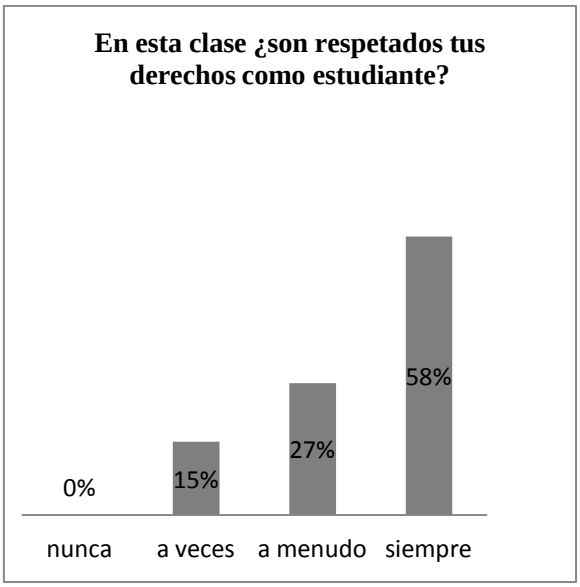
> **Prof:** *"Si, yo pienso que no existe otra manera de comunicarse si yo no miro a la otra persona, eso de que yo le este hablando a alguien y mire para el techo, la ventana no me sirve, a mi me sirve que me este mirando, eso significa que me pone atención. Eso significa que me esta escuchando por lo menos"* **Entr. Prof MM nº2 p.314.**

c. Percepción de los estudiantes respecto de los derechos y reglamentos

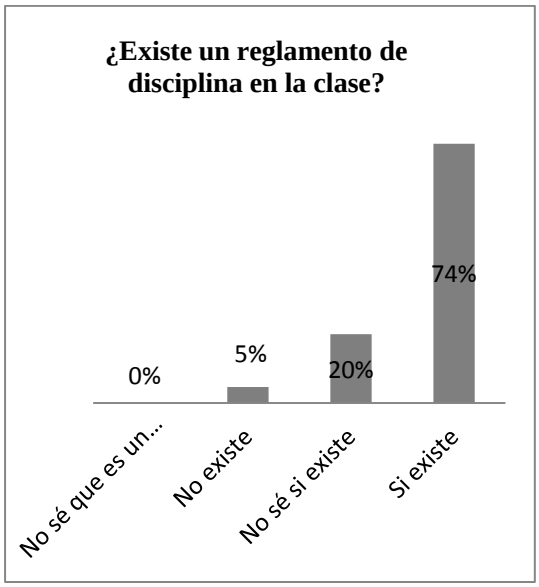
Los resultados que se presentan a continuación, pretenden evidenciar la tensión que existe entre los derechos y los deberes de los estudiantes. Esta tensión, se representa en el respeto de los derechos de los estudiantes y la presencia de reglamentos claros de disciplina en el aula. Los resultados manifestados por los estudiantes son igualmente positivos a los anteriores, ya que manifiestan que frente al respeto de sus derechos en el aula, un 85% (n=56) manifiesta que son respetados "*siempre*" o "*a menudo*", lo que sumado a un 74% (n=49) de ellos que manifiesta la existencia de un reglamento de disciplina en la clase, le otorga una coherencia interna positiva a la tensión existente entre

derechos y deberes, lo que se transforma claramente en un valor agregado a las dinámicas de relaciones sociales, en la media en que se equilibra el respeto mutuo con las exigencias claras.

Gráfica 17. Respeto de los derechos de los estudiantes



Gráfica 18. Reglamentos de disciplina



Respecto de los derechos de los estudiantes, la percepción de los alumnos acerca de su evidente protección, coincide con lo planteado por la profesora respecto de la ausencia de conductas que puedan atentar al normal desarrollo de sus alumnos. Así, la profesora manifiesta que el respeto por los derechos del otro (estudiantes) implica un reconocimiento empático respecto del trato que ella igualmente esperaría en sus relaciones sociales. Esto queda de manifiesto cuando menciona que:

> **Entr:** *"¿Qué cosas no hace usted comunicativamente?"*
> **Prof***: "Dejar en ridículo a alguien en la sala de clases, eso no lo haría, porque a mi tampoco me gustaría que me ridícularizarán delante de un grupo tremendo de grande, si estoy haciendo algo equivocado me gustaría que me lo dijeran a mí en forma particular y personal, profesora usted esta clase no le resulto o señorita usted no explica nada y yo creo que todos tenemos derechos, pero que me lo digan a mi y no que me lo digan ante todos. Trato en lo posible, lo evito al máximo de no hacer lo mismo con los alumnos"* **Entr. Prof. MM nº2 p.312.**

d. Percepción de los estudiantes respecto de las decisiones del docente

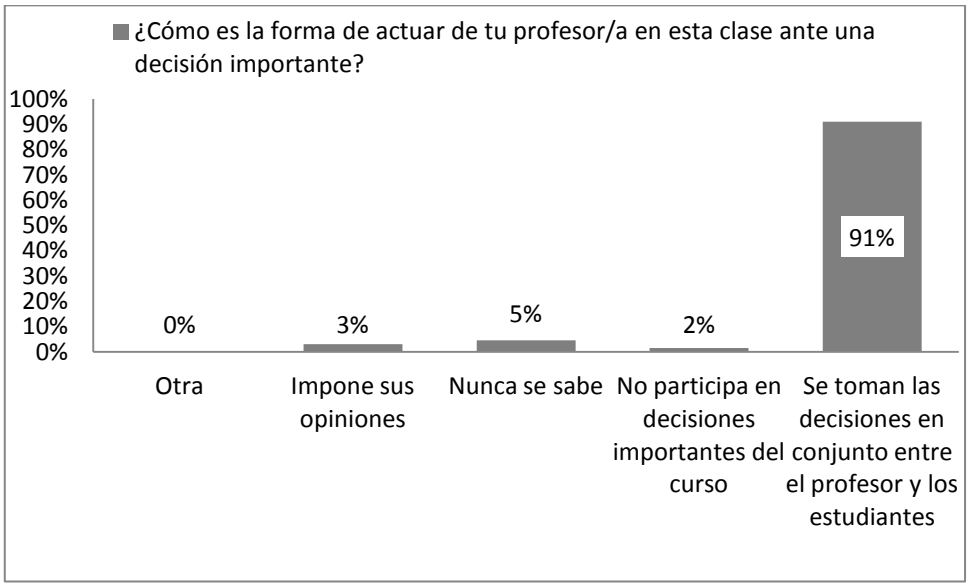
Los siguientes resultados se complementan a los anteriores, en la medida en que están orientados a los atributos positivos de las variables que inciden en el clima de aula, ya que frente a la primera pregunta *¿Cómo es la forma de actuar de tu profesor/a en esta*

clase ante una decisión importante?, el 91% (n=60) de los estudiantes afirma que se toman las decisiones en conjunto entre profesor y estudiantes, reflejando participación, escucha, apertura e interactividad como fundamentos a estas valoraciones de los alumnos.

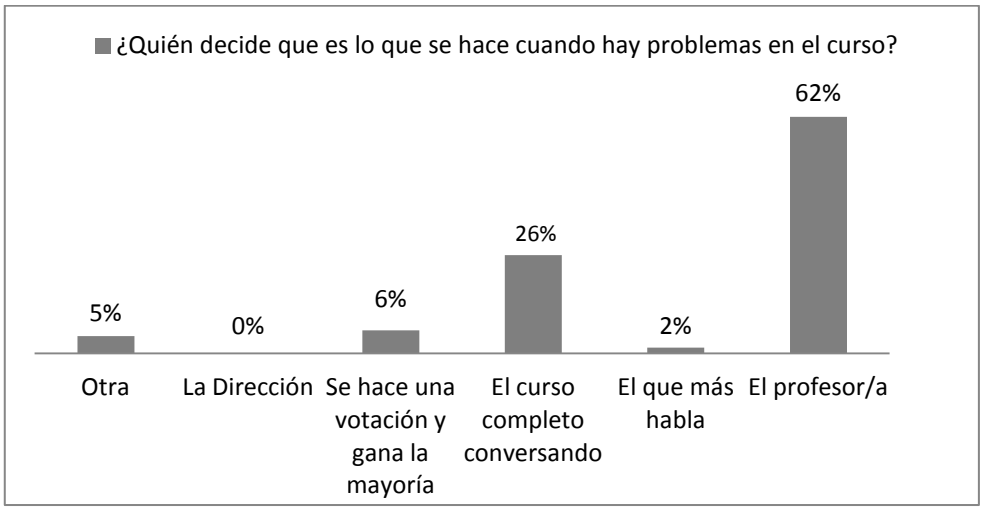
Asimismo, al momento de preguntarles acerca de *¿Quién decide qué es lo que se hace cuando hay problemas en el curso?*, los estudiantes responden en dos grandes tendencias, los que manifiestan que es el curso completo conversando (26%) representado en 17 alumnos; y un 62% de alumnos (n=41) que manifiestan que es el profesor quién decide qué se hace cuándo hay problemas en el curso.

Estas dos tendencias muestran claramente cómo el docente a veces concede la posibilidad de solucionar los problemas conversando con el grupo curso, pero a veces esa posibilidad se ve restringida por un tipo de manejo directo y unilateral del docente, dependiente de la gravedad del conflicto, la amplitud de éste y las consecuencias directas en sus estudiantes (Cuadrado et al., 2010). Esto último, asociado al manejo consensuado con el curso o dirigido únicamente por el docente en función de la gravedad, la amplitud y sus consecuencias, le otorga un valor agregado a la profesora MM toda vez que los estudiantes manifiestan ante la pregunta *¿A qué instancias recurres si tienes problemas con algún compañero/a?* que resuelven dichos problemas *con la ayuda del profesor* en un 58% contrastando con la idea de que los estudiantes jóvenes son completamente autónomos y que no necesitan de los adultos para resolver sus conflictos.

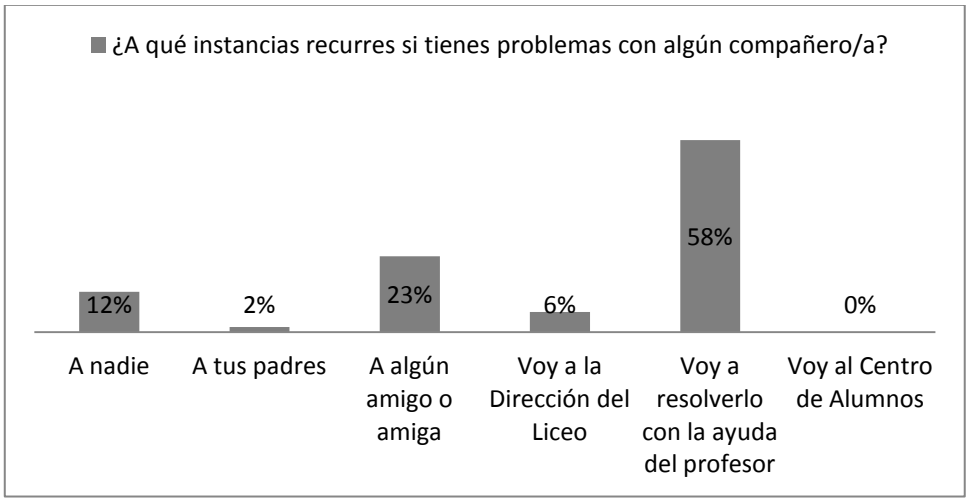
Gráfica 19. Toma de decisiones en el aula



Gráfica 20. Decisiones ante los conflictos



Gráfica 21. Redes de apoyo ante los conflictos



Estos resultados son sumamente interesantes, ya que el reconocimiento al profesor, su rol de experto y adulto, así como una persona en la cual se puede confiar para acercarse ante dificultades posee una alta frecuencia, en función de las percepciones de sus estudiantes. En este sentido, aspectos comunicativos verbales, referidos a la elevada presencia de juicios y efectos de estilo del lenguaje (ver tabla 11), así como aspectos comunicativos no-verbales orientados a la aproximación a la mesa de los estudiantes, le permiten un espacio de confianza cercano e individualizado ante las demandas académicas y personales que los estudiantes requieran.

e. Percepción de los estudiantes respecto de la relación con la profesora MM

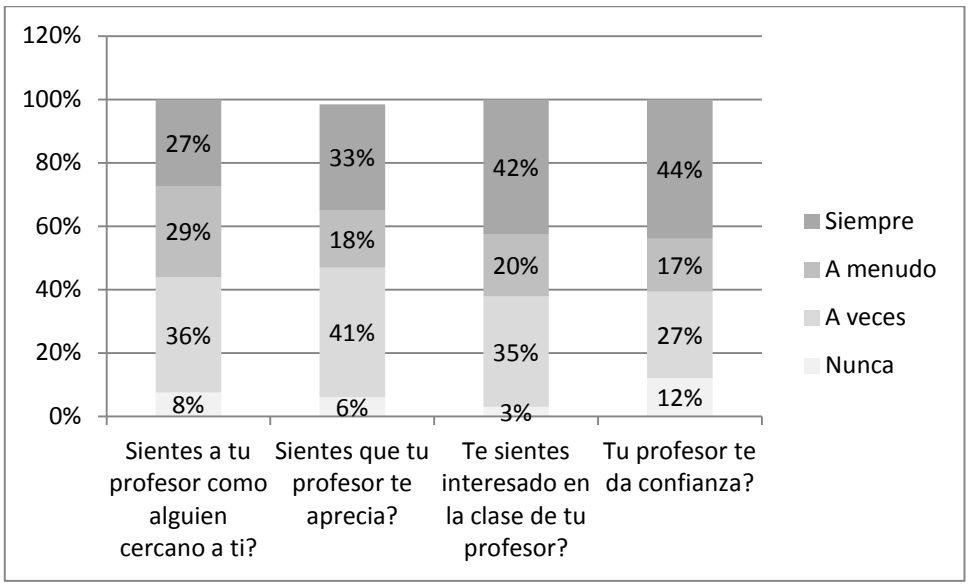
Respecto a las atribuciones afectivas que los estudiantes realizan sobre la profesora MM, el cuestionario indaga cuatro variables asociadas a cercanía, aprecio, interés y

confianza, el espacio intersubjetivo que estudiantes y profesores co-habitan (Rogoff, 1990) y que implica variables afectivas y de confianza son fundamentales al momento de aprender.

Los datos evidencian que para los estudiantes, la cercanía con la profesora se da en un porcentaje elevado representado en un 56% (n=37) de los estudiantes bajo una denominación "*a menudo*" o "*siempre*", siendo un porcentaje de 51% (n=34) de los alumnos la presencia de una relación de aprecio en la denominación de "a menudo" o "siempre".

Finalmente, el *interés por la clase* de la profesora y la *confianza que el profesor le otorga al momento de interactuar*, poseen porcentajes similares a los anteriores (62% y 61% respectivamente), lo que se traduce en un número de estudiantes significativo (n=41 y n=40 respectivaemnte) que del total (n=66) valora positivamente ("*a menudo*" o "*siempre*") las relaciones afectivas y de cercanía de la profesora MM.

Gráfica 22. Atributos de la relación profesor – estudiante



Las eviencias respecto de la relación con la profesora MM se vinculan directamente con las distinciones no-verbales que realiza la profesora al momento de interactuar con ellos. Así, compartir los espacios de los alumnos (sus puestos de trabajo) y el buscar cercanía y simetría influye coherentemente con la cercanía, la confianza y el interés de los estudiantes. A modo de evidencia, se expone una secuencia de la entrevista nº2 a la profesora MM donde expresa estas precisiones que favorecen directamente la relación que establece con sus estudiantes:

> **Entr:** *"¿Usted se suele sentar al lado de los alumnos, en la silla de los alumnos?"*
> **Prof:** *"Si, les digo ya ubíquese allá. Es como que sientan el apego y la cercanía en relación a lo que yo les quiero decir, es eso, es eso lo que yo pretendo que ellos sientan"*
> **Entr:** *"¿Y cuando se agacha al lado?"*
> **Prof:** *"Me agacho para no tapar o para que, no sé, lo siento como más cercano también"*
> **Entr:** *"¿Seguramente donde están a la misma altura?"*
> **Prof:** *"Claro, por que el echo de agacharme, como que ellos sienten que yo soy parte también de ellos y que yo también me puedo agachar, que me puedo sentar en el suelo, que me puedo arrodillar igual que ellos, no porque sea la profesora yo no me voy a poder agachar, por ejemplo"* **Entr. Prof. MM nº2 p.317.**

Expuesto hasta aquí los resultados principales encontrados en el caso de la profesora MM, y con una afán sintético que recalque de manera adecuada los elementos centrales descritos *in extenso* anteriormente, se presenta una síntesis que reúne dichos aspectos claves en el caso presentado.

Tabla 11. Frecuencia de comportamientos verbales de la profesora MM

COMPORTAMIENTOS COMUNICATIVOS VERBALES	Frecuencia	
	C1	**C2**
1. Función Fática		
a. Toma de contacto.	5	7
b. Demanda de disponibilidad	36	3
c. Mantener el contacto:		
- Fática	0	5
- Reguladora	72	101
- Complementaria	1	8
Total:	**114**	**124**
2. Función Informativa.		
d. Inductiva	0	31
e. Informativa:		
- Describir.	31	55
- Explicar.	77	64
- Justificar.	17	15
- Constatar.	45	69
- Argumentar.	17	16
- Predecir.	9	10
- Suponer.	7	12
f. Narrativa.	0	3
Total:	**203**	**275**
3. Función Expresiva		
g. Expresión de emociones.	9	14
Total:	**9**	**14**
4. Función Conativa.		
h. Hacer una petición.	26	49
i. Dar una orden.	17	18
Total:	**43**	**67**
5. Función Metacomunicativa.		
j. Definir una palabra.	0	0
k. Emitir un juicio de valor sobre el desarrollo de la entrevista	8	11
Total:	**8**	**11**
6. Función Poética.		
l. Efectos de estilo sobre el mensaje.	40	48
Total:	**40**	**48**
7. Función Control.		
m. hacer una pregunta.	192	225
n. demandar repetición.	1	7
o. Demandar información aditiva.	10	8
p. Aprobar.	120	93
q. Desaprobar.	21	20
Repetir	53	9
Total:	**397**	**362**

Tabla 12. Frecuencia de áreas del comportamiento no- verbal de la profesora MM

ÁREAS DEL COMPORTAMIENTO COMUNICATIVO NO-VERBAL	Frecuencia	
	C1	C2
1. PROXÉMICA		
1.a. Aproximación a la mesa del alumno	19	32
1.b. Aproximarse al alumno e inclinarse sobre su mesa	64	30
1.c. Desplazamientos por el aula	107	153
1.d. Permanencia en la pizarra	84	134
Total:	**274**	**349**
2. HÁPTICA		
2.a. Coger por el brazo al alumno	0	0
2.b. Tocar brazo, cabeza y hombro	24	5
Total:	**24**	**5**
3. KINÉSICAS		
3.a. Inclinaciones de cabeza hacia adelante	17	15
3.b. Encogerse de hombros	6	3
3.c. Levantar el dedo	4	17
3.d. Llevarse la mano a la cabeza	10	5
3.e. Llevarse la mano a la boca	5	4
3.f. Mover la cabeza negativamente	5	5
3.g. Dar un golpe en la mesa	0	0
3.h. Adelantar el tórax con los brazos extendidos y manos abiertas, a la vez que se arquea las cejas y sonríe	2	8
3.k. Contar con los dedos	3	5
3.mm. Mover las manos	135	189
Total:	**187**	**251**
4. OCULÉSICA		
4.a. Mirada fija en el alumno con asentimiento de cabeza u otros gestos manuales o faciales	47	49
4.b. Mirar a los alumnos indistintamente señalando con el dedo a uno de ellos	25	22
4.c. Mirada fija	123	113
4.d. Mirada fija y aproximación al alumno	5	15
4.e. Mirar fijamente al alumno señalando la pizarra	29	30
Total:	**229**	**229**
5. FACIAL		
5.a. Arquear las cejas con mirada fija	2	13
5.b. Arquear las cejas y asentir con la cabeza	33	56
5.c. Arquear las cejas y ceño fruncido	0	3
5.d. Arquear las cejas y señalar con la mano	0	0
5.e. Sonrisa	90	97
Total:	**125**	**169**

2.8. Síntesis de la profesora MM

Los antecedentes anteriormente expuestos, permiten afirmar que la profesora MM utiliza en primera instancia, una alta cantidad de preguntas de contraste para indagar la disponibilidad de los estudiantes y controlar el avance en el trabajo de los contenidos mediatizados por las guías de trabajo que utiliza frecuentemente. De esta forma, las secuencias de explicar y constatar se asocian a preguntas directas y retroalimentación inmediata.

Las explicaciones que la profesora MM utiliza, se centran fundamentalemnte en aspectos asociados a vocabulario y traducciones propias de los contenidos que ella imparte, así como clarificaciones asociadas al trabajo que los estudiantes van realizando en forma individual. La presencia de funciones Conativas es disminuida, debido al uso de otro tipo de estrategias que buscan captar la atención de los estudiantes. En este sentido, el estilo que utiliza para comunicarse, le permite a través de conceptos y palabras que transmiten cercanía (hijo, hija) implicar directamente a los estudiantes en el trabajo de aula.

Junto a lo anterior, el uso de materiales didácticos y la supervisión directa que la profesora realiza, permite ajustar el trabajo del grupo de estudiantes, así como los trabajos individuales. Los mecanismos no-verbales, tales como el desplazamiento por el aula, le permite acercarse a los estudiantes y reformular, sugerir o intencionar el trabajo y las actividades que ellos realizan. Asimismo, la combinación de desplazamientos por el aula, como el uso de la parte delantera de ésta, permite ir secuenciando momentos complementarios en el trabajo con los estudiantes, asociados al control individual y al uso de preguntas y particularmente de la mirada fija hacia todo el curso, al momento de aclarar, comentar o direccionar la participación de sus alumnos.

Finalmente, los espacios de particpación en las actividades de aula, constituye una característica primordial de la profesora MM, ya que mediante la sonrisa, favorece y acepta las aportaciones de los alumnos ante las inquietudes propias del trabajo de aula. Junto a lo anterior, el movimiento de manos, la mirada fija, los asentimientos de cabeza y los acercamientos a la mesa de los estudiantes, constituyen comportamientos evidentemente más frecuentes que otros comportamientos no-verbales asociados al ceño fruncido, la mantención de la distancia y la directividad ante las preguntas.

Es importante recalcar, la evidente búsqueda de cercanía y contacto con los estudiantes, ya que realiza comentarios y juicios expresivos recurrentemente durante su clase, respecto del logro o aciertos que los estudiantes evidencian, generando a veces, una

sobre-valoración de la participación de los alumnos, mas que valoraciones precisas respecto de las elaboraciones de estos últimos sobre las preguntas elicitadoras. Sin embargo, esta dinámica de intercambio genera un dinamismo claro y frecuente en clase, lo que agrega valor ante contenidos asociados al idioma extranjero inglés como una estrategia de vinculación entre participación y aprendizaje de sus estudiantes.

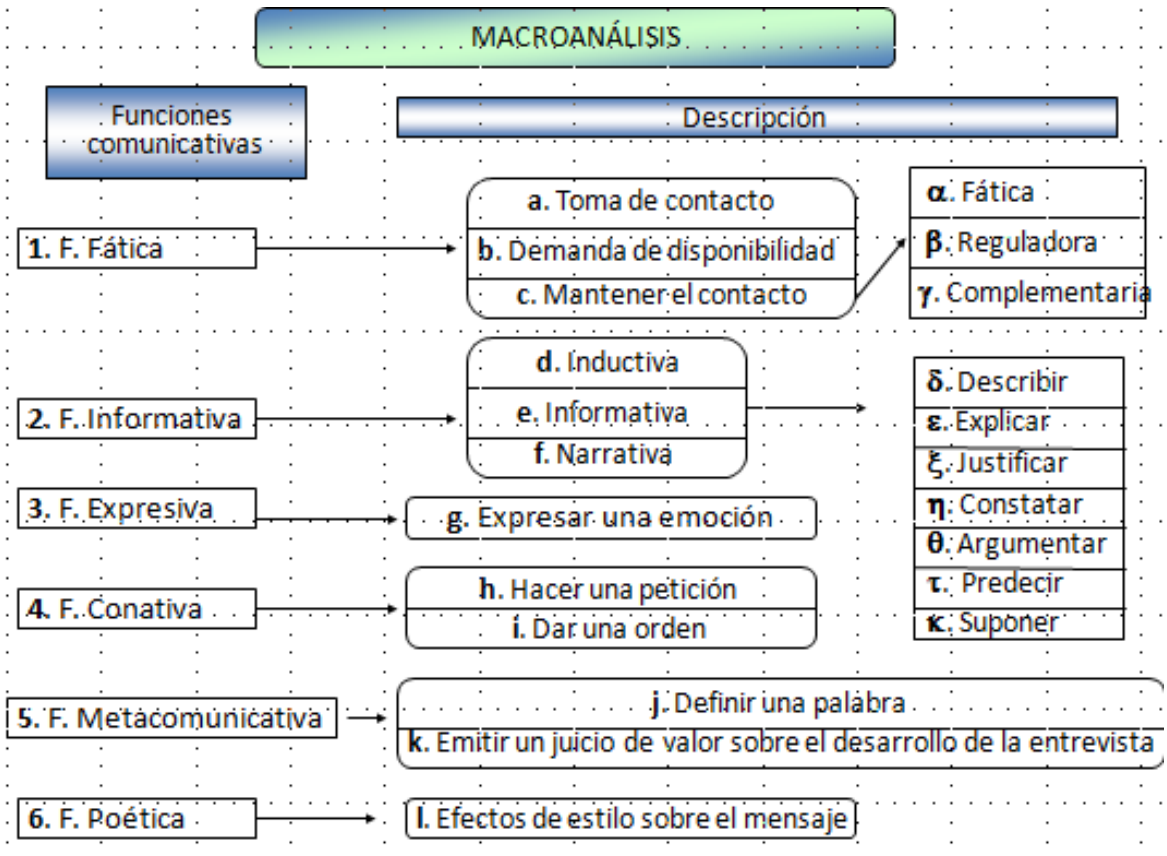
3. Análisis de la profesora RCH

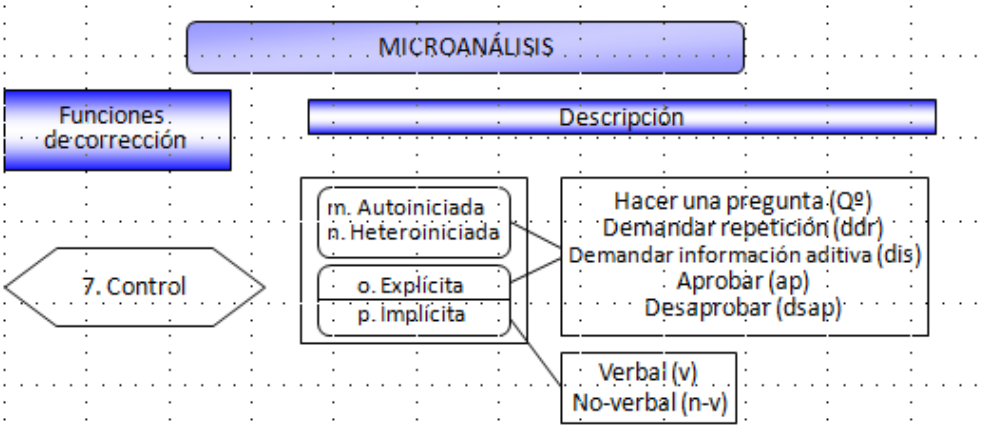
El análisis que se va a desarrollar del comportamiento comunicativo del profesor se va a centrar en:

1. Comportamientos comunicativos verbales
2. Comportamientos comunicativos no-verbales
3. Análisis de los cuestionarios de los estudiantes en la valoración de la profesora RCH

3.1. Acrónimos utilizados en el análisis de los datos de la profesora RCH

a. Comportamiento comunicativo verbal





b. Comportamiento comunicativo no-verbal

AREAS NO VERBALES DE LA COMUNICACIÓN	
1. PROXÉMICA	**1.a.** Aproximación a la mesa del alumno
	1.b. Aproximarse al alumno e inclinarse sobre su mesa
	1.c. Desplazamientos por el aula
	1.d. Permanencia en la pizarra
2. HÁPTICA	**2.a.** Coger por el brazo al alumno
	2.b. Tocar brazo, cabeza y hombro
3. KINÉSICAS	**3.a.** Inclinaciones de cabeza hacia adelante
	3.b. Encogerse de hombros
	3.c. Levantar el dedo
	3.d. Llevarse la mano a la cabeza
	3.e. Llevarse la mano a la boca
	3.f. Mover la cabeza negativamente
	3.g. Dar un golpe en la mesa
	3.h. Adelantar el tórax con los brazos extendidos y manos abiertas, a la vez que se arquea las cejas y sonríe
	3.k. Contar con los dedos
4. OCULÉSICA	**4.a.** Mirada fija en el alumno con asentimiento de cabeza u otros gestos manuales o faciales
	4.b. Mirar a los alumnos indistintamente señalando con el dedo a uno de ellos
	4.c. Mirada fija
	4.d. Mirada fija y aproximación al alumno
	4.e. Mirara fijamente al alumno señalando la pizarra
5. FACIAL	**5.a.** Arquear las cejas con mirada fija
	5.b. Arquear las cejas y asentir con la cabeza
	5.c. Arquear las cejas y ceño fruncido
	5.d. Arquear las cejas y señalar con la mano
	5.e. Sonrisa

c. Categorías de conductas no-verbales de Cuadrado (1992)

Aceptar el comportamiento del alumno	Elogiar el comportamiento del alumno	Recoger las ideas del alumno y exhibirlas
Mostrar interés por el comportamiento del alumno	Posibilitar y fomentar la interacción entre los alumnos	Dar instrucciones a los alumnos
Mostrar autoridad hacia los alumnos	Concentrar la atención de los alumnos	Demostrar o ilustrar algo mediante su conducta
Despreciar un comportamiento del alumno	Posición corporal en el aula	

d. Acrónimos utilizados en las transcripciones de las clases

Prof:	Profesor/a
Alumn:	Alumno/a
Prof- Aos:	Profesor/a comunica a alumnos/as
Prof- Aa:	Profesor/a comunica a un alumno/a
Aa- Prof:	Alumnos/as comunican al profesor
Comunicación verbal:	Se expresa posterior al extracto haciendo referencia a las funciones vebales de la comunicación verbal descritas anteriormente de acuerdo a los códigos presentes. A modo de ejemplificación. *"ya, demos vuelta la hojita dice...ejercicio de hacer parejas cierto, al lado izquierdo, el lado izquierdo es este cierto?"* (comp. verbal: 1b+ 4h+ 6l+ 1c reguladora+ 2e explicar+ 2e constatar+ 7m)
Comunicación no- verbal:	Se presenta en el texto posterior al extracto haciendo referencia a las funciones no-vebales de la comunicación verbal descritas anteriormente de acuerdo a los códigos presentes. A modo de ejemplificación: *"ya, demos vuelta la hojita dice...ejercicio de hacer parejas cierto, al lado izquierdo, el lado izquierdo es este cierto?"* {comp. no-verbal: 3(lee guía)+ 1d+ 3(mm)+ 4(todos)} Traducción: movimientos kinésicos cuando lee la guía + permanencia en la pizarra+ movimiento de manos + miraja fija a todos los estudiantes.

e. Acrónimos utilizados en entrevistas

Entr:	Entrevistador
Prof:	Profesor entrevistado

3.2. Análisis de los comportamientos comunicativos del profesor y las dinámicas relacionales con su grupo- clase

A continuación se describen las características presentes en la interacción comunicativa entre la profesora RCH y sus respectivos grupos- curso, de manera de exponer claramente las características presentes en las interacciones sociales entre profesora y estudiantes; así como una descripción conjunta y situacional de la cultura escolar y las relaciones sociales en las que se manifiestan dichas interacciones en el aula.

En el presente caso, se identifica a la profesora RCH describiendo sus comportamientos comunicativos verbales y no- verbales, las interacciones producidas con sus estudiantes, y las valoraciones del grupo- curso respecto de su profesora. Esto último, permite la posibilidad de establecer un contraste entre lo planteado por los estudiantes y la profesora a fin de descentrar los análisis desde la perspectiva de los propios participantes.

3.3. Datos biográficos de la profesora

Nombre: RCH
Edad: 42
Género: Femenino
Título: Profesora de Inglés
Grado: Licenciada en Educación
Experiencia en docencia secundaria: 12 años.
Perfeccionamiento en el área: No
Cursos: 1ero y 2do año de Enseñanza Media

3.4. Contextualización de las clases analizadas de la profesora RCH

La primera clase

Clase de Lenguaje y comunicación destinada al trabajo acerca de los tipos de texto, particularmente el texto informativo y la elaboración de solicitudes mediante el trabajo individual de situaciones cotidias (1ro Medio A).

Durante la sesión, la profesora indaga acerca de los conocimientos previos de la clase anterior, ligadas a los tipos de textos revisados, lo que permite establecer un acuerdo inicial respecto de las actividades a realizar durante el transcurso de la clase. Luego de realizar preguntas indagatorias y de buscar la participación activa por parte de los alumnos, la profesora indaga en las funciones, estructura y utilidad de las solicitudes, ejemplificando y modelando los elementos centrales que debe contener. Destaca el constante uso de preguntas de la profesora hacia los estudiantes, a fin de ir organizando las partes, actores y características de la solicitud, como una forma de fundamentar la secuencia lógica de su estructura. Se evidencian muchas interacciones clarificadoras acerca de sus elementos así como el uso de un ejemplo contextualizado a la realidad local, describiendo una solicitud que tiene como participantes a autoridades y al mismo curso. Luego, la profesora describe la actividad que los estudiantes deben realizar con datos pre-definidos, donde ellos deben individualmente elaborar una solicitud. La segunda etapa de la clase, corresponde al trabajo de los alumnos y la supervisión puesto por puesto de la profesora, para luego recibir en su estación de trabajo los avances de los alumnos.

La segunda clase

Clase de Lenguaje y comunicación destinada al trabajo acerca de los tipos de mundo en la literatura, su caracterización y clasificación, así como la elaboración de dichas ejemplificaciones por parte de los estudiantes (2do Medio B).

Durante la sesión, la profesora indaga acerca de los conocimientos previos de la clase anterior, ligadas a los tipos de mundo literario, y que por medio de preguntas a diversos estudiantes, le permite clarificar sus características y usos mas frecuentes. Luego de realizar preguntas indagatorias y de buscar una participación activa por parte de los alumnos, la profesora indaga en las funciones y ejemplificaciones de los tipos de mundos literarios, dando ejemplos contextualizados y referenciando a autores recononocidos en la producción de dichos tipos de textos. Luego de una costosa organización inicial de la clase, debido a la entrega de diversa información, la profesora describe punto por punto, las actividades que deben realizar los alumnos para construir grupalmente un tipo de texto literario, donde ella les entrega personajes y contextos específicos para que los grupos trabajen autónomamente, aunque con un control frecuente por parte de la profesora.

3.5. Análisis de los comportamientos comunicativos verbales

La importancia de profundizar en las características comunicativas verbales de la profesora RCH se fundamenta en que el aprendizaje de los estudiantes, ocurre

pincipalmente frente a instancias comunicativas verbales que centran su interés en el desarrollo de habilidades de aprendizaje, incluso más que la focalización en actividades grupales; ya que:

> *"Research has also shown that collaborative talk is not a guarantee for development of understanding, but learners have to be taught to use language for reasoning and development of knowledge, and not only for communication"*. Andreberg, Svensson, Alvegard, Johansson, 2008, p.27.

De esta forma, el uso de las funciones comunicativas verbales que el docente realice, será fundamental para "movilizar" desde dichas "narraciones" procesos cognitivos y de aprendizaje en los estudiantes necesarios para el desarrollo comprensivo que les permita razonar y aprender a aprender. Sin embargo, es importante aclarar nuevamente, que aspectos no- verbales aosciados al cuidado del clima afectivo contribuyen paralelamente al desarrollo del apredizaje (Villalta, Martinic, Guzmán, 2011), por tanto, la separación de las funciones verbales y no- verbales corresponde en este desarrollo a fines prácticos, mas que a su presencia en el contexto real, ya que el mensaje verbal no sólo ofrece información, sino que además define la relación entre los comunicantes, desde aspectos no- verbales (Argyle, 1969).

En el caso de la profesora RCH, se evidencia una elevada presencia de funciones comunicativas verbales asociadas a la información y el control, en desmedro de funciones Fácticas, Expresivas, Metacomunicativas, Conativas y Poéticas. Esto quiere decir que las expresiones lingüísticas asociadas a *explicar, describir y constatar* son sub-funciones prioritarias en el trabajo de la profesora RCH; siendo en la Función Control, el *hacer una pregunta y aprobar*, las sub-funciones fundamentales. De esta forma, y de acuerdo a criterios de frecuencia, se revisarán las funciones y sub-funciones verbales más representativas en el caso de la profesora RCH hasta aquellas menos frecuentes o ausentes.

Función Informativa

En primera instancia, se describe la Función Informativa (n=560, ver tabla 13), siendo la sub-función *explicar* (2e explicar) la mas frecuente (n=180, ver tabla 13), referida a aspectos que tienen relación con el inicio o cierre de la clase (metaenunciados) donde se aboradan aspectos asociados a los objetivos, los logros de la clase y los ajustes para que el estudiante logre concentrarse y al final de la clase dar cuenta de las tareas (Fernández y Cuadrado, 2008). Luego, aparecen explicaciones como metaenunciados que explican sobre los contenidos usando chequeos mediante preguntas, así como explicaciones asociadas a instrucciones de las actividades a realizar por los estudiantes. De esta forma, en el caso de

la profesora RCH, las explicaciones son iniciales y al final de la clase, como una forma de orientar el trabajo de la clase, y preguntas durante el transcurso de la clase, asociadas a ir chequeando los avances de los estudiantes, e ir explicando mediante instrucciones el sentido de las actividades que deben desarrollar. Las evidencias se describen a continuación.

Uso de la sub-función *explicar* (2e explicar) como metaenunciados para focalizar las actividades al inicio de clases y al término de esta:

> (La docente mientras camina hacia su pupitre aplaude, posteriormente recoge algo del piso y se lo entrega a una alumna)
> **Prof- Aos:** *"Vamos a terminar de hacer nuestro repaso, porque ya tomamos la determinación que hoy día íbamos a hacer la prueba"* (comp. verbal: 2e predecir+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 4c+ 3(mm)+ 3c+ 3d} (La profesora mientras les da las indicaciones a los estudiantes gesticula moviendo las manos)
> **Prof- Aos:** *"en la hora de consejo de curso y hoy vamos a terminar con los tipos del mundo en la literatura, entonces para eso vamos a volver a retomar se acuerdan? de que existían ¿Cuantos tipo de mundos?"* (comp. verbal: 2e explicar+ 7m+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 1c+ 3(mm)} (La docente se dirige hacia la pizarra) **D.E. Clase nº2 RCH p.240.**

> **Prof- Aos:** *"¿Ya?, segundo espero que para una próxima oportunidad se porten mejor y si vengan con ánimo de trabajar, porque este trabajo, ustedes se dieron cuenta no es algo fácil y vas a necesitar de mucho tiempo y ese tiempo lo tienen aquí, y aquí es donde lo tienen que aprovechar ¿Ya? Así que a colocarle más aceite o más grasa al engranaje"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e suponer+ 3g+ 2e explicar+ 1c reguladora+ 6l) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 3c+ 5c+ 3(mm)} (La profesora gesticula moviendo las manos y haciendo señales, los estudiantes se quedan en silencio, mientras ella habla) **D.E. Clase nº2 RCH p.281.**

Uso de la sub-función *explicar* (2e explicar) como herramienta de chequeo del avance en las actividades de los estudiantes:

> **Prof-Ao:** *"No tiene que ser ene ve corta, envío de una solicitud está basado, está basado en la certeza, está basado en la certeza si con ce y zeta, y la certeza ¿sí? de que el destinatario nos podrá responder, nos podrá responder positivamente, nos podrá responder positivamente a nuestra petición a nuestra petición"* (comp. verbal: 7q+ 2e explicar+ 2e describir+ 2e constatar+ 1c reguladora+ 2e describir) y {comp. no-verbal: 4c+ 3f+ 1(sentada)+ 3(lee libro)+ 4c+ 4a+ 4(todos)} (La docente se mantiene unos segundo observando a unos alumnos) **D.E. Clase nº1 RCH p.206.**

(El estudiante se coloca de pie y pasa por detrás de la profesora, y se dirige a buscar el diccionario, el resto de los estudiantes, trabaja y conversa, la docente se pasea por la sala de clases monitoreando el trabajo)
Prof- Aos: *"Si ese le toco a usted, es que son personajes muy fáciles, lo que yo les digo, la tarea del mundo real maravilloso y del personaje Gabriel García Márquez, en el cuaderno no más, ¿Ya?, en su cuaderno de castellano, su perspicacia no su eficacia, ¿Saben lo que me están pidiendo?"* (comp. verbal: 7p+ 5k+ 2e explicar+ 1c reguladora+ 7m) y {comp. no-verbal: 1c+ 1a+ 5e+ 4e+ 3(mm)+ 5e+ 2b+ 4(todos)} (La docente abraza a un estudiante)
Prof- Aos: *"saben lo que me están pidiendo?, que cambie al personaje mitológico, chiquillos si no aparece Zeus, si no aparece el otro Apolo, Afrodita, son porque son personajes demasiado conocidos"* (comp. verbal: 7m+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ (mm)+ 3k+ 5a+ 3h} (La docente señala, gesticulando con sus manos, mientras da las explicaciones)
Prof- Aos: *"y yo lo que quiero es que, conozcan, conozcan otro tipo de personajes, que pertenecen a la mitología greco romana ¿Ya?"* (comp. verbal: 2e explicar+ 3g+ 2e justificar) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 4c} (La profesora gesticula moviendo las manos mientras les da las explicaciones a los estudiantes) **D.E. Clase nº2 RCH p.270.**

Uso de la sub-función *explicar* (2e explicar) como mecanismo de clarificación ante las actividades que deben desarrollar los estudiantes:

(La docente se desplaza por la sala de clases con la cartulina en sus manos, mostrándosela a los estudiantes)
Prof-Aos: *"Esta es la estructura de la solicitud, yo no la tengo hecha más grande, como la tecnología aun no la he descubierto muy bien"* (comp. verbal: 2e constatar+ 2e explicar+ 6l) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 1c} (La docente toma un trípode)
Prof-Aos: *"yo la podría haber sacado de otra manera pero por el momento la vamos a colocar así, yo en la pizarra, voy a hacer una solicitud, voy a hacer un ejemplo de cómo se hace una solicitud y ustedes van a copiar"* (comp. verbal: 2e explicar+ 2e justificar+ 2e describir) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 5a+ 4e} (La docente se desplaza por la sala de clases, dando las indicaciones a los alumnos) **D.E. Clase nº1 RCH p.210.**

Prof- Aos: *"si todas las hojas usted las escribe con el mismo formato yo no tengo ningún problema para mi mucho mejor así se va a evitar que yo le descuente por faltas ortográficas porque eso voy hacer anote por ahí hágale un asterisco cada cinco faltas ortográficas yo les descuentos un punto de su trabajo no un punto de la nota no del trabajo eso considerando que yo les voy a darle a cada cuento una suma de diez puntos ¿cuántos cuentos son?"* (comp. verbal: 2e explicar+ 3g+ 2e justificar+ 4i+ 2e argumentar+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 3k+ 5a+ 5c+ 1c+ 4(todos)} (La profesora, al dar las

explicaciones a los estudiantes, se mantiene en el mimo lugar y mueve las manos al hablar) **D.E. Clase nº2 RCH p.263.**

La segunda sub-función correpsonde a *describir* (2e describir), ya que su frecuencias es igualmente elevada aunque menor a la anterior (n=150, ver tabla 13). La característica central de esta sub-función, obedece a la narración de diversos hechos o procesos de manera de describir progresivamente una secuencia lógica, donde se relatan hechos y situaciones, desarrollando progresivamente nuevos argumentos transformándose en una construcción de conocimiento validada por el contexto social en el que se da (Cubero et al., 2008). En el caso de la profesora RCH, la presencia de la *descripción* (2e describir) se fundamenta ante la presencia de contenidos o evidencias claves que la docente considera importante clarificar, o ante la descripción de las actividades que los estudiantes deben realizar. A continuación se exponen ambos casos.

Uso de la sub-función *describir* (2e describir) ante la clarificación de aspectos claves asociados al aprendizaje de los contenidos por parte de los estudiantes:

(La profesora revisa las hojas, luego las deja en el escritorio, posteriormente abre el estante y toma un cuaderno y se dirige a su pupitre)
Prof-Ao: *"¿Respuesta entonces?, es un texto con el cual una persona, es un texto por medio del cual una persona pide algo a otro individuo"* (comp. verbal: 7m+ 2e describir+ 2e explicar+ 5j) y {comp. no-verbal: 1c+ 3(mm)+ 4(todos)+ 3(lee libro)+ 1(sentada)} (La docente comienza a dictarles a los estudiantes)
Ao-Prof: *"es un texto"*
Prof-Aos: *"es un texto por medio del cual una persona pide algo a otro individuo u organización, u organización, la pregunta número dos?"* (comp. verbal: 2e describir+ 7m) y {comp. no-verbal: 1(sentada)+ 3(lee libro)+ 4(todos)} **D.E. Clase nº1 RCH p.205.**

Prof-Aos: *"ya dejémoslo ahí, es un texto por medio del cual una persona pide algo a otra persona u organización de manera formal, de manera formal y fundamentada"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e describir) y {(comp. no-verbal: 1(sentada)+ 3(lee libro)+ 4(todos)} (La docente desde su puesto sentada observa como los alumnos registran en su cuaderno lo que ellos les dicta)
Prof-Aos: *"De manera formal y fundamentada punto seguido obviamente, be larga, ve corta, obviamente el envío de alguna solicitud, ese envío se escribe ene ve corta, tiene que ser ene ve corta"* (comp. verbal: 2e describir+ 2e describir+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3a+ 1(sentada)} **D.E. Clase nº1 RCH p.206.**

(La profesora se toca la cabeza, lo estudiantes guardan silencio mientras ella da las explicaciones)
Prof- Aos: *"en el mundo mítico a usted le corresponde averiguar sobre las musas, cronos no nada que ver nada que ver y Ilitia, Pandora, Océano, Orión, Minos, Selene, Moyas, Temis ninfas, Morfeo, Perséfone, Erebo todos esos personajes ya? usted busca"* (comp. verbal: 2e explicar+ 7q+ 6l+ 2e describir+ 1c reguladora+ 4i) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(lee libro)+ 4c} (La docente termina de leer los papelitos y los deja sobre la mesa) **D.E. Clase nº2 RCH p.265.**

Secuencia que demuestra el uso de la sub-función *describir* (2e describir) como forma de ordenar las actividades a realizar por los estudiantes:

(Los alumnos escriben y se mantienen en silencio)
Prof- Aos: "*referencias"* (comp. verbal: 2e describir) y {comp. no-verbal: 1(sentada)+ 4(todos)}
Prof- Aos*: "autorización para tocata nocturna, Autorización para tocata nocturna, destinatario Ricardo Peña Riquelme, Alcalde"* (comp. verbal: 2e describir+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 1(sentada)+ 4(todos)+ 5b+ 3(lee libro)+ 4(todos)}
Aa - Prof: *"Ricardo?"*
Prof- Aos: *"Ricardo Peña Riquelme, Alcalde, lugar plaza de armas, Loncoche"* (comp. verbal: 2e constatar+ 2e describir) y {comp. no-verbal: 1(sentada)+ 4(todos)+ 5a}
Aa - Prof: *"¿Alcalde?"*
Prof- Aos: *"Ricardo Peña Riquelme Alcalde esos son los datos, con esos datos usted va a tener que ser capaz de elaborar"* (comp. verbal: 2e describir+ 4i) y {comp. no-verbal: 4(todos)} **D.E. Clase nº1 RCH pp.220-221.**

(La docente señala en la pizarra)
Prof- Aos: *"El mundo gótico, el mundo de lo real maravilloso, yo voy a necesitar que usted haga una tarea de investigación ¿Ya?, una tarea que va a hacer de investigación"* (comp. verbal: 2e describir+ 4h+ 6l+ 1c reguladora+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 1d+ 4(todos)+ (escribe pizarra)+ 4(todos)+ 3(mm)} (La docente se voltea y gesticula moviendo sus manos mientras les explica a los estudiantes)
Prof- Aos: *"Que por una parte necesito que usted defina, a este tipo de mundo y que también ubique a este otro de personaje Gabriel García"* (comp. verbal: 2e describir+ 4h) y {comp. no-verbal: 3c+ 4(todos)+ 3(escribe pizarra)+ 4(todos)} (La docente escribe en la pizarra) **D.E. Clase nº2 RCH p.243.**

La tercera sub-función a describir en relación a su frecuencia descendente (n=120, ver tabla 13) corresponde a *constatar* (2e constatar). Este comportamiento verbal, se encuentra fuertemente vinculado a los dos anteriores, debido a que se manifiestan dentro

de lo que Villalta et al. (2011) denominan al interior de las fases de la clase (inicio, desarrollo y cierre) las "secuencias temáticas", referidas a las estratregias o temas que utiliza el docente para ir explicando y constatando lo que los estudiantes debieran ir aprendiendo, junto a otras herramientas claro está, aunque con una secuencia relativamente ordenada. En este sentido, dichos autores, refieren que el *explicar*, *describir* y *constatar* corresponden a secuencias básicas centrales al momento de avanzar en el desarrollo de los contenidos. De esta forma, en el caso de la profesora RCH la presencia de la sub-función *constatar* (2e constatar) ocurre en conjunto con las sub-funciones de *explicar* (2e explicar) y *describir* (2e describir) en tanto instancias que posibilitan desarrollar las secuencias temáticas que la profesora RCH tiene planificadas para el avance de los estudiantes en sus clases. A modo de ejemplificaciones:

> **Prof-Aos:** *"Muy bien Luis, el, él o ella esa es la tercera persona gramatical ¿Ya? Y en la forma, y en la forma más completa posible, y en la forma más completa posible. Número? dos, los motivos que fundamentan, los motivos que fundamentan la petición se denominan considerandos, se denominan considerandos, entre comillas considerandos punto seguido, cada uno de ellos, cada uno de ellos debe representa una idea completa, cada uno de ellos debe representar una idea completa, breve y precisa, breve y precisa, punto seguido, generalmente van encabezados por la palabra que"* (comp. verbal: 7p+ 2e constatar+ 1c reguladora+ 2e describir+ 7m+ 4i+ 2e describir+ 2e describir) y {comp. no-verbal: 4c+ 5b+ 4(todos)+ 1c reguladora+ 3(lee libro)+ 4(todos)+ 1(sentada)+ 3e+ 3(lee libro)+ 4(todos)} (La docente constantemente mira su cuaderno y lee, luego observa como los estudiantes escriben) **D.E. Clase nº1 RCH p.209.**

> **Prof- Aos:** *"De la historia del cuento, esa es la uno, número, elabora un cuento utilizando, los conceptos del mundo onírico, los conceptos del mundo onírico, para poder hacer esto, usted va tener que ir y remitirse a lo que es el mundo onírico, para poder desarrollarlo ¿Cierto?, número tres, el mundo mítico, el mundo mítico, punto seguido, elabora un cuento, primero averiguando sobre eh"* (comp. verbal: 2e describir+ 2e constatar+ 2e describir+ 2e explicar+ 1c reguladora+ 2e describir) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3a+ 3(lee libro)+ 5a+ 3d+ 4(todos)} (La docente les está dictando a los estudiantes las actividades y esta se encentra sentada en su puesto y los alumnos registran en silencio) **D.E. Clase nº2 RCH p.251.**

> **Prof- Aos:** *"a esa galería de imágenes que va a mostrar el mundo cotidiano y el mundo que nos rodea el mundo tal cual es esas imágenes pueden ser positivas o imágenes negativas usted elige entonces lo primero que tiene es comenzar a recortar imágenes obviamente acá no tenemos tantos materiales para recortar lo otro que nos faltó colocar ahí que va a ser hecho en Hoja tamaño carta hoja tamaño carta y también que va a tener tres centímetros por*

cada lado de margen eso significa que a usted le va a dar" (comp. verbal: 2e explicar+ 2e argumentar+ 2e describir+ 2e constatar+ 2e describir) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 3a+ 1d+ 5a+ 3f+ 3(mm)} (La docente va a su pupitre y saca una hija la cual posteriormente se las enseña a los estudiantes) **D.E. Clase nº2 RCH p.262.**

La cuarta sub-función a describir, y en menor presencia que las tres anteriores (n=51, ver tabla 13), se encuentra la sub-función *justificar* (2e justificar). Su rol, a diferencia de las sub-funciones anteriores, tiene un sentido más complejo y una tarea mas profunda en términos de procesos cognitivos que el docente debe desarrollar al momento de usar esta sub-función, ya que el *justificar* implica reconocer y comentar la secuencia lógica que *verifica* lo planteado. Desde esta perspectiva, la aplicación de una lógica funcional, asociada a una justificación basada en lo útil, en lo concreto o consuetudinario, una lógica basada en el "para qué" constituye la base argumentativa del trabajo docente al momento de *justificar* (Cubero et al., 2008). En este sentido, la profesora RCH utiliza dicha sub-función bajo un sentido práctico asociado a las actividades dentro de las cuales gira la clase. Así, el *justificar* (2e justificar) se presenta para dar un fundamento a las actividades que el estudiante debe realizar, mezclando fundamentación práctica o incorporando justificaciones intercaladas de los contenidos, pero siempre bajo un énfasis de *practicabilidad*. A modo de ejemplos:

(La docente toma un trípode)
Prof-Aos: *"yo la podría haber sacado de otra manera pero por el momento la vamos a colocar así, yo en la pizarra, voy a hacer una solicitud, voy a hacer un ejemplo de cómo se hace una solicitud y ustedes van a copiar"* (comp. verbal: 2e explicar+ 2e justificar+ 2e describir) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 5a+ 4e} (La docente se desplaza por la sala de clases, dando las indicaciones a los alumnos) **D.E. Clase nº1 RCH p.210.**

Prof-Aos: *"le saluda cordialmente y expone dos puntos, luego vienen ¿Qué es lo que viene?, los considerandos, y los considerandos son las razones o los argumentos que nosotros tenemos para poder hacer o pedir lo que estamos pidiendo, Solange, sabe lo que estoy hablando?, porque tiene una cara de Oh Dios mío que está pasando me estará hablando en chino mandarín"* (comp. verbal: 2e describir+ 7m+ 7p+ 2e describir+ 5j+ 2e justificar+ 1c reguladora+ 7m+ 2e argumentar+ 6l+ 5k) y {comp. no-verbal: 3(escribe pizarra)+ 4(todos)+ 3(mm)+ 5c+ 3c+ 3a+ 3(mm)+ 4(todos)+ 5c} **D.E. Clase nº1 RCH p.212.**

Prof- Aos: "*Vamos a llegar a un consenso con el tema de las pruebas de comprensión de lectura ¿Ya?, es absolutamente importante que ustedes realicen una prueba de comprensión de lectura , entonces si yo no les tomo esa que esta con un libro, con un texto determinado, vamos a hacer otra"* (comp.

verbal: 2e predecir+ 1c reguladora+ 2e justificar+ 2e argumentar) y {comp. no-verbal: 1d+ 4(todos)+ 3(mm)+ 1d+ 3a+ 3(mm)+ 5a+ 5b+ 3c} (La docente gesticula moviendo las manos) **D.E. Clase nº2 RCH p.245.**

(La profesora gesticula moviendo sus manos y mantiene el contacto visual con los estudiantes mientras da las explicaciones)
Prof- Aos: *"pero, que si usted se haga una idea de quienes eran ¿ya?, y sobre este personaje usted va a escribir una historia ¿ya?"* (comp. verbal: 2e explicar+ 1c reguladora+ 2e justificar+ 1c reguladora) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 3b+ 4c+ 3(mm)} (La docente gesticula mientras da las explicaciones)
Prof- Aos: *"sobre el personaje que a usted le correspondió, supongamos que este personaje era superhéroe y volaba, recuerden que en el mundo mítico habla de personajes que son héroes o superhéroes ¿ya? que tenían condiciones anteriores a la humanas ¿ya?"* (comp. verbal: 2e explicar+ 2e justificar+ 1c reguladora+ 2e constatar+ 1c reguladora) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 3a+ 5a+ 3b} (Los alumnos se mantienen en silencio, mientras la docente gesticula durante las explicaciones) **D.E. Clase nº2 RCH p.266.**

La quinta sub-función corresponde a *argumentar* (2e argumentar), siendo menos representativa que la anterior (n=23, ver tabla 13) aunque muy relacionada, debido a que la argumentación se refiere a clarificar, probar o impugnar una idea o planteamiento. De esta forma, los argumentos utilizados por los docentes, buscan justificar y dar respaldo a las intervenciones, donde el carácter transmisivo de dicha sub-función, obedece a intercambios con los estudiantes con un fuerte patrón expositivo (Pasmanik y Cerón, 2005). En el caso de la profesora RCH, el carácter transmisivo de la argumentación, se observa en la medida en que la docente transmite ideas, procedimientos o actividades, guiando las acciones que los estudiantes deben realizar, incorporando implícitamente los fundamentos teóricos, pero con un fuerte sentido pragmático asociado a las actividades. A modo de evidencias:

(La profesora señala la cartulina que está en el trípode)
Prof-Aos: *"yo voy a hacer allá el ejemplo, voy a rellenar estas partes que están aquí, ¿Ya? O ¿lo hacemos al revés, copian esto y el ejemplo yo se los doy en el libro? , Eso…vamos a hacer mejor o si no yo voy a demorar mucho en copiar allá en la pizarra"* (comp. verbal: 2e explicar+ 1c reguladora+ 7m+ 7m+ 2e argumentar) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 5a+ 3d+ 4(todos)+ 3d+ 5a} **D.E. Clase nº1 RCH p.211.**

Prof-Aos: *"…entonces vamos a hacerlo a nombre de la Daniela, porque como la Daniela es el presidente de curso aquí, entonces vamos a hacer que la Daniela los represente a y todos ustedes y va a decir como es en tercera persona va a decir Daniela López, presidenta del primer año A, coma le saluda cordialmente, le saluda cordialmente"* (comp. verbal: 2e describir+ 2e

justificar+ 2e argumentar+ 2e describir) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 4(todos)+ 1c(adelante)+ 3d+ 3(escribe pizarra)} (La docente deja de escribir en la pizarra) **D.E. Clase nº1 RCH p.212.**

Prof- Aos: *"si de hecho cuando ustedes indiquen, les doy como dato al margen cuando ustedes ubiquen al autor, van encontrar a este autor ligado al mundo de lo real maravilloso ya? así que primero busquen al autor, porque dentro del autor van a encontrar a este personaje que está ligado a ese tipo de mundo, entonces coloquemos punto aparte, actividad,…."* (comp. verbal: 7p+ 2e describir+ 2e explicar+ 1c reguladora+ 2e argumentar+ 4h+ 2e describir) y {comp. no-verbal: 3a+ 4(todos)+ 1(sentada)+ 5a} **D.E. Clase nº2 RCH pp.250-251.**

(La docente mantiene el contacto visual con el estudiante en cuestión, y gesticula moviendo sus manos mientras realiza la explicación)
Prof- Aos: *"ya en el mundo fantástico usted vaya y remítase a lo que vimos en el contenido…que es lo que era el mundo fantástico y usted dice éstas son las características y en base a eso elaboro un cuento y en el mundo maravilloso exactamente lo mismo…ya? cuando pasamos a los otros tipos de mundo la leyenda tengo aquí"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e explicar+ 2e argumentar+ 2e constatar+ 1c reguladora+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 4e+ 4(todos)+ 3(mm)+ 5e+ 4e+ 3(lee libro)} (La docente revisa en su pupitre y toma unos papelitos) **D.E. Clase nº2 RCH p.268.**

La sexta y séptima sub-función a describir, corresponden a *suponer* (2e suponer) y *predecir* (2e predecir), ambas con una frecuencia disminuida (n=18 ambas, ve tabla 5), ya que en comparación a las sub-funciones descritas anteriormente -particularmente *explicar, describir* y *justificar*- el *suponer* y *predecir* poeen un sentido alternativo y flexible, ya que cuando uno *supone,* la alteridad de dicha secuencia lógica es real, así como cuando uno *predice,* donde esa suposición con sentido, puede ser acertada o inexacta. En otras palabras, la enseñanza vista desde esta perspectiva, tendría que pensarse bajo un estilo comunicativo que integre las posibilidades de los argumentos y un enfoque centrado en la complejidad, mas que en la estructuración inflexible de contenidos únicamente; aspectos complejos de presentar en el entorno escolar en la medida en que los modelos pedagógicos no logren transitar a enfoques colaborativos donde se requiera alta inversión cognitiva y se asuma el desacuerdo como elemento de base (Villalta et al., 2011). En este sentido, en el caso de la profesora RCH, la presencia del *suponer* (2e suponer) y del *predecir* (2e predecir) ocurre cuando la docente entrega instrucciones del trabajo a realizar de los estudiantes, o cuando los interpela debido a las dificultades que presentan en el avance. En este sentido, la suposición y la predicción ocurren cuando se discuten aspectos prácticos del trabajo de los estudiantes, más que cuando se discuten o analizan colaborativamente las

características de los contenidos y sus eventuales campos de desarrollo. A modo de ejemplificaciones:

Usos de la sub-función *suponer* (2e suponer):

(La docente toma una cartulina que estaba encima de una maesa y la muestra a los estudiantes)
Prof-Aos: *"se supone que esto que está aquí, es una solicitud, esto es una estructura de una solicitud"* (comp. verbal: 2e suponer) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 4(todos)+ 1c} (La docente se desplaza por la sala de clases con la cartulina en sus manos, mostrándosela a los estudiantes**) D.E. Clase nº1 RCH p.210.**

Prof- Aos: *"¿ya? aparte porque es una información muy delicada, usted no sabe de qué es capaz de hacer este otro muchacho, si es capaz de entrar a robar a una casa que es capaz de hace? así que por favor yo les ruego que esto se mantenga aquí en esta sala y de aquí no salga, ya por favor es una información muy delicada"* (comp. verbal: 7m+ 1c reguladora+ 2e explicar+ 2e suponer+ 5k+ 4h+ 2e explicar+ 5k) y {comp. no-verbal: 5c+ 4(todos)+ 3(mm)+ 1(sentada)+ 4a} (la docente señala gesticulando mientras da la explicación y los alumnos están en silencio) **D.E. Clase nº1 RCH p.231.**

(La profesora toma el cuaderno del estudiante y lo abre)
Prof- Aos: *"que dijimos en la materia, ¿Cuál es la diferencia entre un mito y una leyenda?, lo tienes porque lo pasamos, en este cuaderno no tengo idea donde lo tendrás, por ahí tiene que estar"* (comp. verbal: 7m+ 2e constatar+ 2e suponer) y {comp. no-verbal: 1b+ 4c+ 3(mm)} (La docente mira su reloj, posteriormente se coloca de pie y se dirige hacia su pupitre) **D.E. Clase nº2 RCH p.281**

Usos de la sub-función *predecir* (2e predecir):

Prof-Aos: *"Luego viene la referencia que usted tiene que colocar así, ref, ref, ref o referencia que es la solicitud resumida, que vamos a solicitar nosotros a ver inventemos una solicitud, invente usted y piense en una solicitud"* (comp. verbal: 2e describir+ 2e explicar+ 7m+ 2e predecir+ 4i+ 4i) y {comp. no-verbal: 3(escribe pizarra)+ 4(todos)+ 1c(adelante)+ 3(mm)+ 4(todos)+ 4c+ 3d+ 4c} **Clase nº1 RCH p.211.**

(La docente señala gesticulando mientras da la explicación)
Prof- Aos: *"le puede hacer algo ya así que sinceramente yo le pido de que ustedes tengan el cuidado de con quien hablan las cosas de pronto como que nos arrebatamos y decimos más de la cuenta y ahí están las suricatos las suricatos de África ¿han visto como están las suricatos de África?"* (comp.

verbal: 2e predecir+ 1c reguladora+ 4h+ 6l+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 1(sentada)+ 5c+ 3(mm)+ 3b+ 3d+ 5c} **Clase nº1 RCH p.231.**

Prof- Aos: *"yo creo que hoy día no les puedo dar fecha de entrega yo podría decirles me lo entregan el día veinte cuatro de noviembre y yo sé que el día miércoles dieciocho usted recién va a empezar a hacerlo ya todos los días va a ser fecha de entrega"* (comp. verbal: 2e explicar+ 2e justificar+ 2e justificar+ 2e predecir) y {comp. no-verbal: 4c+ 3f+ 1d+ 4(todos)+ 3a+ 5c (1º falta de monitoreo del trabajo, 2º predice comportamiento de los estudiantes)} (La docente gesticula moviendo las manos y señalando mientras da la explicación) **D.E. Clase nº2 RCH p.267.**

Finalmente, mencionar que las sub-funciones *inductiva* (2d) y *narrativa* (2f) no se evidencian en el discurso de la profesora RCH (n=0, ver tabla 13). En este sentido, las características verbales de la sub-función inductiva asociadas a la búsqueda de respuestas por parte del interlocutor y la narración de hechos para complementar la explicación de los contenidos se encuentran completamente ausentes del discurso de la profesora, ya que como mencionamos en las descripciones anteriores, la docente prioriza *explicar, describir* y *constatar* en desmedro de *predecir, suponer,* y de *inducir* o *narrar*.

Función fática

La segunda Función a desarrollar, corresponde a la Función Fática. Sus características se asocian al uso de palabras o sonidos que en estricto rigor no poseen un significado particular, sino que permiten iniciar o mantener el contacto con un interlocutor. De esta forma, sus atributos se asocian a la generación de comportamientos comunicativos verbales complementarios que apuntan directamente a la búsqueda de atención para establecer una comunicación eficaz. En este sentido, el carácter auxiliar de esta Función, contrasta con el aporte práctico que dicho comportamiento comunicativo verbal genera, ya que en el momento en que el profesor estimula a sus estudiantes para que ellos presten atención, se genera un proceso de toma de conciencia respecto de las disponibilidad de estos últimos, impactando en las adecuaciones que el docente considere importante implementar, a fin de generar modificaciones estratégicas a su discurso, que le permitan favorecer el aprendizaje de sus estudiantes (Fernández y Cuadrado, 2008).

La primera sub-función a describir, corresponde a la *reguladora* (1c reguladora), cuya frecuencia es elevada en comparación a las otros sub-dimensiones (n=113, ver tabla 13) aunque su relación con las otras sub-funciones es altamente imbricada, ya que esta sub-función, junto a la *fática* y *complementaria* costituyen un grupo centrado en mantener el contacto con los estudiantes. De esta forma, la sub-función *reguladora* (1c reguladora) se

asocia a la demanda explícita y repetitiva del profesor por obtener confirmación de parte de los estudiantes para demostrar atención y disponibilidad de parte de estos (Fernández y Cuadrado, 2008). En el caso de la profesora RCH, la sub-función *reguladora* (1c reguladora) se manifiesta cuando aclara, organiza o re-elabora una instrucción o un contenido, y que considera necesario ir corroborando los niveles de atención de los estudiantes. De esta forma, el *"ya?"* se transforma en un mecanismo verficador de los avances de los estudiantes. A modo de ejemplificaciones:

> **Aos-Prof:** *"para solicitar"*
> (Los estudiantes comentan todos a la misma vez)
> **Prof-Aos:** *"ya, ya, ya ya, ya"* (comp. verbal: 1c reguladora) y {comp. no-verbal: 1(sentada)+ 4(todos)+ 4c CONTROL} (La docente mientras habla va variando el tono de voz)
> **Prof-Aos:** *"ya, ya gracias, ¿Para qué sirve entonces?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 6l+ 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 3a+ 4(todos)} **D.E. Clase nº1 RCH p.207.**

> **Prof- Aos:** *"¿ya? aparte porque es una información muy delicada, usted no sabe de qué es capaz de hacer este otro muchacho, si es capaz de entrar a robar a una casa que es capaz de hacer? así que por favor yo les ruego que esto se mantenga aquí en esta sala y de aquí no salga, ya? por favor es una información muy delicada"* (comp. verbal: 7m+ 1c reguladora+ 2e explicar+ 2e suponer+ 5k+ 4h+ 2e explicar+ 5k) y {comp. no-verbal: 5c+ 4(todos)+ 3(mm)+ 1(sentada)+ 4a} (la docente señala gesticulando mientras da la explicación y los alumnos están en silencio) **D.E. Clase nº1 RCH p.231.**

> (Los alumnos responden en forma de coro)
> **Prof- Aos:** *"Seis elabore un cuento, tomando los contenidos del mundo maravilloso… ese es el pelo que te pesa ¿viste? ¿Ya? y ahora pasamos a lo que es la leyenda ¿Ya?..."* (comp. verbal: 2e describir+ 6l+ 1c reguladora+ 2e describir+ 1c reguladora) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(lee libro)+ 4(todos)+ 4c+ 5e+ 3(lee libro)+ 4(todos)} **D.E. Clase nº2 RCH p.252.**

> (La profesora gesticula moviendo sus manos y mantiene el contacto visual con los estudiantes mientras da las explicaciones)
> **Prof- Aos:** *"pero, que si usted se haga una idea de quienes eran ¿ya?, y sobre este personaje usted va a escribir una historia ¿ya?"* (comp. verbal: 2e explicar+ 1c reguladora+ 2e justificar+ 1c reguladora) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 3b+ 4c+ 3(mm)} (La docente gesticula mientras da las explicaciones)
> **Prof- Aos***: "sobre el personaje que a usted le correspondió, supongamos que este personaje era superhéroe y volaba, recuerden que en el mundo mítico habla de personajes que son héroes o superhéroes ¿ya? que tenían condiciones anteriores a la humanas ¿ya?"* (comp. verbal: 2e explicar+ 2e justificar+ 1c

reguladora+ 2e constatar+ 1c reguladora) y {comp. verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 3a+ 5a+ 3b} **D.E. Clase nº2 RCH p.266.**

En forma paralela a la sub-función *reguladora* (1c reguladora) y dentro del objetivo asociado a mantener el contacto, se encuentran con frecuencias menores las sub-funciones *complementaria* (1c complementaria) y *fáctica* (1c fática) ambas con una presencia disminuida en comparación a la anterior (n= 7 y n=4, respectivamente, ver tabla 13). Sin embargo, debido a que ellas se refieren a la mantención de la atención, se describen seguidamente. La sub-función *complementaria* (1c complementaria) se asocian a la utilización de palabras que en sentido estricto no poseen un significado en particular, sin embargo ayudan a complementar o reforzar una idea; tales como el uso del "*si"*, "*por su puesto*", "*también*", entre otras. Mientras que la *fática* (1c fática) hace referencia a "muletillas" que acompañana el diálogo del profesor, las cuales igualmente carecen de sentido por si mismas, aunque son repetitivas. De esta forma, en el caso de la profesora RCH, la presencia de ambas sub-funciones ocurre cuando interactúa con los estudiantes, cuando les pregunta directamente o cuando busca clarificar dudas que permitan aclarar las condiciones de la actividades a realizar y su corrección. A modo de evidencias:

Ao-Prof: *"por tener buenas notas"*
Prof-Aos: *"por tener el mejor rendimiento"* (comp. verbal: 1c complementaria+ 7p) y {comp. no-verbal: 3a+ 3(escribe pizarra)}
Aos-Prof: *"dentro de los tres primeros"*
Prof-Aos: *"ya, dentro de los tres primeros"* (comp. verbal: 7p+ REPETIR) y {comp. no-verbal: 3(escribe pizarra)}
Ao-Prof: *"primeros"*
Prof-Aos: *"primeros medios, que, ¿Cuál otra razón más podríamos dar?"* (comp. verbal: 1c complementaria+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3e} **D.E. Clase nº1 RCH p.213.**

(La profesora gesticula moviendo sus manos mientras da las explicaciones, algunos de los estudiantes conversan, en voz baja)
Prof- Aos: *"eso es, eso es el trabajo en general, preguntas, dudas, interrogantes, algo que decir, no ¿Fecha de entrega del trabajo?"* (comp. verbal: 1c fática+ 1c complementaria+ 2e constatar+ 7m+ 7m) y {comp. no-verbal: 3h+ 4(todos)} **D.E. Clase nº2 RCH p.269.**

Ao - Prof: *"descuenta puntos"*
Prof- Aos: *"a ha, un punto del trabajo es decir si el trabajo total tiene noventa putos y tú tienes cinco falta de ortografía yo te descuento un punto entonces tú ya no tienes noventa puntos ¿cuántos tienes?"* (comp. verbal: 1c fática+ 2e constatar+ 2e explicar+ 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 5a+ 3a+ 3(mm)+ 3c} **D.E. Clase nº2 RCH p.264.**

Finalmente, la cuarta y quinta sub-función corresponden a la demanda de disponibilidad y la toma de contacto, más que a la mantención de la atención como en los casos anteriores. De esta forma, la *demanda de disponibilidad* (1b) posee una frecuencia mayor a la sub-función *toma de contacto* (1a), ya que demandar la disponibilidad de los estudiantes ocurre en reiteradas ocasiones en distitnos momentos de la clase, siendo la toma de contacto centrada en menores momentos y focalizadas fundamentalmente al inicio de las clases y avalada por su frecuencia en el inicio de esta (n= 40 y n=8 respectivamente, ver tabla 13). En el caso de la profesora RCH, la presencia de la sub-función *demanda de disponibilidad* (1b) ocurre cuando la docente a través de preguntas o indicaciones moviliza a los estudiantes para que tomen una actitud activa al momento de realizar las actividades de la clase:

> **Prof-Aos:** *"Chiquillos a mí se me va acabar la pizarra y yo no puedo seguir rayando para acá, para bajo ah, así que llego hasta aquí no más. Entonces coloco punto aparte"* (comp. verbal: 1b+ 2e explicar+ 6l+ 2e justificar) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 1d+ 4(todos)+ 5a+ 3(mm)+ 3(escribe pizarra)} (La docente escribe en la pizarra) **D.E. Clase nº1 RCH p.214.**
>
> (Los alumnos trabajan de forma ordenada en sus puestos y la docente observa mientras lo hacen)
> **Prof- Aos:** *"José Esteban ven a sentarte aquí por favor"* (comp. verbal: 1b+ 4h) y {comp. no-verbal: 5c+ 3(mm)+ 1(sentada)}
> **Ao - Prof:** *"Yo ¿por qué?*
> **Prof- Aos:** *"Porque quiero que te sientes acá por favor"* (comp. verbal: 2e justificar+ 4h) y {comp. no-verbal: 4a+ 1(sentada)}
> **Aos - Prof:** *"(risas)"*
> **Prof- Aos:** *"José Esteban venga a sentarse acá"* (comp. verbal: 1b+ 4i) y {(comp. verbal: 5c} **D.E. Clase nº1 RCH pp.222-223.**
>
> (La docente suspira)
> **Prof- Aos:** *"Cami tu grupo ¿quién es?"* (comp. verbal: 1b+ 7m) y {comp. no-verbal: 4c}
> **Ao - Prof:** *"No sé"* **D.E. Clase nº2 RCH p.257.**
>
> **Prof- Aos:** *"no se acabó el cuarto de hora chiquillos… un momentito…cuando yo les mostré los trabajos anteriores hechos por sus compañeros comienzan de la siguiente manera póngame atención ya, empieza una galería de imágenes esa es la primera parte es solo una galería de imágenes y en base a eso usted va elaborar un cuento"* (comp. verbal: 7q+ 6l+ 2e explicar+ 1c reguladora+ 1b+ 2e explicar+ 2e justificar) y {comp. no-verbal: 5c+ 3(mm)+ 3d+ 3a+ 3c+ 6l+ 4(todos)+ 3(mm)+ 5c+ 4(todos)+ 3(mm)+ 3a} (la docente gesticula moviendo las manos mientras da la explicación a los estudiantes) **D.E. Clase nº2 RCH p.262.**

Asimismo, la sub-función *toma de contacto* (1a) como la descripción anterior lo indica, presenta una disminuida frecuencia (n= 8, ver tabla 13) debido a que su presencia se relaciona fundamentalmente a los momentos iniciales de la clase. A modo de ejemplos de la clase de la profersora RCH, algunas evidencias donde se expresa esta sub-función:

> (Los alumnos se encuentran al interior de la sala de clases arreglando sus cosas; posteriormente los estudiantes se colocan de pie para dar el saludo a la profesora)
> **Prof-Aos:** *"Buenas tardes"* (comp. verbal: 1a) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 1d}
> **Aos-Prof:** *"buenas tardes señorita"*
> (Los alumnos responden en forma de coro, luego de esto proceden a sentarse) **D.E. Clase nº1 RCH p.203.**

> (Los alumnos comentan todos a la misma vez)
> **Prof-Ao:** *"Juan Pablo pase"* (comp. verbal: 1a+ 4i) y {comp. no-verbal: 4c+ 3a} (La docente dirige su mirada hacia el estudiante) **D.E. Clase nº1 RCH p.203.**

> (La docente se queda de pie y se balancea y observa los estudiantes, algunos alumnos se arreglan sus cosas)
> **Prof- Aos:** *"Ya vamos, a ver por qué no aparecen acá los chicos?"* (comp. verbal: 1a+ 7m) y {comp. no-verbal: 1c+ 4c}
> **Aos- Prof:** *"¡ya!"*
> (La docente se desplaza por la sala de clases hacia la puerta de salida, posteriormente algunos estudiantes comienzan a entrar) **D.E. Clase nº1 RCH p.239.**

> **Prof- Aos:** *"Les explico?, ya mañana tres de noviembre usted recupera la primera y la segunda clase del trece de octubre, eso significa que usted va a tener dos horas con la profesora Mónica Abara con don Miguel López que es artes visuales o artes musicales, el día martes diez de noviembre usted recupera la tercera y cuarta hora del día martes trece de octubre y eso significa que usted va a tener con la profesora Viviana Venegas dos horas de historia"* (comp. verbal: 7m+ 1a+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 1(sentada)+ 4(todos)+ 5c+ 3(lee libro)+ 4(todos)+ 3(lee libro)+ 4(todos)+ 3a} **D.E. Clase nº1 RCH p.228**

Función poética

La tercera Fución a describir, corresponde a la Función Poética, referida al estilo que presenta lo que se comunica. En este sentido, la sub-función *efectos de estilo sobre el mensaje* (6l) correpsonde a la mas frecuente dentro de la Función poética (n=72, ver tabla 13), y que se refiere al uso de conceptos, dichos o palabras ciertamente informales,

coloquiales, pero que en caso de la clase, constituye un espacio de mutuo acuerdo entre docentes y estudiantes bajo una comprensión que a pesar de ser informal, goza de efectividad y acuerdo entre los participantes, donde se relacionan significandos con instancias de humor ante aspectos asociados a los contenidos, y que se relacionan con espacios de marcos sociales de referencia (Fernández y Cuadrado, 2008) así como instancias para ejercer control ante el desempeño de los estudiantes (Cuadrado y Fernández, 2011). En términos concretos, la profesora RCH utiliza *efectos de estilo del mensaje* (6l) cuando debe llamar la atención a sus estudiantes sobre dudas, ante preguntas o para movilizarlos a iniciar el trabajo de clases, de manera de "suavizar" las evaluaciones y juicios que la profesora hace respecto de las acciones de sus alumnos. A modo de ejemplificaciones:

> (La alumna se coloca de pie y se dirige a abrir la puerta)
> **Prof-Ao:** *"que pase por favor, hijo cuénteme"* (comp. verbal: 4h+ 6l+ 4h) y {comp. no-verbal: 4c+ 5a} **D.E. Clase nº1 RCH pp.205-206.**

> **Prof-Aos:** *"ese que pónganlo entre comillas… generalmente van encabezados por la palabra que, número tres la solicitud se redacta de manera clara y precisa, la solicitud se redacta de manera clara y precisa, coma, pero cortés, cortés es con es, ese, Eduardo te vas quedando al perdido"* (comp. verbal: 4i+ 7m+ 2e describir+ 6l+ 2e suponer) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(lee libro)+ 4c} **D.E. Clase nº1 RCH p.209.**

> (La docente mientras se refiere a la estudiante hace unos gestes, luego continua escribiendo en la pizarra)
> **Prof-Aos:** *"le saluda cordialmente y expone dos puntos, luego vienen ¿Qué es lo que viene?, los considerandos, y los considerandos son las razones o los argumentos que nosotros tenemos para poder hacer o pedir lo que estamos pidiendo, Solange, sabe lo que estoy hablando?, porque tiene una cara de Oh Dios mío que está pasando me estará hablando en chino mandarín"* (comp. verbal: 2e describir+ 7m+ 7p+ 2e describir+ 5j+ 2e justificar+ 1c reguladora+ 7m+ 2e argumentar+ 6l+ 5k) y {comp. no-verbal: 3(escribe pizarra)+ 4(todos)+ 3(mm)+ 5c+ 3c+ 3a+ 3(mm)+ 4(todos)+ 5c}
> **Aos-Prof:** *"(risas)"*
> (Los alumnos se ríen en forma de coro)
> **Prof-Aos:** *"en japonés o en hebreo, ¿me entiendes? ¿Sí?"* (comp. verbal: 6l +5k+ 7m) y {comp. no-verbal: 5c+ 5a} **D.E. Clase nº1 RCH p.212.**

> **Prof- Aos:** *"le puede hacer algo ya así que sinceramente yo le pido de que ustedes tengan el cuidado de con quien hablan las cosas de pronto como que nos arrebatamos y decimos más de la cuenta y ahí están las suricatos las suricatos de África ¿han visto como están las suricatos de África?"* (comp.

verbal: 2e predecir+ 1c reguladora+ 4h+ 6l+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 1(sentada)+ 5c+ 3(mm)+ 3b+ 3d+ 5c} **D.E. Clase nº1 RCH p.231.**

(La docente deja de escribir y se dirige hacia la puerta y la cierra)
Prof- Aos: *"Viene llegando aquí todo el personal atrasado, después los castigaré, ahora no es el momento, ya por favor ¿que alguien me recuerde aquí que tipos de mundo eran los que estábamos trabajando?"* (comp. verbal: 6l+ 2e predecir+ 1c reguladora+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 1c+ 3d+ 4(todos)+ 4e} (Los estudiantes comienzan a hablar todos a la misma vez) **D.E. Clase nº2 RCH pp.240-241.**

Prof- Aos: *"no po' uno solo y por último, porque el de la tarea del mundo real maravilloso lo vamos a dejar como tarea con nota ¿Ya?, lo vamos a dejar a parte, ¿Claudio?, si supieras todo lo que vio la cámara esa, vio hasta tus amígdalas"* (comp. verbal: 7q+ 6l+ 2e explicar+ 1c reguladora+ 7m+ 6l) y {comp. no-verbal: 5c+ 4(todos)+ 3a+ 5e+ 5e}
Aos - Prof:"(risas)"
(Algunos de los estudiantes comentan) **D.E. Clase nº2 RCH pp.253-254.**

Función conativa

La cuarta Función comunicativa verbal, se refiere a la Función Conativa, referida a la petición explícita de parte del locutor para provocar una respuesta en el interlocutor, y que en términos operativos se traduce en dos sub-funciones concernientes a *dar una orden* (4i) y *hacer una petición* (4h). La primera de ellas, posee un carácter más demandante y directo hacia el interlocutor, siendo la segunda de ellas, una petición "suavizada" por aspectos que aparentemente otorgan una posibilidad más que una condición. En términos conceptuales, su diferencia se asocia a la "forma/estilo" en que se expresa mas que al "sentido/contenido", aunque la ventaja percibida por el interlocutor cuando ésta es una petición, se asocia a una mejor recepción que cuando se siente como imposición; siendo esta última una traducción de autoridad, aunque debido a la complejidad en la que hoy se encuentran los centros escolares y el rol del docente en este contexto de construir la convivencia, ambas instancias ocurren indistintamente (Cuadrado et al., 2010). Respecto de la sub-función *dar una orden* (4i) su frecuencia es mas elevada que *hacer una petición* (4h) aunque sus similitudes ya descritas anteriormente sean conceptualmente similares, pero en términos pragmáticos distintas (n=64 y n=43 respectivamente, ver tabla 13). En el caso de la profesora RCH, el uso de la sub-función *dar una orden* (4i) ocurre cuando la docente demuestra explícitamente su deseo de generar una reacción de los estudiantes ante demandas que en su rol de docente puede solicitar; tales como: la posibilidad de ingresar a la sala a los estudiantes que están llegan tarde a la clase, cuando reorienta el comportamiento de sus alumnos ante problemas de disciplina o cuando describe e

instrucciona a sus estudiantes respecto de las actividades que deben realizar en el trabajo con los contenidos y las peticiones del curso. A modo de evidencias de estas tres instancias:

Uso de la sub-función *dar una orden* (4i) al momento de autorizar el ingreso a la sala de clases de estudiantes fuera del plazo:

> (Los alumnos comentan todos a la misma vez)
> **Prof-Ao:** *"Juan Pablo pase"* (comp. verbal: 1a+ 4i) y {comp. no-verbal: 4c+ 3a} (La docente dirige su mirada hacia el estudiante) **D.E. Clase nº1 RCH p.203.**

> (La docente deja de escribir en la pizarra y se voltea par a ver los estudiantes que ingresan a la sala de clases)
> **Prof- Aos:** *"apurarse, pasen no más niños, Jonatán pase, apurarse"* (comp. verbal: 4h+ 4h+ 4i) y {comp. no-verbal: 4c+ 3a+ 3(mm)} (Mientras los alumnos ingresan la profesora gesticula moviendo sus manos, posteriormente de esto continua escribiendo en la pizarra) **D.E. Clase nº2 RCH p.240.**

> (La profesora se coloca de pie y se acerca a entregarle el lápiz a la alumna, luego de esto se desplaza por la sala de clases e ingresa la inspectora)
> **Prof-Ao:** *"pase Juanita"* (comp. verbal: 4i) y {comp. no-verbal: 4c+ 1c} (La inspectora pasa y le entrega una hoja a la docente) **D.E. Clase nº1 RCH p.205.**

> (Alguien toca la puerta)
> **Prof-Aa:** *"Pase, Paola abre la puerta please"* (comp. verbal: 1a+ 4i+ 4h+ 6l) y {comp. no-verbal: 4c} (La alumna se coloca de pie y se dirige a abrir la puerta) **D.E. Clase nº1 RCH p.205.**

Uso de la sub-función *dar una orden* (4i) al momento de re-orientar un comportamiento a sus estudiantes ante problemas de disciplina:

> **Prof-Aos:** *"ya (silencio) no sigan"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 4i) y {comp. no-verbal: 4c} **D.E. Clase nº1 RCH p.208.**

> **Prof- Aos:** *"Montañosos y salvajes, punto seguido, no anote Cristian, Cristian, anote"* (comp. verbal: 2e describir+ 4h+ 4i) y {comp. no-verbal: 3(lee libro)+ 1(sentada)+ 4c+ 3a+ 5a} (La docente mantiene contacto visual con el estudiante) **D.E. Clase nº2 RCH p.249.**

> (Algunos alumnos comentan)

> **Prof- Aos:** *"Y en diciembre, ¿me dejan y les explico o no?"* (comp. verbal: 2e constatar+ 4i+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 1(sentada)+ 5c} **D.E. Clase nº1 RCH p.228.**

> **Prof- Aos:** *"Gonzalo, vas a escribir en tu cuaderno, para que los vas a pasar a escribir en la pizarra, los nombres de personas se escriben con mayúscula ¿ya?, por lo menos cinco veces bueno?, igual que Patricio, ya ahora si les explico?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e explicar+ 4i+ 1b+ 2e describir+ 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 3(lee cuaderno)+ 5c+ 3(mm)+ 1(sentada)+ 3(mm)+ 5a+ 4c+ 4(todos)+ 3d+4c} (La docente sube el tono de voz) **D.E. Clase nº1 RCH p.228.**

Uso de la sub-función *dar una orden* (4i) al momento de orientar las actividades o circunscribir las explicaciones acerca de los contenidos y el trabajo en la clase:

> **Prof-Aos:** *"ese que pónganlo entre comillas… generalmente van encabezados por la palabra que, número tres la solicitud se redacta de manera clara y precisa, la solicitud se redacta de manera clara y precisa, coma, pero cortés, cortés es con es, ese, Eduardo te vas quedando al perdido"* (comp. verbal: 4i+ 7m+ 2e describir+ 6l+ 2e suponer) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(lee libro)+ 4c} **D.E. Clase nº1 RCH p.209.**

> **Prof-Aos:** *"pero va a copiar el ejemplo que esta allá"* (comp. verbal: 4i) y {comp. no-verbal: 4e} **D.E. Clase nº1 RCH p.210.**

> **Prof-Aos:** *"Luego viene la referencia que usted tiene que colocar así, ref, ref, ref o referencia que es la solicitud resumida, que vamos a solicitar nosotros a ver inventemos una solicitud, invente usted y piense en una solicitud"* (comp. verbal: 2e describir+ 2e explicar+ 7m+ 2e predecir+ 4i+ 4i) y {comp. no-verbal: 3(escribe pizarra)+ 4(todos)+ 1c(adelante)+ 3(mm)+ 4(todos)+ 4c+ 3d+ 4c} **D.E. Clase nº1 RCH p.211.**

> **Prof- Aos:** *"poner en práctica lo aprendido en los contenidos vistos en clases, número uno elaboran un cuento, utilizando imágenes del mundo cotidiano entre paréntesis positivas o negativas, usted elige ahí, positivas o negativas, elabore un cuento utilizando imágenes positivas o negativas que tengan inicio, desarrollo y desenlace de la historia"* (comp. verbal: 2e describir+ 4i+ 2e describir) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 1(sentada)+ 5e+ 3a+ 3(lee libro)+ 4(todos)} **D.E. Clase nº2 RCH p.251.**

En segunda instancia, la sub-función *hacer una petición* (4h) opera bajo circunstancias similares a la sub-función *dar una orden* (4i), ya que al momento de anizar las evidencias en las clases de la profesora RCH, el momento en que las *peticiones*

acontecen, se relaciona con la posibilidad de ingresar a la sala a los estudiantes que están llegan tarde a la clase, cuando reorienta el comportamiento de sus alumnos ante problemas de disciplina o cuando describe e instrucciona a sus estudiantes respecto de las actividades que deben realizar en el trabajo con los contenidos y las peticiones del curso. A modo de evidencias:

Uso de la sub-función *hacer una petición* (4h) al momento de autorizar el ingreso a la sala de clases de estudiantes fuera del plazo:

> (Algunos de los estudiantes se encuentran al interior de la sala, muchos de ellos conversan, la profesora se encuentra de pie al lado de su asiento)
> **Prof- Aos:** *"Apurarse por favor, ¿Sabés que paso con el resto?"* (comp. verbal: 4h+ 7m) y {comp. no-verbal: 1d+ 4c+ 5c} **D.E. Clase nº2 RCH p.239.**

> **Prof- Aos:** *"apurarse, pasen no más niños, Jonatán pase, apurarse"* (comp. verbal: 4h+ 4h+ 4i) y {comp. no-verbal: 4c+ 3a+ 3(mm)} (Mientras los alumnos ingresan la profesora gesticula moviendo sus manos, posteriormente de esto continua escribiendo en la pizarra) **D.E. Clase nº2 RCH p.240.**

> (Alguien toca la puerta)
> **Prof-Aa:** "Pase, Paola abre la puerta please" (comp. verbal: 1a+ 4i+ 4h+ 6l) y {comp. no-verbal: 4c}
> (La alumna se coloca de pie y se dirige a abrir la puerta)
> **Prof-Ao:** *"que pase por favor, hijo cuénteme"* (comp. verbal: 4h+ 6l+ 4h) y {comp. no-verbal: 4c+ 5a} **D.E. Clase nº1 RCH pp.205-206.**

Uso de la sub-función *hacer una petición* (4h) al momento de re-orientar un comportamiento a sus estudiantes ante problemas de disciplina:

> **Prof-Ao:** *"a ver chiquillas yo compre… por favorcito les pido que van a sacar su cuadernito de castellano"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 4h+ 6l) y {comp. no-verbal: 1(sentada)+ 4c+ 4(todos) DETIENE LA CONVERSACIÓN ABRUPTAMENTE)} (Los alumnos comienzan a sacar sus cosas y a colocarlos en la mesa; la docente mientras observa a los estudiantes) **D.E. Clase nº1 RCH p.204.**

> **Prof- Aos:** *"Comiencen a trabajar no más por favor"* (comp. verbal: 4h+ 4i) y {comp. no-verbal: 1(sentada)+ 4(todos)} (Los alumnos trabajan en sus puestos y la docente observa desde su pupitre) **D.E. Clase nº1 RCH p.222.**

> (Los alumnos trabajan de forma ordenada en sus puestos y la docente observa mientras lo hacen)

Prof- Aos: *"José Esteban ven a sentarte aquí por favor"* (comp. verbal: 1b+ 4h) y {comp. no-verbal: 5c+ 3(mm)+ 1(sentada)}
Ao - Prof: *"Yo ¿por qué?*
Prof- Aos: *"Porque quiero que te sientes acá por favor"* (comp. verbal: 2e justificar+ 4h) y {comp. no-verbal: 4a+ 1(sentada)}
Aos - Prof: *"(risas)"* **D.E. Clase nº1 RCH pp.222-223.**

Uso de la sub-función *hacer una petición* (4h) al momento de orientar las actividades o circunscribir las explicaciones acerca de los contenidos y el trabajo en la clase:

Prof- Aos: "*El mundo gótico, el mundo de lo real maravilloso, yo voy a necesitar que usted haga una tarea de investigación ¿Ya?, una tarea que va a hacer de investigación"* (comp. verbal: 2e describir+ 4h+ 6l+ 1c reguladora+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 1d+ 4(todos)+ (escribe pizarra)+ 4(todos)+ 3(mm)} (La docente se voltea y gesticula moviendo sus manos mientras les explica a los estudiantes)
Prof- Aos: *"Que por una parte necesito que usted defina, a este tipo de mundo y que también ubique a este otro de personaje Gabriel García"* (comp. verbal: 2e describir+ 4h) y {comp. no-verbal: 3c+ 4(todos)+ 3(escribe pizarra)+ 4(todos)} (La docente escribe en la pizarra) **D.E. Clase nº2 RCH p.243.**

Prof- Aos: *"ya hasta ahí, ahora viene la despedida, luego viene la firma y el final, eso viene después, Necesito que copien esto ¿Ya?, el ejemplo"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e describir+ 2e explicar+ 4h+ 1c reguladora) y {comp. no-verbal: 3(escribe pizarra)+ 4c+ 4ìzarra)+ 4c+ 4e+ 3(mm)+ 5a+ 4e+ 3(mm)+ 1c(adelante)} (Los alumnos comienzan a copiar y la docente se dirige hacia su pupitre mientras ellos escriben) **D.E. Clase nº1 RCH p.214.**

Prof- Aos: *"a ver chiquillos, quiero pedirles un favor y este es un favor es bastante grande y tomen conciencia de los que le voy a pedir ya a petición que la Jennifer y en eso mucha mucha razón lo que ella (palabra) dijo los que les confió y confidenció a ustedes es algo que no puede salir de la sala de clases"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 4h+ 2e escribir+ 5k) y {comp. no-verbal: 1(sentada)+ 4(todos)+ 3d+ 5a+ 3(mm)+ 3c+ 5c} (La docente señala gesticulando mientras da la explicación) **D.E. Clase nº1 RCH p.230.**

Al momento de analizar ambas sub-funciones comunicativas, es posible observar que funcionan bajo las mismas condiciones, ya que en algunos casos la profesora RCH *da una orden* y en otras *hace una petición* al momento en que solicita a los estudiantes que ingresen a la sala de clases, cuando debe reprenderlos y reorientar el comportamniento ante problemas de disciplina o falta de atención, y cuando explica o define las actividades académicas que los estudiantes deben realizar durante la clase. En esta duplicación de

situaciones, frente a funciones distintas ante ámbitos y condiciones similares, no ocurre ante circunstancias diversas, tampoco bajo un criterio de temporalidad en donde primero la profesora haga una petición y luego ordene, tampoco ante momentos específicos de la clase, ya que las evidencias muestran que ambas sub-funciones ocurren a lo largo de toda la clase. Esta diferencia en el uso de las órdenes y las peticiones implica una flexibilidad comunicativa que le permite a través de dos recursos distintos lograr controlar a los estudiantes e interpelarlos de manera de conseguir su atención. En este sentido, el control ejercido mediante órdenes o peticiones radica en la preponderancia que la profesora RCH le otorga a la disciplina y a la exigencia; aspectos claves en su auto-definición como profesora. A modo de ejemplos, algunos extractos de las entrevistas realizadas donde muestra la importancia de estos aspectos:

> **Entr:** *"profesora Rosario, la primera pregunta tiene que ver con contarme cuales son las características que tiene sus estudiantes con los cuales ustedes trabajan aquí en el liceo"*
> **Prof:** *"Bueno en general con lo estudiantes con los que yo trabajo, mayoritariamente son primeros y segundos medios, trabajo con los tres primeros medios y con un segundo, con dos terceros y un cuarto, es que son totalmente distintos, primero porque los primeros medios, son como cabros chicos, son muy niños todavía y hay que enseñarles desde la misma base, desde las normas básicas de comportamiento dentro de una sala y eso se logra mas que nada con un tema que tiene que ver con disciplina"*
> **Entr:** *"Ya"*
> **Prof:** *"Es decir yo, soy bastante seca en ese sentido porque siento que si no hay disciplina dentro de la sala, el control se pierde"*
> **Entr:** *"(palabra)"*
> **Prof:** *"Entonces en segundo medio como que uno se relaja, pero en mi caso especifico no puedo relajarme mucho porque yo soy la profesora jefe al curso al que yo le hago clases que es el segundo B, entonces me a costado mucho mantener una interacción fluida con ese segundo porque como tengo que estar casi como encima de ellos, entonces eso me provoca que haya como un rechazo de parte de los niños, en el sentido de que ellos sienten que yo los presiono mucho, pero son un curso de selección"*
> **Entr:** *"(palabra)"*
> **Prof:** *"Entonces si yo los presiono es porque se que pueden dar mas"* **Entr. Prof. RCH nº1 p.325.**

Función metacomuicativa

La quinta Función comunicativa verbal, se refiere a la Función Metacomunicativa, relacionada con el proceso de construcción de conocimientos, donde la emisión de jucios y la definición de palabras constituyen elementos básicos para aprender, en la medida en que

es importante el contenido de lo que se enseña mas que la forma, en el sentido en que se ocupa del discurso en sí y de los marcos lingüísticos dentro del cual se desarrolla el dicurso (Edwards y Mercer, 1988). De esta forma, las sub-funciones *emitir un juicio de valor sobre el desarrollo de la entrevista* (5k) y *definir una palabra* (5j) corresponden a dos elementos centrales dentro de los cuales se descompone la Función Metacomunicativa. En términos de frecuencia, la sub-función *emitir un juicio de valor sobre el desarrollo de la entrevista* (5k) correponde a las valoraciones, énfasis y evaluaciones que el profesor utiliza como marcadores de importancia en función de su aporte a las ideas y contenidos trabajados (n=56, ver tabla 13). De esta forma, la profesora RCH utiliza esta sub-función cuando busca clarificar aspectos asociados a las actividades de la clase, particularmente las tareas que los estudiantes deben realizar, así como cuando comenta valoraciones respecto de los contenidos, utilizando valoraciones asociadas a lo importante, lo fantástico de las lecturas, o estableciendo feedback a las actividades de los estudiantes. A modo de ejemplificaciones:

> **Prof- Aos:** *"ahora sería mucho mejor si usted me dice que yo lo voy a hacer mejor en el cómo se llama esto procesador de texto del computador y lo hace en el computador pero eso siempre y cuando el formato de una hoja con la otra hoja van a ser iguales y no que esta hoja va a venir con letra arial y esta otra con letra roman"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 5k+ 2e describir+ 2e justificar+ 7q) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 5a+ 3(mm)+ 4(todos)+ 3(mm)} (La docente señala mostrando las hojas para darles ejemplos a los estudiantes) **D.E. Clase nº2 RCH p.263.**
>
> (La docente le entrego el cuaderno al estudiante y este se va a su puesto posterior mente recibe el cuaderno de otra alumna)
> **Prof- Aos:** *"pero no tenías ningún considerando, estas con la neurona atrasada, está bien"* (comp. verbal: 2e describir+ 6l+ 5k) y {comp. no-verbal: 4c+ 1(sentada)+ 5c+ 3(lee cuaderno)} (Posteriormente la alumna se va a su puesto y otro estudiante le pasa el cuaderno) **D.E. Clase nº1 RCH p.234.**
>
> **Ao - Prof:** *"No voy hacer nada"*
> **Prof- Aos:** *"Nada que no vas hacer nada vas a trabajar conmigo ¿ya? Tú vas a crear las historias y yo voy a averiguar los nombres…nada que ya bueno…lo vas a hacer…elige de ahí un personaje mitológico"* (comp. verbal: 7q+ 6l+ 1c reguladora+ 5k+ 4i+ 7m) y {comp. no-verbal: 1(sentada)+ 4a+ 5c+ 3(mm)} **D.E. Clase nº2 RCH p.261.**

Es importante consignar que la sub-función *emitir un juicio de valor sobre el desarrollo de la entrevista* (5k) busca establecer una comprensión adecuada respecto de los contenidos a trabajar. En el caso de la profesora RCH y en los casos anteriores, esta sub-

función se encuentra fuertemente abocada a valoraciones hacia el desempeño de los estudiantes, juicios sobre su avance o clarificaciones respecto de instrucciones o procedimientos de las actividades a realizar. De esta forma, el sentido inicial de la sub-función referida a la emisión de juicios subjetivos- valorativos respecto de los contenidos y la clarificación y comprensión de los conceptos claves imbricados en las ideas fundamentales, se ve modificada por valoraciones que obedecen a aspectos mas de tipo procedimental, mas que a procesos de importancia teórica. Esto, se relaciona con una disminuida frecuencia en la segunda sub-función referida a *definir una palabra* (5j), ambos elementos básicos para la reflexión respecto de lo que se aprende. De esta forma, un profesor que no utiliza la Función Metacomunicativa es un docente que no otorga posibilidades desde el lenguaje para que los estudiantes logren comprender las características esenciales de las palabras claves o los conceptos con los cuales se estructura el discurso, lo que sumado a una focalización en las tareas y actividades, genera aprendizajes limitados y por ende poco transferibles, ya que se presenta una suerte de entrenamiento en las actividades, mas que una comprensión acabada del sentido y la esencia de las ideas. En este sentido, la disminuida frecuencia de la sub-función *definir una palabra* (5j) es coherente con lo expresado anteriormente (n=3, ver tabla 13). Su presencia, obedece a la búsqueda por parte del profesor, de una línea base para que los estudiantes puedan con posterioridad elaborar individualmente sus propios conocimientos y versiones personales de los mismos; sin embargo, su disminuida frecuencia y su escasa amplitud se podría asociar a una copia literal o una aproximación pasiva de tales definiciones (Coll y Onrubia, 1995) lo que sumado a la focalización en las actividades, potenciaría la responsividad mas que la reflexibilidad. En el caso de la profesora RCH, el uso de la sub-función *definir una palabra* (5j) ocurre sólo en tres situaciones, cuando define el significado de un tipo de texto, cuando desarrolla los elementos que deben estar presente en una solicitud y cuando organiza la secuencia de una descripción. A modo de ejemplificaciones:

> (La profesora revisa las hojas, luego las deja en el escritorio, posteriormente abre el estante y toma un cuaderno y se dirige a su pupitre)
> **Prof-Ao:** *"¿Respuesta entonces?, es un texto con el cual una persona, es un texto por medio del cual una persona pide algo a otro individuo"* (comp. verbal: 7m+ 2e describir+ 2e explicar+ 5j) y {comp. no-verbal: 1c+ 3(mm)+ 4(todos)+ 3(lee libro)+ 1(sentada)} (La docente comienza a dictarles a los estudiantes) **D.E. Clase nº1 RCH p.205.**

> (La docente mientras se refiere a la estudiante hace unos gestes, luego continua escribiendo en la pizarra)
> **Prof-Aos:** *"le saluda cordialmente y expone dos puntos, luego vienen ¿Qué es lo que viene?, los considerandos, y los considerandos son las razones o los*

argumentos que nosotros tenemos para poder hacer o pedir lo que estamos pidiendo, Solange, sabe lo que estoy hablando?, porque tiene una cara de Oh Dios mío que está pasando me estará hablando en chino mandarín" (comp. verbal: 2e describir+ 7m+ 7p+ 2e describir+ 5j+ 2e justificar+ 1c reguladora+ 7m+ 2e argumentar+ 6l+ 5k) y {comp. no-verbal: 3(escribe pizarra)+ 4(todos)+ 3(mm)+ 5c+ 3c+ 3a+ 3(mm)+ 4(todos)+ 5c}
Aos-Prof: *"(risas)"*
(Los alumnos se ríen en forma de coro) **D.E. Clase nº1 RCH p.212.**

Prof: *"¿Desenlace?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 4c}
Prof- Aos: *"El final, el final…número dos"* (comp. verbal: 5J+ 2e explicar+ 6l+ 2e describir) y {(comp. no-verbal: 4c+ 4(todos) EXPLICACIÓN} **D.E. Clase nº2 RCH p.251.**

Función expresiva

La sexta Función a describir, corresponde a la Función Expresiva, asociada a la manifestación de aspetos subjetivos tales como opiniones personales, sentimientos, creencias, deseos, entre otros, y que entregan un carácter "personalizado" respecto de lo que se comunica, ya que al momento en que estos elementos emergen, la educación y el proceso de aprendizaje se expresa como una dinámica cognitiva, pero con un fuerte arraigo social, donde la subjetividad entrega elementos socializadores para quienes enseñan, en la medida en que permiten distinguir los matices y las valoraciones respecto de lo dicho, y modelan a los estudiantes a fin de establecer opiniones apropiadas y personales respecto de las valoraciones subjetivas sobre de la importancia de lo que se aprende (Coll y Onrubia, 2005). Este tipo de énfasis subjetivo expresado por el profesor permitiría la aparición de estrategias discursivas sigficativas que tiendan a regular la relación social y facilitar –en base a aspectos de conocimientos y de valoración- la construcción de conocimiento (Castellà et al., 2006). La Función Expresiva se compone de la sub-función *expresión de emociones* (3g), la cual en función de su disminuida frecuencia (n=14, ver tabla 13) representa un ejemplo paradójico de su necesaria presencia, en tanto agente movilizador de la comunicación, otorgando un espacio flexible de interactividad que obliga necesariamente a darse cuenta que:

"…el acento comienza a ponerse no sólo en las estructuras sociales o en la mente de las personas, sino también, y sobre todo, en lo que las personas hacen y dicen (o hacen al decir) en las aulas. La vida en las aulas se convierte así en un ámbito preferente de observación y de análisis: el aula ya no es sólo el escenario físico del aprendizaje escolar, sino también ese escenario comunicativo donde se habla y se escucha (y donde algunos se distraen), donde se lee y se escribe, donde unos se divierten y otros se aburren, donde se hacen amigos y enemigos, donde se aprenden algunas destrezas, hábitos y conceptos

> *a la vez que se olvidan otras muchas cosas. En última instancia, es ese lugar donde unos y otros conversan, donde las formas del discurso pedagógico del maestro dialogan con las maneras de decir (y de entender) el mundo de quienes acuden a las aulas de nuestras escuelas e institutos de lunes a viernes, les guste o no"* (Lomas, 2003).

Desde esta perspectiva, la *expresión de emociones* (3g) implica una instancia comunicativa, que forma parte de la expresión de docentes y estudiantes en las diversas actividades que realizan a diario, y que añade valor a los juicios o razonamientos que en el aula se deben de considerar. En este sentido, en el caso de la profesora RCH, el uso de esta sub-función acontece cuando la docente manifesta explícitamente sus expectativas respecto del trabajo que espera los estudiantes realicen, enfatizando sus deseos e intereses asociados al logro y a las condiciones de las actividades. Asimismo, se evidencian algunas instancias donde la profesora RCH verbaliza intención de disponibilidad o de escucha, aunque fundamentalmente, utiliza la expresión de emociones para evaluar el comportamiento de los estudisntes al terminar la clase. A modo de evidencias, las siguientes.

Uso de la sub-función *expresión de emociones* (3g) asociada a la intención y valoración de los contenidos y actividades a desarrollar por los estudiantes:

> **Prof- Aos:** *"No, ya comencemos a trabajar quiero puras cabecitas pensantes por favor"* (comp. verbal: 7q+ 4h+ 3g+ 6l) y {comp. no-verbal: 3f+ 4(todos)+ 5a} (Los alumnos trabajan de forma ordenada en sus puestos y la docente observa mientras lo hacen) **D.E. Clase nº1 RCH p.222.**

> **Prof- Aos:** *"si todas las hojas usted las escribe con el mismo formato yo no tengo ningún problema para mi mucho mejor así se va a evitar que yo le descuente por faltas ortográficas porque eso voy hacer anote por ahí hágale un asterisco cada cinco faltas ortográficas yo les descuentos un punto de su trabajo no un punto de la nota no del trabajo eso considerando que yo les voy a darle a cada cuento una suma de diez puntos ¿cuántos cuentos son?"* (comp. verbal: 2e explicar+ 3g+ 2e justificar+ 4i+ 2e argumentar+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 3k+ 5a+ 5c+ 1c+ 4(todos)} (La profesora, al dar las explicaciones a los estudiantes, se mantiene en el mimo lugar y mueve las manos al hablar) **D.E. Clase nº2 RCH p.263.**

> (La profesora mantiene el contacto visual con el estudiante, durante unos instantes)
> **Prof- Aos:** *"¿ya? entonces usted va a averiguar sobre este personaje, yo no necesito que usted copie extensamente quien era este personaje"* (comp. verbal: 7m+ 1c reguladora+ 4h+ 3g+ 2e argumentar) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 1d} (La profesora gesticula moviendo sus manos y mantiene

el contacto visual con los estudiantes mientras da las explicaciones) **D.E. Clase ºº2 RCH p.266.**

Prof- Aos: *"todos los días porque si yo les pido fecha de entrega el día veinte tres usted el venti diecinueve usted recién lo va a estar haciendo entonces yo no quiero que todas las clases usted vaya trabajando que todas la clases usted no se vaya de aquí sin mostrarme al menos un borrador"* (comp. verbal: 2e justificar+ 3g+ 2e justificar) y {comp. no-verbal: 3f+ 4c+ 4(todos)+ 3(mm)+ 4(todos)+ 3c} (La docente gesticula moviendo las manos y señalando mientras da la explicación) **D.E. Clase nº2 RCH p.267-268**

Uso de la sub-función *expresión de emociones* (3g) asociada a la disponibilidad de escucha y evaluación del comportamiento de sus estudiantes al final de la clase:

(Alguien toca la puerta)
Prof-Aos: *"eso si es terrible, ya Jennifer que pasó?, que ocurrió, ¿quién se murió?, ¿dónde cayó el avión?"* (comp. verbal: 3g+ 5k+ 1b+ 7m+ 7m+ 7m+ 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 4c}
Aa-Prof: *"no es que entraron a robar a mi casa y… que le robaron a los profesores"* **D.E. Clase nº1 RCH p.208.**

(Algunos de los estudiantes comentan)
Prof- Aos: *"Me están dejando tan bien mis chiquillos, pero no importa, pero recuerde que hay una cámara que me graba a mí y la otra los graba a ustedes, ahí, entonces la última"* (comp. verbal: 3g+ 6l+ 5k+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 5e+ 4(todos)+ 1(sentada)+ 3(mm)+ 5e} **D.E. Clase nº2 RCH p.254.**

(La docente mantiene contacto visual con el estudiante mientras le llama la atención)
Prof- Aos: "*tú sabes que me carga me carga tener que estar hablando y que otra persona esté hablando, me molesta y después van a estar preguntando que hay que hacer y donde que ir y que es lo que hago, entonces es pérdida de tiempo para mí"* (comp. verbal: 2e suponer+ 2e justificar+ 3g+ 2e argumentar+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 5c+ 3(mm)+ 4(todos)+ 3(mm)} (La docente mantiene el contacto visual con el estudiante en cuestión, y gesticula moviendo sus manos mientras realiza la explicación) **D.E. Clase nº2 RCH p.268.**

Prof- Aos: "pucha que se han portado mal hoy dia oh" (comp. verbal: 3g+ 5k) y {comp. no-verbal: 5c+ 3d (profesora superada)}
Ao - Prof: *"…"*
Prof- Aos: *"Gonzalo y… no si estoy hablando en serio, se han portado pésimo, pésimo hoy día los dos, como nunca, saben que las otras veces cuando yo me he enojado con ustedes han cambiado su manera de comportarse, pero hoya chicos se han portado mal. ¿Qué es lo que quieren?, llamar la atención…todo*

> *lo mal que se han portado… ”* (comp. verbal: 1b+ 2e describir+ 3g+ 5k+ 2e justificar+ 7m+ 2e argumentar) y {(comp. no-verbal: 1b+ 5c+ 3d+ 3(mm)} (La docente gesticula mientras les habla a los estudiantes, estos se encuentran en silencio) **D.E. Clase nº2 RCH p.280.**

Función control

Finalmente, la Función Control, corresponde al séptimo elemento considerado en el análisis comunicativo verbal. Su rol, obedece principamente a la manifestación de comportamientos comunicativos centrados en el chequeo activo del profesor respecto del avance en los aprendizajes de los estudiantes por medio de acciones asociadas a *hacer una pregunta* (7m), *demandar repetición* (7n), *demandar información aditiva* (7o), *aprobar* (7p) y *desaprobar* (7q) las respuestas que los estudiantes expresan ante las demandas del profesor. En este sentido, la Función Control posee un énfasis interactivo en la medida en que sus elementos se relacionan con la secuencia pregunta-respuesta-feebback entre profesor y estudiantes. De esta forma, el acceso a espacios compartidos de interactividad entre profesores y estudiantes en el contexto de aula, se manifiesta mediante estrategias discursivas (Van Dijk y Kintsch, 1983), mas precisamente estrategias discursivas orientadas a la construcción del conocimiento en el aula (Cuadrado y Fernández, 2011) donde las diversas fases de activación de conocimientos previos y los niveles crecientes de intersubjetividad se mediatizan a través de las preguntas, la evaluación de las respuestas y las eventuales descompensaciones o ajustes a estas últimas en la medida en que el docente vaya progresivamente aumentando la complejidad o en su defecto, clarificando y reafirmando las ideas centrales y los conocimientos relevantes. Desde esta perspectiva, y como se menciona en los casos anteriores, la característica central de esta Función, obedece a su explícito rol interactivo, el cual se enmarca en la afirmación de la:

> *“…naturaleza esencialmente constructiva del aprendizaje escolar, que puede así entenderse ``(..) como un proceso de construcción conjunta entre el profesor y sus alumnos, proceso orientado a compartir universos de significados cada vez más amplios y complejos y en el que el profesor intenta que las construcciones de los alumnos se aproximen progresivamente a las que se consideran (culturalmente) correctas y adecuadas para comprender la realidad".* (Coll y Solé, 1989, p.15)

La primera sub-función a describir dentro de la Función Control, corresponde específicamente a una de las “herramientas” mas frecuentes (n=256, ver tabla 13) del trabajo de la profesora RCH referido a la sub-función *hacer una pregunta* (7m). Esta, se refiere en términos generales a preguntas formuladas por el profesor con cierto carácter cerrado o abierto dependiente del nivel y complejidad. En este sentido, las preguntas

abiertas se orientan a la indagación de aspectos generales o abarcativos, así como iniciales en la interacción, que permiten el desarrollo de respuestas amplias que incorporen diversos elementos. Por su parte, las preguntas cerradas, se asocian a indagaciones específicas, mas exigentes y de mayor dificultad, generando consigo un nivel de participación menor (en contraste con la anterior), asociada a un chequeo directo de interrogantes que buscan identificar aprendizajes específicos (Fernández y Cuadrado, 2008). Este tipo de clasificación, se relaciona con lo que plantea Villalta et al. (2011) asociado a unidades dialogales *transmisivas* y *complejas*. Su diferenciación, obedece a criterios similares a los anteriormente descritos bajo la clasificación preguntas abiertas- cerradas, enfatizando en la complejidad y la directividad o colaboratividad. En este sentido, para estos autores, las unidades dialogales *transmisivas* se asocian a intercambios comunicativos de baja exigencia cognitiva, con un fuerte patrón expositivo. Las unidades dialógicas *complejas*, a diferencia de las anteriores, son altamente exigentes cognitivamente y se relaciona con la presencia del desacuerdo entre los interlocutores. En el caso de la profesora RCH, la presencia de la sub-función *hacer una pregunta* (7m) se manifiesta cuando en el inicio de clases, utiliza dicha sub-función para iniciar un intercambio comunicativo con los estudiantes asociado a preguntas iniciales o preguntas sobre aspectos personales de sus alumnos. Un segundo tipo de preguntas, se refieren a las de trabajo de aula, donde las interrogaciones asociadas a indagar los conocimientos previos que poseen sus estudiantes, preguntas que buscan llamar la atención respecto de problemas de disciplina, orientados a focalizar la atención de los estudiantes en las actividades de clases, preguntas asociadas a indagar aspectos de conocimientos construidos por los alumnos y preguntas asociadas al chequeo permanente respecto de la comprensión que logran los estudiantes acerca de las instrucciones de las actividades a realizar, corresponden a las manifestaciones principales en las que se inserta dicha sub-función. A modo de evidencias, se expresan las diversas instancias en que la sub-función se demuestra.

Uso de la sub-función *hacer una pregunta* (7m) para establecer temáticas comunicativas iniciales asociadas a experiencias personales y extraescolares:

(La docente dirige su mirada hacia el estudiante)
Prof-Ao: *"¿Salieron a la noche de Halloween?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 1(sentada)+ 4(todos)}
Aos-Prof: *"¡sí!"*
Ao-Prof: *"¡No!"*
(Los estudiantes responden en forma de coro, todos a la misma vez)
Prof-Ao: *"…"*
Aos-Prof: *"no, no estaba…"*
Aos-Prof: *"en la noche ¡no!"*

Prof-Ao: *"¿Salieron a las doce de la noche?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 4c} **D.E. Clase nº1 RCH pp.203-204.**

Prof-Aos: *"eso si es terrible, ya Jennifer que pasó?, que ocurrió, ¿quién se murió?, ¿dónde cayó el avión?"* (comp. verbal: 3g+ 5k+ 1b+ 7m+ 7m+ 7m+ 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 4c}
Aa-Prof: *"no es que entraron a robar a mi casa y…que le robaron a los profesores"*
Aos - Prof: *"(risas)"*
(Algunos estudiantes se ríen de la compañera)
Aa-Prof: *"entonces cacharon quién fue"*
Ao-Prof: *"¿y quién fue?"*
Aa-Prof: *"el oreja"*
Prof-Aos: *"ya (silencio) no sigan"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 4i) y {comp. no-verbal: 4c} (La docente le llama la atención a los estudiantes que están hablando)
Aa-Prof: *"entonces me mando a decir a carabineros porque el anda vendiendo las cosas, porque anda vendiendo mi equipo y mi DVD"*
Prof-Aos: *"¿y qué vas a hacer ahora?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 4c Y EL APOYO?}
Aa-Prof: *"no voy a esperar a llegar a la casa no más, mas rato no más, para llamar a mi mama no sé"*
Prof-Aos: *"llama a tu mamá por favor"* (comp. verbal: 4h) y {comp. no-verbal: 4c+ 3a+ 3(lee libro)} (La alumna se retira de la sala de clases, la docente suspira y hace un gesto con su cara)
Prof-Aos: *"¿Número?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 5a (Corta abruptaemnte la situación) (3a)} **D.E. Clase nº1 RCH p.208.**

Uso de la sub-función *hacer una pregunta* (7m) para demandar información inicial de los estudiantes:

Prof-Aa: *"María José cuénteme que fue lo último que nosotros trabajamos?"* (comp. verbal: 1b+ 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 3(mm)+ 1(sentada)}
Aa-Prof: *"vimos los aprendizajes esperados de la solicitud"*
Prof-Aa: *"¿El aprendizaje esperado de la solicitud era Miriam?"* (comp. verbal: 7m+ 7o) y {comp. no-verbal: 4c}
Prof-Ao: *"…Mirian?"* (comp. verbal: 7m+ 1a) y {comp. no-verbal: 4c} **D.E. Clase nº1 RCH p.204.**

Prof-Aos: *"Tu camisa, ¿Cuál es la pregunta número dos?"* (comp. verbal: 2e constatar+ 7m) y {comp. no-verbal: 4c}
Aos-Prof: *"para que sirve"*
(La docente observa al estudiante y sonríe)

Prof-Aos: *"para que sirve, Luis ¿para qué sirven las solicitudes?"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p+ 1b+ 7m) y {comp. no-verbal: 5e+ 3f+ 4c} **D.E. Clase nº1 RCH p.207.**

(La profesora mientras les da las indicaciones a los estudiantes gesticula moviendo las manos)
Prof- Aos: *"en la hora de consejo de curso y hoy vamos a terminar con los tipos del mundo en la literatura, entonces para eso vamos a volver a retomar se acuerdan? de que existían ¿Cuantos tipo de mundos?"* (comp. verbal: 2e explicar+ 7m+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 1c+ 3(mm)} (La docente se dirige hacia la pizarra) **D.E. Clase nº2 RCH p.240.**

Uso de la sub-función *hacer una pregunta* (7m) para demandar disponibilidad de los estudiantes o llamar su atención ante problemas de disciplina:

Prof-Ao: *"Jennifer Arzón, ¡¿qué pasó Jennifer?"* (comp. verbal: REPETIR+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 4c} (La alumna se coloca de pie y se dirige a salir de la sala de clases)
Prof-Ao: *"Me queda claro"* (comp. verbal: 5k) y {comp. no-verbal: 4c}
Aa-Prof: *"¡no sé!"*
Prof-Ao: *"qué pasó? Deberá notas?"* (comp. verbal: 7m+ 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 5a} **D.E. Clase nº1 RCH p.206.**

(La docente se mantiene unos segundo observando a unos alumnos)
Prof-Ao: *"¿Gonzalo, porque estas con camisa roja y no con tu camisa blanca?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 5c}
Ao-Prof: *"la otra me la robaron…"*
Prof-Aos: *"ahora recién?"* (comp. verbal: 7m+ 7o) y {comp. no-verbal: 5c+ 1(sentada)}
Aos-Prof: *"…"*
Prof-Aos: *"¿y tú le informaste al Director?"* (comp. verbal: 7m+ 7o) y {comp. no-verbal: 5c} (La profesora se mantiene mirando al estudiante)
Ao-Prof: *"no"*
Prof-Aos: *"¿y por qué no?"* (comp. verbal: 7m+ 7o) y {comp. no-verbal: 5c}
D.E. Clase nº1 RCH pp.206-207.

(La docente sube el tono de voz)
Prof- Aos: *"Les explico?, ya mañana tres de noviembre usted recupera la primera y la segunda clase del trece de octubre, eso significa que usted va a tener dos horas con la profesora Mónica Abara con don Miguel López que es artes visuales o artes musicales, el día martes diez de noviembre usted recupera la tercera y cuarta hora del día martes trece de octubre y eso significa que usted va a tener con la profesora Viviana Venegas dos horas de historia"* (comp. verbal: 7m+ 1a+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 1(sentada)+

4(todos)+ 5c+ 3(lee libro)+ 4(todos)+ 3(lee libro)+ 4(todos)+ 3a} **D.E. Clase nº1 RCH p.228.**

(La docente señala gesticulando mientras da la explicación) **Prof- Aos:** *"le puede hacer algo ya así que sinceramente yo le pido de que ustedes tengan el cuidado de con quien hablan las cosas de pronto como que nos arrebatamos y decimos más de la cuenta y ahí están las suricatos las suricatos de África ¿han visto como están las suricatos de África?"* (comp. verbal: 2e predecir+ 1c reguladora+ 4h+ 6l+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 1(sentada)+ 5c+ 3(mm)+ 3b+ 3d+ 5c} **D.E. Clase nº1 RCH p.231.**

Uso de la sub-función *hacer una pregunta* (7m) para chequear los conocimientos construidos por los estudiantes:

(La docente observa su cuaderno)
Prof-Aos*: "Numero uno, para identificarse, número uno Luis, para identificarse debidamente el remitente se presenta, el remitente se presenta en tercera persona gramatical ¿Cuál es la tercera persona gramatical?"* (comp. verbal: 2e describir+ 1b+ 2e constatar+ 7m) y {comp. no-verbal: 3(lee libro)+ 4(todos)+ 3e+ 4c+ 5a}
Ao-Prof: *"…"*
Prof-Aos: *"¡nooo!"* (comp. verbal: 7q) y {comp. no-verbal: 5c} (La docente hace un gesto cuando habla)
Prof-Aos: *"¿Cuál es la tercera persona gramatical?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 1(sentada)}
Ao-Prof: *"el, el"*
Prof-Aos: *"Muy bien Luis, el, él o ella esa es la tercera persona gramatical ¿Ya? Y en la forma, y en la forma más completa posible, y en la forma más completa posible. Número? dos, los motivos que fundamentan, los motivos que fundamentan la petición se denominan considerandos, se denominan considerandos, entre comillas considerandos punto seguido, cada uno de ellos, cada uno de ellos debe representa una idea completa, cada uno de ellos debe representar una idea completa, breve y precisa, breve y precisa, punto seguido, generalmente van encabezados por la palabra que"* (comp. verbal: 7p+ 2e constatar+ 1c reguladora+ 2e describir+ 7m+ 4i+ 2e describir+ 2e describir) y {comp. no-verbal: 4c+ 5b+ 4(todos)+ 1c+ 3(lee libro)+ 4(todos)+ 1(sentada)+ 3e+ 3(lee libro)+ 4(todos)} **D.E. Clase nº1 RCH p.209**

Prof- Aos*: "¿ya? aparte porque es una información muy delicada, usted no sabe de qué es capaz de hacer este otro muchacho, si es capaz de entrar a robar a una casa que es capaz de hacer? así que por favor yo les ruego que esto se mantenga aquí en esta sala y de aquí no salga, ya? por favor es una información muy delicada"* (comp. verbal: 7m+ 1c reguladora+ 2e explicar+ 2e suponer+ 5k+ 4h+ 2e explicar+ 5k) y {comp. no-verbal: 5c+ 4(todos)+ 3(mm)+

1(sentada)+ 4a} (la docente señala gesticulando mientras da la explicación y los alumnos están en silencio)
Prof- Aos*: "les reitero entendieron ¿no es cierto? si ya ok"* (comp. verbal: 7m+ 7m+ 7p) y {(comp. no-verbal: 5c+ 3(lee libro)} (la profesora comienza a revisar el cuaderno de la estudiante y los estudiantes conversan todos a la misma vez) **D.E. Clase nº1 RCH p.231.**

Uso de la sub-función *hacer una pregunta* (7m) para chequear la comprensión que los estudiantes logran de las instrucciones asociadas a las actividades de clases:

(La profesora señala la cartulina que está en el trípode)
Prof-Aos: *"yo voy a hacer allá el ejemplo, voy a rellenar estas partes que están aquí, ¿Ya? O ¿lo hacemos al revés, copian esto y el ejemplo yo se los doy en el libro? , Eso…vamos a hacer mejor o si no yo voy a demorar mucho en copiar allá en la pizarra"* (comp. verbal: 2e explicar+ 1c reguladora+ 7m+ 7m+ 2e argumentar) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 5a+ 3d+ 4(todos)+ 3d+ 5a} **D.E. Clase nº1 RCH p.211.**

Prof-Aos: *"Permiso para ir de paseo, ya ¿a quién le vamos a pedir ese permiso?"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p+ 1c reguladora+ 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 3d+ 1c(adelante)+ 4c}
Aos-Prof: *"a la directora"*
(Los estudiantes responden en forma de coro, todos a la misma vez)
Prof-Aos: *"a la directora"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p) y {comp. no-verbal: 4c+ 3a+ 3d}
(La docente se dirige hacia la pizarra)
Prof-Aos: *"perfecto, entonces solicito autorización para paseo de fin de año ok?"* (comp. verbal: 7p+ 2e explicar+ 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 1c(adelante)+ 3(escribe pizarra)} (La docente deja de escribir en la pizarra) **D.E. Clase nº1 RCH p.211.**

(La docente deja de escribir y se voltea hacia los estudiantes)
Prof- Aos: "*en el gótico, y este fue donde nosotros nos quedamos, ¿Hay algún otro tipo de mundo que ustedes se alcancen a dar cuenta de que existe y que no está dentro de esos otros que están allá?"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p+ 2e constatar+ 7m) y {comp. no-verbal: 3(escribe pizarra)+ 4(todos)+ 4e+ 3(mm)+ 3d} (La docente se desplaza por la sala de clases y tapa su lápiz) **D.E. Clase nº2 RCH p.242.**

Finalmente, se evidencian dos secuencias comunicativas asociadas a *hacer una pregunta* (7m) que incluyen una pregunta y respuesta autoiniciada con paráfrasis por adición y síntesis; y una secuencia que incluye pregunta- respuesta- repetición y retoralimentación positiva- paráfrasis por adición. Ambos ejemplos a continuación:

Ejemplo nº1:

> **Prof-Ao:** *"¿Respuesta entonces?, es un texto con el cual una persona, es un texto por medio del cual una persona pide algo a otro individuo"* (comp. verbal: 7m+ 2e describir+ 2e explicar+ 5j) y {(comp. verbal: 1c+ 3(mm)+ 4(todos)+ 3(lee libro)+ 1(sentada)} (La docente comienza a dictarles a los estudiantes)
> **Ao-Prof:** *"es un texto"*
> **Prof-Aos:** *"es un texto por medio del cual una persona pide algo a otro individuo u organización, u organización, la pregunta número dos?"* (comp. verbal: 2e describir+ 7m) y {comp. no-verbal: 1(sentada)+ 3(lee libro)+ 4(todos)} **D.E. Clase nº1 RCH p.205**

Ejemplo nº2:

> **Ao - Prof: "***Hay que definir"*
> **Prof- Aos:** *"¿definir qué?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 3a+ 4c+ 1d}
> **Ao - Prof:** *"el mundo real maravilloso"*
> **Prof- Aos:** *"el mundo real maravilloso"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p) y {comp. no-verbal: 3a+ 4c+ 1d}
> **Ao - Prof:** *"y averiguar sobre Gabriel GarcíaMárquez"*
> **Prof- Aos:** *"muy bien, perfecto, ahora ¿cuál es la diferencia entre este mundo real maravilloso y este otro que esta acá?"* (comp. verbal: 7p+ 7m) y {comp. no-verbal: 4a+ 4e} (La docente golpea la pizarra con su plumón señalando el tipo de mundo y se voltea para observar a los estudiantes)
> **Aa - Prof:** *"uno es real y una combinación"*
> **Prof- Aos:** *"que uno es, tiene una mezcla, que uno podría decir voy a mezclar el agua y el aceite, real maravilloso, esa es la diferencia por eso quiero que ustedes lo averigüen ¿Ya?, hoy día entonces terminamos con lo que es el mundo gótico?"* (comp. verbal: 2e explicar+ 2e justificar+ 1c reguladora+ 2e constatar+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3a+ 4e+ 3(mm)+ 3b+ 5a+ 4(todos)+ 4e+ 5d} **D.E. Clase nº2 RCH p.247.**

Las evidencias anteriormente presentadas, demuestran dos aspectos importantes de destacar. El primero de ellos, asociado a un planteamientro que coincide con los aspectos teóricos referidos a las relaciones didácticas entre profesor y estudiantes centradas en instancias de pregunta-respuesta-feedback como elemento básico de la interactividad. Así, tal cual como lo manifiesta Cuadrado y Fernandez (2011) la interactividad creciente o intersubjetividad cada vez mas amplia y compleja, requiere –entre otros elementos- de la secuencia antes mencionada, ya que aspectos asociados al *discurso instruccional* (Cubero et al., 2008) revela un intercambio comunicacional centrado en turnos de interactividad donde el profesor preferentemente inicia la interacción, recibe una respuesta del estudiante y se vuelven a generar en algunos casos nuevas preguntas (posterior a una felicitación) o una re-elaboración de ella en el caso en que la respuesta no sea suficiente para lo esperado

por el docente. De esta forma, las expresiones no son azarosas ni mucho menos espontáneas en la mayoría de los casos, ya que se encuentra altamente organizada en forma metódica; donde incluso, ante las expresiones de los estudiantes asociadas a señales, respuestas verbales tipo "*no sé*", voz temblorosa y otros aspectos, el docente puede identificar la calidad y comprensión de los estudiantes acerca de los contenidos (Fernández y Cuadrado, 2008).

Lo segundo, se refiere a la calidad de dichas interacciones, ya que al observar y analizar las evidencias mas representativas, se obseva una intencionalidad *transmisiva* asociada a preguntas de baja complejidad cognitiva; fundamentalmente de tipo memorísticas o repetitivas de aspectos trabajados previamente, mas que intercambios de tipo *complejos* asociados a elementos de alta demanda cognitiva, comunes en los procesos mentales superiores. En este sentido, la percepción que la profesora posee respecto de sus estudiantes, pareciera ser un elemento que incide en la baja complejidad de las preguntas, ya que las expectativas de la profesora asociada a la desripción de las condiciones de sus estudiantes, podría generar una suerte de menor énfasis en contenidos que requieren habilidades y condiciones que los estudiantes al parecer demuestran como débiles; a saber:

> **Entr:** *"Que además trabaja con niveles de vulnerabilidad y esto tu lo notas en las características de los chiquillos"*
> **Prof:** *"Si se nota"*
> **Entr:** *"¿en que aspectos por ejemplo?"*
> **Prof:** *"En que son muy pobres en lo que es afectividad, los niños buscan mucho ese ser paternal, maternal, ya, bueno a ellos no se les nota, porque yo también marco la diferencia ahora no tanto si, pero se nota lo que es culturalmente tienen una pobreza de valores, entonces ellos vienen como muy pobres en ese sentido ya, esa vulnerabilidad se nota a nivel de piel y a nivel cultural porque ellos desconocen muchos términos, hay cosas que para nosotros son como obvias pero que para ellos no lo son tantos ningún ve noticias, ven puros monos animados, desconocen la realidad social, política cultural que vive el país, entonces tu lo notas"*
> **Entr:** *"(palabra)"*
> **Prof:** *"Tu no puedes entablar una conversación fluida con ellos porque no saben de lo que les están hablando, a mi por ejemplo en mi caso yo todas las veces tengo que ejemplificar por ejemplo con la caperucita roja…*
> **Entr:** *"(palabra)"*
> **Prof:** *"Jamás podre ejemplificar con otro cuento que no sea ese, porque no todos lo han leído, no todos lo conocen no todo lo quieren leer tampoco, les cuesta mucho eso, y eso que el gobierno les ha dado la posibilidad, como por ejemplo estos maletines literarios por ejemplo, yo les decía, yo quisiera tener un libro con este tipo de encuadernación para mantenerlo en mi biblioteca y mantenerlo para siempre, pero para ellos es una cosa como un adorno*

> *entiendes, entonces vienen con eso desde sus casas, hogares mal constituidos, me a costado en mi curso en el segundo B, sudor y lagrimas sobre todo que los papás entiendan el perseguimiento que uno les hace, lo hace para el bien de ellos de avisarles cuando los niños no llegan acá y un poco de estarlos cuidando y como decirte de estar acogiéndolos y que ellos se sientan protegidos también que todo esto que ellos ven como una cárcel, no ser cárcel en realidad, si no que sea una cosa que es de protección para ellos"* **Entr. Prof. RCH Pp.326-327.**

La segunda sub-función a describir, se relaciona con la anterior no solo debido a su frecuencia (n=111, ver tabla 13) sino que además, constituye una fase posterior al desarrollo de una pregunta, y que corresponde a la sub-función *aprobar* (7p). Su presencia, obecede a una consecuencia posible derivada de la pregunta-respuesta en la interactividad profesor y estudiante y que de acuerdo a Castellà et al. (2006) se refiere al feedback positivo, en tanto premia al estudiante que participa, opina o sigue el razonamiento propuesto por el profesor. En este sentido, la secuencia pregunta-respuesta-feeedback a pesar de la discusión respecto de su profundidad y movilización de procesos cognitivos complejos descritos anteriormente, impacta positivamente en la adquisición de conocimientos y contribuyen directamente a la creación de un ambiente de aula afectivo y emocionalmente positivo (Cuadrado y Fernández, 2008). En el caso de la profesora RCH, la sub-función *aprobar* (7p) ocurre cuando la docente recibe la respuesta esperada por parte de los estudiantes, generándose un discurso invariable o confirmatorio, donde la profesora aprueba las respuestas de los estudiantes con sencillos "*muy bien*" como declaración explícita de aprobación; así como en el uso de la repetición, como una forma de evaluar positivamente las respuestas de los estudiantes. En importante consignar aquí, que las características de la repetición de las aportaciones de los estudiantes poseen diversas connotaciones de acuerdo al momento en que se producen, aunque muchas de las veces ocurren como una instancia de aprobación o aceptación ante las aportaciones de los estudiantes. Debido a esto, es que la sub-función "*Repetir*" aparece en esta Función Control como una variable que suma a la taxonomía original, ya que a pesar en que se frecuencia sea menor (n=41, ver tabla 13) en todos los casos va aparejada con la aprobación, en la medida en que la repetición es literal a lo mencionado en las respuestas de los estudiantes, e incluso, acompañando las preguntas siguientes como una forma de ir entregando ritmo a la conversación, con alternancia de personas, pero bajo una misma secuencia explicativa (Cuadrado y Fernández, 2011), donde en algunos casos, la repetición posee una función de reconocimiento social ante las contribuciones y aportaciones de estudiantes distintos, permitiendo nutrir y controlar los significados que se van construyendo (Cubero et al., 2008). En concreto, se exponen a continuación algunas evidencias de la secuencia "preguta-respuesta-aprobación-repetición-preguntas".

Aa-Prof: *"Reconocer y identificar"*
Prof-Ao: *"Reconocer y identificar las características"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p) y {comp. no-verbal: 5c+ 4(todos)+ 3a}
Aos-Prof: *"Las características…"*
(Los estudiantes responden en forma de coro)
Aa-Prof: *"La características del texto informativo en la solicitud…"*
Prof-Aa: *"¡Muy bien!, el titulo era la solicitud, ¿la primera pregunta es?"* (comp. verbal: 7p+ 2e describir+ 7m) y {comp. no-verbal: 1(sentada)+ 4(todos)+ 4c}
Ao-Prof: *"Que es"*
Prof-Aos: *"¿Qué es?, respuesta entonces para esa primera pregunta?"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p+ 7m) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 4c} **D.E. Clase nº1 RCH pp.204-205.**

(Algunos estudiantes conversan)
Prof- Aos: *"… sipo si tienes que aprovechar tu cuaderno, ya actividad con nota, trabajo de a dos, en pareja, en grupo de dos"* (comp. verbal: 7p+ 2e explicar+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 4c+ 4(todos)}
Aa - Prof: *"¿Con quién voy a hacer?"*
Prof- Aos: *"Buena pregunta con quien vas a ser, ya el aprendizaje de esta actividad seria, poner en práctica, ese el aprendizaje, poner en práctica lo aprendido ¿Por qué no lo estás anotando tú?"* (comp. verbal: 7p+ 2e describir+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 4c EXPLICACIÓN DEL OBJETIVO?} **D.E. Clase nº2 RCH p.251.**

(Los estudiantes responden en forma de coro)
Prof-Aos: *"ya, ¿Otra razón?"* (comp. verbal: 1c fática+ 7m+ 7o) y {comp. no-verbal: 3(escribe pizarra)}
Ao-Prof: *"por tener buenas notas"*
Prof-Aos: *"por tener el mejor rendimiento"* (comp. verbal: 1c complementaria+ 7p) y {comp. no-verbal: 3a+ 3(escribe pizarra)}
Aos-Prof: *"dentro de los tres primeros"*
Prof-Aos: *"ya, dentro de los tres primeros"* (comp. verbal: 7p+ REPETIR) y {comp. no-verbal: 3(escribe pizarra)}
Ao-Prof: *"primeros"*
Prof-Aos: *"primeros medios, que, ¿Cuál otra razón más podríamos dar?"* (comp. verbal: 1c complementaria+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3e}
Aos-Prof: *"por ser más responsables"*
Prof-Aos: *"por ser más responsables bien, perfecto muy bien"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p+ 7p) y {comp. no-verbal: 1c+ 4(todos)+ 3(mm)+ 3a+ 4a+ 1c}
(La docente escribe en la pizarra) **D.E. Clase nº1 RCH p.213.**

Por contraste, la cuarta sub-función a describir, corresponde a la sub-función *desaprobar* (7q), y que a pesar de registrar una frecuencia significativamente menor a la sub-función anterior (n=52, ver tabla 13) su presencia es igualmente importante ya que se

enmarca dentro de lo denominado establecimiento de intersubjetividad (Cubero et al., 2008), donde mediante la presencia de diversos mecanismos discursivos, se busca distinguir los significados que son compartidos, o generar argumentación alternativa en el caso que los argumentos otorgados por los estudiantes no sean los adecuados. En este sentido, el uso de mecanismos o estrategias que busquen compensar los desajustes o errores del aprendizaje (Cuadrado y Fernández, 2011) obedece al interés por seguir una secuencia comunicativa que progresivamente vaya relacionando las aproximaciones conceptuales trabajadas por el docente a fin de organizar la conversación e ir controlando las aportaciones de los estudiantes de manera de ir construyendo adecuadamente el aprendizaje. En este sentido, la presencia de la sub-función *desaprobar* (7q) se manifiesta de diversas maneras, tales como cuando corrije aspectos de forma o escritural, cuando se producen desajustes respecto de los plazos de entrega de las actividades, cuando no se comprenden bien las características de la tarea o cuando la profesora debe corregir los registros que los estudiantes realizan en sus cuadernos acerca de las actividades que realizan. A modo de evidencias:

Uso de la sub-función *desaprobar* (7q) ante desajustes comprensivos sobre problemas escriturales:

> **Ao-Prof:** *"…"*
> **Prof-Ao:** *"No tiene que ser ene ve corta, envío de una solicitud está basado, está basado en la certeza, está basado en la certeza si con ce y zeta, y la certeza ¿sí? de que el destinatario nos podrá responder, nos podrá responder positivamente, nos podrá responder positivamente a nuestra petición a nuestra petición"* (comp. verbal: 7q+ 2e explicar+ 2e describir+ 2e constatar+ 1c reguladora+ 2e describir) y {comp. no-verbal: 4c+ 3f+ 1(sentada)+ 3(lee libro)+ 4c+ 4a+ 4(todos)} (La docente se mantiene unos segundo observando a unos alumnos) **D.E. Clase nº1 RCH p.206.**

> **Aa - Prof:** *"Pandora es con b larga o con v corta"*
> **Prof- Aos:** *"No, pandora con d Pandora"* (comp. verbal: 7q+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 4c} (Los alumnos comentan) **D.E. Clase nº2 RCH p.256.**

> **Ao - Prof:** *"¿Cómo le coloco?, si yo no tengo ningún cargo"*
> **Prof- Aos:** *"no, pero usted es alumno"* (comp. verbal: 7q+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 4c+ 1(sentada)}
> **Ao - Prof:** *"¡Ah!"* **D.E. Clase nº1 RCH p.223.**

Uso de la sub-función *desaprobar* (7q) ante desajustes asociados a los plazos de las actividades de la clase:

Aa - Prof: *"son cinco"*
Prof- Aos: *"no pero que sean cinco mínimo, no significa que vamos a hacer cinco, podemos hacer muchas más ¿ya?"* (comp. verbal: 7q+ 2e explicar+ 2e argumentar+ 1c reguladora) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 1d+ 3h+ 3b+ 5b} (Los alumnos conversan) **D.E. Clase nº2 RCH p.244.**

(La docente gesticula moviendo las manos)
Prof- Aos: *"Ahora si usted cree que se salvó, si usted cree que se salvó de leer, no crea eso, porque la prueba de comprensión de lectura que yo le tengo que aplicar es una prueba que tiene siete hojas"* (comp. verbal: 2e suponer+ 7q+ 5k (temor?)) y {comp. no-verbal: 1d+ 4(todos)+ 5b+ 3c+ 3(mm)+ 3a}
Ao – Prof: *"¿siete?"* (La docente gesticula mientras les da las explicaciones a los estudiantes) **D.E. Clase nº2 RCH p.245.**

(Los estudiantes conversan todos al mismo tiempo)
Prof- Aos: *"no para mañana, el del mundo real maravilloso, para mañana"* (comp. verbal: 7q+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 4c+ 1(sentada)}
Aa - Prof: *"yo no lo puedo hacer"* **D.E. Clase nº2 RCH p.254.**

Uso de la sub-función *desaprobar* (7q) ante desajustes asociados a las características de las actividades a desarrollar en la clase:

(La profesora se acerca hacia la pizarra y señala en ella)
Prof- Aos: *"yo no coloque esto, es decir el remitente o sea la persona que, no, no es el remitente, el emisor no, ¿Quién es?, el destinatario, el destinatario de nuestra solicitud va en este sector de aquí hacia abajo, en el extremo inferior izquierdo"* (comp. verbal: 7q+ 2e explicar+ 7m+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 4e+ 4(todos)+ 4c+ 4e+ 1c(adelante)} (La docente deja de señalar en la pizarra y se desplaza por la sala de clases) **D.E. Clase nº1 RCH p. 219.**

Prof- Aos: *"no, no la hacen en el en el grupo bueno tu grupo es medio escaso si introducción y conclusión…tenemos el mundo cotidiano, mundo onírico, mundo mítico en el mundo mítico"* (comp. verbal: 7q+ 2e constatar+ 2e describir) y {comp. no-verbal: 3f+ 3b+ 4c+ 1d+4b+ 3d+ 3k+ 4e}
Aa - Prof: *"esa cuestión es individual"*
Ao - Prof: *"¡NO!"*
Prof- Aos: *"no la conclusión es grupal"* (comp. verbal: 7q+ 2e describir) y {comp. no-verbal: 3d+ 4c+ 1d}
(La profesora mantiene el contacto visual con el grupo de estudiantes)
Ao - Prof: *"no es que yo igual pensé que podía ser individual, no es grupal"*
Prof- Aos: *"no es grupal"* (comp. verbal: 7q+ 2e describir) y {comp. no-verbal: 4c} (La profesora se toca la cabeza, lo estudiantes guardan silencio mientras ella da las explicaciones) **D.E. Clase nº2 RCH pp.264-265.**

Uso de la sub-función *desaprobar* (7q) ante la evidencia de dificultades en los registros que los estudiantes realizan en sus cuadernos:

> **Ao - Prof:** *"No voy hacer nada"*
> **Prof- Aos:** *"Nada que no vas hacer nada vas a trabajar conmigo ¿ya? Tú vas a crear las historias y yo voy a averiguar los nombres…nada que ya bueno…lo vas a hacer…elige de ahí un personaje mitológico"* (comp. verbal: 7q+ 6l+ 1c reguladora+ 5k+ 4i+ 7m) y {comp. no-verbal: 1(sentada)+ 4a+ 5c+ 3(mm)} **D.E. Clase nº2 RCH p.261.**
>
> **Aa - Prof:** *"señorita en cada cuento una galería o una galería en todos?"*
> **Prof- Aos:** *"no, no tú te estás perdiendo…la galería es solo para el mundo cotidiano, es sólo para el mundo cotidiano…en el mundo onírico no va ninguna galería, nada…va solo la galería de imágenes a eso se refiere"* (comp. verbal: 7q+ 6l+ 2e explicar+ 2e justificar+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 4c+ 3a+ 3c+ 3b+ 3c+ 4e+ 3(mm)+ 3f+ 3h+ 4c+ 3d LA EXPLICACIÓN AHORA ES MAS CLARA}
> **Ao - Prof:** *"imágenes relacionadas con el cuento ¿cierto?"*
> **Prof- Aos:** *"no necesariamente lo que pasa es que como el mundo cotidiano narra situaciones que nos acontecen a diario por eso tiene que ver con eso ya? si usted encuentra por ejemplo una foto de una mama con su niño usted inventa un cuento sobre una foto sobre algo de una mama con su niño"* (comp. verbal: 7q+ 2e explicar+ 1c reguladora+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 4a+ 4c+ 3(mm)+ 3b+ 4(todos)+ 3(mm)+ 3h+ 3(mm)+ 3d+ 5a+ 3b+ 4(todos)+ 5b+ 3b+ 3(mm)+ 4c} **D.E. Clase nº2 RCH pp.266-267.**
>
> **Prof- Aos:** *"José Esteban venga pues"* (comp. verbal: 1b+ 4i) y {comp. no-verbal: 1(sentada)+ 4c}
> (El alumno se pone de pie y se dirige donde la docente)
> **Prof- Aos:** *"la referencia no se hace así tan larga"* (comp. verbal: 2e explicar) y {comp. no-verbal: 3(lee cuaderno)}
> **Ao - Prof:** *"pero si usted así me la dijo"*
> **Prof- Aos:** *"no, yo no te dije nada"* (comp. verbal: 7q) y {comp. no-verbal: 4c+ 3f} (Los alumnos conversan y la docente continúa revisando el cuaderno)
> **Prof- Aos:** *"ya la referencia tiene que ser más resumida"* (comp. verbal: 1b+ 4i) y {comp. no-verbal: 3(lee cuaderno)+ 4c}
> **Aa - Prof:** *"me voy a sentar allá"*
> **Prof- Aos:** *"no quédese ahí no más"* (comp. verbal: 7q) y {comp. no-verbal: 4c+ 1(sentada)} **D.E. Clase nº1 RCH p.235.**

Finalmente, la quinta y sexta sub-función a describir, corresponden a las sub-funciones *demandar información aditiva* (7o) y *demandar repetición* (7n) ambas con una disminuida frecuencia (n=13 y n=3 respectivamente, ver tabla 13) y asociadas a aspectos comunes, ya que se refieren a la solicitud de repetición de la profesora respecto de

consultas o dudas de los estudiantes, en el caso de que las preguntas realizadas por estos últimos no hayan sido comprendidas por la docente. Como es posible de observar, su disminuida frecuencia obedece a la adecuada "captación" de los requierimientos de los estudiantes por parte de la profesora, quien responde, valora y contrapregunta seguidamente las consultas iniciales de sus estudiantes, salvo cuando la profesora RCH demanda mediante estas sub-funciones, profundizar en la información que los estudiantes inicialmente le entregan o solicitan. De esta forma, la presencia de ambas sub-funciones ocurre cuando la docente demanda más información para comprender aspectos personales de los estudiantes o del trabajo de la clase, donde es necesaria mayor claridad para llevar a cabo acciones o emitir opiniones ante dichas demandas. A modo de evidencias de ambas funciones:

Uso de la sub-función *demandar información aditiva* (7o):

Prof-Aa: *"María José cuénteme que fue lo último que nosotros trabajamos?"* (comp. verbal: 1b+ 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 3(mm)+ 1(sentada)}
Aa-Prof: *"vimos los aprendizajes esperados de la solicitud"*
Prof-Aa: *"¿El aprendizaje esperado de la solicitud era Miriam?"* (comp. verbal: 7m+ 7o) y {comp. no-verbal: 4c}
Prof-Ao: *"…Mirian?"* (comp. verbal: 7m+ 1a) y {comp. verbal: 4c}
Aa-Prof: *"Reconocer y identificar"* **D.E. Clase nº1 RCH p.204.**

Prof- Aos: *"van a salir? Me van a invitar?"* (comp. verbal: 7m+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 5e+ 3d}
Aos-Prof: *"…."*
(Los alumnos hablan todos a la misma vez)
Prof- Aos: *"¿Y dónde van a ir?"* (comp. verbal: 7m+ 7o) y {comp. no-verbal: 5e+ 4(todos)+ 1c(adelante)}
Aos-Prof: *"a Temuco,…."* **D.E. Clase nº1 RCH pp.217-218.**

Aa - Prof: *"Señorita y ¿quién es Ricardo Peña en Loncoche?"*
Prof- Aos -Aa: *"¿AH?"* (comp. verbal: 7o+ 7n) y {comp. no-verbal: 1(sentada)+ 4c+ 5c+ 5e}
Aa - Prof: *"¿Quien es Ricardo Peña Riquelme?"*
Prof- Aos: *"El alcalde"* (comp. verbal: 2e constatar) y {comp. no-verbal: 5e LA ESTUDIANTE NO RECONOCE A SU AUTORIDAD} **D.E. Clase nº1 RCH p.225.**

Uso de la sub-función *demandar repetición* (7n):

Ao-Prof: *"Me mando a decir el profe' Andrés Flores si podía mandar a una alumna"*

Prof-Ao: *"una alumna"* (comp. verbal: 7n) y {comp. no-verbal: 4c+ 1(sentada)}
Ao-Prof: *"Jennifer Arzon"* **D.E. Clase nº1 RCH p.206.**

Ao - Prof: *"nada"*
Prof- Aos: *"Como nada Ronald…Cristian comprate un amigo yo me siento contigo y empezamos a trabajar"* (comp. verbal: 7m+ 7n+ 4i+ 2e justificar) y {comp. no-verbal: 5c+ 3f+ 1d+ 4c+ 1a} (La profesora se dirige hacia el puesto del estudiante) **D.E. Clase nº2 RCH p.270.**

Descritos hasta aquí los compoeramientos comunicativos vrbales de la profesora RCH, se complemeta el análisis con los comportamientos comunicativos no- verbales a fin de describir aspectos centrados al desarrollo del escenario escolar y las codiciones sociales que se desarrollan dentro del aula en la interactividad entre profesor y alumnos.

3.6. Análisis de los comportamientos comunicativos no-verbales

Al igual que en los dos casos anteriores, el análisis que se llevará a cabo, permitirá organizar las categorías para el análisis de los comportamientos comunicativos no-verbales de Cuadrado (1992) incorporando las cinco grandes áreas de la comunicación no-verbal. De esta forma, las categorías del comportamiento comunicativo no-verbal permitirán organizar las intencionalidades de las áreas no- verbales proxémicas, hápticas, kinésicas, faciales y oculésicas, contrastándolas con su manifestación verbal, así como las intencionalidades que el profesor concientemente les atribuye a su uso.

La importancia del análisis de los comportameintos comunicativos no-verbales en el contexto de interactividad de aula, es necesaria debido a la presencia de ciertos comportameintos o áreas de la comunicación no-verbal involucradas en el discruso docente, así como la intencionalidad que dichos comportameintos poseen, en la medida en que los aspectos verbales referidos al discurso centrado en la construcción de conocimiento, se asocian directamente a los comportamientos comunicativos no-verbales. De esta forma, la complementariedad de aspectos cognitivos y afectivo-motivacionales involucrados en el aprendizaje escolar se posibilitan incorporando estos asepctos. Este complemento verbal y no-verbal se evidencia en la medida en que la presencia de un clima de aula que incorpore la confianza y la aceptación entre profesores y estudiantes permite una mayor implicación del alumno en las actividades escolares, así como una eventual influencia de los estudiantes ante las materias y actividades escolares, así como frente a las relaciones con el docente (Cuadrado y Fernández, 2008).

3.6.1. Aceptar el comportamiento o las aportaciones del alumno

Dentro de esta categoría, las Áreas Oculésica y Facial son las principales responsables de la aceptación de la profesora RCH a los comportamientos y aportes de los estudiantes; siendo las conductas mirada fija como una expresión de intimidad, mirada fija y aproximación al alumno, así como la sonrisa como manifestación afectiva constituyen los comportameintos mas representativos de esta categoría.

A- Mirada fija (4c)

En general, la mirada y su relación con otros comportamientos kinésicos y faciales, se refiere a una de las conductas comunicativas más fuertemente ligadas a la transmisión de acuerdos o desacuerdos que el profesor manifiesta ante las instancias de interactividad con sus estudiantes (Cuadrado, 2012); importancia que se corrobora con la frecuencia más elevada de la profesora RCH (n=277, ver tabla 14). Así, la *mirada fija* (4c) se asocia a mostrar interés por las aportaciones de los alumnos (Cuadrado y Fernández, 2008) de manera de entregar atención inicial y aprobación o reprobación ante los comentarios y expresiones de los interlocutores. Debido a que la mirada fija se encuentra -en tanto conducta no-verbal específica- constituida en otras dimensiones propuestas por Cuadrado (1992), revisaremos en este caso el rol de la mirada fija desde los planteamientos de Pollitt (2006) en tanto conducta que transmite aspectos positivos para la confianza y la cercanía del profesor con sus estudiantes, en tanto el primero acepta el comportamiento de sus alumnos. De esta forma, la diversidad de expresiones que contienen a la mirada fija, coincide con lo planteado por la profesora MM cuando manifiesta en la entrevista que:

> **Prof:** *"Yo por eso te digo a mi no me gusta gastar saliva, entre contestarle no me pregunte, prefiero mirarlo y callar entonces para mi la mirada es un lenguaje que tiene mil opciones y ellos yo creo que con el tiempo se han acostumbrado a eso, mira si tu vienes ahora a principio de año es totalmente distinto a que tu vengas ahora en noviembre, porque a principio de año no conocen a la profe no saben lo que significa cuando ella mira, entonces es distinto ahora ellos saben que cuando yo lo miro y no contesto eso significa algo, tiene un valor, entonces yo a veces los miro no mas y tengo distintos tipos de mirada…".* **Entr. Prof. RCH nº1 pp.332-333.**

En el caso de la profesora RCH, la sub-función *mirada fija (4c)* ocurre cuando desarrolla lo que Klienke (1986, en Cuadrado y Fernández, 2011) organiza en cinco funciones de la mirada y el contacto visual, asociadas a la mirada fija para: controlar el comportamiento, proporcionar información, regular la interacción, la expresión de intimidad y la expresión de metas y objetivos. En este caso, revisaremos el uso de la

mirada fija para expresar intimidad, ya que se vincula directamente con la dimensión aceptar el comportamiento del aulmno debido a que implica en escencia el compartir espacios comunes de covnersación con los estudiantes en donde se expresan ideas, creencias o descripciones personales. A modo de ejemplos:

> (La docente dirige su mirada hacia el estudiante)
> **Prof-Ao:** *"¿Salieron a la noche de Halloween?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 1(sentada)+ 4(todos)}
> **Aos-Prof:** *"¡sí!"*
> **Ao-Prof:** *"¡No!"*
> (Los estudiantes responden en forma de coro, todos a la misma vez)
> **Prof-Ao:** *"…"*
> **Aos-Prof:** *"no, no estaba…"*
> **Aos-Prof:** *"en la noche ¡no!"*
> **Prof-Ao:** *"¿Salieron a las doce de la noche?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 4c}
> **Ao-Prof:** *"no, como las una"* **D.E. Clase nº1 RCH pp.203-204.**

> **Aa-Prof:** *"le da lo mismo"*
> **Ao-Prof:** *"le da lo mismo"*
> **Aos-Prof:** *"(risas)"*
> **Prof-Aos:** *"como… mal hecho pues, pregunta numero dos"* (comp. verbal: 7o+ 6l+ 5k+ 4i) y {comp. no-verbal: 4c+ 5e+ 3f+ 3(lee libro)+ 4(todos) ROBO SIN ACLARAR VUELVE A DETENER UNA CONVERSACIÓN ABRUPTAMENTE} (La docente hace un gesto con su cabeza) **D.E. Clase nº1 RCH p.207.**

> **Prof-Aos:** *"ya (silencio) no sigan"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 4i) y {comp. no-verbal: 4c} (La docente le llama la atención a los estudiantes que están hablando)
> **Aa-Prof:** *"entonces me mando a decir a carabineros porque el anda vendiendo las cosas, porque anda vendiendo mi equipo y mi DVD"*
> **Prof-Aos:** *"¿y qué vas a hacer ahora?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 4c Y EL APOYO?}
> **Aa-Prof:** *"no voy a esperar a llegar a la casa no más, mas rato no más, para llamar a mi mama no sé"*
> **Prof-Aos:** *"llama a tu mamá por favor"* (comp. verbal: 4h) y {comp. no-verbal: 4c+ 3a+ 3(lee libro)} **D.E. Clase nº1 RCH p.208.**

Como es posible de observar, las temáticas en las que versan estos espacios de conversación son fundamentalmente aspectos extra-escolares, asociados a la primera fase de desarrollo de clases (Cuadrado y Fernández, 2011) referido a los marcos sociales de referencia, ya que la profesora observa las aportaciones de los estudiantes, pregunta y

responde constantemente, hasta que en un momento específico "corta" las interacciones y se focaliza en las actividades de aula.

B- Mirada fija y aproximación al alumno (4d)

Este comportamiento se expresa con una frecuencia disminuida, casi anecdótica, representada en dos casos (n=2, ver tabla 14). En este sentido, la profesora RCH se acerca a los alumnos en pocas ocasiones y bajo una perspectiva de constatación respecto de las actividades que ellos se enuentran realizando. A modo de ejemplos:

> (La docente gesticula moviendo las manos)
> **Prof- Aos:** *"Bueno entonces pensemos que van a venir los treinta y tres y que esa prueba se va a tomar ¿Brandon, tú tienes algo que decirme?"* (comp. verbal: 7p+ 2e predecir+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 4d}
> **Aa - Prof:** *"no que estaba de acuerdo con eso"*
> **Prof- Aos:** *"a perfecto, es que miren"* (comp. verbal: 7p + 2e explicar) y {comp. no-verbal: 4a+ 3c} (Los alumnos conversan, todos al mismo tiempo) **D.E. Clase nº2 RCH pp.245-246.**
>
> **Aos - Prof:** *"(risas)"*
> (Los estudiantes se ríen en forma de coro)
> **Prof- Aos:** *"¿Encontraste el diccionario?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 4d} (La docente mantiene el contacto visual, con el estudiante) **D.E. Clase nº2 RCH p.271.**

Así, la profesora RCH utiliza la mirada fija y la aproximación al alumno como una forma de corroborar las necesidades que ellos plantean, prestando atención mediante la mirada a los comportamientos que ellos realizan y a la eventual necesidad que de ella puedan tener.

C- *La sonrisa* (5e)

Aunque su presencia es relativamente baja (n=26, ver tabla 14), su manifestación es crucial en tanto conducta no-verbal que da cuenta d ela aceptación al comportamientos de los estudiantes, debido a que incide en forma directa a los espacios afectivos contribuyendo al desarrollo de un clima emocionalmente positivo (Cuadrado y Fernández, 2008). Sin embargo, en algunos casos, la *sonrisa* (5e) adquiere un carácter irónico, de lástima u otra significación mas negativa y que depende del momento y circusntancia en la que ésta se dé (LaFrance y Hecht, 1995; Frank, 2002). En este caso, se observa la presencia de la sonrisa como una manifestación con carácter mas burlesco e irónico, ya que se refiere al uso de la sonrisa ante bromas que van directamente orientadas a la burla ante un estudiante o una

situación presentada por el curso. A pesar de no ser el único uso que la profesora RCH le otorga a la sonrisa, ya que igualmente la usa como una manifestación afectiva consensuada, que se revisará en la categoría "Elogiar el comportamiento del alumn", la diferencia entre ambas situaciones tiene que ver claramente con el nivel de común acuerdo respecto del objeto de burla, así como el respeto mutuo entre profesores y estudiantes al momento de protegerse o atacarse con expresiones irónicas que pueden ser evaluadas como desagradables por quien es víctica de ellas, ya que claramente no es una relación horizontal la que presentan profesores y estudiantes; auque los profesores recurren a la sonrisa para en general provocar actitudes positivas en él que permitan facilitar la relación con sus estudiantes (Cuadrado y Fernández, 2011), pero que en condiciones de asimetría de poder, su uso puede ser tergiversado. A modo de ejemplos:

> **Ao-Prof:** *"…"*
> **Prof- Aos:** *"lo lleve a la casa, ¿No ven nada? Tienen pánico escénico… no te imagino"* (comp. verbal: 7m+ 6l) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 4e+ 4(todos)+ 3(mm)+ 5e+ 3d+ 3d+ 4c}
> **Aa-Prof:** *"…"*
> (La profesora observa como los alumnos escriben) **D.E. Clase nº1 RCH p.215.**

> **Prof- Aos:** *"José?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 4c}
> (La docente deja de borrar)
> **Prof-Aos:** *"mi hijo te mando saludos, ayer se acordó de ti, porque estuvo jugando a las cartas"* (comp. verbal: 6l+ 5k) y {comp. no-verbal: 4c+ 5e}
> **Aos-Prof**: *"(risas)"*
> **Ao-Prof:** *"…"***D.E. Clase nº1 RCH p.215.**

> **Prof- Aos:** *"van a salir? Me van a invitar?"* (comp. verbal: 7m+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 5e+ 3d}
> **Aos-Prof:** *"…."*
> (Los alumnos hablan todos a la misma vez)
> **Prof- Aos:** *"¿Y dónde van a ir?"* (comp. verbal: 7m+ 7o) y {comp. no-verbal: 5e+ 4(todos)+ 1c(adelante)}
> **Aos-Prof:** *"a Temuco,…."*
> **Prof- Aos:** *"tremendo viaje ah"* (comp. verbal: 6l) y {comp. no-verbal: 5e+ 4(todos) (sarcasmo) PARA ESTOS ALUMNOS DEBE SER UN TREMENDO VIAJE} **D.E. Clase nº11 RCH pp.217-218.**

En los casos recientemente presentados, se observa como la profesora RCH utiliza la sonrisa al momento en que las acompaña de burlas encubiertas y bromas a los estudiantes. Sin embargo, estas manifestaciones no poseen un efecto negativo en los alumnos, ya que igualmente sonríen y participan de las interaciones con la profesora.

De acuerdo a lo descrito en esta categoría, es importante recalcar que la profesora RCH efectivamente acepta las aportaciones y comportamiento de los estudiantes, aunque, desde una perspectiva general con el curso, utilizando la sonrisa combinada con burla y sarcasmo y ante disminuidas instancias en las que comparte un espacio común junto a sus alumnos. Justamente frente a esto último, es que la profesora refiere la defensa de estos espacios personales, al momento en que plantea la necesidad de no invadir dichos espacios y cautelar los aspectos personales de los estudiantes. A modo de evidencia:

> **Prof:** "*Yo por sobre todo creo que me caracterizo por eso, si tu entras aquí a la sala sin informarme por ejemplo tocas y entras y yo no alcanzo a gritar pase, tu vas a ver a todos los chiquillos trabajando y yo normalmente aquí en mi escritorio también trabajando y yo les digo este es mi espacio y normalmente no me gusta meterme en el espacio de los alumnos, invadir su espacio, a menos de que ellos me lo permitan y ayer me sentí invadiendo el espacio de este alumno que no quería que estaba ahí amurrado y no quería trabajar*" **Entr. Prof. RCH nº1 p.331.**

3.6.2. <u>Elogiar el comportamiento del alumno</u>

El uso del elogio por parte de la profesora RCH a sus estudiantes, ocurre mediante la utilización de las Áreas comunicativas no-verbales Kinésica, Oculésica y Facial, en donde, sus manifestaciones conductuales se refieren las inclinaciones de cabeza hacia adelante, en tanto complementan la secuencia entre pregunta-respesuta y feedback entre la profesora y sus alumnos; la mirada fija al alumno con asentimiento de cabeza y otros gestos manuales y faciales; y el uso de la sonrisa en tanto manifestación afectiva consensuada entre porfesor y alumnos.

A- Inclinaciones de cabeza hacia adelante (3a)

A pesar de poseer un frecuencia media (n=72, ver tabla 14) en las conductas de la profesora RCH, su presencia es importante, debido a que las inclinaciones de cabeza hacia adelante, junto al movimiento de las manos y otros aspectos kinésicos y visuales se evidencian como elementos integrantes ante las repeticiones textuales y afirmativas o rechazadoras de las aportaciones de los estudiantes (Cuadrado, 2012).

En el caso de la profesora RCH, las *inclinaciones de cabeza hacia adelante* (3a) se presentan ante instancias de pregunta-respuesta-feedback con sus estudiantes, así como también cuando explica los contenidos o expresa instrucciones respecto del trabajo a desarrollar. Algunas evidencias:

Prof-Ao: *"…Mirian?"* (comp. verbal: 7m+ 1a) y {comp. no-verbal: 4c}
Aa-Prof: *"Reconocer y identificar"*
Prof-Ao: *"Reconocer y identificar las características"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p) y {comp. no-verbal: 5c+ 4(todos)+ 3a}
Aos-Prof: *"Las características"*
(Los estudiantes responden en forma de coro)
Aa-Prof: *"La características del texto informativo en la solicitud"*
Prof-Aa: *"¡Muy bien!, el titulo era la solicitud, ¿la primera pregunta es?"* (comp. verbal: 7p+ 2e describir+ 7m) y {comp. no-verbal: 1(sentada)+ 4(todos)+ 4c} **D.E. Clase nº1 RCH pp.204-205.**

(La docente mientras habla va variando el tono de voz)
Prof-Aos: *"ya, ya gracias, ¿Para qué sirve entonces?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 6l+ 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 3a+ 4(todos)}
Ao-Prof: *"para retirar"*
Ao-Prof: *"para pedir algo"*
Prof-Ao: *"para pedir algo a alguien"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p+ 1c complementaria) y {comp. no-verbal: 3a+ 4c+ 1(sentada)} **D.E. Clase nº1 RCH pp.207-208.**

(La docente se dirige hacia la pizarra)
Aa - Prof: *"Cuatro"*
Ao - Prof: *"tres"*
Prof- Aos: *"¿Cuantos?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 1d+ 4c+ 5a}
Aa - Prof: *"seis"*
Prof- Aos: *"seis muy bien"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p) y {comp. no-verbal: 3a+ 4c+ 3(escribe pizarra)} (La docente escribe en la pizarra) **D.E. Clase nº2 RCH p.240.**

Ao - Prof: *"descuenta puntos"*
Prof- Aos: *"a ha, un punto del trabajo es decir si el trabajo total tiene noventa putos y tú tienes cinco falta de ortografía yo te descuento un punto entonces tú ya no tienes noventa puntos ¿cuántos tienes?"* (comp. verbal: 1c fática+ 2e constatar+ 2e explicar+ 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 5a+ 3a+ 3(mm)+ 3c} (La docente mantiene el contacto visual con el estudiante)
Ao - Prof: *"ochenta y nueve"*
Prof- Aos: *"ochenta y nueve po"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p) y {comp. no-verbal: 4a+ 3(mm)} **D.E. Clase nº2 RCH p.264.**

Como es posible de observar, los elogios representados en las inclinaciones de cabeza, se acompañan con el movimiento de manos, mirada fija y el arqueo de cejas, lo que sumado a las expresiones de "muy bien" y las repeticiones, configuran una expresividad global coherente con los refuerzos positivos ante dicha participación, aunque genéricos en estricto rigor, sobre todo, debido al uso generalizado de estas expresiones, la

que a nuestor juicio tiende a "naturalizar" su presencia, generando una ritunización de dichas manifestaciones.

B- Mirada fija en el alumno con asentimiento de cabeza u otros gestos manuales o faciales (4a)

La presencia de esta conducta no-verbal (n=20, ver tabla 14) se encuentra fuertemente vinculada al elogio del comportameinto de los alumnos, ya que al igual que la sinclinaciones de cabeza hacia adelante, constituyen manifestaciones visibles respecto del clima de aula afectivo y emocionalmente positivo (Cuadrado y Fernández, 2008). De esta forma, la profesora RCH utiliza dicho comportamiento cuando refuerza positivamente las aportaciones de los estudiantes, aunque ante diminutas referencias de aceptación asociadas al *"muy bien"* y el *repetir* lo que los estudiantes manifiestan como una traducción de aceptación. Algunos ejemplos serían los siguientes:

> **Prof-Aos:** *"primeros medios, que, ¿Cuál otra razón más podríamos dar?"* (comp. verbal: 1c complementaria+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3e}
> **Aos-Prof:** *"por ser más responsables"*
> **Prof-Aos:** *"por ser más responsables bien, perfecto muy bien"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p+ 7p) y {comp. no-verbal: 1c+ 4(todos)+ 3(mm)+ 3a+ 4a+ 1c} (La docente escribe en la pizarra) **D.E. Clase nº1 RCH p.213.**
>
> **Aa - Prof:** *"no que estaba de acuerdo con eso"*
> **Prof- Aos:** *"a perfecto, es que miren"* (comp. verbal: 7p + 2e explicar) y {comp. no-verbal: 4a+ 3c} (Los alumnos conversan, todos al mismo tiempo)
> **Ao - Prof:** *"es con libro"* **D.E. Clase nº2 RCH p.246.**
>
> **Ao - Prof:** *"y averiguar sobre Gabriel García Márquez"*
> **Prof- Aos:** *"muy bien, perfecto, ahora ¿cuál es la diferencia entre este mundo real maravilloso y este otro que esta acá?"* (comp. verbal: 7p+ 7m) y {comp. no-verbal: 4a+ 4e} (La docente golpea la pizarra con su plumón señalando el tipo de mundo y se voltea para observar a los estudiantes) **D.E. Clase nº2 RCH p.247**
>
> **Prof- Aos:** *"¿Cómo qué?"* (comp. verbal: 7m+ 7o) y {comp. no-verbal: 5c+ 1d}
> (La profesora mantiene el contacto visual con el estudiante)
> **Ao - Prof:** *"como vivían"*
> **Prof- Aos:** *"como vivían exactamente"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p) y {comp. no-verbal: 4a} **D.E. Clase nº2 RCH p.267.**

C- La sonrisa (5e)

Descrito anteriormente su baja frecuencia total en el caso d ela profesora RCH (n=26, ver tabla 14) y el impacto que ella genera como una traducción observable respecto de su contribución al clima emocionalmente positivo (Cuadrado y Fernández, 2008), se revisa en esta categoría su presencia en la medida en que la sonrisa utilizada por la profesora RCH permite una manifestación afectiva consensuada con sus estudiantes al momento de elogiar los comportamientos de sus alumnos. Esto ñultimo quiere decir, que en este caso, la sonrisa no adquiere un carácter irónico (LaFrance y Hecht, 1995; Frank, 2002), sino que por el contrario, se refeire a una manifestación compartida con los estudiantes, ejemplificadas como bromas, chistes o cuando asocia la sonrisa a preguntas que realiza a sus alumnos. De esta forma, el nivel de acuerdo respecto de la sonrisa, así como la temática que refiere, es muy distinta a la descrita anteriormente en el sentido de su no se focaliza en las características de los estudiantes, sino que en preguntas y repsuestas obvias que generan sonrisas, o ante bromas acerca de aspectos cotidianos. A modo de ejemplos:

(La docente observa al estudiante y sonríe)
Prof-Aos: *"para que sirve, Luis ¿para qué sirve las solicitudes?"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p+ 1b+ 7m) y {comp. no-verbal: 5e+ 3f+ 4c}
Ao-Prof: *"para pedir algo"* **D.E. Clase nº1 RCH p.207.**

(La docente deja de escribir y comienza a desplazarse por la sala de clases)
Prof-Aos: *"ya con tres considerandos o tres razones yo creo que estamos listo ¿cierto?, ahora vienen a continuación, una frase que siempre se copia que es exactamente igual ¿Cuál es?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e suponer+ 7m+ 2e describir+ 7m) y {comp. no-verbal: 3(escribir)+ 4(todos)+ 3(mm)+ 3h+ 3b+ 5e+ 4b} (La docente anota en la pizarra y luego se voltea para explicarles a los alumnos, y mantiene el contacto visual y gesticula moviendo sus manos) **D.E. Clase nº1 RCH pp.213-214.**

(La profesora observa como los estudiantes escriben)
Ao-Prof: *"profe' venga un poquitito"*
Prof- Aos: *"entera cierto mejor"* (comp. verbal: 6l+ 7o) y {comp. no-verbal: 1c+ 5e+ 1b} (La docente se desplaza por la sala de clases y se dirige hacia el alumno) **D.E. Clase nº1 RCH p.216.**

Ao - Prof: *"Profe déjeme ver su perro"*
Prof- Aos: *"¿le gusto o no? hay si es súper lindo"* (comp. verbal: 7m+ 5k) y {comp. no-verbal: 4c+ 5e}
Ao - Prof: *"…"*
Prof- Aos: *"es muy fantástico ese ¿lo leíste?"* (comp. verbal: 5k+ 7m) y {comp. no-verbal: 5e+ 1(sentada)} **D.E. Clase nº1 RCH p.222.**

Las descripciones contenidas en esta categoría, se relacionan con las respuestas de los estudiantes al cuestionario de autoaplicación respecto de la convivencia escolar y el clima de aula, al momento en que ellos menciona que "*a veces*" o "*siempre*" la profesora los trata con afecto o respeto en un 89% (n=50), manifestando a su vez, que el trato indiferente es prácticamente nulo (n=46) en un 82% y un 89% de ellos declara no ser tratados con violencia o gorserías por parte de la profesora RCH. Esta percepción estudiantil se relaciona directamente con los niveles de conciencia que manifiesta la profesora RCH respecto del uso de la sonrisa y los momentos en los cuales se utiliza. A modo de ejemplo el siguiente extracto:

> **Entr:** *" ¿y cuando es una situación positiva?"*
> **Prof:** *"Yo creo que también ellos se dan cuenta, porque tanto uno se sonríe y los mira de manera picaresca"*
> **Entr:** *"Si también me fije ayer, claro que también entran en confianza"*
> **Prof:** *"Entran en confianza"*
> **Entr:** *"Se ríen también y yo dije Rosario no les ha dicho nada y están riéndose"*
> **Prof:** *"Claro ellos saben cuando reírse y tiene que ver mucho con eso, y eso se aprende con el tiempo se va aprendiendo"* **Entr. Prof. RCH nº1 p.333.**

3.6.3. <u>Recoger las ideas del alumno y exhibirlas</u>

Dentro de esta clasificación de los comportamientos comunicativos (Cuadrado, 1992) aparece vinculada el Área Oculésica mediante la conducta de *mirada fija* (4c), en tanto comportamiento que acompaña la secuencia didáctica de preguntar por parte del profesor, la respuesta por parte de los estudiantes y socializar dichas aportaciones al resto del grupo curso. En este sentido, es importante destacar la frecuente presencia de la mirada fija a un estudiante, propio de una interacción cara a cara, pero seguida de una mirada fija al grupo de clase. Es decir, es frecuente encontrar secuencias diádicas de comunicación (profesor-estudiante) seguida posteriormente de miradas globales asociadas a explicaciones, reconocimientos, reformulaciones o ajustes de lo comunicado entre ambas personas, con el grupo total de la clase. De esta forma, la dimensión personal y grupal en la que se representa la mirada fija podría tener como énfasis la "validación" de los aportes individuales de los estudiantes, mediante su socialización posterior con el grupo clase.

Así, la dinámica de preguntar a un estudiante, recepcionar la respuesta y expresarla posteriormente al total de la clase, podría tener como aspecto central no sólo la formalización de las aportaciones de los estudiantes, sino que principalmente aspectos asociados al modelaje de la respuesta. En forma inversa, podría relacionarse con apectos

asociados al llamado de atención individual al momento en que la profesora se encuentra comunicando alguna idea importante al grupo curso, haciendo que la secuencia comunicativa vaya desde el grupo clase al estudiante particular. A continuación, algunos ejemplos que evidencian la secuencia individual y colectiva de la mirada fija.

> **Prof-Ao:** *"¿Salieron a las doce de la noche?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 4c}
> **Ao-Prof:** *"no, como las una"*
> **Ao-Prof:** *"…"*
> **Prof-Ao:** *"a ver chiquillas yo compre… por favorcito les pido que van a sacar su cuadernito de castellano"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 4h+ 6l) y {comp. no-verbal: 1(sentada)+ 4c+ 4(todos) DETIENE LA CONVERSACIÓN ABRUPTAMENTE)} (Los alumnos comienzan a sacar sus cosas y a colocarlos en la mesa; la docente mientras observa a los estudiantes) **D.E. Clase º1 RCH p.204.**

> **Ao-Prof:** *"el, el"*
> **Prof-Aos:** *"Muy bien Luis, el, él o ella esa es la tercera persona gramatical ¿Ya? Y en la forma, y en la forma más completa posible, y en la forma más completa posible. Número? dos, los motivos que fundamentan, los motivos que fundamentan la petición se denominan considerandos, se denominan considerandos, entre comillas considerandos punto seguido, cada uno de ellos, cada uno de ellos debe representa una idea completa, cada uno de ellos debe representar una idea completa, breve y precisa, breve y precisa, punto seguido, generalmente van encabezados por la palabra que"* (comp. verbal: 7p+ 2e constatar+ 1c reguladora+ 2e describir+ 7m+ 4i+ 2e describir+ 2e describir) y {comp. no-verbal: 4c+ 5b+ 4(todos)+ 1c+ 3(lee libro)+ 4(todos)+ 1(sentada)+ 3e+ 3(lee libro)+ 4(todos)} (La docente constantemente mira su cuaderno y lee, luego observa como los estudiantes escriben)
> **Prof-Aos:** *"ese que pónganlo entre comillas… generalmente van encabezados por la palabra que, número tres la solicitud se redacta de manera clara y precisa, la solicitud se redacta de manera clara y precisa, coma, pero cortés, cortés es con es, ese, Eduardo te vas quedando al perdido"* (comp. verbal: 4i+ 7m+ 2e describir+ 6l+ 2e suponer) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(lee libro)+ 4c} **D.E. Clase nº1 RCH p.209.**

> **Prof- Aos:** *"elija cualquiera de los que hay ahí"* (comp. verbal: 2e constatar) y {comp. no-verbal: 4c}
> (La alumna escoge los papelitos y la profesora los toma)
> **Prof- Aos:** *"a ver chiquillos….(silencio)…., les va a tocar investigar (silencio) Chiquillos les va a tocar investigar sobre pandora y sobre ese personaje mítico van a hacer ustedes su cuento…tienen que anotarlo pandora y el lugar histórico, ósea geográfico, perdón es Collipulli"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e describir+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 3(lee cuaderno)+ 4c} (La estudiante se va a su puesto)

Ao - Prof: *"Collipulli"*
Prof- Aos: *"ya siguiente grupo"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 4i) y {comp. no-verbal: 4(todos)}
Aa - Prof: *"Pandora es con b larga o con v corta?"*
Prof- Aos: *"No, pandora con d Pandora"* (comp. verbal: 7q+ 2e explicar) y {(comp. no-verbal: 4c} **D.E. Clase nº2 RCH p.256.**

Prof- Aos: *"no, no tú te estás perdiendo…la galería es solo para el mundo cotidiano, es sólo para el mundo cotidiano…en el mundo onírico no va ninguna galería, nada…va solo la galería de imágenes a eso se refiere"* (comp. verbal: 7q+ 6l+ 2e explicar+ 2e justificar+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 4c+ 3a+ 3c+ 3b+ 3c+ 4e+ 3(mm)+ 3f+ 3h+ 4c+ 3d LA EXPLICACIÓN AHORA ES MAS CLARA}
Ao - Prof: *"imágenes relacionadas con el cuento ¿cierto?"*
Prof- Aos: *"no necesariamente lo que pasa es que como el mundo cotidiano narra situaciones que nos acontecen a diario por eso tiene que ver con eso ya? si usted encuentra por ejemplo una foto de una mama con su niño usted inventa un cuento sobre una foto sobre algo de una mama con su niño"* (comp. verbal: 7q+ 2e explicar+ 1c reguladora+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 4a+ 4c+ 3(mm)+ 3b+ 4(todos)+ 3(mm)+ 3h+ 3(mm)+ 3d+ 5a+ 3b+ 4(todos)+ 5b+ 3b+ 3(mm)+ 4c} **D.E. Clase nº2 RCH pp.266-267.**

En cualquiera de las manifestaciones que se exhiben, es importante observar cómo la presencia de preguntas, afirmaciones, refuerzos positivos ("ya", "muy bien") como refuerzos negativos ("no") verbales, asociados a expresiones no-verbales como la mirada fija, asentir con la cabeza, mirar fijamente a un estudiante y mirar al gurpo curso en general, configura una complejidad expresiva importante en rol docente que trae consigo la participación de los estudiantes, el reconocimiento a su participación y sobre todo la socialización de dichos aportes, característica clave al momento de construir conocimiento.

Esto último se relaciona directamente con las respuestas de los estudiantes al cuestionario autoaplicado respecto de su percepción sobre el clima de aula, ya que los puntajes demuestran que a juicio de los alumnos, la profesora RCH deja que ellos participen en la presentación de la materia (contenidos) "*a menudo"* o "*siempre"* en un porcentaje referido al 93% (n=52), reconociendo las opiniones, aportes o comentarios de sus estudiantes en un 91% de los estudiantes (n=51) bajo la misma cateogría de "*a menudo"* o "*siempre"*.

3.6.4. Mostrar interés por el comportamiento del alumno

Esta categoría incorpora algunos comportamientos del Área Kinésica, ya que la manifestación de dicho interés ante los comportamientos estudiantiles, los representa la

profesora RCH al momento en que adelanta el tórax con los brazos extendidos y manos abiertas, a la vez que arquea las cejas y sonríe, así como cuando se lleva la mano a la boca.

A- Adelantar el tórax con los brazos extendidos y manos abiertas, a la vez que arquea las cejas y sonríe (3h)

Aunque su presencia es menor en el caso de la profesora RCH (n=10, ver tabla 14), la intencionalidad que dicha conducta persige es fundamental debido a su asociación con el elogiar las aportaciones de los alumnos; aspecto clave para la creación de un clima de aula afectivo y emocionalmente positivo (Cuadrado y Fernández, 2008).

En el caso de la profesora RCH, la presencia de dicha sub-función obedece a instancias donde las aportaciones de los estudianes son recibidas por la profesora, carregidas, complementas o reformuladas, pero siempre bajo un escenario de apoyo y respeto que se traduce en una disponibilidad explícita para referirse al trabajo que los estudiantes deben realizar o las comprensiones que deben lograr en el trabajo con los contenidos. A modo de evidencias:

> (La docente deja de escribir y comienza a desplazarse por la sala de clases)
> **Prof-Aos:** *"ya con tres considerandos o tres razones yo creo que estamos listos ¿cierto?, ahora vienen a continuación, una frase que siempre se copia que es exactamente igual ¿Cuál es?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e suponer+ 7m+ 2e describir+ 7m) y {comp. no-verbal: 3(escribir)+ 4(todos)+ 3(mm)+ 3h+ 3b+ 5e+ 4b} (La docente anota en la pizarra y luego se voltea para explicarles a los alumnos, y mantiene el contacto visual y gesticula moviendo sus manos) **D.E. Clase nº1 RCH pp.213-214.**
>
> **Aa - Prof:** *"Señorita me puede mostrar las notas que tengo en…"*
> **Prof- Aos:** *"No se mi amor yo no tengo el libro"* (comp. verbal: 5k+ 6l+ 2e justificar) y {comp. no-verbal: 3h+ 1(sentada)} **D.E. Clase nº1 RCH p.229.**
>
> (La profesora gesticula moviendo sus manos mientras da las explicaciones, algunos de los estudiantes conversan, en voz baja)
> **Prof- Aos:** *"eso es, eso es el trabajo en general, preguntas, dudas, interrogantes, algo que decir, no ¿Fecha de entrega del trabajo?"* (comp. verbal: 1c fática+ 1c complementaria+ 2e constatar+ 7m+ 7m) y {comp. no-verbal: 3h+ 4(todos)} **D.E. Clase nº2 RCH p.269.**
>
> (La docente abraza a un estudiante)
> **Prof- Aos***: "saben lo que me están pidiendo?, que cambie al personaje mitológico, chiquillos si no aparece Zeus, si no aparece el otro Apolo, Afrodita, son porque son personajes demasiado conocidos"* (comp. verbal:

7m+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ (mm)+ 3k+ 5a+ 3h} (La docente señala, gesticulando con sus manos, mientras da las explicaciones) **D.E. Clase nº2 RCH p.270.**

(La profesora aplaude y gesticula moviendo las manos)
Prof- Aos: *"para terminar la clase del día de hoy, yo ví que algunos grupos efectivamente trabajaron, otros que definitivamente se hicieron pelota, no supieron que hacer ¿Ya? Yo necesito, porque el objetivo de este trabajo es que usted aplique los conocimientos adquiridos, ¿qué quiere decir eso?"* (comp. verbal: 2e describir+ 2e explicar+ 6l+ 5k+ 1c reguladora+ 2e explicar+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 4c+ 3(mm)+ 1d+ 3h+ 4(todos)+ 3(mm)} **D.E. Clase nº2 RCH p.281.**

Como es posible observar en los registros anteriores, esta conducta articula adecuadamente las aportaciones de los estudiantes con comentarios, argumetnaciones, explicaciones y descripciones que relaiza la profesora RCH al momento de itneractuar con sus alumnos. De esta forma, el mostrar interés por los aportes de los estudiantes, no se reduce a un simple reconocimiento verbal, sino que se acompaña de una complementación lingüística y de expresiones no- verbales asociadas a expresiones kinésicas que mantienen la atención de los estudiantes respecto de las complementaciones que la profesora RCH realiza.

B- Llevarse la mano a la boca (3e)

Este comportamiento (n=9, ver tabla 14) se relaciona con preguntas que la profesora RCH hace a sus estudiantes, o consultas de estos últimos y que implican una evaluación por parte de la profesora asociado a un tiempo pequeño de reflexión para responder dichos requerimientos, o bien estar atenta a las respuestas que los estudiantes van construyendo al momento en que son interrogados.

En este sentido, al momento en que la profesora RCH termina de formular la pregunta y espera la respuesta de los estudiantes tiende a llevarse la mano a la boca, o cuando debe tomar una decisión respecto de peticiones que los alumnos le hacen acerca de la distribución del trabajo. Algunas evidencias se expresana continuación:

Prof-Aos: "*Numero uno, para identificarse, número uno Luis, para identificarse debidamente el remitente se presenta, el remitente se presenta en tercera persona gramatical ¿Cuál es la tercera persona gramatical?*" (comp. verbal: 2e describir+ 1b+ 2e constatar+ 7m) y {comp. no-verbal: 3(lee libro)+ 4(todos)+ 3e+ 4c+ 5a}
Ao-Prof: "…"

Prof-Aos: "*¡nooo!*" (comp. verbal: 7q) y {comp. no-verbal: 5c}
(La docente hace un gesto cuando habla)
Prof-Aos: "*¿Cuál es la tercera persona gramatical?*" (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 1(sentada)}
Ao-Prof: "el, el"
Prof-Aos: "*Muy bien Luis, el, él o ella esa es la tercera persona gramatical ¿Ya? Y en la forma, y en la forma más completa posible, y en la forma más completa posible. Número? dos, los motivos que fundamentan, los motivos que fundamentan la petición se denominan considerandos, se denominan considerandos, entre comillas considerandos punto seguido, cada uno de ellos, cada uno de ellos debe representa una idea completa, cada uno de ellos debe representar una idea completa, breve y precisa, breve y precisa, punto seguido, generalmente van encabezados por la palabra que*" (comp. verbal: 7p+ 2e constatar+ 1c reguladora+ 2e describir+ 7m+ 4i+ 2e describir+ 2e describir) y {comp. no-verbal: 4c+ 5b+ 4(todos)+ 1c+ 3(lee libro)+ 4(todos)+ 1(sentada)+ 3e+ 3(lee libro)+ 4(todos)} (La docente constantemente mira su cuaderno y lee, luego observa como los estudiantes escriben) **D.E. Clase nº1 RCH p.209.**

Ao-Prof: "*primeros*"
Prof-Aos: "*primeros medios, que, ¿Cuál otra razón más podríamos dar?*" (comp. verbal: 1c complementaria+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3e}
Aos-Prof: "*por ser más responsables*" **D.E. Clase nº1 RCH p.213.**

Aa - Prof: "*profe' ¿nos cambia el personaje?*"
Prof- Aos: "*es que si yo hago eso con ustedes, después va venir todo el resto a que le cambie el personaje mitológico…*" (comp. verbal: 2e justificar) y {comp. no-verbal: 3e+ 4(todos)+ 3(mm)+ 1c}
Ao - Prof: "*señorita*"
(Algunos estudiantes se ríen, y conversan, la docente se acerca a un estudiante)
D.E. Clase nº2 RCH p.271.

3.6.5. Posibilitar y fomentar la interacción entre los alumnos

Esta categoría incoropora la presencia de las Áreas Kinésicas, Oculésicas y Faciales, representadas en las conductas de mover las manos, cuando pregunta a los estudiantes; cuando encoge los hombros; cuando utiliza la mirada fija para proporcionar información; cuando mira a los alumnos indistintamente señalando a uno de ellos; cuando arquea las cejas con mirada fija y cuando arquea las cejas y asiente con la cabeza.

A- Mover las manos (3mm)

Este comportamiento acompaña en forma frecuente (n=197, ver tabla 14) a las explicaciones verbales o a la descripción de lo que se comunica. Así, en el caso de la

profesora RCH, la conciencia de dichos movimientos es muy importante, debido a que permiten evidenciar la secuenciación de tiempos, fases y orden; así como conductas motrices de las manos y brazos que permitan visibilizar la importancia o demostrar los conceptos e ideas que el profesor desea abarcar o distinguir como principal, respecto de otras ideas trabajadas. Al respecto, la profesora RCH menciona en la entrevista la relación entre el movimiento de las manos y la gestualidad como características personales, ya que:

> **Prof:** *"…tiene un valor, entonces yo a veces los miro no mas y tengo distintos tipos de mirada y mi recurso mayormente utilizado es mi gestualidad de mis manos, no tanto mi corporalidad corporal, pero si la de la mirada"* **Entr. Prof. RCH nº1 p.333.**

Además del reconocimiento por parte de la profesora RCH acerca del uso de estas conductas en sus clases, las características en las cuales se manifiestan estos comportamientos se asocian a *mover las manos* cuando pregunta a los estudiantes, como una forma de expresarse ante las interrogantes que plantea y para dar la palabra; como cuando *mueve las manos* (3mm) al momento de explicar los contenidos o entrega instrucciones sobre las actividades. A modo de ejemplificaciones, se exhiben algunas secuencias comunicativas en donde la profesora RCH mueve las amnos al momento en que verbalmente pregunta a sus estudiantes:

> **Prof-Aa:** *"que le había pasado…?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 3(mm)}
> **Prof-Aa:** *"María José cuénteme que fue lo último que nosotros trabajamos?"* (comp. verbal: 1b+ 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 3(mm)+ 1(sentada)}
> **Aa-Prof:** *"vimos los aprendizajes esperados de la solicitud"* **D.E. Clase nº1 RCH p.204.**

> (La profesora revisa un cuaderno de un estudiante)
> **Prof- Aos***: "¿chiquillos y por qué separan las palabras que terminan en mente?, gradual – mente, cordial - mente"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 7m+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 3(lee cuaderno)+ 4(todos)+ 3(mm)+ 1(adelante)+ 4c}
> (La profesora mientras explica gesticula moviendo las manos)
> **Ao - Prof:** *"…"*
> **Prof- Aos:** *"Por qué los separan?, anterior - mente"* (comp. verbal: 7m+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 5c+ 3(lee cuaderno)+ 4(todos)+ 3(mm)}
> **Aa - Prof:** *"¿es junto?"*
> **Prof- Aos:** *"junto"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p) y {comp. no-verbal: 3a+ 3(escribe cuaderno)} (La profesora continúa corrigiendo los cuadernos con su lápiz sentada en su escritorio, mientras algunos estudiantes conversan) **D.E. Clase nº1 RCH p.228.**

> **Prof- Aos:** *"Pero esta semana empieza lunes y termina el viernes, entonces recién hoy estamos a lunes ¿Que te dijo a ti Leonardo?"* (comp. verbal: 7q+ 2e describir+ 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 3(mm)+ 4c+ 3a}
> **Ao - Prof:** *"que venía"*
> (La docente gesticula moviendo las manos)
> **Prof- Aos:** *"Bueno entonces pensemos que van a venir los treinta y tres y que esa prueba se va a tomar ¿Brandon, tú tienes algo que decirme?"* (comp. verbal: 7p+ 2e predecir+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 4d}
> **Aa - Prof:** *"no que estaba de acuerdo con eso"* **D.E. Clase nº2 RCH pp.245-246.**

B- *Encogerse de hombros* (3b)

La baja frecuencia (n=19, ver tabla 14) en las intervenciones comunicativas de la profesora RCH no le resta mérito en términos de su cercana relación con el posibilitar la interacción con sus estudiantes, ya que al momento en que este comportmaiento no-verbal se relaciona con instancias verbales donde el docente justifica, argumenta, pregunta y organiza el trabajo de sus estudiantes, permite la aparición de esta conducta como una expresión similar a los gestos metafóricos, en tanto permiten describir fenómenos de contenidos (abstractos) con juicios de valor o valoraciones implícitas al momento de intensificar su descripción (Cuadrado y Fernández, 2008).

Al respecto, en el caso de la profesora RCH, la presencia de *encogerse de hombros* (3b) ocurre ante circunstancias de clases en donde la profesora RCH busca recalcar las ideas centrales que surgen desde la discusión y participación consensuada con sus estudiantes, pero sobre todo, cuando hace algunas aseveraciones que implican confirmar con los estudiantes el alcance de dichas afirmaciones, generalmente antecedidas de preguntas confirmatorias o reguladoras (1c reguladora) del tipo *"¿ya?"* a fin de manifestarse en disposición al feedback con sus estudiantes, instando permanentemente a la participación. A continuación algunos ejemplos de esta conducta:

> (La docente deja de escribir y comienza a desplazarse por la sala de clases)
> **Prof-Aos:** *"ya con tres considerandos o tres razones yo creo que estamos listo ¿cierto?, ahora vienen a continuación, una frase que siempre se copia que es exactamente igual ¿Cuál es?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e suponer+ 7m+ 2e describir+ 7m) y {comp. no-verbal: 3(escribir)+ 4(todos)+ 3(mm)+ 3h+ 3b+ 5e+ 4b} (La docente anota en la pizarra y luego se voltea para explicarles a los alumnos, y mantiene el contacto visual y gesticula moviendo sus manos) **D.E. Clase nº1 RCH pp.213-214.**

> **Prof- Aos:** *"le puede hacer algo ya así que sinceramente yo le pido de que ustedes tengan el cuidado de con quien hablan las cosas de pronto como que*

nos arrebatamos y decimos más de la cuenta y ahí están las suricatos las suricatos de África ¿han visto como están las suricatos de África?" (comp. verbal: 2e predecir+ 1c reguladora+ 4h+ 6l+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 1(sentada)+ 5c+ 3(mm)+ 3b+ 3d+ 5c}
Aos - Prof: *"si (risas)"*
(Los alumnos se ríen en forma de coro) **D.E. Clase nº1 RCH p.231.**

(La docente deja de escribir en la pizarra)
Prof- Aos: *"Sin embargo nos dimos cuenta con el correr de nuestra materia, que existían otros tipos de mundo dentro de la literatura que quedaban fuera ¿Se acuerdan de eso?"* (comp. verbal: 2e argumentar+ 7m) y {comp. no-verbal: 1d+ 3(mm)+ 4(todos)+ 3b+ 4c} (La profesora mientras les explica a los estudiantes, gesticula moviendo sus manos) **D.E. Clase nº2 RCH pp.241-242.**

Prof- Aos: *"Siete hojas ¿Ya? Y a lo mejor usted considera que va a ser más fácil no sé, va a depender de ustedes como contesten, el próximo lunes yo les voy a tomar esa prueba de comprensión de lectura, pero necesito que haya cien por ciento de asistencia"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p+ 1c reguladora+ 6l+ 2e describir+ 4h) y {comp. no-verbal: 3b+ 3(mm)+ 5b+ 3h+ 5c+ 3(mm)} (La docente gesticula mientras da las explicaciones) **D.E. Clase nº2 RCH p.245.**

(La docente gesticula mientras da las explicaciones)
Prof- Aos: *"sobre el personaje que a usted le correspondió, supongamos que este personaje era superhéroe y volaba, recuerden que en el mundo mítico habla de personajes que son héroes o superhéroes ¿ya? que tenían condiciones anteriores a la humanas ¿ya?"* (comp. verbal: 2e explicar+ 2e justificar+ 1c reguladora+ 2e constatar+ 1c reguladora) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 3a+ 5a+ 3b} (Los alumnos se mantienen en silencio, mientras la docente gesticula durante las explicaciones) **D.E. Clase nº2 RCH p.266.**

Al analizar los extractos recientemtne presentados es interesante identificar cómo la interacción entre profesora y estudiantes se presenta frente a temñaticas d econtenido y aspectos personales puestos como temática común en el aula. Así, llamados de atención a los alumnos, sugerencias y peticiones respecto del comportamiento, así como la repsuetsa a dudas planteadas por los alumnos, confirman su presencia amplia en el trabajo de clases, y se corroboran con los resultados del cuestionario autoaplicado a los estudiantes respecto de la percepción favorable acerca de los espacios de participación mencionados anteriormente, demostrando que el fomento a la interacción se observa como un acuerdo entre los actores.

En la entrevista, la profesora RCH manifiesta que los espacios de participación y de fomento de la itneracción poseen ciertos aspectos entretenidos, permiten dinamizar la

clase, aunque con exigencia. A modo de ejemplo, el siguiente extracto de una de las entrevistas:

> **Prof:** *"Pero yo te digo puras cosas malas, pero de verdad ellos deben de sentir que aprenden, que soy muy exigente, pero que aprenden, o sea es como la parte buena y mala, pero la buena no tiene nada que ver con las cosas que ha ellos les interesan entiendes porque en realidad es súper entretenida y aprendimos, no es exigente pero aprendemos, me entienden como la nota mas que decirlo en un tono de aludida lo dicen como en un tono de bajada me entiendes ya entonces yo creo que ellos sienten la presión ya, pero no se yo creo que habría que preguntarles a ellos, yo siento que si yo me pusiera en el lado de ellos yo siento que soy un profesora exigente que me preocupo por ellos pero que le estoy constantemente y que no le suelto la rienda, o sea ellos yo como alumna me gustaría que llegara a la sala y dijera hoy día no hagamos nada y eso nunca va a pasar o a sentir conmigo o sea siempre tenemos algo que hacer, todos los días"* **Entr. Prof. RCH nº1 p.339.**

C- Mirada fija (4c)

Dentro de esta categoría, el comportmaiento no-verbal *mirada fija (4c)* ocurre cuando la profesora RCH proporciona información a los estudiantes, a fin de lograr fomentar la interacción entre los estudiantes y de esa manera permitir otorgarle sustento y fundamentación a las intervenciones. De esta forma, la mirada fija como recuros no-verbal que apoya la entrega de información, se relaciona con lo planteado por Klienke (1986, en Cuadrado y Fernández, 2011) en donde la mirada y el contacto visual resultan recursos no-verbales frecuentes para estos fines. A modo de ejemplos:

> **Prof-Ao:** *"No tiene que ser ene ve corta, envío de una solicitud está basado, está basado en la certeza, está basado en la certeza si con ce y zeta, y la certeza ¿sí? de que el destinatario nos podrá responder, nos podrá responder positivamente, nos podrá responder positivamente a nuestra petición a nuestra petición"* (comp. verbal: 7q+ 2e explicar+ 2e describir+ 2e constatar+ 1c reguladora+ 2e describir) y {comp. no-verbal: 4c+ 3f+ 1(sentada)+ 3(lee libro)+ 4c+ 4a+ 4(todos)} (La docente se mantiene unos segundo observando a unos alumnos) **D.E. Clase nº1 RCH p.206.**

> **Prof-Aos:** *"Muy bien Luis, el, él o ella esa es la tercera persona gramatical ¿Ya? Y en la forma, y en la forma más completa posible, y en la forma más completa posible. Número? dos, los motivos que fundamentan, los motivos que fundamentan la petición se denominan considerandos, se denominan considerandos, entre comillas considerandos punto seguido, cada uno de ellos, cada uno de ellos debe representa una idea completa, cada uno de ellos debe representar una idea completa, breve y precisa, breve y precisa, punto seguido,*

generalmente van encabezados por la palabra que" (comp. verbal: 7p+ 2e constatar+ 1c reguladora+ 2e describir+ 7m+ 4i+ 2e describir+ 2e describir) y {comp. no-verbal: 4c+ 5b+ 4(todos)+ 1c+ 3(lee libro)+ 4(todos)+ 1(sentada)+ 3e+ 3(lee libro)+ 4(todos)} (La docente constantemente mira su cuaderno y lee, luego observa como los estudiantes escriben) **D.E. Clase nº1 RCH p.209.**

Ao - Prof: *"¿Cómo le coloco?, si yo no tengo ningún cargo"*
Prof- Aos: *"no, pero usted es alumno"* (comp. verbal: 7q+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 4c+ 1(sentada)}
Ao - Prof: *"¡Ah!"*
Prof- Aos: *"Suficiente con ese cargo"* (comp. verbal: 5k) y {comp. no-verbal: 5c+ 3a} (Toca la campana del liceo, la profesora continua en su pupitre observando cómo trabajan los estudiantes) **D.E. Clase nº1 RCH p.223.**

Ao - Prof: *"¿Y en una hoja por cuento?"*
Prof- Aos: *"depende si tiene el inicio, desarrollo y desenlace de la historia si po', ya, sigamos, la excitación y las sensaciones, y las sensaciones, ese s, ce, sensaciones, punto seguido, los efectos, los efectos imaginativo y emocionales, en consecuencia exceden la razón, ya punto, ahora viene…el mundo de lo real maravillo, usted va a tener que averiguar ¿Cierto?"* (comp. verbal: 2e explicar+ 7p+ 1c reguladora+ 2e describir+ 2e explicar+ 2e describir+ 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 1(sentada)+ 3b+ 5a+ 3(lee libro)+ 4(todos)} **D.E. Clase nº2 RCH p.250.**

D- *Mirar a los alumnos indistintamente señalando con el dedo a uno de ellos* (4b)

Esta cuarta conducta presente en el repertorio no-verbal de la profesora RCH es particularmente poco frecuente (n= 7, ver tabla 14) aunque su mérito se asocia a estar focalizada en dirigir y regular el turno de la conversación, en tanto organiza mediante la petición implícita (mirar y señalar o acercarse) el interés del locutor por organizar la participación de los interlocutores, permitiendo el control del profesor sobre el comportamiento de sus estudiantes, organizando la estructura de participación (Cuadrado y Fernández, 2011).

En el caso de la profesora RCH, el comportamiento *mirar a los alumnos indistintamente señalando con el dedo a uno de ellos* (4b) se asocia a la organización de la participación de los estudiantes sobre las secuencias comunicativas referidas a los contenidos de clase, en donde la conjunción de aspectos no-verbales (mover las manos, mirar a los alumnos, encogerse de hombros) y aspectos verbales (preguntar, justificar o describir) se transforman en acciones conjuntas que van enlazando continuamente las interacciones entre porfesores y estudiantes. A modo de evidencias:

(La docente deja de escribir y comienza a desplazarse por la sala de clases)
Prof-Aos: *"ya con tres considerandos o tres razones yo creo que estamos listo ¿cierto?, ahora vienen a continuación, una frase que siempre se copia que es exactamente igual ¿Cuál es?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e suponer+ 7m+ 2e describir+ 7m) y {comp. no-verbal: 3(escribir)+ 4(todos)+ 3(mm)+ 3h+ 3b+ 5e+ 4b} (La docente anota en la pizarra y luego se voltea para explicarles a los alumnos, y mantiene el contacto visual y gesticula moviendo sus manos) **D.E. Clase nº1 RCH Pp.213-214.**

(La docente señala con las manos, mientras les explica los estudiantes)
Prof- Aos: *"por lo tanto hay dos votos a favor y uno en contra el del Oscar"* (comp. verbal: 2e justificar) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3c+ 4b} (La docente señala el lugar donde se ubica el estudiante)
Aa - Prof: *"pero no está el secretario y el tesorero"*
Prof- Aos: *"Por lo tanto vamos a llegar a un consenso, bueno pueden haber ahí, unirse también al grupo, puede haber también un representante de ustedes"* (comp. verbal: 2e predecir+ 2e describir) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 4b+ 3b}
Ao - Prof: *"el secretario, el vice presidente"* **D.E. Clase nº2 RCH pp.244-245.**

Ao - Prof: *"imágenes relacionadas con el cuento ¿cierto?"*
Prof- Aos: *"no necesariamente lo que pasa es que como el mundo cotidiano narra situaciones que nos acontecen a diario por eso tiene que ver con eso ya? si usted encuentra por ejemplo una foto de una mama con su niño usted inventa un cuento sobre una foto sobre algo de una mama con su niño"* (comp. verbal: 7q+ 2e explicar+ 1c reguladora+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 4a+ 4c+ 3(mm)+ 3b+ 4(todos)+ 3(mm)+ 3h+ 3(mm)+ 3d+ 5a+ 3b+ 4(todos)+ 5b+ 3b+ 3(mm)+ 4c}
Prof- Aos: *"ya…en el mundo mítico dijimos los personajes en el mundo realista usted va a averiguar a la persona…de que?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e constatar+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 4e+ 4(todos)+ 4b}
Aos - Prof: *"historia"* **D.E. Clase nº2 RCH pp.266-267.**

E- Arquear las cejas con mirada fija

La segunda sub-función a revisar se refiere a *arquear las cejas con mirada fija* (5a). La presencia de este comportamiento se asocia con el mostrar interés por las aportaciones de los alumnos, de manera de favorecer un clima afectivo y emocionalmente positivo (Cuadrado y Fernández, 2008). De esta forma, en el caso de la profesora RCH, la presencia de la sub-función *arquear las cejas con mirada fija* (5a) (n=68, ver tabla 14) ocurre cuando el intercambio comunicativo entre profesora y estudiante se manifiesta en base a un tratamiento comunicativo sutil y afectivo en términos de la recepción de la pregunta o la

elaboración de la respuesta de la docente, la cual es sensiblemente emitida/ recepcionada en base a los requerimientos de sus alumnos. Esta cercanía y trato afectivo explícito se relaciona con la posibilidad de establecer un contacto *cara-a-cara* que personaliza la conversación y en cierta media se hace más íntima y empática. A modo de evidencias:

> (La alumna se coloca de pie y se dirige a abrir la puerta)
> **Prof-Ao:** *"que pase por favor, hijo cuénteme"* (comp. verbal: 4h+ 6l+ 4h) y {comp. no-verbal: 4c+ 5a}
> **Ao-Prof:** *"Me mando a decir el profe' Andrés Flores si podía mandar a una alumna"* **D.E. Clase nº1 RCH p.206.**
>
> **Aa-Prof:** *"¡no sé!"*
> **Prof-Ao:** *"qué pasó? Deberá notas?"* (comp. verbal: 7m+ 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 5a}
> **Ao-Prof:** *"con el profe' Andrés"* **D.E. Clase nº1 RCH p.206.**
>
> (La docente observa su cuaderno)
> **Prof-Aos***:* *"Numero uno, para identificarse, número uno Luis, para identificarse debidamente el remitente se presenta, el remitente se presenta en tercera persona gramatical ¿Cuál es la tercera persona gramatical?"* (comp. verbal: 2e describir+ 1b+ 2e constatar+ 7m) y {comp. no-verbal: 3(lee libro)+ 4(todos)+ 3e+ 4c+ 5a}
> **Ao-Prof:** *"…"***D.E. Clase nº1 RCH p.209.**
>
> (La docente abraza a un estudiante)
> **Prof- Aos:** *"saben lo que me están pidiendo?, que cambie al personaje mitológico, chiquillos si no aparece Zeus, si no aparece el otro Apolo, Afrodita, son porque son personajes demasiado conocidos"* (comp. verbal: 7m+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ (mm)+ 3k+ 5a+ 3h} (La docente señala, gesticulando con sus manos, mientras da las explicaciones) **D.E. Clase nº2 RCH p.270.**
>
> **Aa - Prof:** *"no está"*
> **Prof- Aos:** *"tienes que buscarlo en otro diccionario no más"* (comp. verbal: 2e explicar) y {comp. no-verbal: 1b+ 5a}
> (La docente se coloca apoyada a la mesa manteniendo contacto visual con el estudiante)
> **Aa - Prof:** *"…"***D.E. Clase nº2 RCH p.279.**

F- *Arquear las cejas y asentir con la cabeza* (5b)

Este comportamiento se asocia a lo que Fernández y Cuadrado (2008) refieren como gestos faciales y kinésicos que se manifiestan durante el diálogo y que fomentan la

captación de la atención de los adolescentes, permitiendo la transmisión de una "disponibilidad de escucha" del docente para los comentarios y aportaciones de los alumnos. En este sentido, esta sub-función (n=19, ver tabla 14) se transforma en un soporte no- verbal que contribuye a generar un espacio empático para promover la conversación y el intercambio con sus estudiantes. En el caso de la profesora RCH, este comportamiento permite la interactividad, ya que en apoyo a funciones verbales descriptivas, preguntas y retroalimentaciones, posibilita diálogos consensuados entre profesor y estudiantes. A modo de evidencias:

> **Ao-Prof:** *"para pedir algo"*
> **Prof-Aos:** *"para pedir algo"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p) y {comp. no-verbal: 5b+ 4(todos)+1(sentada)}
> **Aos-Prof:** *"para solicitar"*
> (Los estudiantes comentan todos a la misma vez) **D.E. Clase nº1 RCH p.207.**
>
> **Prof-Aos:** *"Muy bien Luis, el, él o ella esa es la tercera persona gramatical ¿Ya? Y en la forma, y en la forma más completa posible, y en la forma más completa posible. Número? dos, los motivos que fundamentan, los motivos que fundamentan la petición se denominan considerandos, se denominan considerandos, entre comillas considerandos punto seguido, cada uno de ellos, cada uno de ellos debe representa una idea completa, cada uno de ellos debe representar una idea completa, breve y precisa, breve y precisa, punto seguido, generalmente van encabezados por la palabra que"* (comp. verbal: 7p+ 2e constatar+ 1c reguladora+ 2e describir+ 7m+ 4i+ 2e describir+ 2e describir) y {comp. no-verbal: 4c+ 5b+ 4(todos)+ 1c+ 3(lee libro)+ 4(todos)+ 1(sentada)+ 3e+ 3(lee libro)+ 4(todos)} (La docente constantemente mira su cuaderno y lee, luego observa como los estudiantes escriben) **D.E. Clase nº1 RCH p.209.**
>
> **Prof- Aos:** *"Y que más les falta? Quien le envía la solicitud po` ¿quién la va a enviar?"* (comp. verbal: 7m+ 7m+ 7m) y {comp. no-verbal: 1(sentada)+ 4(todos)+ 5a}
> **Aos - Prof: "***yo"*
> **Prof- Aos:** *"ustedes"* (comp. verbal: 2e constatar) y {comp. no-verbal: 1(sentada)+ 5b}
> **Aa - Prof: "***eh el cargo"*
> **Prof- Aos:** *"el cargo de ustedes?, Alumnos"* (comp. verbal: 7m+ 2e describir) y {comp. no-verbal: 1(sentada)+ 4(todos)+ 5b}
> **Ao – Ao -Prof: "***Y quien va a tocar"* **D.E. Clase nº1 RCH pp.221-222.**
>
> **Aos - Prof:** *"doce"*
> (Los alumnos responden en forma de coro)
> **Prof- Aos:** *"doce, tenemos hartas notas"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p+ 5k) y {comp. no-verbal: 5b+ 4(todos)}

Aa - Prof: *"son cinco"*
Prof- Aos: *"no pero que sean cinco mínimo, no significa que vamos a hacer cinco, podemos hacer muchas más ¿ya?"* (comp. verbal: 7q+ 2e explicar+ 2e argumentar+ 1c reguladora) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 1d+ 3h+ 3b+ 5b} (Los alumnos conversan) **D.E. Clase nº2 RCH p.244.**

Prof- Aos: *"Vamos a llegar a un consenso con el tema de las pruebas de comprensión de lectura ¿Ya?, es absolutamente importante que ustedes realicen una prueba de comprensión de lectura , entonces si yo no les tomo esa que esta con un libro, con un texto determinado, vamos a hacer otra"* (comp. verbal: 2e predecir+ 1c reguladora+ 2e justificar+ 2e argumentar) y {comp. no-verbal: 1d+ 4(todos)+ 3(mm)+ 1d+ 3a+ 3(mm)+ 5a+ 5b+ 3c} (La docente gesticula moviendo las manos) **D.E. Clase nº2 RCH p.245.**

Ao - Prof: *"imágenes relacionadas con el cuento ¿cierto?"*
Prof- Aos: *"no necesariamente lo que pasa es que como el mundo cotidiano narra situaciones que nos acontecen a diario por eso tiene que ver con eso ya? si usted encuentra por ejemplo una foto de una mama con su niño usted inventa un cuento sobre una foto sobre algo de una mama con su niño"* (comp. verbal: 7q+ 2e explicar+ 1c reguladora+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 4a+ 4c+ 3(mm)+ 3b+ 4(todos)+ 3(mm)+ 3h+ 3(mm)+ 3d+ 5a+ 3b+ 4(todos)+ 5b+ 3b+ 3(mm)+ 4c} **D.E. Clase nº2 RCH pp.266-267.**

3.6.6. Dar instrucciones a los alumnos

Esta categoría de organización de los comportamientos no-verbales planteada por Cuadrado (1992) implica en el caso de la profesora RCH la presencia de las cinco Áreas de expresión no-verbal, por tanto, las Áreas Kinésica Oculésica, Facial, Háptica y Proxémica dan cuenta de esta intencionalidad comunicativa, en la medida en que las conductas mover las manos, cuando da instrucciones y explica contenidos; la mirada fija, cuando regula la interacción y genera una comprensión de metas y objetivos; la permanencia en la pizarra y las conductas de tocar brazo, cabeza y hombro, se encuentran presentes al momento en que la profesora entrega instrucciones a sus estudiantes.

A- Mover las manos (3mm)

Dentro de esta categoría, la profesora RCH utiliza el movimiento de manos cuando da instrucciones sobre las actividades que los estudiantes deben realizar, o cuando explica los contneidos a lose studiantes. De esta forma, las interacciones que aquí se generan poseen un nivel de directividad mayor, en la medida en que la profesora clarifica constantemente el alcance de las actividades, sus complejidades y la secuencia de acciones

que los estudiantes deben desarrollar. Como se observa en las descripciones que continúan mas abajo, la profesora RCH mueve las manos en distitnos momentos de la entrega de instrucciones, cuando toma contcto con los estudiantes, cuando explica o clarifica, así como cuando utiliza el texto para graficar las actividades. Esto, sumado a la presencia de la mirada fija, configura una instrucción que desde el punto de vista verbal adquiere la connotación de pregunta o francamente la expresión conativa al momento en que hace una petición u ordena. A modo de evidencias:

> (La docente toma una cartulina que estaba encima de una maesa y la muestra a los estudiantes)
> **Prof-Aos:** *"se supone que esto que está aquí, es una solicitud, esto es una estructura de una solicitud"* (comp. verbal: 2e suponer) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 4(todos)+ 1c} (La docente se desplaza por la sala de clases con la cartulina en sus manos, mostrándosela a los estudiantes)
> **Prof-Aos:** *"Esta es la estructura de la solicitud, yo no la tengo hecha más grande, como la tecnología aun no la he descubierto muy bien"* (comp. verbal: 2e constatar+ 2e explicar+ 6l) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 1c} (La docente toma un trípode)
> **Prof-Aos:** *"yo la podría haber sacado de otra manera pero por el momento la vamos a colocar así, yo en la pizarra, voy a hacer una solicitud, voy a hacer un ejemplo de cómo se hace una solicitud y ustedes van a copiar"* (comp. verbal: 2e explicar+ 2e justificar+ 2e describir) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 5a+ 4e} (La docente se desplaza por la sala de clases, dando las indicaciones a los alumnos) **D.E. Clase nº1 RCH p.210.**

> **Prof-Aos:** *"ya ahora vienen eso considerandos y esos considerandos siempre empiezan con la palabra Que, entonces primer Que, cuál va a ser la razón o el argumento que nosotros vamos a tener para pedir autorización a la directora para hacer este paseo?, que razón creen ustedes que podrían darle a ella que fuera una razón de peso?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e describir+ 2e explicar+ 2e argumentar+ 7m+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 4e+ 5a+ 5c+ 3(mm)+ 1c(adelante)+ 3escribe pizarra)+ 4(todos)+ 3d+ 4(todos)+ 3(mm)}
> **Aos-Prof:** *"la excelencia"* (La profesora comienza a escribir en la pizarra) **D.E. Clase nº1 RCH pp.212-213.**

> **Prof- Aos:** *"Vamos a terminar de hacer nuestro repaso, porque ya tomamos la determinación que hoy día íbamos a hacer la prueba"* (comp. verbal: 2e predecir+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 4c+ 3(mm)+ 3c+ 3d} (La profesora mientras les da las indicaciones a los estudiantes gesticula moviendo las manos)
> **Prof- Aos:** *"en la hora de consejo de curso y hoy vamos a terminar con los tipos del mundo en la literatura, entonces para eso vamos a volver a retomar se acuerdan? de que existían ¿Cuantos tipo de mundos?"* (comp. verbal: 2e

explicar+ 7m+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 1c+ 3(mm)} (La docente se dirige hacia la pizarra) **D.E. Clase nº2 RCH p.240.**

B- Mirada fija (4c)

Mediante este comportamiento Oculésico, la profesora RCH utiliza la mirada fija, como un recurso no-verbal recurrente (n=236, ver tabla 14) para entregarles instrucciones o aclaraciones a los estudiantes, de manera de lograr una comprensión nicial de las actividades a fin de permitir un mejor desarrollo de ellas. De esta forma, la presencia de la mirada fija en este interés por entregar instrucciones claras a los estudiantes, se manifiesta de dos formas, regulando la interacción entre comunicantes, a fin de posibilitar un conocimiento común sobre las actividades, y utilizando metaenunciados que permitan al grupo curso en general comprender el sentido y característica general de las actividades. De esta forma, un primer grupo de evidencias, demuestra el uso de la mirada fija al momento en que interactúa con sus estudiantes, recordando las actividades previas, vinculando las tareas con lo realizado hasta el momento y recalcar el sentido de las actividades con sus alumnos. A modo de ejemplos:

Prof-Aa: *"María José cuénteme que fue lo último que nosotros trabajamos?"* (comp. verbal: 1b+ 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 3(mm)+ 1(sentada)}
Aa-Prof: *"vimos los aprendizajes esperados de la solicitud"*
Prof-Aa: *"¿El aprendizaje esperado de la solicitud era Miriam?"* (comp. verbal: 7m+ 7o) y {comp. no-verbal: 4c}
Prof-Ao: *"…Mirian?"* (comp. verbal: 7m+ 1a) y {comp. no-verbal: 4c}
Aa-Prof: *"Reconocer y identificar"* **D.E. Clase nº1 RCH p.204.**

(Los estudiantes responden en forma de coro)
Aa-Prof: *"La características del texto informativo en la solicitud"*
Prof-Aa: *"¡Muy bien!, el titulo era la solicitud, ¿la primera pregunta es?"* (comp. verbal: 7p+ 2e describir+ 7m) y {comp. no-verbal: 1(sentada)+ 4(todos)+ 4c}
Ao-Prof: *"Que es"*
Prof-Aos: *"¿Qué es?, respuesta entonces para esa primera pregunta?"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p+ 7m) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 4c} **D.E. Clase nº1 RCH p.205.**

Prof- Aos: *"ah, ya entonces Gustavo como tu estás tan despiertito hoy día, te voy a preguntar que tarea es la que tiene que hacer?"* (comp. verbal: 7p+ 1c reguladora+ 2e explicar+ 6l+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 5e+ 1d+ 3d+ 5e+ 4c+ 4e}
Ao - Prof: "*Hay que definir"* **D.E. Clase nº2 RCH p.246.**

Finalmente, la expresión de la *mirada fija* (4c) como una conducta no-verbal que utiliza la profesora RCH para apoyar la comprensión de metas y objetivos, se manifiesta en los ejemplos siguientes, donde las explicaciones al grupo total del curso y las preguntas generales, cohabitan con expresiones kinésicas y oculésicas paralelas. A modo de evidencias:

> (La docente mientras camina hacia su pupitre aplaude, posteriormente recoge algo del piso y se lo entrega a una alumna)
> **Prof- Aos:** *"Vamos a terminar de hacer nuestro repaso, porque ya tomamos la determinación que hoy día íbamos a hacer la prueba"* (comp. verbal: 2e predecir+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 4c+ 3(mm)+ 3c+ 3d} (La profesora mientras les da las indicaciones a los estudiantes gesticula moviendo las manos) **D.E. Clase nº2 RCH p.240.**

> (Algunos alumnos se ríen y comentan)
> **Prof- Aos:** *"¿Se enteraron de que es lo que estamos haciendo?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 1(sentada)}
> **Ao - Prof:** *"no"* **D.E. Clase nº2 RCH p.248.**

C- Permanencia en la pizarra (1d)

Este comportamiento, posee una frecuencia media en las clases de la profesora RCH (n=44, ver tabla 14), y a pesar de referirse a la disposición corporal en el aula, debido a su rol de contraste en tanto *proximidad- distancia social* descrita anteriormente, ya que:

> *"Los resultados obtenidos en estos estudios reflejan que un exceso de asimetría en la relación profesor-alumno dificulta la interacción entre ambos y repercute negativamente en el clima de clase. Por el contrario, cuando aumenta la percepción de proximidad entre docente y alumnos, éstos manifiestan mayor simpatía hacia el profesor y mayor agrado hacia los contenidos que explica"* (Cuadrado y Fernández, 2008, p.4).

Se describe en esta categoría, debido a que la intencionalidad que la profesora RCH le otorga a la permanencia en la pizarra se refiere al interés por explicar o graficar directamente aspectos de contenidos que son necesarios de escribir o demostrar, jutno con la posibilidad que esa ubicación le permite para poder observar panorámicamente a todos los estudiantes distribuidos en la sala (Cuadrado y Fernández, 2011).

Junto a lo anterior, la profesora RCH manifiesta que la presencia en la pizarra le permite cierto nivel de autonomía y desarrollo al alumno, ya que menciona en la entrevista que:

Entr: *"(palabra)"*
Prof: *"Entonces yo no soy de trasladarme dentro de la sala, porque siento que el alumno tiene que ser independiente"*
Entr: *"(palabra)"*
Prof: *"Tiene que trabajar por si mismo, tiene que ser capaz de solucionar sus dudas, si bien a lo mejor dentro de un grupo o por si mismo"*
Entr. Prof. RCH nº1 pp.330-331.

Debido a esto, el permanencer en la parte delantera de la sala sentada constituye una variante de la *permanencia en la pizarra* (1d) aunque presenta un fundamento similar asociado a la autonomía en las actividades de los estudiantes, y el control o supervisión personal del avance de cada alumno en la mesa de la profesora. A modo de evidencia, se expone un extracto de la entrevista donde la profesora RCH explica el uso de este comportamiento:

Prof: *"…yo no soy igual e cuanto a la disciplina a lo mejor en otro lado usted y de trasladarme dentro de la sala, porque siento que el alumno tiene que ser indque hay tanto de dulce y de agras, aquí hay tanto de dulce porque se que ellos van a aprender, pero tanto de agras porque también ellos necesitan tener su margen de disciplina y orden y yo tengo por ejemplo el dispensador de farmacia para atenderlos, ayer se me fue, yo tengo por ejemplo numeritos, entonces ellos saben por ejemplo que cuando tienen que venir cuando tiene su numero el uno por ejemplo, el uno viene aquí yo hablo con el que se yo le digo todas las cosas que tenga que cambiar, le corrijo lo que tenga que cambiar y después se va a sentar y hace su corrección"* **Entr. Prof. RCH nº1 p.330.**

Respecto de la presencia de la sub-función *permanencia en la pizarra* (1d) en las clases de la profesora RCH, es posible observar que dicho comportamiento ocurre cuando explica, orienta y controla el desarrollo de las actividades de la clase, buscando ordenar en forma secuenciada las demandas de las tareas y actividades. A modo de ejemplos:

(La docente se coloca de pie y comienza a borrar el pizarrón)
Prof-Aos: *"la estructura de una coloquen ustedes estructura de una solicitud"* (comp. verbal: 2e explicar+ 4i) y {comp. no-verbal: 1c+ 1d+ 3(borra pizarra)+ 4(todos)} (La docente toma una cartulina que estaba encima de una mesa y la muestra a los estudiantes) **D.E. Clase nº1 RCH p.210.**

(La docente anota en la pizarra y luego se voltea para explicarles a los alumnos, y mantiene el contacto visual y gesticula moviendo sus manos)
Aa-Prof: *"La consideración…"*
Prof-Aos: *"Chiquillos a mí se me va acabar la pizarra y yo no puedo seguir rayando para acá para abajo ah, así que llego hasta aquí no más. Entonces coloco punto aparte"* (comp. verbal: 1b+ 2e explicar+ 6l+ 2e justificar) y

{comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 1d+ 4(todos)+ 5a+ 3(mm)+ 3(escribe pizarra)} (La docente escribe en la pizarra) **D.E. Clase nº1 RCH p.214.**

(La profesora se ríe junto a la alumna unos instantes y hablan, luego esta se mueve por la sala monitoreando el trabajo de los estudiantes)
Prof- Aos: *"si está bien"* (comp. verbal: 7p) y {comp. no-verbal: 1c+ 1d+ 4c}
Aa - Prof: *"…"***D.E. Clase nº1 RCH p.225.**

Prof- Aos: *"Vamos a llegar a un consenso con el tema de las pruebas de comprensión de lectura ¿Ya?, es absolutamente importante que ustedes realicen una prueba de comprensión de lectura , entonces si yo no les tomo esa que esta con un libro, con un texto determinado, vamos a hacer otra"* (comp. verbal: 2e predecir+ 1c reguladora+ 2e justificar+ 2e argumentar) y {comp. no-verbal: 1d+ 4(todos)+ 3(mm)+ 1d+ 3a+ 3(mm)+ 5a+ 5b+ 3c} (La docente gesticula moviendo las manos)
Prof- Aos: *"Ahora si usted cree que se salvó, si usted cree que se salvó de leer, no crea eso, porque la prueba de comprensión de lectura que yo le tengo que aplicar es una prueba que tiene siete hojas"* (comp. verbal: 2e suponer+ 7q+ 5k (temor?)) y {comp. no-verbal: 1d+ 4(todos)+ 5b+ 3c+ 3(mm)+ 3a} **D.E. Clase nº2 RCH p.245.**

(La profesora mantiene el contacto visual con el estudiante, durante unos instantes)
Prof- Aos: *"¿ya? entonces usted va a averiguar sobre este personaje, yo no necesito que usted copie extensamente quien era este personaje"* (comp. verbal: 7m+ 1c reguladora+ 4h+ 3g+ 2e argumentar) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 1d} (La profesora gesticula moviendo sus manos y mantiene el contacto visual con los estudiantes mientras da las explicaciones) **D.E. Clase nº2 RCH p.266.**

C- Inclinaciones de cabeza hacia adelante (3a)

Este comportamiento, se asocia la la categoría dar instrucciones, ya que su presencia se combina con la explicación, por parte de la profesora RCH, de los contenidos, o cuando expresa instrucciones respecto del trabajo a desarrollar. Algunas evidencias:

Prof-Aos: *"le saluda cordialmente y expone dos puntos, luego vienen ¿Qué es lo que viene?, los considerandos, y los considerandos son las razones o los argumentos que nosotros tenemos para poder hacer o pedir lo que estamos pidiendo, Solange, sabe lo que estoy hablando?, porque tiene una cara de Oh Dios mío que está pasando me estará hablando en chino mandarín"* (comp. verbal: 2e describir+ 7m+ 7p+ 2e describir+ 5j+ 2e justificar+ 1c reguladora+ 7m+ 2e argumentar+ 6l+ 5k) y {comp. no-verbal: 3(escribe pizarra)+ 4(todos)+ 3(mm)+ 5c+ 3c+ 3a+ 3(mm)+ 4(todos)+ 5c}

Aos-Prof: *"(risas)"*
(Los alumnos se ríen en forma de coro) **D.E. Clase nº1 RCH p.212.**

(La Docente se sienta en su pupitre y les dicta a los estudiantes)
Prof- Aos: *"teniendo en cuenta los siguientes datos, elabore una solicitud con los siguientes datos, con los siguientes datos..."* (comp. verbal: 2e describir+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 1(sentada)+ 3a+ 4(todos)+ 5b} (Los alumnos escriben y se mantienen en silencio) **D.E. Clase nº1 RCH p.220.**

(Los alumnos comentan en forma de coro)
Prof- Aos: *"número ocho a partir de una temática recurrente en la ciencia ficción, a partir de una temática recurrente de la ciencia ficción , elabore su propio cuento, en la ciencia ficción, recuerde que la ciencia ficción tenia cuantos temas recurrentes?"* (comp. verbal: 2e describir+ 4h+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 5e+ 3a}
Ao - Prof: *"como tres"* **D.E. Clase nº2 RCH p.253.**

Prof- Aos: *"no se acabó el cuarto de hora chiquillos… un momentito…cuando yo les mostré los trabajos anteriores hechos por sus compañeros comienzan de la siguiente manera póngame atención ya, empieza una galería de imágenes esa es la primera parte es solo una galería de imágenes y en base a eso usted va elaborar un cuento"* (comp. verbal: 7q+ 6l+ 2e explicar+ 1c reguladora+ 1b+ 2e explicar+ 2e justificar) y {comp. no-verbal: 5c+ 3(mm)+ 3d+ 3a+ 3c+ 6l+ 4(todos)+ 3(mm)+ 5c+ 4(todos)+ 3(mm)+ 3a} (la docente gesticula moviendo las manos mientras da la explicación a los estudiantes) **D.E. Clase nº2 RCH p.262.**

Como es posible observar en los ejemplos anteriores, las inclinaciones de cabeza por parte de la profesora RCH permiten ir chequeando constantemtne con los estudiantes las instrucciones que ella va realziadno, combinando su presencia con preguntas, miradas y expresiones familiares para sus estudiantes.

D- Tocar brazo, cabeza y hombro (2b)

Este comportameinto, derivado del Área Háptica, se refiere al contacto físico que se establece entre profesores y estudiantes, y que en palabras de Davis (2006) contribuye al desarrollo intelectual y afectivo de los estudiantes. Sin embargo, y a pesar de su enorme importancia, aspectos culturales limitan su presencia o la condicionan en función de connotaciones eventualmente abusivas o sexuales que podrían generar malinterpretaciones que detienen su manifestación (Cuadrado y Fernández, 2011).

Las sub-funciones presentes en esta Función Háptica se refieren a *tocar brazo, cabeza y hombro* (2b) y a *coger por el brazo al alumno* (2a). Ambas sub-funciones se encuentran fuertemente disminuidas e incluso ausentes en el caso de la profesora RCH (n=5 y n=0 respectivamente, ver tabla 14).

De esta forma, *tocar brazo, cabeza y hombro* (2b) ocurre cuando la interacción de la profesora RCH es con un o una estudiante, acerca de las actividades de aula y como una forma de explicar en forma personalizada las demandas de los estudiantes, no siendo frecuente, ni con todos los estudiantes. Andrzejewski y Davis (2008) mencionan que la presencia de esta sub-función se relaciona con los análisis personales y contextuales que realiza el docente sobre las caricias, referidas a las valoraciones del docente respecto de los riesgos acerca de una buena interpretación de los estudiantes ante esta demostración táctil y las representaciones del profesor sobre lo positivo de su uso. En las secuencias que continúan, es posible afirmar como ese contacto háptico se relaciona con un monitoreo permanente de la profesora RCH hacia las actividades que sus alumnos desarrollan. En cierta medida, esta conducta se constituye en un reforador personalizado ante las exigencias de la tarea y la responsabilidad de los estudiantes por llevarlas a cabo. A modo de ejemplos:

> (El alumno da vuelta la hoja y continúa trabajando, mientras la docente se mantiene observando el trabajo de los estudiantes. La docente se acerca a una estudiante y le toca el pelo y habla con ella)
> **Aa - Prof:** *"…"*
> **Prof- Aos:** *"(risas)"* {comp. no-verbal: 1b+ 5e+ 2b} (La profesora se ríe junto a la alumna unos instantes y hablan, luego esta se mueve por la sala monitoreando el trabajo de los estudiantes) **D.E. Clase nº1 RCH p.225.**

> (Los alumnos hablan todos a la misma vez, posteriormente la docente se acerca a un estudiante)
> **Prof- Aos:** "*Gustavo, ¿Quién es su profesora jefe a ver?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 4b+ 2b+ (sarcasmo)}
> **Ao - Prof:** "*Usted"*
> (La profesora le toca el pelo al estudiante)
> **Prof- Aos:** *"ah ¿Y quién es su profesora de lengua Castellana y comunicación?"* (comp. verbal: 7p+ 7m) y {comp. no-verbal: 1b+ 2b} **D.E. Clase nº2 RCH p.246.**

> (El estudiante se coloca de pie y pasa por detrás de la profesora, y se dirige a buscar el diccionario, el resto de los estudiantes, trabaja y conversa, la docente se pasea por la sala de clases monitoreando el trabajo)

Prof- Aos: *"Si ese le toco a usted, es que son personajes muy fáciles, lo que yo les digo, la tarea del mundo real maravilloso y del personaje Gabriel García Márquez, en el cuaderno no más, ¿Ya?, en su cuaderno de castellano, su perspicacia no su eficacia, ¿Saben lo que me están pidiendo?"* (comp. verbal: 7p+ 5k+ 2e explicar+ 1c reguladora+ 7m) y {comp. no-verbal: 1c+ 1a+ 5e+ 4e+ 3(mm)+ 5e+ 2b+ 4(todos)} (La docente abraza a un estudiante) **D.E. Clase nº2 RCH p.270.**

(La docente comienza a desplazarse por la sala de clases)
Prof- Aos: *"si ya perfecto y lo otro importante es que ustedes averigüen, sobre el personaje mítico, pandora… y del origen…de Collipulli es de la leyenda… ¿ya?"* (comp. verbal: 7p+ 5k+ 2e explicar+ 7m) y {comp. no-verbal: 1b+ 2b+ 3(mm)+ 4c}
Ao - Prof: *"señorita, pero puedo colocar…"* **D.E. Clase nº2 RCH p.277.**

La disminuida presencia de estas conductas de contacto físico presentes en la profesora RCH son cohernetes con sus interpretaciones respecto de las dificultades que ella tiene para establecer una relación mas cercana con sus estudiantes, aunque, eso si, manifiesta que su preocupación hacia esas conductas (aumento d ela conciencia) le ha permitido mejorar la relación con sus estudiantes. A modo de evidencia, un extracto de una de las entrevistas realizadas que grafican esto:

Prof: *"Si, entonces es que también me cuesta mas entrar un poquito mas con los alumnos de primero, acercarme mas a ellos, tener mas, lo mismo que yo te decía de querer comérmelos con zapato, a pesar de que vi la grabación y todo si en algo he cambiado, en la interacción que yo hago, el alumno viene a preguntarme y yo lo miro y converso con él y le muestro donde esta el error y por qué…y le explico porque y si no le puedo hacer entender el ejemplo de que por qué un verbo siempre se va a escribir con h y con c, yo le digo esta palabra siempre toda la vida tu la vas a ver escrita así y todas las conjugaciones verbales que se yo, le trato de explicar de una manera para que el cabro no se, se le ingrese así con la mirada con esfuerzo, eso he cambiado, lo he notado yo"*
Prof: *"Ya. Ya lo miro mas, si el niño me pide goma, no paso la goma así como un acto mecánico, así, me pidió goma así me pidió goma aquí esta la goma y ahí le paso la goma y lo miro cachay y siempre hago la conexión esa perfecta para que el alumno no crea que es esa que yo soy un elemento mas así dentro de la sala, si no que es un elemento pero es importante"*
Entr: *"Y te has acordado de la conciencia, muy bien, bien"*
Prof: *"¡Si!"*
Entr: *"Bien, también"*
Prof: *"Es más me estas haciendo ideas porque el primer día cuando yo lo quise decir, bien súper bien, entonces después en la siguiente bien le digo yo y se me salió lo del aplauso porque realmente lo había contestado bien, entonces*

ahora ellos solos bien. (Ella aplaude) y se aplauden ellos" **Entr. Prof. RCH nº12 p.343.**

3.6.7. Mostrar autoridad hacia los alumnos

Dentro de esta categoría, se expresan las Áreas Oculésica y Facial preferentemtne, en donde los comportamientos no-verbales asociados se refieren a arquear las cejas y ceño fruncido y acercarse al alumno e inclinarse sobre su mesa.

A- Mirada fija (4c)

La utilización de la mirada fija en esta categoría de agrupación obedece a la organización de Klienke (1986, en Cuadrado y Fernández, 2011) al momento de afirmar que su presencia se relaciona con el control del comportamiento de los estudiantes. De esta forma, la profesora RCH, utiliza esta conducta para entregar instrucciones respecto del ingreso a la sala, ordenar aspectos de disciplina, disponer un ordenamiento inicial en el inicio de la clase y solicitar a los estudiantes comportamientos básicos iniciales para comenzar el trabajo. A modo de evidencias:

(Los alumnos comentan todos a la misma vez)
Prof-Ao: *"Juan Pablo pase"* (comp. verbal: 1a+ 4i) y {comp. no-verbal: 4c+ 3a} (La docente dirige su mirada hacia el estudiante) **D.E. Clase nº1 RCH p. 203.**

Prof-Ao: *"a ver chiquillas yo compre… por favorcito les pido que van a sacar su cuadernito de castellano"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 4h+ 6l) y {comp. no-verbal: 1(sentada)+ 4c+ 4(todos) DETIENE LA CONVERSACIÓN ABRUPTAMENTE)} (Los alumnos comienzan a sacar sus cosas y a colocarlos en la mesa; la docente mientras observa a los estudiantes) **D.E. Clase nº1 RCH p.204.**

(La profesora se coloca de pie y se acerca a entregarle el lápiz a la alumna, luego de esto se desplaza por la sala de clases e ingresa la inspectora)
Prof-Ao: *"pase Juanita"* (comp. verbal: 4i) y {comp. no-verbal: 4c+ 1c}
(La inspectora pasa y le entrega una hoja a la docente)
Prof-Ao: *"No juanita lo que pasa es que éste…eh ya no importa"* (comp. verbal: 7q+ 2e explicar+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 4c+ 3b+ 3f+ 4c} (La profesora revisa las hojas, luego las deja en el escritorio, posteriormente abre el estante y toma un cuaderno y se dirige a su pupitre) **D.E. Clase nº1 RCH p.205.**

(Algunos de los estudiantes se encuentran al interior de la sala, muchos de ellos conversan, la profesora se encuentra de pie al lado de su asiento)
Prof- Aos: *"Apurarse por favor, ¿Sabés que paso con el resto?"* (comp. verbal: 4h+ 7m) y {comp. no-verbal: 1d+ 4c+ 5c}
Aa - Prof: *"no"*
(La docente le pregunta a un estudiante, y se desplaza por la parte superior de la sala de clases)
Prof- Aos: *"¿Que paso con el resto de tus compañeros?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 5a+ 1c(adelante)+ 4c}
Ao - Prof: *"¿los voy a buscar?"*
Prof- Aos: *"no…"* (comp. verbal: 7q) y {comp. no-verbal: 4c+ 3d+ 3f} **D.E. Clase nº2 RCH p.239.**

Prof- Aos: *"amenazantes, castillos, avarías, iglesias abandonadas, coma, casas en ruinas (risas) ¿Qué te paso David?"* (comp. verbal: 2e describir+ 7m) y {comp. no-verbal: 3(lee libro)+ 1(sentada)+ 4c+ 5e}
Ao - Prof: *"no se…"*
Prof- Aos: *"lo que pasa es que si tú tienes tu cuaderno de castellano al día, vas a saber de qué es lo que te están hablando, si no imposible"* (comp. verbal: 2e explicar) y {comp. no-verbal: 1(sentada)+ 3a+ 5e+ 4c+ 3b+ 5a}
Ao - Prof:*"…"* **D.E. Clase nº2 RCH p.248.**

El uso de la mirada fija y la entrega de isntrucciones por parte de la profesora RCH para establecer un ordenamiento inicial y disminuir los problemas de disciplina, son aspectos fundamentales para ella, ya que concientemente menciona en las entrevistas que:

Prof:*"Yo insisto, si yo les digo a ellos yo sin disciplina aquí la cosa no funciona ya o sea que un alumno se pare y se pare porque quiere hacer el paseo ahumada aquí adentro de la sala no se yo ligerito le digo y a usted que se le perdió algo o necesita algo, porque yo tengo de todo lo que usted quiera acá, si necesita algo usted pídame no mas, porque yo prefiero que este sentado trabajado, ahora yo he estado sentado en esas sillas y son una incomodidad que yo los alabo a los estudiantes después que terminan una jornada de clases de estar sentados una incomodidad enorme, pero si que logren estar sentados 45 minutos ya después que se paren y que les corrija, después 45 minutos mas igual es"*
Entr:*"Igual es un poco, podríamos decir que la disciplina son las dificultades?"*
Prof:*"Que mas se trabajan aquí en un liceo vulnerable, si porque vienen con otra estructura, vienen como terneros nuevos cuando llegan aquí a primero medio y llegan a golpes a empujones y todo lo demás y además porque los profesores de enseñanza básica no los hacen y no nos dan mucho crédito y nos envían a alumnos que a veces de cómo se llama esto"* **Entr. Prof. RCH nº1 p.337.**

B- Arquear las cejas y ceño fruncido

La primera sub-función a revisar, corresponde a *arquear las cejas y ceño fruncido* (5c) que representa la mas elevada presencia de dicha Función (n=119, ver tabla 14). Su representación se asocia directamente con la intención de atraer el interés de los estudiantes y posibilitar su participación en clases (Fernández y Cuadrado, 2008). En el caso de la profesora RCH, dicha sub-función se asocia a preguntas directas que la profesora realiza a sus estudiantes, vinculando la demanda directa (pregunta) con aspectos oculésicos y faciales. En otras circunstancias, al momento de solicitar orden en la sala o llamar la atención de sus estudiantes, esta sub-función también se encuentra presente como una expresión no- verbal que acompaña el control y demuestra la autoridad que como profesor posee ante sus estudiantes. A modo de evidencias:

Aas-Prof: *"(risas)"*
Prof-Aa: *"La Romina"* (comp. verbal: 1b) y {comp. no-verbal: 4c+ 5c+ 1(sentada)} (La docente le habla a la alumna y le hace unos gestos, el resto de los estudiantes conversa) **D.E. Clase nº1 RCH p.204.**

Aa-Prof: *"Reconocer y identificar"*
Prof-Ao: *"Reconocer y identificar las características"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p) y {comp. no-verbal: 5c+ 4(todos)+ 3a}
Aos-Prof: *"Las características"*
(Los estudiantes responden en forma de coro) **D.E. Clase nº1 RCH pp.204-205.**

Prof-Ao: *"¿Gonzalo, porque estas con camisa roja y no con tu camisa blanca?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 5c}
Ao-Prof: *"la otra me la robaron…"*
Prof-Aos: *"ahora recién?"* (comp. verbal: 7m+ 7o) y {comp. no-verbal: 5c+ 1(sentada)}
Aos-Prof: *"…"*
Prof-Aos: *"¿y tú le informaste al Director?"* (comp. verbal: 7m+ 7o) y {comp. no-verbal: 5c} (La profesora se mantiene mirando al estudiante)
Ao-Prof: *"no"*
Prof-Aos: *"¿y por qué no?"* (comp. verbal: 7m+ 7o) y {comp. verbal: 5c}
Ao-Prof: *"no da lo mismo"*
Aa-Prof: *"le da lo mismo"*
Ao-Prof: *"le da lo mismo"* **D.E. Clase nº1 RCH pp.206-207.**

(Algunos alumnos comentan)
Prof- Aos: *"Y en diciembre, ¿me dejan y les explico o no?"* (comp. verbal: 2e constatar+ 4i+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 1(sentada)+ 5c}
Aa - Prof: *"¡sii!"*

Prof- Aos: *"(silencio), ¿les explico o sigo corrigiendo los cuadernos?"* (comp. verbal: 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3a+ 5c}
Aa - Prof: *"¡explique!"*
(La profesora revisa un cuaderno de un estudiante) **D.E. Clase nº1 RCH p.228.**

Ao - Prof: *"me cambio por Minos"*
Prof- Aos: *"Minos y Cunco, ¿quién más me queda? Maikel ¿tú tienes grupo igual? Brandon, Brandon yo no traje las invitaciones por niveles de oro hoy día"* (comp. verbal: 2e constatar+ 7m+ 7m+ 1b+ 6l) y {(comp. no-verbal: 4(todos)+ 4c+ 5c}
Ao - Prof: *"Con Camel y no sé…Cristian"* **D.E. Clase nº2 RCH p.260.**

Ao - Prof: *"nada"*
Prof- Aos: *"Como nada Ronald…Cristian comprate un amigo yo me siento contigo y empezamos a trabajar"* (comp. verbal: 7m+ 7n+ 4i+ 2e justificar) y {comp. no-verbal: 5c+ 3f+ 1d+ 4c+ 1a} (La profesora se dirige hacia el puesto del estudiante) **D.E. Clase nº2 RCH p.270.**

C- Aproximarse al alumno e inclinarse sobre su mesa

Este comportamiento no- verbal posee un frecuencia media en las clases de la profesora RCH (n=58, ver tabla 14) y a pesar de referirse a una conducta que se asocia un nivel de cercanía e interactividad mayor con los estudiantes en la medida en que el acercamiento al lugar de trabajo del alumno y la inclinación a su posición contribuye a disminuir la diferencia jerárquica propia del rol, así como establecer complicidad con los estudiantes (Castellà et al., 2006), en el caso de la profesora RCH, esta conducta se manifiesta de manera contradictoria, ya que a veces la cercanía es entendida como incómoda por parte de la profesora, cuando manifiesta en la entrevista que:

Prof:*"…si tu entras aquí a la sala sin informarme por ejemplo tocas y entras y yo no alcanzo a gritar pase, tu vas a ver a todos los chiquillos trabajando y yo normalmente aquí en mi escritorio también trabajando y yo les digo este es mi espacio y normalmente no me gusta meterme en el espacio de los alumnos, invadir su espacio, a menos de que ellos me lo permitan y ayer me sentí invadiendo el espacio de este alumno que no quería que estaba ahí amurrado y no quería trabajar"*
Entr: *"(palabra)"*
Prof: *"Y me sentí invadiendo su espacio y en un momento determinado como que dije no si el no quiere yo mas no puedo hacer"* **Entr. Prof. RCH nº1 pp.331-332.**

Sin embargo, la presencia de esta sub-función igualmente ocurre cuando la profesora RCH interactúa directamente con los estudiantes, en forma individual, y producto de una interacción donde la profesora demuestra autoridad clarificando, explicando o describiendo las actividades que el estudiante debe realizar. A modo de ejemplos:

> **Aas-Prof:** *"(risas)"*
> **Prof-Aa:** *"La Romina"* (comp. verbal: 1b) y {comp. no-verbal: 4c+ 5c+ 1(sentada)} (La docente le habla a la alumna y le hace unos gestos, el resto de los estudiantes conversa) **D.E. Clase nº1 RCH p.204.**
>
> **Prof-Aa:** *"María José cuénteme que fue lo último que nosotros trabajamos?"* (comp. verbal: 1b+ 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 3(mm)+ 1(sentada)}
> **Aa-Prof:** *"vimos los aprendizajes esperados de la solicitud"* **D.E. Clase nº1 RCH p.204.**
>
> (La docente observa al estudiante y sonríe)
> **Prof-Aos:** *"para que sirve, Luis ¿para qué sirve las solicitudes?"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p+ 1b+ 7m) y {comp. no-verbal: 5e+ 3f+ 4c}
> **Ao-Prof:** *"para pedir algo"* **D.E. Clase nº1 RCH p.207.**
>
> (La profesora observa como los estudiantes escriben)
> **Ao-Prof:** *"profe' venga un poquitito"*
> **Prof- Aos:** *"entera cierto mejor"* (comp. verbal: 6l+ 7o) y {comp. no-verbal: 1c+ 5e+ 1b} (La docente se desplaza por la sala de clases y se dirige hacia el alumno) **D.E. Clase nº1 RCH p.216.**
>
> **Ao - Prof:** *"Usted"*
> (La profesora le toca el pelo al estudiante)
> **Prof- Aos:** *"ah ¿Y quién es su profesora de lengua Castellana y comunicación?"* (comp. verbal: 7p+ 7m) y {comp. no-verbal: 1b+ 2b}
> **Ao - Prof:** *"usted igual"* **D.E. Clase nº2 RCH p.246.**
>
> (La profesora se dirige hacia el puesto del estudiante)
> **Prof - Aos:** *"Cristian, estante número cuatro, y saca el diccionario enciclopédico de la profesora y buscamos enseguida el nombre que le toco a usted, tu pantalón se está cayendo"* (comp. verbal: 1b+ 4i+ 7q+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 1a+ 3(mm)+ 4c+ 1b+ 4c+ 3d} (El estudiante se coloca de pie y pasa por detrás de la profesora, y se dirige a buscar el diccionario, el resto de los estudiantes, trabaja y conversa, la docente se pasea por la sala de clases monitoreando el trabajo) **D.E. Clase nº2 RCH p.270.**

Esta contradicción que manifiesta la profesora ante la cercanía- lejanía y espacio físico, tiene relación con los intentos conscientes que la profesora realiza para lograr

equilibrar los espacios de proximidad y distancia social, ya que manifiesta en la entrevista que:

> **Prof:** *"Bueno yo, aquí como son primero y segundo, me cuesta un poco acercarme a ellos en lo que es el ámbito del lenguaje no verbal, por decirlo de alguna forma ya no soy tan, como decirlo, la afectividad cuesta un poco, sobre todo cuando tu te planteas en un curso que son tan que saltan de un lado a otro, no andan ahí y si tu les pierdes el control se desparraman y gritan en la sala ya, se ha perdido eso un poco, he tenido que ser un poco mas dura, pero ya no tanto como era antes, yo creo que me he tratado de acercar a ellos, les busco por la buena, me siento al lado de ellos, les digo que no me engañen cuando los veo con las pololas un poco de buscarles la risa, de quebrar un poco el hielo si bien no es tanto como otros colegas, pero yo trato"*
> **Entr:** *"(palabra)"*
> **Prof:** *"Hago mi esfuerzo"*
> **Entr:** *"Oye porque me dices que ya no es como antes, que paso ahí, hay un lapso de"*
> **Prof:** *"Hay un lapso de tiempo, desde el año pasado a la fecha, yo creo que un poco la vida te enseña, vino acá una persona, hace un tiempo atrás una persona a grabarlos y un poco me enseño algunas metodologías de trabajo ya, y esas metodologías de trabajo sirven, te ayudan a trabajar de otra manera, a trabajar de otra manera con las personas ya, entonces yo antes era mucho mas seca y mas dura, ahora no, ahora lo que trato de guardar es la disciplina y el respeto por sobre todo, si siendo mas afectiva, me acerco igual y me he aprendido el nombre de todos mis chiquillos porque, eso a ellos les da cercanía, ya y de repente les pregunto y que les pasó y que les pasó aquí y no los saco afuera a conversar con ellos, sino que busco un poco mas la complicidad de la sala, esa complicidad yo creo que de alguna u otra manera…"*
> **Entr:** *"(palabra)"*
> **Prof:** *"Les hace bien a los chiquillos sienten como mas cercanía contigo, ya, en el pasillo cuando los ves también los saludas que se yo les das un tirón de orejas, les aprietas un cachete y les das una palmada en el traste lo que sea que ellos sientan que tu estas ahí, que no los has perdido de vista"* **Entr. Prof. RCH nº1 pp.329-330.**

El registro anterior, permite por una parte identificar explícitamente el trabajo personal que realiza la profesora RCH para mejorar y lograr equilibrar los espacios de interactividad con sus estudiantes, considerando aspectos personales, confidenciando vivencias personales de sus alumnos y usando el humor como mecanismos de acceso a sus estudiantes. Pero además, se representa en el último extracto, el rol favorecedor en la "apertura de la conciencia" del docente en las entrevistas y reflexiones guiadas con el investigador de manera de definir desafíos personales y profesionales que contribuyan a

diversificar el rol docente a aspectos no solo de aprendizajes y de contenidos, sino que también la promoción de aspectos del desarrollo personal en sus alumnos.

3.6.8. Concentrar la atención de los alumnos

Dentro de esta categoría de organización de los comportameintos comunicativos no-verbales, el Área Kinésica costituye la mas representativa, ya que las conductas de llevarse la mano a la cabeza, levantar el dedo y contar con los dedos representan de mejor manera las expresiones que la profesora RCH utiliza al momento de comunicarse con sus estudiantes y de esa forma concetrar su atención.

A- Llevarse la mano a la cabeza (3d)

Este comportamiento posee una frecuencia media (n=40, ver tabla 14) en la expresividad no-verbal de la profesora RCH. Sin embargo, y a pesar de no poseer un sentido particular o una característica diferenciadora como las anteriores, debido a que su presencia se encuentra representada en diversos momentos de la clase ante diversas dinámicas comunicativas que no siguen un patrón aparente, si es importante recalcar que generalmente este comportamiento ocurre cuando la profesora explica el trabajo de la clase, cuando argumenta en las interacciones con los estudiantes y cuando acepta sus aportaciones. De esta forma, su presencia como apoyo a estas intenciones verbales refleja su mayor aporte al discurso docente, otorgándole un valor agregado al discurso verbal en la medida en que mediante dichos movimientos permiten concentrar la atención de sus estudiantes. Algunos ejemplos de la diversidad de situaciones e instancias donde este comportamiento acontece:

> (La profesora señala la cartulina que está en el trípode)
> **Prof-Aos:** *"yo voy a hacer allá el ejemplo, voy a rellenar estas partes que están aquí, ¿Ya? O ¿lo hacemos al revés, copian esto y el ejemplo yo se los doy en el libro? , Eso…vamos a hacer mejor o si no yo voy a demorar mucho en copiar allá en la pizarra"* (comp. verbal: 2e explicar+ 1c reguladora+ 7m+ 7m+ 2e argumentar) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 5a+ 3d+ 4(todos)+ 3d+ 5a}
> **D.E. Clase nº1 RCH p.211.**
>
> **Aos-Prof:** *"…"*
> **Aa-Prof:** *"¿Autorización?"*
> **Prof- Aos:** *"Si, autorización para paseo de fin de año, incluso puedes colocar ahí, tomado en consideración todo lo anteriormente expuesto es que solicito a usted, a usted ah"* (comp. verbal: 7p+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 1b+

3d+ 4c+ 3a+ 4c} (La profesora observa como los estudiantes escriben) **D.E. Clase nº1 RCH p.216.**

(La profesora continúa corrigiendo los cuadernos con su lápiz sentada en su escritorio, mientras algunos estudiantes conversan)
Prof- Aos: *"Gonzalo, vas a escribir en tu cuaderno, para que los vas a pasar a escribir en la pizarra, los nombres de personas se escriben con mayúscula ¿ya?, por lo menos cinco veces bueno?, igual que Patricio, ya ahora si les explico?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e explicar+ 4i+ 1b+ 2e describir+ 7m) y {comp. no-verbal: 4c+ 3(lee cuaderno)+ 5c+ 3(mm)+ 1(sentada)+ 3(mm)+ 5a+ 4c+ 4(todos)+ 3d+4c} (La docente sube el tono de voz) **D.E. Clase nº1 RCH p.228.**

Prof- Aos: *"no, no la hacen en el en el grupo bueno tu grupo es medio escaso si introducción y conclusión…tenemos el mundo cotidiano, mundo onírico, mundo mítico en el mundo mítico"* (comp. verbal: 7q+ 2e constatar+ 2e describir) y {comp. no-verbal: 3f+ 3b+ 4c+ 1d+4b+ 3d+ 3k+ 4e}
Aa - Prof: *"esa cuestión es individual"*
Ao - Prof: *"¡NO!"*
Prof- Aos: *"no la conclusión es grupal"* (comp. verbal: 7q+ 2e describir) y {comp. no-verbal: 3d+ 4c+ 1d} (La profesora mantiene el contacto visual con el grupo de estudiantes) **D.E. Clase nº2 RCH pp.264-265.**

(La profesora mueve la cabeza, el estudiante se ríe, algunos de los estudiantes conversan)
Prof- Aos: *"pucha que se han portado mal hoy dia oh"* (comp. verbal: 3g+ 5k) y {comp. no-verbal: 5c+ 3d (profesora superada)}
Ao - Prof: *"…"*
Prof- Aos: *"Gonzalo y… no si estoy hablando en serio, se han portado pésimo, pésimo hoy día los dos, como nunca, saben que las otras veces cuando yo me he enojado con ustedes han cambiado su manera de comportarse, pero hoya chicos se han portado mal. ¿Qué es lo que quieren?, llamar la atención…todo lo mal que se han portado… "* (comp. verbal: 1b+ 2e describir+ 3g+ 5k+ 2e justificar+ 7m+ 2e argumentar) y {comp. no-verbal: 1b+ 5c+ 3d+ 3(mm)} (La docente gesticula mientras les habla a los estudiantes, estos se encuentran en silencio) **D.E. Clase nº2 RCH p.280.**

B- Levantar el dedo (3c)

Respecto de este comportamiento, la profesora RCH utiliza dichas conductas no-verbales (n=21, ver tabla 14) al momento en que explica, clarifica o constata aspectos que considera relevantes de prestarles atención, de modo que esos gestos kinésicos permiten visualmente expresar importancia respecto de lo que plantea. A modo de ejmplos:

(La docente deja de escribir en la pizarra)
Prof-Aos: *"tenemos ahí entonces la referencia la directora va a abrir la carta, va a ver que es una solicitud y de ahí se va a hacer la idea completa de que es lo que ustedes están pidiendo y por qué lo están pidiendo ¿Entienden?, perfecto sigamos, ¿Qué viene a continuación?"* (comp. verbal: 2e constatar+ 2e describir+ 7m+ 7p+ 4i+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 4c+ 1c+ 5a+ 3(mm)+ 4(todos)+ 3(mm)+ 3c} **D.E. Clase nº1 RCH p.212.**

Prof- Aos: *"a ver chiquillos, quiero pedirles un favor y este es un favor es bastante grande y tomen conciencia de los que le voy a pedir ya a petición que la Jennifer y en eso mucha mucha razón lo que ella (palabra) dijo los que les confió y confidenció a ustedes es algo que no puede salir de la sala de clases"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 4h+ 2e escribir+ 5k) y {comp. no-verbal: 1(sentada)+ 4(todos)+ 3d+ 5a+ 3(mm)+ 3c+ 5c} (La docente señala gesticulando mientras da la explicación) **D.E. Clase nº1 RCH p.230.**

(La profesora señala mostrando las hojas para darles ejemplos a los estudiantes)
Prof- Aos*: "…por decirles algo o que esta va a venir con mayúscula y esta otra con negrita ya? y que esta va a venir con un margen de cinco centímetro y esta otra con un margen apegado aquí de cero coma cinco cm"* (comp. verbal: 2e describir+ 1c reguladora+ 2e describir) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3c+ 3(mm)+ 4(todos)+ 3(mm)+ 5a} (La docente con las hojas que tiene en sus manos realiza ejemplos a sus estudiantes) **D.E. Clase nº2 RCH p.263.**

Prof- Aos: *"porque no venga y me presente aquí, mire señorita aquí está el mito y yo lo que leo es una leyenda, ¿De qué estamos hablando? Si estamos haciendo un trabajo para fortalecer nuestros conocimientos y usted está haciendo cosas que nada que ver, hoy día como nunca se han portado pésimo, no los felicito"* (comp. verbal: 2e explicar+ 7m+ 2e argumentar+ 5k+ 6l (sarcasmo)) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 5c+ 1d+ 3c+ 5c} **D.E. Clase nº2 RCH p.281.**

B- Contar con los dedos (3k)

Este comportamiento no- verbal kinésico igualmente aporta a concentrar la atención de sus estudiantes, ya que al momento en que utiliza esta conducta kinésica, puede identificar uno a uno los aspectos necesarios para la adecuada comprensión de los contenidos. En otras palabras, este comportamiento, articulado con levantar el dedo y llevarse la mano a la cabeza posibilitan, mediante la expresividad, que el profesor sea identificado como una fuente de atención por los estudiantes. A modo de ejemplos:

Prof- Aos: *"O sea te dan un trozo de texto y tú vas tener que contestar una cierta cantidad de preguntas ¿Ya?, entonces eso la vamos a tomar la*

determinación con su presidente de curso, más la profesora jefe y la profesora de lengua castellana y comunicación" (comp. verbal: 2e explicar+ 1c reguladora+ 2e argumentar) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 4(todos)+ 5a+ 3k} **D.E. Clase nº2 RCH p.246.**

Prof- Aos: *"si todas las hojas usted las escribe con el mismo formato yo no tengo ningún problema para mi mucho mejor así se va a evitar que yo le descuente por faltas ortográficas porque eso voy hacer anote por ahí hágale un asterisco cada cinco faltas ortográficas yo les descuentos un punto de su trabajo no un punto de la nota no del trabajo eso considerando que yo les voy a darle a cada cuento una suma de diez puntos ¿cuántos cuentos son?"* (comp. verbal: 2e explicar+ 3g+ 2e justificar+ 4i+ 2e argumentar+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 3k+ 5a+ 5c+ 1c+ 4(todos)} (La profesora, al dar las explicaciones a los estudiantes, se mantiene en el mimo lugar y mueve las manos al hablar) **D.E. Clase nº2 RCH p.263.**

3.6.9. Demostrar o ilustrar algo mediante su conducta

La presencia de las Áreas Oculésica y Facial constituyen los aspectos mas representativos de esta categoría, ya que permiten mediante las conductas de mirar fijamente al alumno señalando la pizarra y arquear las cejas y señalar con la mano demuestrar o ilustrar aspectos que para la profesora RCH son fundamentales, y que de acuerdo a su rol en el aula como moderador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, constituyen las conductas mas representativas de esta dimensión.

A- Mirar fijamente al alumno señalando la pizarra (4e)

Dicho comportamiento oculésico es un tanto menor en frecuencia (n=48, ver tabla 14) aunque su presencia se encuentra fuertemente ligada a la mirada fija, ya que el *mirar fijamente al alumno señalando la pizarra* (4e) se refiere al uso de la mirada implicando a los estudiantes para que se focalicen en una evidencia demostrada icónicamente (Cuadrado y Fernández, 2011). En el caso de la profesora RCH, el uso de esta sub-función ocurre cuando explica los contenidos y se torna necesario escribirlos o demostrarlos en la pizarra, ya que la captación de atención de los estudiantes ante la evidencia de conceptos o palabras que ayudan a clasificar y diferenciar sus características en el pizarrón, son aspectos fundamentales para explicar los contenidos a los estudiantes, de manera que la profeosra RCH pueda ir evidenciando con estas acciones los aspctos centrales trabajados en clases. Algunos ejemplos de lo descrito:

Prof-Aos: *"ya ahora vienen eso considerandos y esos considerandos siempre empiezan con la palabra Que, entonces primer Que, cuál va a ser la razón o el*

argumento que nosotros vamos a tener para pedir autorización a la directora para hacer este paseo?, que razón creen ustedes que podrían darle a ella que fuera una razón de peso?" (comp. verbal: 1c reguladora+ 2e describir+ 2e explicar+ 2e argumentar+ 7m+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 4e+ 5a+ 5c+ 3(mm)+ 1c(adelante)+ 3escribe pizarra)+ 4(todos)+ 3d+ 4(todos)+ 3(mm)}

Aos-Prof: *"la excelencia"*

(La profesora comienza a escribir en la pizarra)

Prof-Aos: *"por ser el mejor curso del liceo, ya, por ser el mejor curso del liceo, entre paréntesis premiado, porque yo la otra vez escuche que a ustedes los habían premiado por haber salido el mejor curso del liceo, cierto?"* (comp. verbal: 7p+ 1c reguladora+ 2e justificar+ 7m) y {comp. no-verbal: 3(escribe pizarra)+ 3a+ 4c}

Aos-Prof: *"¡sii!"*

(Los estudiantes responden en forma de coro)

Prof-Aos: *"ya, ¿Otra razón?"* (comp. verbal: 1c fática+ 7m+ 7o) y {comp. no-verbal: 3(escribe pizarra)}

Ao-Prof: *"por tener buenas notas"*

Prof-Aos: *"por tener el mejor rendimiento"* (comp. verbal: 1c complementaria+ 7p) y {comp. no-verbal: 3a+ 3(escribe pizarra)}

Aos-Prof: *"dentro de los tres primeros"*

Prof-Aos: *"ya, dentro de los tres primeros"* (comp. verbal: 7p+ REPETIR) y {comp. no-verbal: 3(escribe pizarra)}

Ao-Prof: *"primeros"* **D.E. Clase nº1 RCH pp.212-213.**

(Los alumnos responden en forma de coro, posteriormente la docente comienza a escribir en la pizarra)

Prof- Aos: *"y nosotros trabajamos el de la leyenda y el de ciencia ficción ¿Y ahora los quedamos en el?"* (comp. verbal: 2e explicar+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(escribe pizarra)}

Aa - Prof: *"Gótico"*

Ao - Prof: *"Gótico"*

(La docente deja de escribir y se voltea hacia los estudiantes)

Prof- Aos: *"en el gótico, y este fue donde nosotros nos quedamos, ¿Hay algún otro tipo de mundo que ustedes se alcancen a dar cuenta de que existe y que no está dentro de esos otros que están allá?"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p+ 2e constatar+ 7m) y {comp. no-verbal: 3(escribe pizarra)+ 4(todos)+ 4e+ 3(mm)+ 3d} (La docente se desplaza por la sala de clases y tapa su lápiz)

Aa - Prof: *"si"*

Aa - Prof: *"el del mundo real"*

(La docente se dirige a escribir en la pizarra)

Prof- Aos: *"el del mundo real maravilloso porque dijimos que también lo íbamos a trabajar, el mundo de lo real maravilloso"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p+ 2e argumentar+ REPETIR) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(escribe pizarra)} **D.E. Clase nº2 RCH p.242.**

Estas evidencias, reflejan de manera clara la preponderancia de la pizarra como recurso material importante a la hora de expresar los aspectos centrales de la clase, lo que sumado a la intensidad en el tono de voz y otros recursos gráficos buscan modelar los aspectos esenciales. Frente a esto, la profesora señala que:

> **Entr:** "*Oye y respecto de lo que comunicas déjame contarte al menos de lo que yo vi a ayer, organizas la clase no cierto, anotas en la pizarra no cierto, reestructuras el trabajo no cierto, cuando tienes que dar alguna instrucción utilizas por ejemplo algo importante tono de voz, aumentas tu tono es mas intensa tu intensidad verbal"*
> **Prof:** "*Si cuando yo quiero que la idea se refuerce y se entienda obviamente que el tono de voz cambia"*
> **Entr:** "*¿Por qué otras personas repiten hartas veces?"*
> **Prof:** "*No yo no soy de repetir muchas veces y menos en las condiciones de ahora en las que ando, no soy de repetir muchas veces, yo por ejemplo podría haberles repetido quinientas veces lo que estaba escrito en la pizarra, porque algunos y podría haberlo escrito por completo"*
> **Entr:** "*Claro"*
> **Prof:** *"No yo solo me remití a escribir siglas y de ahí el que entiende bien, porque yo ya lo había repetido ayer, entonces para mi hoy era solo un repaso ya, por lo tanto consistía en colocar siglas y luego la intensidad de mi voz marca la importancia y ellos se da cuenta, o sea lo que es importante la profe lo va gritar en ese sentido, va a ser intensa al momento de decirlo, es cuando tu lo escribes, lo subrayas y lo colocas entre comillas en el caso mío yo lo subrayo, lo coloco entre comillas pero con la intensidad de mi voz ya"* **Entr. Prof. RCH nº1 p.334.**

B- Arquear las cejas y señalar con la mano (5d)

Aunque su presencia es irrelevante en cuanto a su frecuencia (n=1, ver tabla 14), su presencia se relaciona con la "personalización" de la información o de una instrucción, donde la profesora RCH usa dicha sub-función para identificar explícitamente quién es el recepctor de la información. En este caso, un estudiante que hace una afirmación, es precedida por una clarificación por parte de la profesora RCH de manera de justificar y constatar la tarea encomendada. A modo de evidencia:

> (La docente golpea la pizarra con su plumón señalando el tipo de mundo y se voltea para observar a los estudiantes)
> **Aa - Prof:** *"uno es real y una combinación"*
> **Prof- Aos:** *"que uno es, tiene una mezcla, que uno podría decir voy a mezclar el agua y el aceite, real maravilloso, esa es la diferencia por eso quiero que ustedes lo averigüen ¿Ya?, hoy día entonces terminamos con lo que es el mundo gótico?"* (comp. verbal: 2e explicar+ 2e justificar+ 1c reguladora+ 2e constatar+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3a+ 4e+ 3(mm)+ 3b+ 5a+ 4(todos)+ 4e+ 5d} (La

> docente señala en la pizarra con su plumón, algunos alumnos comentan en voz baja) **D.E. Clase nº2 RCH p.247.**

Como comentario general a los comportameintos no-verbales presentes en esta categoría, e simportante mencionar que las conductas d ela profesora RCH (y en los otros casos) se remiten a la demostración en la pizarra de los aspectos centrales trabajados en clases. Es de suponer que dinámicas de clases bajo modalidades de ensayo, manipulación o de otro tipo, permitirían comlejizar aún mas las conductas docentes.

3.6.10. Despreciar un comportamiento del alumno

Esta categoría, representante del desacuerdo entre profesores y estudiantes, adquiere en el caso de la profesora RCH una connotación Kinésica, en la medida en que esta categoría se representa fundamentalmente por la conducta de mover la cabeza negativamente.

A- Mover la cabeza negativamente (3f)

Este comportamiento, representa una frecuencia media (n=30, ver tabla 14) y cuya característica principal corresponde a entregar feedback respecto de las aportaciones o comportamientos de los estudiantes, en la medida en que el profesor manifieste un desacuerdo ante estas conductas del alumnado. Dicho de otra manera, el *mover la cabeza negativamente* se utiliza para reprobar o mostrar desacuerdo ante los aspectos comportamentales o como ajuste ante los errores de los estudiantes (Cuadrado, 2012).

En el caso de la profesora RCH, dicho comportamiento ocurre cuando la docente le entrega una respuesta verbal explícita de desaprobación a los estudiantes que niega o precisa la información que los estudiantes comunican, manifestando explícitamente la negación, reformulando lo planteado o complementando la respuesta original. Debido a esto, la presencia de este comportamiento se manifiesta complementariamente a la sub-función verbal *desaprobar* (7q), ya que ambas manifestaciones comunicativas complementan la idea de la desaprobación ante las consultas, comentarios y errores que los estudiantes cometen al momento de construir conocimientos. A continuación algunos ejemplos:

> **Aos-Prof:** *"…"*
> **Prof-Aos:** *"no esto es como el esqueleto de la solicitud"* (comp. verbal: 7q+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 4c+ 3f} (La profesora señala la cartulina que está en el trípode) **D.E. Clase nº1 RCH p.210.**

Aa-Prof: *"y esos no tiene que tener como una carta hasta la mitad un margen…"*
Prof-Aos: *"No mi amor empieza todo ahí mismo, tiene un solo margen, paseo de fin de año"* (comp. verbal: 7q+ 6l+ 2e explicar) y {comp. no-verbal: 4c+ 4e+ 3f+ 3(escribe pizarra)} (La docente continúa escribiendo en la pizarra) **D.E. Clase nº1 RCH p.214.**

(La estudiante se dirige a su puesto)
Aa - Prof: *"señorita, señorita"*
Prof- Aos: *"no, hija, esto no va"* (comp. verbal: 7q+ 2e constatar) y {comp. verbal: 4c+ 3f} (La docente le habla al estudiante y le señala en el cuaderno) **D.E. Clase º1 RCH pp.233-234.**

Aa - Prof: *"señorita en cada cuento una galería o una galería en todos?"*
Prof- Aos: *"no, no tú te estás perdiendo…la galería es solo para el mundo cotidiano, es sólo para el mundo cotidiano…en el mundo onírico no va ninguna galería, nada…va solo la galería de imágenes a eso se refiere"* (comp. verbal: 7q+ 6l+ 2e explicar+ 2e justificar+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 4c+ 3a+ 3c+ 3b+ 3c+ 4e+ 3(mm)+ 3f+ 3h+ 4c+ 3d LA EXPLICACIÓN AHORA ES MAS CLARA} **D.E. Clase nº2 RCH p.266.**

(La profesora continúa desplazándose por la sala de clases)
Prof- Aos: *"que mientras tanto trabaje con ustedes, si yo veo que en un minuto determinado no está haciendo nada, no trabaja con ustedes"* (comp. verbal: 2e explicar+ 5k) y {comp. no-verbal: 1a+ 3(mm)+ 4c+ 3f (La profesora se desplaza por la sala de clases)} **D.E. Clase nº2 RCH p.278.**

Como es posible observar, el desprecio ante el comportamiento de los estudiantes, ocurre ante aspectos de intepretación errada de los contenidos, así como ante problemas de disciplina. En este último caso, la profesora RCH manifiesta que la disminuición de estas conductas ha sido producto de un aumento en sus niveles de conciencia respecto de la forma de reaccionar, ya que si bien la negación debiera existir, la intensidad de ella y las consecuencias que generan debieran ser contorladas. A modo de ejmplo el siguiente extracto de una d elas entrevistas realizadas:

Prof: *"Lo otro es que yo antes era como mas confrontacional con los chicos o sea si el cabro me buscaba yo iba a la pelea al choque, en cambio ahora lo implemente con otro primero nada que ver, fue un día que me acorde de esta situación y había una alumna justo frente a mi y empezó a preguntarme y ella sabia, me empezó a buscar el odio, esa es la verdad me empezó a buscar el odio, entonces yo dije si yo le sigo el juego, vamos a seguir y vamos a terminar picando, porque soy ser humano, como cualquier otro po'"*
Entr: *"(risas)"*

Prof: *" Y al final la quede mirando y le dije, tú lo que buscas es que yo me enoje, no si lo que yo estoy diciendo que se yo, ta, ta, ta, entonces no, no me voy a enojar así que tu termina de hacer tu tarea, lo que yo te pedí que hicieras y quedamos tan amigas como siempre, ya después vino otro alumno al que yo le quite un celular porque estaba juega y juega con el celular y ya le había llamado la atención tres veces, guarda el celular, guarda el celular"*
Entr: *"Ya"*
Prof: *"Entonces después vino aca y me dijo pero señorita y usted porque me quito el celular si usted también usa el celular, si le dije yo, yo también uso el celular pero yo no juego con el celular lo ocupo cuando a mi me llaman, yo nunca les he negado cuando a ustedes los llaman que contesten, incluso para que tengas privacidad vayan afuerita y contenten, entonces me dijo y también para que hablo con usted me dijo si usted no hace nunca caso, entonces para que me preguntas, si no quieres preguntarme, no lo hagas, pero es que yo quiero preguntarle, pero recién me estas diciendo que no quieres preguntarme y ahora me estas diciendo que quieres preguntarme y yo súper pausada con casi una sonrisa así, entonces primero yo creo que tu deberías pensar que es lo que quieres, quieres preguntarme a mi algo, si pero es que, ya pues tranquilo le decía yo, ¿Qué porque me quito el celular, te repito nuevamente, entonces como que le fui clarificando y bajándolo a él porque iba como subiendo en el tonito y yo iba bajando, bajando, bajando, bajando, entonces ahí yo logre no ir al tema o si no yo lo mando en tres tiempos, y lo tengo sentado y me lo he comido con zapatos"*
Entr: *"O sea tu has estado modulando a los alumnos (risas)"*
Prof: *"He estado y lo otro que me ha servido para modelarme a mi para también eh, también re inventarme, porque también es difícil"* **Entr. Prof. RCH nº2 pp.345-346.**

3.6.11. <u>Posición corporal en el aula</u>

Finalmente, la posición corporal en el aula, se observa dentro del Área Proxémica; particularmente referida a las conductas desplazamiento por el aula y aproximación a la mesa del alumno.

A- Desplazamientos por el aula (1c)

Este comportameinto no-verbal se refiere al uso del espacio físico como una traducción del espacio psicológico entre docentes y estudiantes que convierte el establecimiento de una relación afectiva al comunicarse en un espacio común, donde el respeto e interés mutuo, aparecen como una composición de aspectos asociados a la escucha, la disponibilidad y la empatía como elementos básicos para la construcción de conocimiento en el aula (Cubero et al., 2008).

La presencia del *desplazamiento por el aula* (n=72, ver tabla 14), es sumamente importante, ya que permiten un nivel de cercanía controlado en la medida en que se termina con la pasividad al permanencer sentado en su sillón, junto con promover el contacto visual en la medida en que se ubica de pie desplazándose por los espacios de la sala de clases, en tanto conducta que permite favorecer la interacción entre profesor y estudiantes (Cuadrado y Fernández, 2011). En el caso de la profesora RCH, los *desplazamientos por el aula* (1c) surgen cuando en el inicio de la clase la docente demanda atención de los estudiantes, cuando explica e interactúa con ellos y cuando desarrolla una idea general y la combina con desplazamiento y escritura en el aula, evidenciando algos momentos de desplazamiento y cercanía y otros de lejanía y experticia al momento de explicar al gran grupo aspectos de contenidos que deben conocer todos; logrando el equilibrio entre la proximidad y la distancia social (Castellà et al., 2006). A modo de evidencias:

> **Ao-Prof:** *"…"*
> **Prof-Ao:** *"a ver chiquillas yo compre… por favorcito les pido que van a sacar su cuadernito de castellano"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 4h+ 6l) y {comp. no-verbal: 1(sentada)+ 4c+ 4(todos) DETIENE LA CONVERSACIÓN ABRUPTAMENTE)} (Los alumnos comienzan a sacar sus cosas y a colocarlos en la mesa; la docente mientras observa a los estudiantes) **D.E. Clase nº1 RCH p.204.**
>
> (La docente deja de escribir en la pizarra)
> **Prof-Aos:** *"tenemos ahí entonces la referencia la directora va a abrir la carta, va a ver que es una solicitud y de ahí se va a hacer la idea completa de que es lo que ustedes están pidiendo y por qué lo están pidiendo ¿Entienden?, perfecto sigamos, ¿Qué viene a continuación?"* (comp. verbal: 2e constatar+ 2e describir+ 7m+ 7p+ 4i+ 7m) y {comp. no-verbal: 4(todos)+ 3(mm)+ 4c+ 1c+ 5a+ 3(mm)+ 4(todos)+ 3(mm)+ 3c}
> **Aos-Prof:** *"el nombre del presidente"*
> (Los alumnos responden en forma de coro) **D.E. Clase nº1 RCH p.212.**
>
> (La docente se queda de pie y se balancea y observa los estudiantes, algunos alumnos arreglan sus cosas)
> **Prof- Aos:** *"Ya vamos, a ver por qué no aparecen acá los chicos?"* (comp. verbal: 1a+ 7m) y {comp. no-verbal: 1c+ 4c}
> **Aos - Prof:** *"¡ya!"*
> (La docente se desplaza por la sala de clases hacia la puerta de salida, posteriormente algunos estudiantes comienzan a entrar)
> **Prof- Aos:** *"No pasa nada, ya saquen no más su cuadernito de castellano por favor?"* (comp. verbal: 1c reguladora+ 4h+ 7m) y {comp. no-verbal: 1c+ 4c+ 3(aplaude)} **D.E. Clase nº2 RCH p.239.**

Aa - Prof: *"Márquez"*
(La docente deja de escribir en la pizarra)
Prof- Aos: *"Necesito que usted averigüen sobre esto y ¿la próxima clase que es?"* (comp. verbal: 2e explicar+ 7m) y {comp. no-verbal: 3(mm)+ 1c+ 4(todos)+ 5a}
Aa - Prof: *"Mañana"*
Prof- Aos: *"Mañana, ¿mañana no vamos a hacer la prueba de Nuevo?"* (comp. verbal: REPETIR+ 7p+ 7m) y {comp. no-verbal: 1c(adelante)+ 3a+ 4(todos)+ 5a+ 5c} **D.E. Clase nº2 RCH p.243.**

Aa - Prof: *"señorita va a mostrar los trabajos"*
Prof- Aos: *"(silencio)"* {comp. no-verbal: 1c+ 1a+ 4(todos)+ 3(mm)}
(La docente deja de hablar con los estudiantes y aplaude)
Prof- Aos: "a ver, a ver ya se acabó el cuarto de hora" (comp. verbal: 1a+ 1a+ 1c reguladora+ 6l) y {comp. no-verbal: 3(aplaude)+ 4(todos)+ 3(mm)+ 1c+ 5a}
Ao – Prof: "…"**D.E. Clase nº2 RCH pp.261-262.**

B- Aproximación a la mesa del alumno (1a)

Este comportamiento no- verbal (n=51, ver tabla 14) se transforma en una herramienta clave para incrementar y mejorar la relación entre profesor y estudiantes (Cuadrado, 2012), ya que permite *respetar la imagen de los estudiantes* mediante el establecimiento de complicidad al implicar a los alumnos en las actividades, entregarles un feedback positivo y utilizar el humor o la ironía como acceso informal a una disposición de apertura (Castellà et al., 2006).

En el caso de la profesora RCH estos elementos aparecen como centrales al momento de interactuar con ellos. Sin embargo, esta presencia se ve equilibrada por la interpretación que la profeosra RCH le otorga a los espacios particulares de sus estudiantes, y que fueron revisados anteriormente. Aún así, se presentan estos comportamientos cuando la docente controla a los estudiantes respecto de los materiales necesarios para realziar las actividades, acercándose a revisar su desarrollo y controlar su comportamiento. A continuación, algunos ejemplos:

Aa - Prof: *"señorita va a mostrar los trabajos"*
Prof- Aos: *"(silencio)"* {comp. no-verbal: 1c+ 1a+ 4(todos)+ 3(mm)} (La docente deja de hablar con los estudiantes y aplaude) **D.E. Clase nº2 RCH p.261.**

(La profesora se dirige hacia el puesto del estudiante)
Prof - Aos: *"Cristian, estante número cuatro, y saca el diccionario enciclopédico de la profesora y buscamos enseguida el nombre que le toco a*

usted, tu pantalón se está cayendo" (comp. verbal: 1b+ 4i+ 7q+ 2e constatar) y {comp. no-verbal: 1a+ 3(mm)+ 4c+ 1b+ 4c+ 3d} (El estudiante se coloca de pie y pasa por detrás de la profesora, y se dirige a buscar el diccionario, el resto de los estudiantes, trabaja y conversa, la docente se pasea por la sala de clases monitoreando el trabajo)
Prof- Aos: *"Si ese le toco a usted, es que son personajes muy fáciles, lo que yo les digo, la tarea del mundo real maravilloso y del personaje Gabriel García Márquez, en el cuaderno no más, ¿Ya?, en su cuaderno de castellano, su perspicacia no su eficacia, ¿Saben lo que me están pidiendo?"* (comp. verbal: 7p+ 5k+ 2e explicar+ 1c reguladora+ 7m) y {comp. no-verbal: 1c+ 1a+ 5e+ 4e+ 3(mm)+ 5e+ 2b+ 4(todos)} (La docente abraza a un estudiante) **D.E. Clase nº2 RCH p.270.**

Descritos hasta aquí, los comportamientos verbales y no- verbales de la profesora RCH, enfatizando en los comportamientos mas representativos y aquellos que se manifestaron esporádicamente en relación a los momentos, espacios y contexto de su presencia o ausencia en el aula, se torna necesario ahora la descripción de las percepciones de los estudiantes respecto de las característics presentes en el clima de aula en la que estos comportamientos comunicativos se fueron generando. Lo anterior, se torna fundamental debido a la coherencia de los fundamentos de la interactividad que sustentan esta investigación, en donde este enfoque interactivo en tanto proceso social constructor del conocimiento compartido que se da en el aula (Cuadrado et al., 2010) debiera tener un asidero práctico en la medida en que se considera el rol del estudiante como una fuente igualmente importante para aportar activamente en su propio proceso de aprendizaje y las dinámicas que en ella se fundan.

3.7. Análisis de los datos del cuestionario de autoaplicación de los estudiantes

Las respuestas al cuestionario autoaplicado para estudiantes, evidencian resultados interesantes de describir y que serán organizados en dos grandes dimensiones. La primera de ellas, se refiere a la percepción que tienen los estudiantes respecto del clima de aula que se establece en la sala de clases, donde el trato entre profesor y estudiantes y entre los estudiantes, la toma de decisiones ante situaciones problemáticas o conflictivas y aspectos de participación estudiantil en el aula constituyen los elementos centrales de dicha dimensión ya que abordan temáticas importantes en la interactividad de aula que profundiza no solo en aspectos de respeto inicial de las personas, sino que además pone en situación a los estudiantes en temáticas de participación, disposición activa al aprendizaje, conflictos y resolución de problemas.

La segunda dimensión, enfatiza aspectos más personales entre el profesor y sus estudiantes, ya que profundiza en la relación afectiva directa entre estos. Los elementos que integran esta dimensión se asocia con la cercanía, el aprecio, el interés y la confianza que cada estudiante refiere respecto del profesor y que ciertamente se construye desde experiencias de aula y otras difíciles de captar en el escenario escolar pero igualmente influyentes. Ambas dimensiones se desarrollan debido a la importancia que posee el vínculo social en el aula, donde los participantes (estudiantes y profesor) trabajan con –y en- un conocimiento bajo un carácter situado (Edwards, 1996).

a. Percepción de los estudiantes respecto del clima de aula.

Se describen a continuación las respuestas de los estudiantes referidas a la percepción que tienen acerca de las interacciones que establecen con su profesor en el aula, las interrelaciones que consideran su profesor establece con ellos y los vínculos que se establecen entre pares. Junto a esto, se observan resultados sobre los espacios de participación que poseen los estudiantes, el respeto a sus derechos y su cautela en los reglamentos de disciplina de la clase. Finalmente, se exponen las características que los estudiantes perciben en la toma de decisiones del profesor ante problemas o conflictos y la presencia de apoyo ante las dificultades que los alumnos poseen.

a.1 Interacción de los estudiantes hacia el profesor

Al plantearles algunas aseveraciones a los estudiantes, referidas a la relación o el trato que establecen con su profesor, las relaciones de afecto y respeto aparecen como características principales representadas en el 94% de las respuestas de los estudiantes (n=53) bajo la denominación "*a veces*" o "*siempre*". Por un efecto de coherencia en las respuestas, al afirmar que *Los y las estudiantes tratan a su profesor/a con indiferencia* y *Los y las estudiantes tratan a su profesor/a con violencia/ groserías*, la abstención de respuestas es elevada así como una presencia disminuida en la opción "*nunca*" y una ausencia de respuestas en las opciones "*a veces*" o "*siempre*".

Gráfica 23. Trato de los estudiantes hacia su profesor



Los resultados obtenidos a partir de la percepción de los estudianres respecto de las relaciones afectivas o respetuosas que se establecen con la profesora RCH son coherentes con las interpretaciones de la profesora respecto de las carencias afectivas y necesidades de afecto que los estudiantes esperan de su profesora, así como la presencia de comportamientos comunicativos no-verbales asociados a la mirada fija y expresiones kinésicas asociadas a los aentimientos de cabeza que utiliza al momento de itneractuar con ellos. Respecto de las necesidades afectivas, la profesora señala:

> **Prof:** *"En que son muy pobres en lo que es afectividad, los niños buscan mucho ese ser paternal, maternal, ya, bueno a ellos no se les nota, porque yo también marco la diferencia ahora no tanto si, pero se nota lo que es culturalmente tienen una pobreza de valores, entonces ellos vienen como muy pobres en ese sentido ya, esa vulnerabilidad se nota a nivel de piel y a nivel cultural porque ellos desconocen muchos términos, hay cosas que para nosotros son como obvias pero que para ellos no lo son tantos ningún ve noticias, ven puros monos animados, desconocen la realidad social, política cultural que vive el país, entonces tu lo notas"* **Entr. Prof. RCH nº1 p.326.**

a.2 Interacción del profesor hacia los estudiantes.

Al consultarle a los estudiantes respecto del trato que reciben de su profesor, éstos manifestaron que son tratados "*a veces*" o "*siempre*" con afecto o respeto en un 89% (n=50), manifestando que el trato indiferente es prácticamente nulo (n=46) en un 82% y en un 89% declaran no ser tratados con violencia o gorserías por parte de la profesora RCH.

Gráfica 24. Trato del profesor hacia sus estudiantes



Respecto de los resultados obtenidos a patir de las percepciones de los estudiantes, es posible observar su nivel de coherencia con las descripciones que realiza la profesora RCH, ya que menciona la presencia de un cambio importante en la forma en como interactúa con sus estudiantes, debido al trabajo investigativo realizado, donde la posibilidad de observarse, de analizar sus comportameintos comunicativos, particularmente los no-verbales y de acentuar la importancia de dichas variables como generadoras de espacios que amplían las posibilidades de aprendizaje, pareciera que impactan en la relación establecida con sus alumnos, en la medida en que este "darse cuenta" influye de manera directa en las percepciones estudiantiles. A modo de evidencias, se desarrollan dos extractos donde la profesora RCH se refiere a esto:

> **Prof:** *"Hay un lapso de tiempo, desde el año pasado a la fecha, yo creo que un poco la vida te enseña, vino acá una persona, hace un tiempo atrás una persona a grabarlos y un poco me enseño algunas metodologías de trabajo ya, y esas metodologías de trabajo sirven, te ayudan a trabajar de otra manera, a trabajar de otra manera con las personas ya, entonces yo antes era mucho mas seca y mas dura, ahora no, ahora lo que trato de guardar es la disciplina y el respeto por sobre todo, si siendo mas afectiva, me acerco igual y me he aprendido el nombre de todos mis chiquillos porque, eso a ellos les da cercanía, ya y de repente les pregunto y que les paso y que les paso aquí y no los saco a fuera a conversar con ellos, sino que busco un poco mas la complicidad de la sala, esa complicidad yo creo que de alguna u otra manera"*
> **Entr:** *"(palabra)"*
> **Prof:** *"Les hace bien a los chiquillos sienten como mas cercanía contigo, ya, en el pasillo cuando los ves también los saludas que se yo les das un tirón de orejas, les aprietas un cachete y les das una palmada en el traste lo que sea*

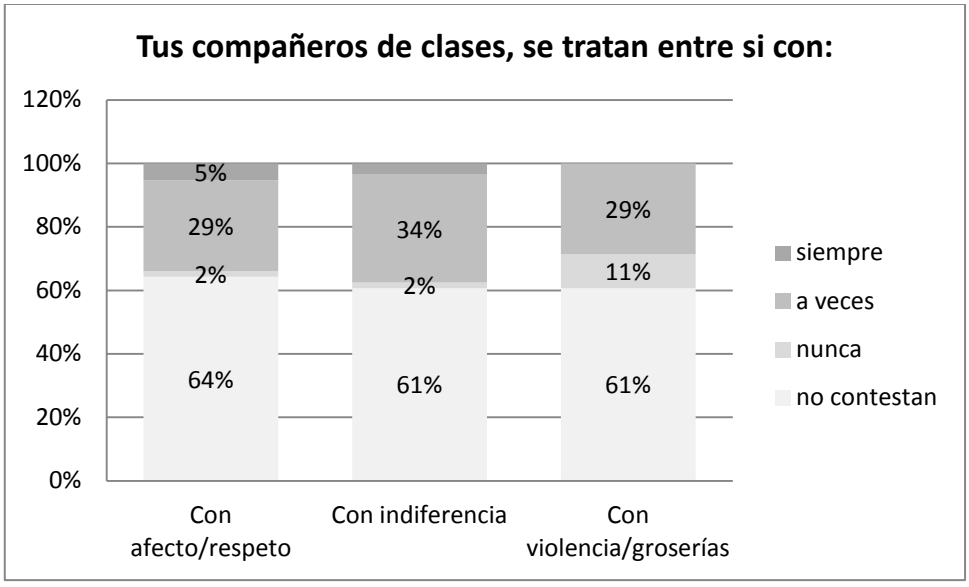
que ellos sientan que tu estas ahí, que no los has perdido de vista" **Entr. Prof. RCH nº1, pp.329-330.**

Prof: "*Bueno a propósito de la entrevista anterior me hiciste pensar toda la semana, toda la semana, como puedo hacer yo, para cambiar mi animo de manera tan brusca y se nota mas en un curso que en otro que en el otro, ya yo noto la diferencia entre el primero medio y en el segundo medio, donde en el segundo medio yo ya trabajo mas relajada y yo insisto en que tiene que ver en que los chicos ya me conocen, porque ellos ya han trabajado conmigo antes y ya le conocen las mañas a la profe', ya saben lo que significa tal movimiento, tal mirada, tal cosa, ellos ya manejan el lenguaje gestual que tiene la profe, que tiene"* **Entr. Prof. RCH nº2 p.342.**

a.3 Interacción entre los estudiantes

Respecto de *Las características relacionales que se dan entre entre pares*, los resultados se distribuyen en forma mas equilibrada, ya que cuando se les pregunta *Tus compañeros de clases, se tratan entre sí con afecto/ respeto,* un 34% de los estudiantes (n=19) manifiesta que "*a veces*" o "*simpre*", mientras que un 64% se abstiene de responder. Asimismo, cuando se les pregunta si *Tus copañeros de clases, se tratan entre sí con indiferencia,* los estudiantes manifiestan en un 36% (n=20) expresan que "*a veces*" o "*simpre*", mientras un 60,1% se abstiene de responder el ítem. Finalmente, cuando la pregunta se refiere a si *Tus compeñeros de clases, se tratan entre sí con vilencia/ groserías*, un 29% (n=16) manifiesta que "*a veces*" y un porcentaje mayoritario se abstiene de responder, mientras un 11% manifiesta explícitamente que "*nunca*" se dan este tipo de comportamientos.

Gráfica 25. Trato entre los estudiantes



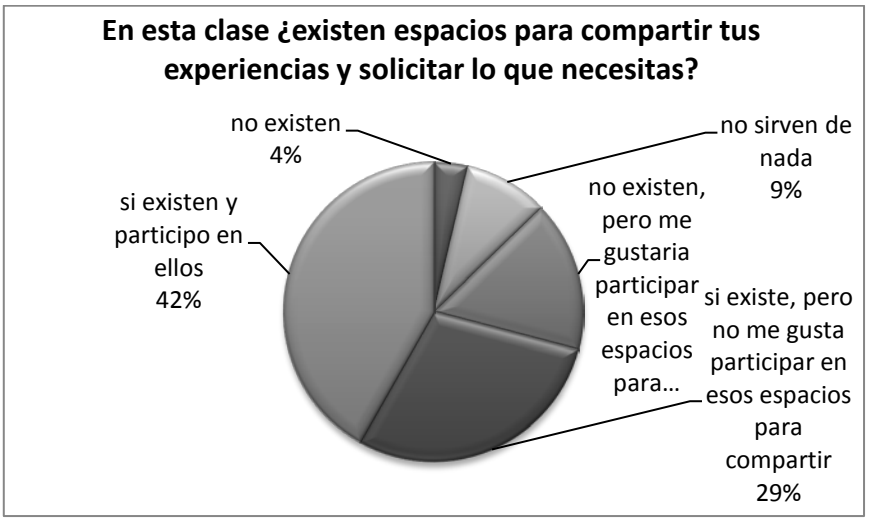
A partir de los datos recientemente expuestos, es posible afirmar la coherencia explícita entre las tres dimensiones de análisis descritas, ya que por una parte, la relación entre profesor y estudiantes se enmarca dentro de una relación de afecto y respeto y por ende, carente de indiferencia y groserías, asociados a malos tratos. Sin embargo, por otra parte, los resultados referentes a las relaciones sociales que se establecen entre pares, posee un nivel de diversificación mayor en las respuestas, en donde la presencia de respeto y afecto, de indiferencia y de violencia o groserías posee porcentajes que a pesar de la variablidad en las preguntas, se identifican grupos de respuestas tendientes a evaluar dichas relaciones como adecuadas, y otras que se agrupan fundamentalmente en la abstinencia a responder o de mencionar que existe indiferencia y groserías, representado en un 10%, frecuencia similar a espacios escolares dificultosos entre estudiantes.

De esta manera, las relaciones conflictivas pareciera tienen una mayor presencia entre pares que poseen el mismo rol social, pero que a la vez comparten variables ligadas a factores personales, familiares y escolares dificultosos, transformándose en factores que complejizan las relaciones sociales entre los jóvenes y que eventualmente se pueden transformar en factores relacionados con la violencia (Cuadrado et al., 2010).

b. Percepción de los estudiantes respecto de los espacios de participación

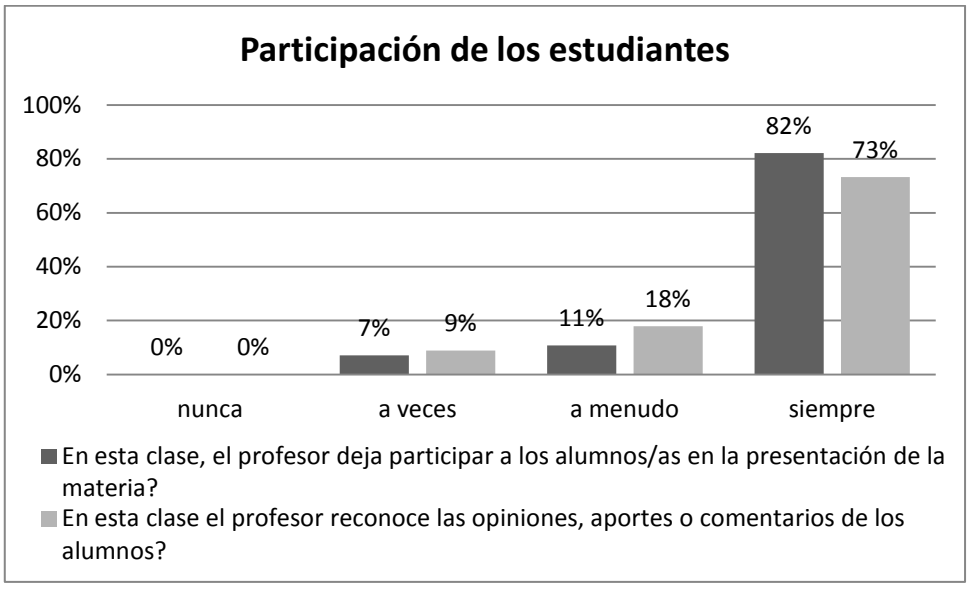
Como hemos visto anteriormente, existe un amplio acuerdo respecto de la relación entre la participación de los estudiantes en las actividades de clases y la mejora en el clima de aula (Coll y Onrubia, 1995; Castellà et al., 2006; Cuadrado y Fernández, 2008; Cuadrado et al., 2011; Cuadrado y Fernández, 2011; Cuadrado, 2012; Cubero et al., 2008) y cuyos beneficios se asocian a la transferencia de dichas conductas y disposiciones al aprendizaje a diversos contextos. Así, las relaciones sociales en el aula se transforman en relaciones nutritivas en la medida que se utilicen comportamientos comunicativos que posibiliten el intercambio dialógico, que permitan el uso de estrategias de relación social, que construyan una imagen de profesor y estudiantes, que faciliten la interacción y atenúen los desequilibrios que entre los participantes puedan amenazar la interacción y la participación (Castellà et al., 2006). En este sentido, al revisar los resultados del cuestionario, los estudiantes manifiestan ante la pregunta *En esta clase ¿existen espacios para compartir tus experiencias y solicitar lo que necesitas?*, que si existen espacios, aunque no logrando acuerdo respecto de querer o no particpar en ellos (71% representado en 39 alumnos).

Gráfica 26. Espacios de interactividad



En términos mas específicos, ligados con la participación en las temáticas o momentos de la clase, en tanto estrategia que sirve como un andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976) mediante la participación guiada (Rogoff, 1993) se observa que a juicio de los estudiantes, la profesora deja que ellos participen en la presentación de la materia (contenidos) "*a menudo*" o "*siempre*" en un porcentaje referido al 93% (n=52). Asimismo, un 91% de los estudiantes (n=51) manifiesta que el profesor "*a menudo*" o "*siempre*" reconoce las opiniones, aportes o comentarios de sus estudiantes.

Gráfica 27. Fomento de la participación estudiantil



En relación a estos resultados, las evidencias recabadas por parte de los comportamientos comunicativos verbales son coherentes con las perpcepciones de los estudiantes, ya que se observa una alta frecuencia de las funcione shacer una pregunta,

aprobar y explicar, secuencias ampliamente utilizas por la profesora RCH. Quizás el elemento central que evidencia aquello consiste en la iniciación d elas clases, en donde la docente para iniciar su clase y activar los conocimientos previos d elos alumnos, genera espacios para establecer marcos sociales de referencia y marcos específicos posteriores mediante la conversación, el uso de pregutnas dirigidas que contrastan con opiniones de otros alumnos, así como el uso de los refuerzos y movimientos d eaceptación de las aportaciones de los alumnos. Finalmente, la participación que manifiesta la profesora RCH en su clase, se relaciona con el equilibrio entre la participación y el ordenamiento de la clase y las actividades, ya que manifiesta (concientemente) que la autonomía, el trabajo en grupos y el orden constituyen aspectos importantes en la participación estudiantil. A modo de evidencia:

> **Prof:** *"…aquí es como que hay tanto de dulce y de agras, aquí hay tanto de dulce porque se que ellos van a aprender, pero tanto de agras porque también ellos necesitan tener su margen de disciplina y orden y yo tengo por ejemplo el dispensador de farmacia para atenderlos, ayer se me fue, yo tengo por ejemplo numeritos, entonces ellos saben por ejemplo que cuando tienen que venir cuando tiene su numero el uno por ejemplo, el uno viene aquí yo hablo con el que se yo le digo todas las cosas que tenga que cambiar, le corrijo lo que tenga que cambiar y después se va a sentar y hace su corrección" (…) Entonces yo no soy de trasladarme dentro de la sala, porque siento que el alumno tiene que ser independiente (…) Tiene que trabajar por si mismo, tiene que ser capaz de solucionar sus dudas, si bien a lo mejor dentro de un grupo o por si mismo"* **Entr. Prof. RCH nº1, p.330.**

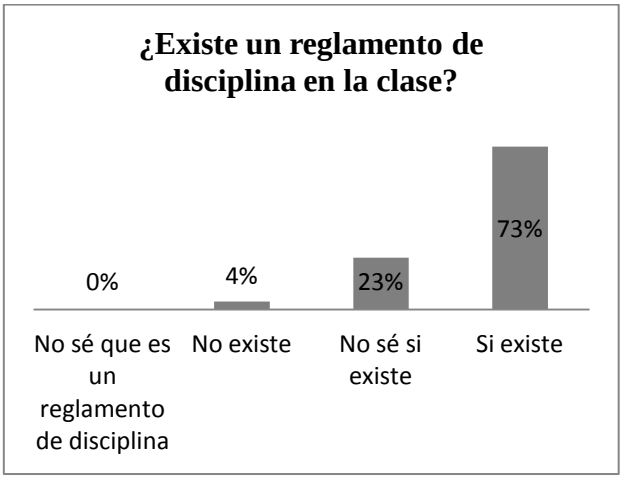
c. Percepción de los estudiantes respecto de los derechos y reglamentos

Respecto de los derechos de los estudiantes y de los marcos referenciales explícitos de comportamiento contenidos en reglamentos de disciplinas o de ordenamiento de la clase, los estudiantes manifiestan en un 73% (n=41) que sus derechos son respetados *a menudo* o *siempre*, siendo un porcentaje similar (73%) representado en 41 estudiantes que reconocen que sí existe un reglamento de disciplina en su clase, aspecto formal que debiera en su esencia, transformarse en un documento o acuerdo que proteja los derechos y deberes de los distintos actores de la clase, a fin de no entorpecer o vulnerar la individualidad de las personas en el aula. Es importante volver a recalcar la necesidad de profundizar sobre lo acabado de los reglamentos de disciplina y su foco en lo formativo más que en lo punitivo, para abrir análisis posteriores respecto de sus atributos y limitaciones.

Gráfica 28. Respeto de los derechos de los estudiantes



Gráfica 29. Reglamentos de disciplina



El respeto por los derechos de los estudiantes y la presencia de reglamentos en el aula que perciben los alumnos, es similar a la percepción que tiene la profesora RCH acerca de dichos elementos. Así, por ejemplo, la profesora identifica claramente las características que tiene su clase respecto del orden, las reglas y la posibilidad que los estudiantes se manifiesten cuando tienen un problema, conviviendo en la misma sala de clases. A continuación, dos ejemplos que demuestran esto:

> **Prof:** *"Yo por sobre todo creo que me caracterizo por eso, si tu entras aquí a la sala sin informarme por ejemplo tocas y entras y yo no alcanzo a gritar pase, tu vas a ver a todos los chiquillos trabajando y yo normalmente aquí en mi escritorio también trabajando y yo les digo este es mi espacio y normalmente no me gusta meterme en el espacio de los alumnos, invadir su espacio, a menos de que ellos me lo permitan y ayer me sentí invadiendo el espacio de este*

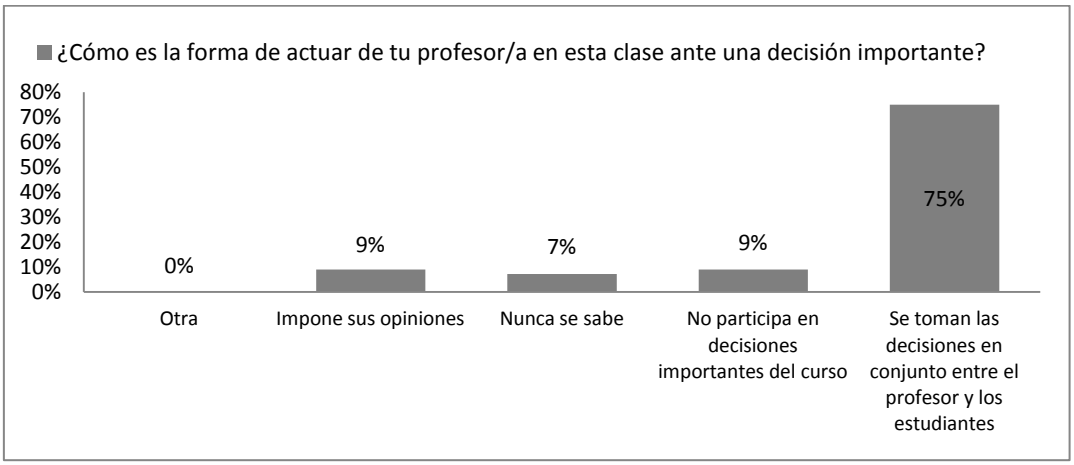
> *alumno que no quería que estaba ahí amurrado y no quería trabajar"* **Entr. Prof. RCH nº1 p.331.**

> **Prof:** *"…Si lo deje que el sacara su rabia, su furia no se que es lo que seria en contra mía, en contra del mundo, en contra de la sociedad, a los niños de latino América no tengo idea, lo deje, lo deje, porque a mi no me hubiese gustado que me hubiesen invadido mi espacio, entonces yo me sentí en un momento como te digo que estaba pasando una barrera que no me correspondía, ya, entonces yo siento que aquí dentro de la sala se maneja mucho el orden pero también se maneja mucho conocimiento, mucho conocimiento nuevo, mucha retroalimentación, mucho de que a mi no me gusta que los alumnos me pregunten y que hay que hacer, yo repito una vez, doy la instrucción soy capaz de repetir una vez y de ahí en adelante el trabajo tiene que hacerse solo…"* **Entr. Prof. RCH nº1 p.332.**

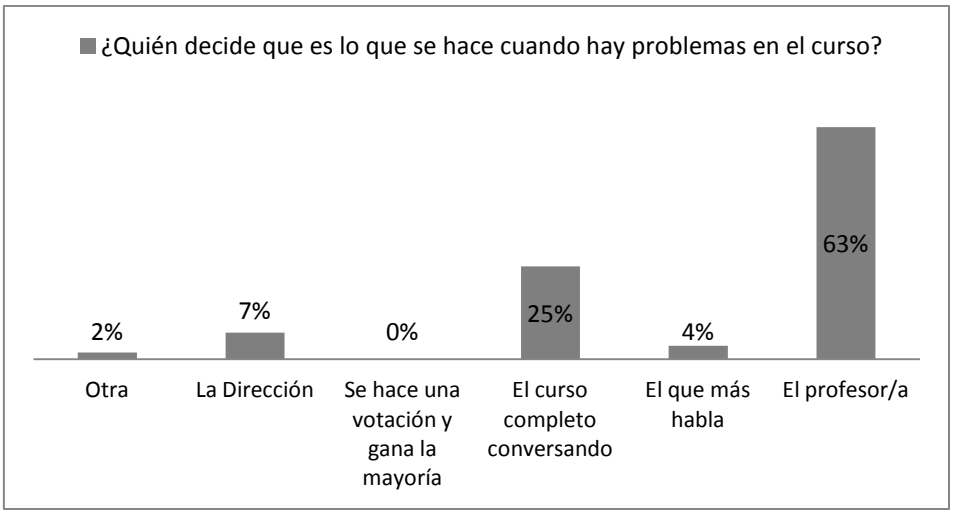
d. Percepción de los estudiantes respecto de las decisiones del docente

Estos resultados, complementan los apartados anteriores de participación y reglamentación, ya que se describe la percepción que poseen los alumnos respecto de la forma en que la profesora RCH actúa ante decisiones importantes en la sala de clases. Llama la atención, lo coherente de las respuestas al manifestar un 75% (n=45) de los alumnos, que la forma de actuar de tu profesor/a en esta clase ante una decisión importante es consensuada, ya que para ellos, se toman las decisiones en conjunto entre el profesor y los estudiantes. Asimismo, cuando se les pregunta a los estudiantes *¿Quién decide qué es lo que se hace cuando hay problemas en el curso?* la presencia del profesor en su rol de profesional y adulto refiere el 63% (n=35) de las respuestas; siendo la opción *El curso completo conversando* la segunda respuesta en representatividad con un 25% (n=14). Finalmente, cuando se les pregunta a los estudiantes *¿A qué instancias recurres si tienes problemas con algún compañero/a?*, la presencia de los amigos en un 36% (20) constituye la repsuesta mas frecuente, aunque seguida de *Voy a resolverlo con la ayuda del profesor* en un 21% (n=12) de los casos. Esto último evidencia no solamente el apoyo de los pares y la amistad como un factor protector ante las dificultades de los estudiantes, sino que además reconoce el rol adulto experto del profesor como una persona que apoya. Finalmente, es importante mencionar que la opción "*a nadie*" posee un porcentaje importante (23%) del que hay que preocuparse, sobre todo, ante la ausencia de los padres como un apoyo real ante los problemas con algún compañero.

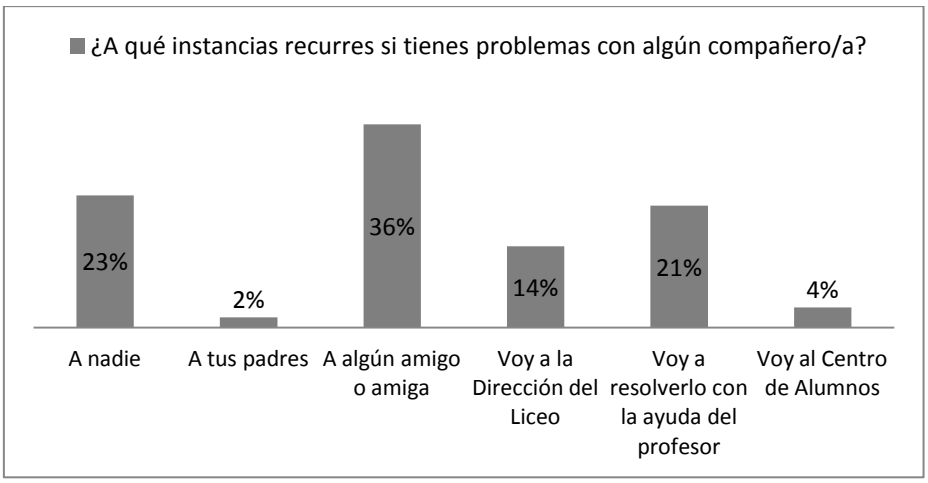
Gráfica 30. Toma de decisiones en el aula



Gráfica 31. Decisiones ante los conflictos



Gráfica 32. Redes de apoyo ante los conflictos



Los resultados asociados a la percepción de los estudiantes respecto de la toma de decisiones y el eventual soporte del profesor ante los problemas que se presentan entre pares, se pueden organizar en dos evidencias claras. La primera de ellas, se refiere al eminente grado de control que busca la profesora, representado en la frecuencia total mas elevada del comportamiento comunicativo verbal (ver tabla 13). Lo segundo, se refiere a la elevada presencia del ceño fruncido en la conducta no-verbal, la cual, en muchos casos es interpretada como una conducta que desaprueba o manifiesta distancia con lo planteado por los estudiantes. Esto último, se relaciona bastante con la disminuida presencia del rol docente ante las dificultades que manifiestan los estudiantes, ya que la profesora RCH manifiesta una actitud de separación entre los aspectos personales d elos estudiantes y la presencia de dificultades entre los alumnos. De esta forma, difícilmente los estudiantes preferirán la ayuda de la docente ante la presencia de problemas con sus compañeros/as, priorizando a los pares en su resolución. La evidencia de esta disntancia entre las relaciones personales que mantienen los estudiantes y las estrictamente educativas, las manifiesta la profesora RCH en el siguiente extracto:

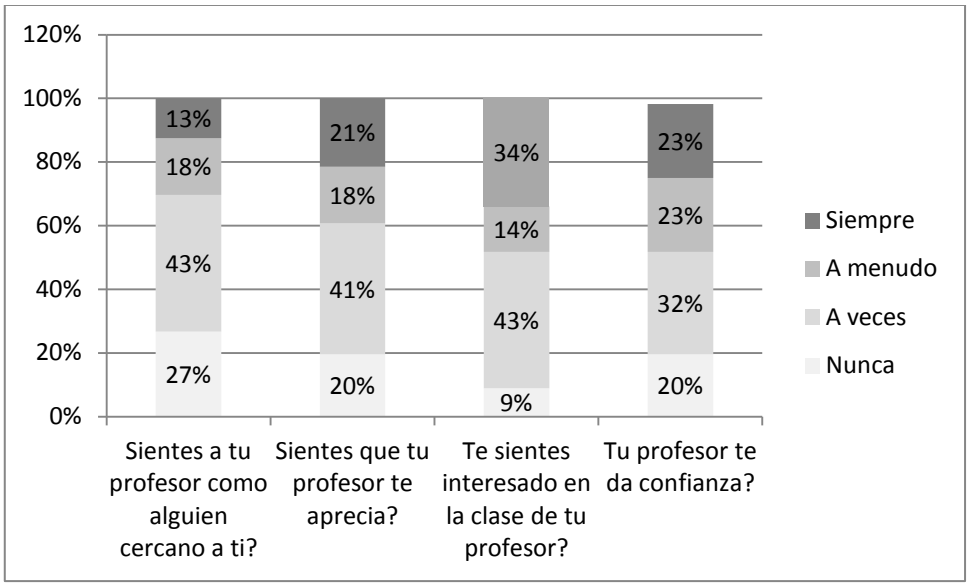
> **Prof:** *"Sobre todo increíblemente en los dos cursos se da una constante que son, eh, se da una constante en lo dos primeros, en los primeros y los segundos las damas son pero uy, fogosas, son apasionadas, ligerito se les para la pluma y empiezan entre ellas, peleadoras, son súper arma cahuines las del 1°C, son súper arma cahuines, que ni te digo, son muy complejas y entonces si tu no les paras y no les cortas y ahí si que me pongo severa y no les cortas de raíz estas son capaces de agarrarse del moño o de decirse hasta para su quinta generación aquí mismo, constante que se da en el 2°D, en las damas también, pero esas son del pachotazo de tirarse así, como por aquí pasó cachai (…) Se tiran un palo y pasa, después la otra le contesta y pasa, entonces yo les digo no chiquillas aquí no, no, no corresponde no se da aquí, ahí se para y la cortan, y estas otras son como mas fosforitos, las del primero como te digo, y las de segundo esas son mas"* **Entr. Prof. RCH nº2 p.347.**

e. Percepción de los estudiantes respecto de la relación directa con la profesora RCH

Respecto a las atribuciones directas que los estudiantes realizan sobre la profesora RCH, el cuestionario indaga cuatro variables asociadas a cercanía, aprecio, interés y confianza, ya que el espacio intersubjetivo que estudiantes y profesores co-habitan (Rogoff, 1990) implica la relación de atribuciones afectivas y de confianza mas profundas. En este sentido, es posible afirmar que los resultados son diversos en cuanto a las percepciones estudiantiles, ya que cuando se les pregunta si *Sienten a su profesor como alguien cercano?* Las respuestas en las opciones "*a menudo*" o "*siempre*" correponden al 31% (n= 17) de los estudiantes; siendo un 43% representado en 24 alumnos la opción "*a veces*" elegida. Sin embargo, un 27% (n=16) elige la opción "*nunca*" para representar su

parecer ante la cercanía de la profesora RCH. Asimismo, al preguntarles si *Sienten que su profesor los aprecia?*, un 39% (n=22) de los estudiantes responden que "*a menudo*" o "*siempre*", siendo un 41% (n= 23) que responden "*a veces*" y un 20% (n=11) que responden la opción "*nunca*" como representativa de la sensación de aprecio que les tiene la profesora RCH. Este último porcentaje se repite en la dimensión anterior y en la última con muy escasa diferencia porcentual, en tanto variables ligadas directamente a la afectividad. Por otra parte, cuando se les pregunta a los estudiantes si *se sienten interesados en la clase de su profesor?*, un 48% (n=27) opta por la opción "*a menudo*" o "*siempre*", siendo un 43% de los casos (n=24) quienes se manifiestan "*a veces*" interesados en la clase de la profesora RCH. Finalmente, al preguntarles si *Su profesor les da confianza?*, un 46% (n=26) de los estudiantes manifiesta que "*a menudo*" o "*siempre*", un 32% (n=18) manifiesta que "*a veces*" y un 20% (n=11) reporta que "*nunca*". Es importante consignar cómo los y las estudiantes clarifican y distingen sus respuestas al momento de encontrarnos con resultados diversos y particularmente sensibles a factores afectivos mas directos y personales en un porcentaje de rango que oscila hasta un 20% y que a pesar de no ser significativo en algunas preguntas, constituye un foco de atención mayor debido a las sensaciones de segregación afectiva que estos resultados puedan entregar.

Gráfica 33. Atributos de la relación profesor - estudiante



Estos resultados, desprendidos de las percepciones de los estudiantes, permiten afirmar que los estudiantes se sienten ma sinteresados en la clase de su profesora, aunque sin necesariamente sentir a la docente como alguien cercano, de confianza o que genere aprecio. Esta distinción que hacen los estudiantes, es particularmente coherente con las temáticas que plantea la profesora RCH al momento de manifestar la distitnción que

realiza en las actividades de aula y las personales, las dificutlades que plantea para expresarse emocionalmente, las dificutlades que generan sus gestos y el control para acercarse a sus alumnos. Desde el punto de vista verbal, se observa ciertamente una clara estructuración de clases, interacciones marcadas por las discusiones de los contenidos, pero escasament relacionadas con las necesidades personales de los alumnos. Asimismo, desde los comportameintos no-verbales, la preocupación por la cuatela de los espacios de profesor y estudiantes, así como sus problemas para proteger dichos espacios y evitar la invasión de ellos, son aspectos que marcan las posibilidades de intercambio más cercano. En fudnamento a lo anterior, se expone un extracto de una d elas entrevistas realiza a la profesora RCH que evidencian lo anteriormente dicho:

> **Prof:** "*Bueno yo, aquí como son primero y segundo, me cuesta un poco acercarme a ellos en lo que es el ámbito del lenguaje no verbal, por decirlo de alguna forma ya no soy tan, como decirlo, la afectividad cuesta un poco, sobre todo cuando tu te planteas en un curso que son tan que saltan de un lado a otro, no andan ahí y si tu les pierdes el control se desparraman y gritan en la sala ya, se ha perdido eso un poco, he tenido que ser un poco mas dura, pero ya no tanto como era antes, yo creo que me he tratado de acercar a ellos, les busco por la buena, me siento al lado de ellos, les digo que no me engañen cuando los veo con las pololas un poco de buscarles la risa, de quebrar un poco el hielo si bien no es tanto como otros colegas, pero yo trato*" **Entr. Prof. RCH nº1 p.329.**

Expuestos hasta aquí los resultados principales encontrados en el caso de la profesora RCH, y con una afán sintético que recalque de manera adecuada los elementos centrales descrito *in extenso* anteriormente, se presenta una síntesis que reúne dichos aspectos claves.

Tabla 13. Frecuencia de comportamientos verbales de la profesora RCH

COMPORTAMIENTOS COMUNICATIVOS VERBALES	**Frecuencia**	
	C1	C2
1. Función Fática		
a. Toma de contacto.	5	3
b. Demanda de disponibilidad	30	10
c. Mantener el contacto:		
- Fática	1	3
- Reguladora	42	71
- Complementaria	5	2
Total:	**83**	**87**
2. Función Informativa.		
d. Inductiva	0	0
e. Informativa:		
- Describir.	59	91
- Explicar.	70	110
- Justificar.	17	34
- Constatar.	48	72
- Argumentar.	5	18
- Predecir.	6	12
- Suponer.	6	12
f. Narrativa.	0	0
Total:	**211**	**349**
3. Función Expresiva		
g. Expresión de emociones.	3	11
Total:	**3**	**11**
4. Función Conativa.		
h. Hacer una petición.	21	22
i. Dar una orden.	32	32
Total:	**53**	**54**
5. Función Metacomunicativa.		
j. Definir una palabra.	2	1
k. Emitir un juicio de valor sobre el desarrollo de la entrevista	31	25
Total:	**33**	**26**
6. Función Poética.		
l. Efectos de estilo sobre el mensaje.	33	39
Total:	**33**	**39**
7. Función Control.		
m. hacer una pregunta.	127	129
n. demandar repetición.	2	1
o. Demandar información aditiva.	10	3
p. Aprobar.	62	49
q. Desaprobar.	21	31
Repetir	16	25
Total:	**238**	**238**

Tabla 14. Frecuencia de áreas del comportamiento no- verbal de la profesora RCH

ÁREAS DEL COMPORTAMIENTO COMUNICATIVO NO- VERBAL	Frecuencia	
	C1	**C2**
1. PROXÉMICA		
1.a. Aproximación a la mesa del alumno	2	18
1.b. Aproximarse al alumno e inclinarse sobre su mesa	14	44
1.c. Desplazamientos por el aula	40	32
1.d. Permanencia en la pizarra	7	37
Total:	**63**	**131**
2. HÁPTICA		
2.a. Coger por el brazo al alumno	0	0
2.b. Tocar brazo, cabeza y hombro	1	4
Total:	**1**	**4**
3. KINÉSICAS		
3.a. Inclinaciones de cabeza hacia adelante	30	42
3.b. Encogerse de hombros	3	16
3.c. Levantar el dedo	3	18
3.d. Llevarse la mano a la cabeza	18	22
3.e. Llevarse la mano a la boca	4	2
3.f. Mover la cabeza negativamente	15	15
3.g. Dar un golpe en la mesa	0	0
3.h. Adelantar el tórax con los brazos extendidos y manos abiertas, a la vez que se arquea las cejas y sonríe	2	8
3.k. Contar con los dedos	0	5
3.mm.Mover las manos	71	126
Total:	**146**	**254**
4. OCULÉSICA		
4.a. Mirada fija en el alumno con asentimiento de cabeza u otros gestos manuales o faciales	9	11
4.b. Mirar a los alumnos indistintamente señalando con el dedo a uno de ellos	2	5
4.c. Mirada fija	132	145
4.d. Mirada fija y aproximación al alumno	0	2
4.e. Mirar fijamente al alumno señalando la pizarra	28	20
Total:	**171**	**183**
5. FACIAL		
5.a. Arquear las cejas con mirada fija	32	36
5.b. Arquear las cejas y asentir con la cabeza	9	10
5.c. Arquear las cejas y ceño fruncido	56	63
5.d. Arquear las cejas y señalar con la mano	0	1
5.e. Sonrisa	26	0
Total:	**123**	**110**

3.8. Síntesis de la profesora RCH

Las características centrales de la profesora RCH se asocian a un elevado uso de las funciones comunicativas, donde la descripción, la explicación y la constatación constituyen las sub-funciones verbales mas frecuentes utilizadas en el aula. De esta forma, el foco en los contenidos aplicados al trabajo con la guía de actividades, le permite a la docente ir focalizando sus intervenciones en instrucciones y aclaraciones frecuentes, respecto de los desafíos planteados en el documento de trabajo, a fin de mediatizar el trabajo de los estudiantes, conforme entrega pistas y aclaraciones que ayudan a su resolución. El trabajo con sub-funciones directas ligadas a las instrucciones y aclaraciones, le imposibilita trabajar aspectos de tipo predictivas o de suposión, las cuales, en el caso de la enseñanza del lenguaje y la comunicación son importantes en la media en que permiten “ponerse en contexto” de las diversas situaciones prágmáticas que posibilita la comunicación. Asimismo, el control disciplinario y el uso de órdenes para la mantención de la disciplina en la sala de clases, constituyen otra característica de la docente, en desmedro de definiciones y valoraciones que poseen un carácter más personalizado en la comunicación didáctica.

Las características anteriormente señaladas, se ven potenciadas por un elevado uso de preguntas, y que abarcan aspectos personales, de contenidos y de disciplina, generando niveles adecuados de participación. Sin embargo, la complejidad de dichas interrogantes, se asocia fuertemente a elementos superficiales o de reconocmiento de procedimientos, más que a aspectos de fondo centrado en comprensiones profundas de los contenidos.

Respecto de variables relacionales, la profesora RCH utiliza en forma recurrente los movimientos y el apoyo kinésico al momento de intervenir en clases, el movimiento de manos, las inclinaciones de cabeza tanto al aceptar como al rechazar las aportaciones de los alumnos, lo que sumado a la mirada fija y el uso del ceño fruncido tiende a disminuir los espacios de participación con sus estudiantes, estableciendo en algunos casos una participación “lógica” donde la profesora pregunta, los estudiantes complementan la respuesta y continúa inalterable el discurso original.

Finalmente, la menor presencia de conductas no- verbales asociadas al reconocimiento de las aportaciones de los alumnos, una elevada presencia de reformulaciones y un elevado control en el desarrollo de las actividades de los estudiantes, contrasta con expresiones de intimidad, metas y desafíos que evidencian por una parte un aliciente para el trabajo de los alumnos, pero que se asocia además a una disminución de la participación estudiantil a causa de una elevada frecuencia de desacuerdos. Junto a esto, la

complementariedad en el trabajo grupal e individual constituye otra característica de la profesora RCH, ya que la organización de espacio para las actividades grupales y la segmentación de espacios de control individual de los avances en los puestos de trabajo, posibilitan un adecuado equilibrio del espacio intersubjetivo con sus alumnos, y que oscila entre instancias de carcanía y control “puesto por puesto”, intervenciones en la parte delantera de la sala, y el control directo en su puesto de trabajo, respecto de los avances de sus alumnos.

4. Síntesis de los casos

Finalmente, se presenta una tabla esquemática que sintetiza los aspectos verbales y no- verbales más representativos de los casos descritos anteriormente. De esta forma, las categorías verbales y no-verbales se organizan en función de su frecuencia total, así como las descripciones específicas que caracterizan dichos comportamientos en los docentes, a fin de distingir los usos de dichas categorías para caracterizar y contrastar las cualidades de su presencia.

Tabla 15: Síntesis de los casos

Usos de los comportamientos comunicativos verbales mas frecuentes en los casos				
Funciones	**N (AF+MM+RCH)**	**Profesor AF**	**Profesora MM**	**Profesora RCH**
Formulación de preguntas	**873**	Uso de preguntas de tipo indagatorias o de ordenamiento de la clase, asociadas al chequeo de conductas, inicio de los contenidos y del control de asistencia.	Uso de preguntas indagatorias iniciales, otras que enfatizan el interés y la motivación de los estudiantes para participar en las actividades académicas y como reformulación a los aportes de los estudiantes. Además, se evidencian preguntas de tipo personal que indagan activamente en la búsqueda de cercanía y afectividad.	Uso de preguntas formuladas por el profesor con cierto carácter cerrado o abierto dependiente del nivel e complejidad. Distribución de acuerdo a los momentos de clases (inicio, desarrollo y cierre), preguntas que buscan llamar la atención respecto de problemas de disciplina y al chequeo permanente respecto de la comprensión de instrucciones.
Explicar	**470**	Uso de la explicación para articular aspectos teóricos u otros recursos bibliográficos, con experiencias cercanas de sus alumnos, de manera de transferir por medio del lenguaje y la explicación los aspectos a aprender.	Uso de la explicación en el inicio y durante la clase, para trabajar aspectos de contenidos o vocabulario, así como en la guía a sus estudiantes en las actividades a realizar, como explicaciones que abordan las actividades de trabajo.	Uso de las explicaciones iniciales y al final de la clase, como chequeo de los avances e instrucciones de las actividades. Uso como metaenunciados y como clarificación ante dudas de los estudiantes.
Aprobar	**401**	Uso de la aprobación centrada en la respuesta a contenidos o materias de la clase y como consecuencia de respuestas cortas que permiten mantener el sentido discursivo de tipo informativo. Se evidencian interacciones confirmatorias entre profesor y estudiantes. Uso del "*ya*", "*si*" y la repetición.	Uso de palabras como "*ya*", "*yes*", "*ok*" y "*repetir*". Calidad de retroalimentación deficitaria en relación a la información generalizada que entregan los estudiantes, perdida del carácter experiencial del refuerzo y la vivencia de un reconocimiento social positivo heurístico	Uso de la aprobación ante respuestas esperadas por parte de los estudiantes. Discurso invariable o confirmatorio. Uso de sencillos "*muy bien*" y de la repetición como mecanismos de feedback
Reguladora	**324**	Uso de la función reguladora para enlazar ideas anteriores con las que a continuación se desean expresar.	Uso de la función reguladora inicialmente para contextualizar actividades, al momento de dar instrucciones respecto de las actividades y al vincular las aportaciones de los alumnos.	Uso de la función reguladora cuando aclara, organiza o re-elabora una instrucción o un contenido. Uso del *"ya?"* como mecanismo verficador de los avances de los estudiantes.

Tabla 15: Síntesis de los casos (Continuación)

Funciones	N (AF+MM+RCH)	Profesor AF	Profesora MM	Profesora RCH
Describir	**303**	Uso referido a dos aspectos. En el inicio de clases al momento en que describe las actividades que se desarrollarán (ocurre sólo en una de sus clases). Luego, en el transcurso de clases, cuando complementa las explicaciones, describiendo aspectos concretos, aplicaciones o ejemplificaciones de las ideas principales trabajadas en clases.	Uso de la función al mometo de plantear los metaenunciados y la organización de la clase, así como la descripción de las keywords. Durante la clase utiliza las descripciones en diversos momentos para traducir y explicar las palabras en inglés, así como cuando intepreta en español el sentido de las actividades en el trabajo con las guías de actividades.	Es utilizada cuando la profesora interacciona con sus estudiantes. De esta forma, cuando las respuestas de los alumnos son erróneas o incompletas, la profesora complementa con descripciones que adicionan información complementaria. Las descripciones se centran en el trabajo con la guía de actividades sobre aspectos específicos de los contenidos (cartas de solicitud y tipos de mundos literarios)
Constatar	**300**	Mezcla la constatación de aspectos de contenido, referidos principalmente a evidencias que otorgan fuerza a su discurso, así como cuando refiere características a sus estudiantes negativas, donde constata sus juicios respecto de las aparentes limitaciones de comprensión de sus alumnos.	Surge en diversos momentos de la clase, cuando interacciona con sus estudiantes, constatando, repitiendo y aprobando las traducciones que los alumnos realizan (del inglés al español), así como cuando organiza las instrucciones del trabajo en la guía de actividades.	Emerge como función complementaria al describir, su uso permite complementar mediante los fundamentos que la profesora comunica para orientar las actividades que se desarrollan en clases.
Poética	**275**	Uso de palabras en diminutivos "*chilito*", "*negritos*", que buscan aminorar expresiones prejuiciosas que utiliza para referirse a estudiantes, la política y la femenidad mediante su uso irónico.	Su uso, se relaciona directamente con las interacciones que establece con sus estudiantes. Palabras tales como "*hijo*", "*hija*", "*niñitos*", "*tierno*", entre otras, acompañan las expresiones de la profesora cuando presta atención a las demandas de sus alumnos.	Utiliza dicha función para llamar la atención de sus estudiantes cuando menciona "*como estabas tan atento*", "*parece que hable en chino mandarín*", entre otras, así como cuando usa expresiones irónicas para referirse a sus estudiantes e incluso hacia ella misma.
Juicios	**202**	Uso de juicios respecto de la interpretación de los hechos históricos, políticos y tecnológicos trabajados con sus estudiantes, así como su uso al momento de expresar sus ideas sobre las actividades extra-escolares de sus alumnos o sobre sus atributos físicos.	Su uso acompaña expresiones asociadas a sus estudiantes "*que rápido es usted*" o "*estaba distraído*" como una forma de ordenar y regular la atención de sus estudiantes, así como cuando fundamenta las ideas centrales de la temática trabajada, sobre aspectos de cuidado del medio ambiente, el reciclaje y el ambiente natural.	Uso de juicios cuando manifiesta sus opiniones ante aspectos personales (problemas, experiencias) que manifiestan sus estudiantes. Además, cuando orienta sus argumentos a clarificar la importancia de las actividades que se encuentran realizando con la guía de trabajo.

Tabla 15: Síntesis de los casos (Continuación)

Usos de los comportamientos comunicativos no-verbales más frecuentes en los casos				
Funciones	**N (AF+MM+RCH)**	**Profesor AF**	**Profesora MM**	**Profesora RCH**
Movimiento de manos	**873**	Uso en diversos momentos de clases, al dar instrucciones, al clarificar o explicar en la interacción con sus estudiantes. Se acompaña de la intensidad en las explicaciones del docente, movimiendo de manos en forma circular, con la palma abierta y el uso de los dedos índices.	Uso al clarificar interrogantes, al dar la palabra, al momento de explicar los contenidos o la entrega instrucciones sobre las actividades, al momento de preguntar a los estudiantes o cuando explica los contenidos.	Uso cuando pregunta a los estudiantes, como forma de expresar ideas, y para dar la palabra. Además, al momento de explicar los contenidos o en la entrega de instrucciones sobre las actividades. Presenta elevada conciencia de dichos movimientos.
Mirada fija	**875**	Uso para el control disciplinario individual, alternada con la mirada panorámica de toda la clase al momento de trabajar contenidos. Es posible observar el uso alternado de la mirada fija al control singular o grupal de los estudiantes.	Uso de la mirada fija para controlar el comportamiento, proporcionar información, regular la interacción entre comunicantes, la expresión de intimidad y la comprensión de metas y objetivos. Utilizada en la dimensión personal y grupal.	Uso de la mirada fija para controlar el comportamiento, proporcionar información, regular la interacción entre comunicantes, la expresión de intimidad y la comprensión de metas y objetivos. Utilizada en la dimensión personal y grupal.
Sonrisa	**500**	Uso de la aprobación centrada en la Uso como una forma de suavizar un comentario de desaprobación, como recurso para desviar la discusión, para matizar instrucciones o problemas referidos al comportamiento de los estudiantes en el aula y como burlas o espacio de distención. Establece una secuencia “seriedad- broma- sonrisa empática”.	Uso de la sonrisa como recurso que mejora la complicidad y contribuye a una calificación positiva del ambiente de clase, en el saludo inical en las clases, en el uso de conceptos coloquiales compartidos con los alumnos, para fomentar la interactividad en la clase, ante el reforzamiento de las respuestas de los estudiantes, cuando corrije las respuestas de los alumnos y cuando acompaña aspectos asociados a las descripciones personales de los estudiantes.	Uso como una expresión afectiva consensuada con los estudiantes; como bromas, chistes o cuando asocia la sonrisa ante preguntas que realiza a sus estudiantes y uso con un carácter mas burlesco e irónico, ya que se refiere al uso de la sonrisa ante bromas que van directamente orientadas a la burla a un estudiante o una situación presentada por el curso.
Permanencia en la pizarra	**457**	Uso de la permanencia en la pizarra al iniciar su clase, saludar y ordenar el inicio de ésta, así como en la explicación de contenidos.	Uso de la permanencia en la pizarra cuando pregunta a los estudiantes aspectos del trabajo, explicar aspectos centrales, explica mostrando la pizarra o como instancia de cierre de la clase.	Uso cuando explica o grafica directamente aspectos de contenidos, o cuando su permanencia en la parte delantera de la sala, le permite ejercer control, permitiendo cierto nivel de autonomía y desarrollo al alumno.

Tabla 15: Síntesis de los casos (Continuación)

Usos de los comportamientos comunicativos no-verbales más frecuentes en los casos				
Funciones	**N (AF+MM+RCH)**	**Profesor AF**	**Profesora MM**	**Profesora RCH**
Moverse por el aula	**416**	Se desplaza por el aula al momento de organizar el inicio de clases, cuando entrega material a sus alumnos (cuadernos), así como cuando desaprueba comportamientos de indisciplina de sus alumnos. No interacciona cercanamente con sus estudiantes en sus puestos de trabajo.	Se desplaza por el aula cuando en el inicio de la clase entrega instrucciones generales (metaenunciados), en los diversos momentos en que interactúa con sus alumnos para antender sus demandas o cuando busca re-orientar su atención mediante la cercanía, mezclando movimientos por el aula y los puestos de sus alumnos, así como presencia en la pizarra para llamar su atención.	Se desplaza por el aula cuando interactúa con sus estudiantes, al momento de plantear preguntas referidas a los contenidos trabajados, o cuando responde a las inquietudes de sus alumnos, así como cuando explica o clarifica los contenidos. No interacciona cercanamente con sus estudiantes en sus puestos de trabajo.
Arquear cejas y ceño fruncido	**228**	Su uso se manifiesta cuando el profesor entrega instrucciones para organizar el inicio de clases, cuando entrega los cuadernos a sus estudiantes (posterior a su revisión), cuando solicita información sobre las inasistencias de sus alumnos, al momento de entregar instrucciones para comenzar a dictar y cuando desaprueba comportamientos de indisciplina.	La escasa frecuencia de este comportamiento, ocurre en tres situaciones puntuales: cuando desaprueba la aportación de un estudiante, cuando reprueba comportamientos y hábitos personales de un alumno y cuando reprocha a otro estudiante ante conductas de burla entre compañeros.	Su uso se manifiesta cuando la profesora desaprueba las aportaciones de los estudiantes, cuando organiza el trabajo en grupos frente a estudiantes que no manifiestan disponibilidad para hacerlo autónomamente, o cuando controla aspectos de disciplina.
Mirar al alumno y señalar la pizarra	**220**	Usa este comportamiento como complemento a sus descripciones al momento en que señala las palabras escritas en la pizarra, o las incorpora en la medida en que considera son importantes para el desarrollo de la clase.	Su uso ocurre cuando la profesora pregunta, lee o muestra conceptos claves de la clase anotados en la pizarra.	Su uso de refiere cuando aclara, explica o constata la información que verbalmente comunica con las evidencias escritas en la pizarra.
Mirada fija en el alumno y asentimiento de cabeza u otros gestos manuales o faciales	**182**	Su presencia acompaña preferentemente las conductas de dictado de los contenidos, aunque también cuando busca llamar la atención de sus alumnos, al momento en que plantea preguntas intercaladas a su discurso o cuando justifica sus argumentos.	Su uso se complementa al momento de ilustrar mediante la mirada y el asentimiento de cabeza las aportaciones de los estudiantes al momento en que se integran a la estructura pregunta-respuesta-aprobación- repetir.	Su uso se vincula a preguntas que realiza a sus estudiantes sobre aspectos de contenido, también cuando aprueba o refuerza las aportaciones de éstos, o cuando ordena, entrega instrucciones o desaprueba la disposición negativa que los estudiantes expresan frente a las actividades de clases.

CAPÍTULO VI

Conclusiones y futuras líneas de investigación

1. Conclusiones

Del análisis y contraste de los datos obtenidos a través de las videograbaciones, entrevistas y cuestionarios realizados a los profesores y estudiantes de secundaria que forman parte de la muestra de este estudio, podemos extraer el siguiente capítulo de conclusiones. La organización de estas conclusiones se orienta en función de tres grandes áreas coherentes con los objetivos de la investigación. La primera de ellas, se refiere a la descripción de los comportamientos verbales y no-verbales utilizados por los profesores, expresados de manera sintética cada uno de dichos comportamientos, y organizados seguidamente bajo la estructura de clase (inicio, desarrollo y final) mediante las cuales fue obtenida la información. La segunda área corresponde a los niveles de conciencia que los docentes poseen respecto de sus comportamientos comunicativos y su gestión en aspectos de la enseñanza y la gestión del clima de aula. Finalmente, se concluyen los principales hallazgos derivados de la percepción de los estudiantes respecto de las características comunicativas del docente, asociados a aspectos de trabajo pedagógico y relacional.

1) La función comunicativa verbal más utilizada por los docentes, corresponde a la sub-función *hacer una pregunta*. Si bien su presencia es transversal a los diferentes momentos de la clase, así como la intencionalidad que ella persigue, su elevada frecuencia y distancia con las restantes otorgan un nivel de presencia destacada dentro de la Función Control de la cual depende. De esta forma, la utilización de las preguntas por parte de los docentes ocurre en función de cuatro grandes intencionalidades:

i. La formulación de preguntas para explorar los conocimientos previos de los alumnos y conocer los significados que van construyendo a propósito de los contenidos trabajados, constituye la primera agrupación. De esta forma, los tres profesores introducen en el inicio de la clase preguntas iniciales que buscan *contextualizar* los contenidos, "recordar" las temáticas anteriormente trabajadas y en muy pocos casos, generar diálogo exploratorio respecto de los aprendizajes logrados hasta el momento por parte de sus alumnos. Así, para un profesor las preguntas iniciales son de tipo "cerradas" elicitadoras de recuerdos y contextualización general, mientras que para las restantes profesoras, las preguntas adquieren un rol "recordatorio" pero a su vez, relacionan lo recordado con las actividades que continúan en el trabajo de los contenidos.

Finalmente, en el caso nº3 es posible observar como las preguntas se transforman en mecanismos "no confirmatorios" propios de las respuestas cerradas, sino que aparecen contra-preguntas que buscan indagar en el conocimiento "real" elaborado por los estudiantes. En este caso, la presencia de estrategias socio-cognitivas en la dinámica de clase, permite que aumente la participación estudiantil en el aula, en base a intercambios comunicativos aclaratorios o confirmatorios que se representan en las ideas esenciales del aprendizaje activo y cooperativo. Sin embargo, en función de su disminuida frecuencia, pareciera ser un comportamiento inicial, más que una estrategia fuertemente arraigada en las prácticas docentes de la profesora.

ii. El segundo tipo de preguntas, se refieren a interrogantes de carácter cerrado, las cuales durante diversos momentos de la clase son utilizadas por el profesor con distintas finalidades. Entre sus funciones principales, se encuentra el interés por orientar y a veces dirigir el razonamiento de sus alumnos, estableciendo preguntas confirmatorias hacia respuestas esperadas, utilizando en algunos momentos preguntas que buscan resaltar ciertos atributos de los contenidos, o bien, como una forma de corroborar lo recientemente dicho por los profesores.

El uso de estas preguntas se incrementa cuando las respuestas que dan los estudiantes no coinciden con lo que el profesor espera obtener, cuando dicha respuesta es errónea, o cuando se detectan señales de duda, desconocimiento o incomprensión en los alumnos.

Asimismo, las preguntas cerradas se evidencian como una forma de controlar el comportamiento y particularmente la atención de sus alumnos en el momento en que ellos se encuentran aparentemente desconcentrados. Es

sumamente importante destacar que dichas secuencias de preguntas cerradas a veces permean largos momentos de la clase, donde el profesor intenta ir organizando la secuencia discursiva con una aparente participación de los alumnos al momento de ir intercalando preguntas. Sin embargo, en un análisis más detallado se observa que son preguntas confirmatorias, o que se abocan a aspectos evidentes recientemente dichos, de manera de generar instancias de participación que implican respuestas cotas de los alumnos, aunque son respuestas confirmatorias a lo planteado por el docente, generando la impresión de una adecuada coherencia entre pregunta- respuesta, con un ritmo adecuado, pero mediante el uso de preguntas con una baja exigencia cognitiva.

iii. El tercer grupo de preguntas se asocia a las demandas de confirmación, las cuales aparecen intercaladas en el discurso de los profesores, pero con una elaboración más bien repetitiva, del tipo 'muletillas' más que interrogantes elaboradas con un deseo de indagación real. Estas preguntas, traducidas en monosílabos interrogativos no desempeñan una finalidad aparente, y se encontrarían más bien contenidas en aspectos fáticos centrados en la búsqueda de atención, la mantención de ella o la toma de contacto ante las desconcentraciones que los profesores evidencian en sus estudiantes.

La forma de presentación de dichas interrogantes se expresan verbalmente como '¿de acuerdo?', '¿no?', incluso con presencia de comportamiento comunicativo no-verbal, mediante inclinaciones de cabeza hacia arriba y arqueos de cejas. Sin embargo, los alumnos sólo responden en contadas ocasiones a estas demandas y cuando lo hace, la localización de éstas suele coincidir con el final de la intervención del docente.

iv. Un cuarto grupo de preguntas, se centra exclusivamente en las interrogantes utilizadas para la aclaración de las actividades que los estudiantes deben realizar. El motivo por el cual este tipo de preguntas se agrupan por separado, tienen relación con la elevada frecuencia de este tipo de interrogantes y el interés de los profesores por aclarar continuamente sobre el trabajo utilizando guías, documentos o actividades didácticas desarrolladas en clases. De esta forma, en los tres casos descritos, existe un porcentaje altamente frecuente de preguntas que buscan ir corroborando el avance en las actividades, las dudas que en ella van emergiendo y las aclaraciones correspondientes ante diferencias perceptivas en relación al trabajo.

En desmedro de estas preguntas, son escasas las interrogantes que hacen alusión a aspectos de contenidos, de tipo conceptual o abstracto respecto de los ejes centrales en los que versa la clase, ya que interrogantes sobre ideas fuerza, vinculación con otros contenidos, reflexiones acerca de su impacto social u otras temáticas "de fondo" se encuentras disminuidas en relación a preguntas de tipo pragmáticas, aplicadas y resolutivas acerca de los contenidos, particularmente de actividades de completación y respuesta breve.

2) La segunda función comunicativa verbal más utilizada por los docentes, se refiere a la Función informativa, particularmente la sub-función explicar. La presencia de esta sub-función se encuentra ampliamente representada por los docentes durante el transcurso de toda la clase, donde en un inicio adquiere un rol organizador de los contenidos y las actividades a realizar, siendo en el transcurso de la clase en donde el docente utiliza la explicación para ir detallando, profundizando y clarificando las materias que se trabajan.

Su vinculación con la segunda fase de la clase es interesante describir, dado que es en ese momento de la explicación cuando aparece con mayor frecuencia y más extensamente. En los momentos en que los profesores vinculan los conocimientos previos con la nueva información, es donde mediante la explicación, los profesores logran describir los elementos centrales de la clase.

La presencia de la explicación de los docentes se ve acompañada de otras sub-funciones como constatar y describir, de manera que la explicación a veces incorpora clasificaciones, argumentaciones y el uso de evidencias concretas para lograr representar en términos prácticos lo dicho. Sin embargo, el uso de la explicación posee un carácter rígido y determinado, en la medida en que la conjugación de la pasividad de los estudiantes en esos momentos, así como la explicación del docente no permite la presencia de aspectos de alteridad, cuestionamiento o flexibilidad respecto de dichas explicaciones. Esto último, genera una rigidez en las interacciones, donde el profesor se focalizada en la estructura conceptual de sus explicaciones, y los estudiantes, en su atención pasiva o receptiva.

Esto último, es posible observar en el primer caso del estudio, donde el informar, describir, constatar más que suponer, determina el carácter inmóvil del conocimiento y refuerza el falso presupuesto del aprendizaje como estanco más que como un proceso activo. El rol social otorgado al docente como "experto" no permite una mayor

participación de los estudiantes en esta fase, perdiendo de esta forma, la posibilidad de discutir sobre las líneas básicas de la organización del conocimiento.

En los dos casos siguientes, las explicaciones se ven influenciadas por la estructuración de las actividades a realizar, marcando paso a paso la secuencia de acciones y respuestas guiadas por materiales de trabajo, así como una ausencia generalizada en funciones meta-comunicativas orientadas a definir, emitir juicios y marcar las posiciones del docente respecto del conocimiento.

Este último elemento se transforma a nuestro juicio en un aspecto al cual es necesario prestar atención, debido a que si el rol de experto modela una organización determinada del conocimiento, un énfasis en la descripción de hechos y fenómenos como determinados a priori, en un escenario alejado de la interactividad, la tendencia a la repetición y efectuación literal como una demostración de lo aprendido, va en contra de los planteamientos móviles del conocimiento y no logra marcar una diferencia clara entre “reproducir” y “representar” sobre lo que se aprende.

3) La tercera sub-función presente en las clases de los profesores objeto del estudio, corresponde a la Función Control, representada en la sub-función aprobar. Este comportamiento se refiere a la entrega de reforzamiento positivo a los estudiantes cuando el profesor determina que las aportaciones de sus alumnos son adecuadas y merecen un reconocimiento explícito en clases.

Las características de la aprobación, posee una doble lectura. La primera de ellas, se refiere a la cualidad de dicha aprobación, ya que en términos generales, son refuerzos positivos generales, sistemáticos y repeticiones, en los tres casos analizados conceptos tales como “*muy bien*”, “*ok*” y “*ya*” son frecuentemente utilizados por los docentes. Estos conceptos reforzadores son doblemente inadecuados, debido, por una parte a la “generalización” en la entrega de dicho reconocimiento social, utilizando “muletillas reforzadoras” que se administran casi automáticamente a los estudiantes, permitiendo como segunda consecuencia, una ausencia de graduación respecto de la calidad de las respuestas de los estudiantes. Así, para los alumnos, entregar una respuesta básica es suficiente como para recibir un refuerzo comúnmente utilizado, sin expresar clara y diferenciadamente los méritos de dichas aportaciones. La segunda lectura respecto de la aprobación, se relaciona con las características comunicativas verbales descritas anteriormente, y que configuran lo denominado (pregunta-respuesta-feedback). Es decir, la unidad estructural del trabajo pedagógico indagado en los tres

casos estudiados, permite afirmar que explicar, preguntar, responder y aprobar constituye las sub-funciones verbales más recurrentes.

4) Respecto de las funciones comunicativas verbales menos frecuentes en los casos analizados, nos encontramos la Función Poética, Meta-comunicativa y Función Expresiva. Las características de cada una de ellas, se analizan a continuación.

   i. El estilo que los profesores utilizan para expresarse, estaría fuertemente marcado por la formalidad, la clarificación y el ordenamiento propio del desempeño profesional. Sin embargo, en los tres casos, es posible observar algunos conceptos y oraciones que el profesor utiliza en forma coloquial para acceder a un lenguaje común utilizado por los estudiantes. En algunos casos, el uso de metáforas, "dichos populares", "sobrenombres" (motes) y otro tipo de conceptos informales permiten generar espacios de distención en la sala de clases durante el trabajo que se está llevando a cabo. Sin embargo, en el primer y tercer caso aparece un estilo burlesco al momento en que los profesores se refieren a sus estudiantes, provocando una distención compartida (broma consentida), pero que en algunos casos puede impactar negativamente en el desarrollo de los jóvenes, ay que a su edad, aspectos físicos, formas de vestir y otro tipo de comentarios con un fuerte sesgo de género o étnico podrían ser malinterpretados por los estudiantes e incorporados a su perspectiva personal, en la medida en que el docente valida su uso.

      Por otra parte, en el segundo caso, es posible apreciar el lado opuesto al anteriormente descrito, donde la profesora utiliza un estilo cercano, amable y cargado de expresiones afectivas del tipo "hijo", "hija", "que le ocurre?", entre otros, y que marcan una cercanía y un lenguaje de consideración a las necesidades de los estudiantes.

   ii. Respecto a la Función Meta-comunicativa, su presencia es disminuida y prácticamente ausente en el segundo caso. La ausencia de definiciones de palabras, ideas o conceptos centrales es francamente preocupante. Es posible observar incluso dificultades para definir conceptos técnicos básicos asociados a clarificaciones o juicios que los mismos docentes realizan. Particularmente, el primer caso, demuestra estas dificultades al clarificar algunos conceptos emanados desde el propio discurso del docente; aspectos igualmente difíciles de presenciar, como cuando en el segundo y tercer caso, las explicaciones y desarrollo de la clase obedecen a clasificaciones y descripciones funcionales de las actividades más que a aspectos que clarifiquen los alcances de las materias.

Así, en el segundo caso, las actividades se centran en resolver aspectos de vocabulario y en el tercer caso, de elaboración de un tipo textual.

Junto a lo anterior, la emisión de juicios por parte de los profesores constituye otra baja importante de mencionar. Aunque su frecuencia total es disminuida en los tres casos, sólo en el segundo de ellos se aprecian juicios respecto de contenidos o aspectos teóricos trabajados en clases. En los otros dos casos (primer y tercer caso) se observan juicios como valoraciones hacia los estudiantes (algunos de ellos irónicos o burlescos), con una disminuida frecuencia de juicios y posicionamientos personales del docente respecto de las materias que trabajan.

iii. Finalmente, la expresión de emociones, constituye otra de las sub-funciones igualmente disminuidas. Esta baja presencia le otorga cierto grado de automatización a la información entregada, donde al parecer, deseos, intereses u otro tipo de manifestaciones afectivas no debieran tener cabida en las actividades didácticas; algo que ciertamente es contrario a las evidencias asociadas a la efectividad docente y a la implicancia de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

5) En cuanto al comportamiento comunicativo no-verbal más frecuentemente utilizado por los docentes, y fuertemente relacionado con la función verbal de explicar, aparece el movimiento de manos. Su intención, se asocia a la expresividad y apoyo complementario al discurso de los docentes en el momento en que trabaja los contenidos, explica los conceptos, temporaliza las actividades y apoya ideas centrales con gestos deícticos que contribuyen a otorgarle importancia a lo que los profesores comunican. De esta forma, al demostrar aspectos claves en la pizarra, al referirse a los materiales que utilizan, al marcar las actividades que los estudiantes deben realizar, así como cuando ordena la participación concediendo la palabra a los estudiantes, el movimiento de manos se encuentra presente como apoyo a los recursos comunicativos verbales.

6) Dentro de los comportamientos comunicativos no-verbales utilizados por los docentes, la *mirada fija* emerge como la segunda conducta docente más frecuente. Su presencia, se encuentra asociada a diversos momentos, con distintas intencionalidades y dirigidas a modalidades individuales y colectivas. Dentro de ellas, las más representativas las constituyen la mirada fija que distingue entre la modalidad individual y colectiva. En este caso, la alternancia e interdependencia de ambas modalidades es sumamente interesante de describir, ya que como se vio en los resultados, los profesores combinan

explicaciones individuales y resolución de dudas personales, alternándolas con explicaciones grupales. A la inversa, al momento de explicar o entregar una información grupal, y sobre todo ante los estudiantes que se encuentran más alejados espacialmente de la parte delantera del aula, el profesor presta atención a dichos alumnos para verificar si captan las instrucciones a través del contacto ocular.

Respecto a los momentos de utilización de la mirada con distintas finalidades, encontramos que al inicio de la clase se presenta la necesidad de contacto ocular para captar la atención del alumnado. En un segundo momento se observa durante las explicaciones que alternan la direccionalidad de la mirada hacia la pizarra y el grupo, así como cuando la detienen ante problemas disciplinarios o interrupciones en las explicaciones del profesor, donde la mirada fija, el ceño fruncido y el silencio prolongado marcan un estado emocional de desacuerdo.

7) En tercer lugar, la sonrisa, como expresión del área Facial, constituye la tercera manifestación no- verbal presente en los profesores. Si bien es cierto, su expresión refiere originalmente empatía y se asocia a un feedback positivo vinculado con la aprobación verbal, en el primer y tercer caso es posible observar cómo la sonrisa es utilizada en menor frecuencia a algunos estudiantes bajo un formato irónico y de burla. De esta forma, variables asociadas a las características del clima afectivo de aula, la cercanía con los estudiantes y la confianza otorgada con ellos, le permite al docente utilizar la sonrisa como una forma de distención de la clase, o como un mecanismo de control ante problemas de disciplina o de franca burla ante los comportamientos de sus estudiantes.

8) Finalmente, la proxémica aparece como un área de mecanismos comportamentales no-verbal igualmente presente aunque con diferencias entre los profesores. De esta forma, la alternancia o equilibrio entre la cercanía, los desplazamientos por el aula y la permanencia en la parte superior de la sala, configuran mecanismos distintivos entre los docentes para interactuar con sus estudiantes. El segundo caso, evidencia claramente como la cercanía a los estudiantes, la interacción directa con ellos en sus puestos de trabajo, y la movilidad permiten captar la atención de los alumnos y otorgar posibilidades para tener acceso auditivo y personal a las demandas que los estudiantes manifiesten a su profesora. Siendo menos frecuente en el primer y tercer caso, donde los espacios de instrucciones o de dictado de la materia, así como la supervisión oculésica de los avances de los estudiantes se transforman en la tónica de comportamiento de estos profesores.

9) Finalmente, la conducta no-verbal menos frecuente por parte de los profesores, corresponde al área Háptica, donde el coger por el brazo al alumno o tocar parte de su cuerpo al momento de otorgar cercanía, son francamente ausentes. Las implicancias de esta disminuida presencia, radica en aspectos tanto personales y de comodidad de los profesores acerca de esa manifestación afectiva, así como también la representación que ellos tienen acerca de sus alumnos.

De esta forma, en el primer caso, cuando el profesor dicta los contenidos, no genera espacios de cercanía o apoyo directo a los estudiantes. Igualmente en el tercer caso, donde la profesora manifiesta explícitamente que los espacios personales y el respeto por ellos implica una "no invasión", que marcados por la exigencia y rigurosidad en los aprendizajes marcan una relación respetuosa pero más lejana. Seguramente, el segundo caso es la excepción, donde la profesora manifiesta explícitamente su interés por entregar cercanía, afecto y contacto físico directo que incida en la motivación e interés por los estudiantes por aprender.

Al momento de circunscribir estos comportamientos verbales y no-verbales en la secuencia de clases encontramos:

10) Dos de los tres profesores utilizan metaenunciados para *contextualizar* los contenidos que se van a trabajar o se están trabajando en clase. Aparecen al inicio de la clase para clarificar las actividades a realizar, temporalizando las actividades y su relación con las anteriores y las siguientes. Sin embargo, en el primer caso, el profesor verifica con sus estudiantes las últimas anotaciones realizadas en sus cuadernos y continúa el dictado de contenidos como una forma de otorgarle una secuencia ordenada gráficamente en el cuaderno de sus alumnos. El alcance de estos dos grupos de enunciados, permite la mantención del ordenamiento cognitivo que representa el docente al momento de entregar los contenidos, y el interés en los casos dos y tres por otorgar una panorámica amplia y relacionada de las temáticas que se llevan a cabo. Tanto una como otra son importantes, en la medida en que la comprensión global y la secuencialidad de los apuntes, permite una organización mental y de recursos adecuada para el trabajo individual que los estudiantes realizan autónomamente.

11) Los docentes utilizan dificultosamente el establecimiento de *marcos sociales de referencia*, ya que su adecuado uso implica un nivel de intersubjetividad que transite desde una adecuada confluencia entre los intereses del profesor y los estudiantes a partir de un consenso inicial caracterizado por el uso de temáticas extra-escolares de los estudiantes, a fin de progresar luego a marcos sociales específicos de referencia. La

dificultad en el establecimiento de un marco social de referencia radica en que en algunos de los casos existe una ausencia de esta fase (primer caso), en otro de los casos la profesora emite juicios valorativos y cuestionadores de los comentarios que los estudiantes realizan (tercer caso) y en el segundo caso, la presencia de este marco social se utiliza adecuadamente, aunque no se proyecta o enlaza con las fases posteriores.

12) Dos de los tres profesores, utilizan una vinculación entre las actividades de aprendizaje pasadas y las siguientes, estableciendo *marcos específicos de referencia* que le permiten la creación de acuerdos iniciales que establecen un consenso inicial respecto de los aprendizajes logrados, a fin de proyectar las actividades siguientes. Los casos dos y tres del estudio, demuestran un tiempo considerable de inversión en la contextualización específica de los contenidos y su vinculación con las actividades anteriores; incluso en el tercer caso se observa una participación dirigida de la profesora para que entre los propios estudiantes puedan preguntarse, contestar y contra-argumentar a fin de lograr un acuerdo de contenidos básicos.

13) Las repeticiones que los profesores hacen de las aportaciones de los alumnos como manifestación de aprobación, constituye una constante en tanto manifestación de feedback positivo que se utiliza en la estructura pregunta-respuesta-feedback y que impregna gran parte de las intervenciones dialogadas entre profesores y estudiantes. Sin embargo, la variabilidad de dicho reconocimiento se encuentra francamente en deuda, debido al uso de las repeticiones o conceptos como “muy bien” u “ok” como únicas expresiones de manifestación de acuerdos. La variabilidad de expresiones reforzadoras, permitiría una entrega de feedback mas preciso a los estudiantes en la medida en que entregue más elementos evaluativos por parte del profesor ante dichas aportaciones.

14) Otro elemento presente en los docentes, asociado al desarrollo de su clase, se refiere al uso de *fórmulas pronominales* en primera persona del plural. El objetivo de usar este tipo de “implicatura” obedece al interés por evidenciar “trabajo conjunto” e “interés compartido” respecto de las actividades a realizar. El uso de expresiones como “hoy vamos a…” o “vamos a desarrollar esta guía…” constituyen ejemplificaciones de dichas fórmulas pronominales.

15) Respecto de los resúmenes, síntesis o recapitulaciones, es posible observar que en un inicio de clases, dichos recursos permiten sintetizar la información principal ya dada y

orientar las actividades siguientes. Sin embargo, la síntesis final de la clase es menos frecuente.

Las principales características acerca del nivel de conciencia que presentan los profesores sobre sus procesos comunicativos, manifestada en las entrevistas, muestran que para los docentes:

16) Las evidencias de conciencia comunicativa se encuentran focalizados principalmente en los comportamientos verbales. Así, la utilización de diversos mecanismos comunicativos verbales en las diversas fases de la clase, mediante expresiones asociadas a la formulación de preguntas, explicaciones, aprobaciones y funciones reguladoras, así como la corrección ante las dificultades o errores de los alumnos, el uso de conceptos cercanos a los estudiantes y la presencia de preguntas confirmatorias constituyen los principales aciertos comunicativos por parte de los docentes en cuanto a su nivel de intencionalidad consciente en el trabajo didáctico.

17) El nivel de conocimiento y conciencia de los docentes sobre sus *comportamientos comunicativos no-verbales* es inversamente proporcional al que presentan en relación a sus conductas verbales. No obstante, este nivel de conciencia varía en función de la forma que adquieren sus conductas gestuales:

    i. En relación a los *gestos deícticos*, los profesores generalmente recurren a inclinaciones de cabeza hacia arriba y movimientos de brazos, manos y dedos para señalar una dirección, a movimientos circulares de manos para indicar temporalidad, y a elevaciones de brazos y arqueos de cejas para captar la atención del alumno. Estos comportamientos fueron reconocidos por los profesores a pesar que algunos de ellos era primera vez que podía verse en vídeo, manifestando extrañeza respecto de su gestualidad exacerbada, aunque en general la expresividad y uso de indicaciones en la pizarra constituyen sus principales conductas conscientes.

    ii. La expresión de *gestos metafóricos* se lleva a cabo mediante extensiones de brazos hacia los lados, elevación de hombros, ceño fruncido y elevación de pómulos, arqueos de cejas y extensión de las manos hacia los lados, etc. El grado de intencionalidad con el que estos docentes manifiestan estos comportamientos es mínimo, ya que al preguntarles por dichas expresiones, evidenciaron sorpresa respecto de su presencia en las actividades didácticas.

iii. Por último, los *gestos no-representacionales* adoptan la forma de arqueos de cejas, movimientos de manos hacia delante y hacia atrás con el dedo índice extendido, unión de los dedos índice y pulgar, bajada brusca de la mano, extensión de manos y dedos junto a arqueos de cejas, etc. En este caso, todos los profesores confirmaron después de revisar las grabaciones de aula, y de acuerdo con el análisis de las observaciones, la finalidad de los mismos para enfatizar el contenido de las expresiones verbales.

18) Los asentimientos de cabeza y expresiones afirmativas o positivas son comportamientos comunicativos que los profesores emplean de manera consciente para comunicar *aceptación con las respuestas o conductas de los alumnos*. Sin embargo, en el discurso de algunos docentes se suceden otros comportamientos que desempeñan la misma finalidad y a los que no siempre atribuyen el significado de aprobación, fundamentalmente a los que se manifiestan de manera no-verbal. De esta forma, las repeticiones son usadas conscientemente por los profesores para aprobar las aportaciones de los estudiantes.

19) Finalmente, respecto de la indisciplina en el aula, los profesores manifiestan conscientemente su interés por controlar estas situaciones que le generan *malestar y desagrado* por esas conductas. La forma en que se transmiten estos mensajes combina aspectos verbales asociados a llamados de atención o preguntas respecto de los contenidos que se están revisando, a fin de desviar la atención; así como expresiones no-verbales, expresadas en ceño fruncido y mirada fija, arqueos de cejas y brazos cruzados.

Respecto de las percepciones de los estudiantes acerca de las características docentes y relacionales de sus profesores, podemos concluir que:

20) El trabajo pedagógico asociado a espacios de participación, respeto por los derechos de los estudiantes y un correcto trato entre profesores y estudiantes se encuentra en un nivel que va desde lo adecuado a lo muy adecuado. Esto permite evidenciar que las actividades de clase en el marco del respeto y la consideración de los intereses personales, constituye una valoración importante para los estudiantes, sobre todo cuando se les hace partícipes de las actividades de aula y cuando el rol mediador del profesor permite, cautela y modela interacciones basadas en el respeto mutuo y la consideración de las diferencias individuales.

21) Ante la presencia de situaciones de conflicto, los estudiantes manifestaron que el apoyo que requieren se expresa fundamentalmente en el docente, el cual se transforma en el

adulto mas cercano a los estudiantes, desplazando en algunos casos a los padres, las autoridades escolares e incluso a los pares. Este rol de apoyo para los estudiantes, además de ser un reconocimiento y manifestación de confianza, implica una enorme responsabilidad en cuanto al rol que esperan de sus profesores, ya que a partir de los cambios que se expresan en la etapa del desarrollo de los jóvenes en dimensiones socio-afectivas y relacionales, son fundamentales las aportaciones del profesor, ya que los espacios de interacción con él, la proyección que genera la escuela sobre el rol adulto que desempeñarán los jóvenes, así como los prolongados momentos en los que se encuentran en el escenario escolar, transforman al profesor como promotor de desarrollo y a la escuela en tanto principal escenario social de prácticas convivenciales.

22) Finalmente, las expresiones de afecto de los estudiantes a sus profesores, traducidos en aprecio, cercanía, interés y confianza muestran diferencias hacia los distintos profesores analizados. Es posible afirmar a la luz de los resultados, que la variación comunicativa, el uso de recursos verbales y no- verbales diversos, la claridad y la demostración funcional de los aprendizajes, la organización de la clase y la vinculación con espacios de participación, escucha, cercanía afectiva, expresiones emocionales evidentes y correcciones que orientan el desarrollo de un clima de aula afectivo y emocionalmente positivo impactan en forma directa en las percepciones de los estudiantes acerca de la disponibilidad y valor de sus profesores.

2. Implicaciones didácticas

Los resultados y conclusiones extraídas de nuestra investigación nos llevan a plantearnos las repercusiones o implicaciones didácticas directas que de ellas se derivan. En particular, podemos agrupar estas implicaciones en dos grandes bloques: innovación y desarrollo curricular y formación inicial docente.

Innovación y desarrollo curricular

Los resultados de nuestra investigación muestran que los docentes de educación media (secundaria), al menos los que han participado en este trabajo, desconocen cuáles son los comportamientos comunicativos que emplean en clase, especialmente los de tipo no-verbal, así como las consecuencias de utilizar unos u otros en momentos determinados para facilitar el aprendizaje de los alumnos o crear ese clima de confianza, seguridad y complicidad con los alumnos.

Estas situaciones evidencian la necesidad de integrar programas de desarrollo curricular en estas temáticas que van más allá de las orientaciones clásicas de la

comunicación, en términos de desarrollar aspectos comunicacionales didácticos vinculadas con el desempeño profesional, pues carece de sentido pretender que los docentes lleven a la práctica aquello que desconocen porque no existen los lineamientos curriculares que salvaguarden dichas necesidades formativas.

Implicaciones para la formación del profesorado

Los docentes que forman parte de esta investigación comentan que no han recibido formación alguna sobre comunicación didáctica y que no habían escuchado hablar de la importancia de los aspectos no-verbales de la comunicación. Sus actuaciones en el aula se rigen por rutinas que han ido adquiriendo con la experiencia y que le permiten conocer qué les puede funcionar o no en una determinada situación. Aunque algunos de ellos mencionan ciertos recursos discursivos que utilizan en clase, fundamentalmente de tipo verbal, todos muestran una acentuada falta de conciencia sobre los momentos en los que emplean dichos recursos, así como las interpretaciones que los alumnos pueden hacer de los mismos y las finalidades que desempeñan en una situación o momento concreto.

Este desconocimiento e inconsciencia, más notable cuando nos referimos a conductas no-verbales, exige un replanteamiento de los planes y programas formativos, tanto iniciales como permanentes, que contemplen y resalten la importancia de la comunicación didáctica. Sin embargo, esta importancia no debiera centrarse exclusivamente en cómo transmitir contenidos curriculares, sino en cómo construir conocimiento de manera conjunta y cómo crear un clima de clase positivo que favorezca la implicación del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

No se trata, por tanto, de elaborar un recetario de conductas y sus posibles significados, ni de formar a profesionales capaces de reproducir dicho recetario, sino de fomentar una formación psicopedagógica centrada en el análisis y la reflexión, pues sólo de esta manera los docentes pueden enfrentarse eficaz y exitosamente a las nuevas situaciones y problemas que se le planteen.

De acuerdo con estos planteamientos, una formación en materia comunicativa no puede limitarse al tratamiento o presentación teórica del significado, finalidad o manifestación de un conjunto de estrategias y mecanismos discursivos, sino que estos aportes teóricos deben completarse con una formación práctica a través de la cual puedan analizar e interpretar sus propias conductas.

Para cubrir esta parte práctica, centrada en el análisis y la reflexión, la investigación cualitativa da cuenta de una serie de técnicas que permiten al profesor observar sus

comportamientos comunicativos en el aula, o los de un compañero, tomar conciencia de los mismos y contrastar sus interpretaciones con las que los alumnos hacen en relación a esa misma conducta observada. En concreto, nos referimos a técnicas de observación realizadas mediante videograbación, entrevistas y cuestionarios, donde el acento en la reflexión e investigación de la propia práctica constituye una herramienta analítica y un recurso metodológico adecuado.

3. Líneas de investigación futura

A partir de este trabajo se abren nuevas líneas de investigación, algunas de las cuales se podrían concretar en las siguientes.

1. Analizar los procesos comunicativos en contextos de alta vulnerabilidad, donde se puedan indagar los procesos reflexivos e interpretativos que los alumnos realizan a partir de la percepción de los comportamientos comunicativos no-verbales que manifiesta el profesor en el aula.

Nuestro trabajo se ha centrado en el conocimiento e interpretación de los mecanismos comunicacionales que manifiestan los profesores en clase. Y, aunque para ello hemos observado, analizado e interpretado las conductas que presentaban los alumnos antes, durante y después de la aparición de un determinado enunciado, gesto o comportamiento del profesor, no hemos contrastado si verdaderamente nuestra interpretación coincidía con la del alumno. Aunar estos dos tipos de análisis permitirá un mayor conocimiento acerca de cómo se producen el entendimiento o los malentendidos entre docente y estudiante, en contextos donde la presencia de un adulto que guía procesos de desarrollo integral se torna imprescindible para permitir el avance del "*habitus*" original.

2. Analizar los comportamientos comunicativos, tanto verbales como no-verbales, que manifiestan los profesores universitario de primer año, las interacciones que ahí se gestan y las marcas verbales y no-verbales que marcan el paso de esa etapa de transición adulta de los estudiantes universitarios.

Los estudios sobre la eficacia docente han ocasionado que el profesor sea el protagonista de gran parte de las investigaciones realizadas en el ámbito educativo, sobre todo en el contexto universitario. Sin embargo, un conocimiento específico de los comportamientos docentes en el inicio del proceso formativo profesional de los

estudiantes, gravita enormemente en los avances, retrocesos, dificultades o deserción de los estudiantes iniciales.

3. Investigar acerca de la influencia de los patrones comunicacionales e interactivos entre profesor y alumnos en la prevención de situaciones de conflicto en las aulas.

Entre las variables que influyen en la emergencia de situaciones de conflictividad escolar se hallan aquellas relacionadas con los aspectos comunicativos presentes en las interacciones profesor-alumno. La escasez de mensajes de afecto, confianza y complicidad que docentes y alumnos se dirigen entre sí, bien sea por la falta de atención hacia aspectos que no guardan una relación directa con la transmisión de contenidos curriculares, o bien por una falta de habilidad a la hora de comunicar esta afectividad, puede contribuir a un aumento de la desmotivación escolar, a una falta de implicación del alumno en su proceso de aprendizaje y a la adopción de conductas antisociales como medio para reclamar la atención de los miembros del aula.

4. Estudiar la relación interactiva entre profesores y estudiantes en contextos formativos universitarios terminales, a fin de centrarse en temáticas comunicativas que marcan las mentorías, las prácticas profesionales, el desarrollo y aprendizaje progresivo del ejercicio profesional y el fomento de la autonomía de los futuros egresados.

Esto último es importante, en la medida en que la estructura comunicativa tiende a flexibilizarse y las demandas de los estudiantes terminales apelan a dominios diversos, los cuales sería interesante de identificar y describir a fin de lograr una panorámica cíclica de los deseos e intereses por los cuales evolucionan las demandas estudiantiles y las destrezas comunicativas docentes.

Sin duda, a partir de estas líneas de investigación, así como de los resultados y conclusiones recogidos en este trabajo, se pueden diseñar propuestas más concretas de investigación centradas en comportamientos comunicativos no-verbales específicos o en determinadas estrategias discursivas verbales. Sin embargo, no es nuestro propósito intentar abarcar todas ellas, sino ofrecer líneas generales que sirvan para la orientación y delimitación de nuevos trabajos de investigación.

CAPÍTULO VII

Bibliografía

Aalsvoort, G. y Harinck, F. (2000). Studying social interaction in instruction and learning. En H. Cowie y G. Aalsvoort (eds.), *Social interaction in learning and instruction* (pp. 5-20). Nueva York: Pergamon.

Aguirre, S. (1995). Entrevistas y cuestionarios. En A. Aguirre (ed.), *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp. 171-180). Barcelona: Boixareu Universitaria.

Altmann, G.T.M. y Kamide, Y. (2004). Now you see it, now you don't: Mediating the mapping between language and the visual world. En J.M. Henderson y F. Ferreira (eds.), *The interface of language, vision, and action: Eye movements and the visual world* (pp. 347-386). Nueva York: Psychology Press.

Álvarez, A. y del Río, P. (1985). La influencia del entorno en la educación: la aportación de los modelos ecológicos. *Infancia y Aprendizaje, 29*, 3-32.

Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.

Anderberg, E., Svensson, L., Alvegard, C., Johansson, T. (2007). The epistemological role of language use in learning: A phenomenographic intentional- expressive approach. Educational Research Review. Descargado desde http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X07000267 el 20 de julio del 2009.

Andersen, J.F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. En D. Nimmo (ed.), *Communication Yearbook* (Vol. 3, pp. 543-559). New Brunswick, NJ: Transaction.

Andersen, P.A. (1999). *Nonverbal communication: Forms and functions*. Mountain View, CA: Mayfield.

Andersen, P.A. y Guerrero, L.K. (eds.) (1998). *Handbook of communication and emotion*. Nueva York: Academic Press

Anguera, M.T. (1979). 'Observational typology', quality and quantily. *European-American Journal of Methodology, 13(6)*, 449-484.

Anguera, M.T. (1986). La investigación cualitativa. *Educar, 10*, 23-50.

Anguera, M.T. (1988). *La observación en la escuela*. Barcelona: Grao.

Anguera, M.T. (1997). *Metodología de la observación en las ciencias sociales*. Madrid: Cátedra.

Anguera, M.T. (1998). Metodología cualitativa. En M.T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo, *Métodos de investigación en psicología* (pp. 513-522). Madrid: Síntesis.

Anguera, M.T. (ed.) (1991). *Metodología observacional en la investigación psicológica. Vol. I: Fundamentos*. Barcelona: PPU.

Arancibia, V. (1997). Manual de Psicologia. Santiago : Ediciones Universidad Católica de Chile.

Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2000). *Manual de Psicología Educacional*. (2° Ed.) Pontificia Universidad Católica de Chile.

Arancibia, V., Maltes, S. y Alvarez, M., I. (1990). *Test de Autoconcepto Académico. Estandarización para escolares de 1° a 4° año de enseñanza básica*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Arendt, H. (1996 [1961]). Entre el pasado y el futuro. Barcelona: Península.

Argyle, M. (1969). Social Interaction. New York, Atherton Press.

Argyle, M. (1975). *Bodily communication*. Nueva York: International Universities Press.

Argyle, M. (1987). *The psychology of Happiness*. London, England: Methuen.

Arias, M. (2000). La triangulación metodológica: Sus principios, alcances y limitaciones. *Revista de Investigación y Educación en Enfermería. Medellín*, XVIII (1).

Arón, A. y Milicic, N. (1994). *Vivir con otros: manual de desarrollo de habilidades sociales*. (2° Ed.). Ed. Universitaria. Santiago. Chile.

Arón, A. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal, un programa de mejoramiento*. Ed. Andrés Bello. Chile.

Arón, A. y Milicic, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago Chile.

Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. Revista Enfoques Educacionales 5 (1): 117-135.

Atkinson, P. y Hammersley M. (1998). Ethnography and participant observation. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 110-136). Thousand Oaks, CA: Sage.

Aulls, M. (1998). Contributions of classroom discourse to what content students learn during curriculum enactment. *Journal of Educational Psychology, 90(1),* 56–69.

Babakhani, N. (2011). The effects of social skills training on self-esteem and aggression male adolescents. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 30, 1565-1570.

Bajtín, M.M. (1981). *The dialogic imagination: four essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.

Baker, M. (1994). A model for negotiation in teaching-learning dialogues. *Journal of Artificial Intelligence in Education, 5(2),* 199-254.

Barnes, D. (1976). *From communication to curriculum.* Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.

Beltrán, F. (2004). Desarrollo de la competencia comunicativa. Disponible en:

Beltrán, J.A. (1983). Psicología de la Educación: Una promesa histórica (I). *Revista Española de Pedagogía, 162(41)*, 523-544.

Beltrán, J.A. y otros (1987). *Psicología de la Educación*. Madrid: Eudema.

Benavente, C. y Figueroa, G. (2005). L*a deserción simbólica. Cultura juvenil y educación: Perspectivas para un diálogo pendiente*. Centro de Estudio Socioculturales (CESC). Santiago Chile.

Berlo, D.K. (1969). *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica.* Buenos Aires: El Ateneo.

Birch, S. H. y Ladd, G. W. (1997). The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology, 35,* 61-79.

Birch, S.H. y Ladd, G.W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children´s early school adjustment. En K. Wentzel y J. Juvonen (Eds.), *Social motivation: Understanding children´s school adjustment* (pp. 199-225). New York: Cambridge University Press.

Birdwhistell, R.L. (1959). Contribution of linguistic-kinesic studies to the understanding of schizophrenia. En A. Auerback (ed.), *Schizophrenia: An Integrated Approach* (pp. 99-123). Nueva York: Ronald Press.

Borzone, A.M. y Rosemberg, C.R. (1994). El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y Aprendizaje, 67-68*, 115-132.

Borzone, A.M. y Rosemberg, C.R. (2001). La enseñanza a través del discurso: Estrategias de contextualización y de descontextualización de significados. *Cultura y Educación, 13(4)*, 407-424.

Borzone, A.M. y Rosemberg, C.R. (2004). De la escuela infantil a la escuela primaria: ¿continuidad o ruptura en las matrices interactivas de la enseñanza y el aprendizaje? *Infancia y Aprendizaje, 27(2)*, 211-246.

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Brophy, J. y Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. En M. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 340-370). Nueva York: Macmillan.

Brown, J. R. y Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development, 67*, 789-802.

Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, R.A.J. y Renshaw, P.D. (2000). Collective argumentation: A sociocultural approach to reframing classroom teaching and learning. En H. Cowie y G. van der Aalsvoort (eds.), *Social interaction in learning and instruction* (pp. 52-66). Nueva York: Pergamon.

Burns, N. y Grove, S.K. (eds.) (1999). *Understanding nursing research (2nd ed.)*. Philadelphia: WB Saunders.

Caballo, V. (1993). *Manual de Técnica de Modificación de Terapia de la Conducta*: Madrid. Pirámide

Cabrera, F. (1987). La investigación evaluativa en educación. En E. Gelpi y otros (eds.), *Técnicas de Evaluación y seguimiento de programas de formación profesional* (pp. 96-136). Madrid: Editorial Largo Caballero.

Cabrera, F. y Espín, J.V. (1986). *Medición y evaluación educativa*. Barcelona: PPU.

Cabrera, J. (2003). Discurso docente en el aula. Revista Estudios Pedagógicos, Valdivia, n.29, disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100001&lng=es&nrm=iso Accedido el 27 marzo 2012.

Cambra, M. (1998). El discurso en el aula. En A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en la didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 227-238). Barcelona: SEDLL/ICE/Horsori.

Campbell, D.T. y Fiske, D.W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin, 56,* 81-105.

Candela, A. (1991). Argumentación y conocimiento científico escolar. *Infancia y Aprendizaje, 55,* 13-28.

Candela, A. (1993). La construcción discursiva de la ciencia en el aula. *Investigación en la Escuela, 21,* 31-38.

Candela, A. (1996). La construcción discursiva de contextos argumentativos en la enseñanza de la ciencia. En C. Coll y D. Edwards (eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp. 99-117). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Candela, A. (1999a). Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 4(8),* 273-298.

Candela, A. (1999b). *La ciencia en el aula: Los alumnos entre la argumentación y el consenso.* Barcelona: Paidós.

Candela, A. (2001). Modos de representación y géneros en clases de ciencias. *Investigación en la Escuela, 45,* 45-56.

Carbonero, M.A., Ortiz, E., Martín, L. y Valdivieso, J.A. (2010). Identificación de las variables docentes moduladoras del profesor eficaz en secundaria. *Revista Aula Abierta, 38(1)*. ICE Universidad de Oviedo.

Cardemil, C. (1994). Principal hallazgo en la educación de hombres y mujeres en la Educación Básica y Media en Chile. En M. Vitar (ed.), *El género en la cultura escolar.* Universidad de La Serena. Chile.

Carroll, J. J. y Steward, M. S. (1984). The role of cognitive development in children´s understanding of their own feelings. *Child Development, 55* (4), 1486-1492.

Carroll, J.M. y Russell, J.A. (1996). Do facial expressions signal specific emotions? Judging the face in context. *Journal of Personality and Social Psycholology, 70,* 205-218.

Cartledge, G. y Milburn, J.A. (1980) *Teaching Social Skills to Children*. Pergamon Press, USA.

Castellà, J.M., Comelles, S., Cros, A. y Vilà i Santasusana, M. (2006). "Yo te respeto, tú me respetas". Estrategias discursivas e imagen social en la relación comunicativa en el aula. *Infancia y aprendizaje, 29(1),* 31-49.

Castellá, J.M., Comelles, S., Cross, A. y Vilà, M. (2007). *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados.* Barcelona: Graó.

Cazden, C.B. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: MEC.

Cheng, Y. (1994). Classroom environment and student affective performance: an effective profile. *Journal of Experimental Education, 62 (3),* 221- 239.

Clark, L.S. (2004). The journey from post-positivist to constructivist methods. En S.M. Hoover, L.S. Clark, y D.F. Alters (eds.), *Media, home, and family* (pp. 19-34). Nueva York: Routledge.

Cobo, R. (1998). Análisis de las interacciones entre pares de alumnos en la resolución de problemas de matemáticas. Segundo simposio nacional de la SEIEM, Pamplona, pp.87-100.

Colás, M.P. y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfa.

Coll, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación escolar* (pp. 487-413). Madrid: Alianza.

Coll, C. (coord.) (1998). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Ediuoc/Edhasa.

Coll, C. y Miras, M. (1993). La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.),

Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología d ela Educación. Madrid: Alianza.

Coll, C. y Onrubia, J. (1995). El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula. *Revista Signos, Teoría y práctica de la educación. 14,* 4-19.

Coll, C. y Onrubia, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: Actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. En C. Coll y D. Edwards (eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp. 53-74). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Coll, C. y Onrubia, J. (1999). Discusión entre alumnos e influencia educativa del profesor. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 20,* 19-37.

Coll, C. y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en la Escuela, 45,* 21-31.

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M.J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje, 59-60,* 189-232.

Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M.J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación* (pp. 437-458). Madrid: Alianza.

Cooper, P.J. y Simonds, C.J. (2003). *Communication for the classroom teacher* (7ª ed.). Illinois: Allyn & Bacon.

Coquelet, J. y Ruz, J. (eds.) (2003). *Convivencia escolar y calidad de la educación.* Santiago: Maval Ltda.

Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos Liceos de la Región Metropolitana. *Ultima Década, 15,* 11-52

Covarrubias, P. y Piña, M.M. (2004). La interacción maestro- alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de estudios educativos, 1*, 47-84.

Cowman, S. (1993). Triangulation: A means of reconciliation in nursing research. *Journal of Advanced Nursing, 18,* 788-792.

Cresswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Croll, P. (1995). *La observación sistemática en el aula*. Madrid: La Muralla.

Cros, A. (1995). El discurso académico como un discurso argumentativo. El argumento de autoridad en la primera clase de un curso académico. *Comunicación, Lenguaje y Educación, 25*, 95-116.

Cros, A. (2000). El discurso docente: entre la proximidad y la distancia. *Discurso y Sociedad, 2* (1), 55-76.

Cros, A. (2002). Elementos para el análisis del discurso de las clases. *Cultura y Educación, 14(1)*, 81-97.

Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.

Cuadrado I. y Fernández, I. (2011). La comunicación eficaz con los alumnos. Factores personales, contextuales y herramientas TIC. Madrid: Wolters Kluwer.

Cuadrado, I. (1991a). Grado de conciencia que presentan los profesores del aspecto comunicativo no-verbal durante el acto didáctico. *Enseñanza, 8*, 81-95.

Cuadrado, I. (1992). *Implicaciones de la comunicación no-verbal en el aula*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

Cuadrado, I. (1993a). Reconceptualização teórica do comportamento comunicativo intencional do docente: Nova perspectiva de análise. *Comunicação e Linguagens, 17/18*, 197-211.

Cuadrado, I. (1993b). Comportamientos no-verbales en el aula**.** En M. Ferreira Patricio (coord.), *A Componente de Psicologia na Formaçao de Professores e outros Agentes Educativos* (pp. 129-147). Évora: Universidade de Évora.

Cuadrado, I. (1996a). Adquisición de destrezas y habilidades comunicativas faciales en la formación inicial de maestros. En F. Lara Ortega (coord.), *Psicología Evolutiva y de la Educación* (pp. 191-200). Burgos: Universidad de Burgos.

Cuadrado, I. (1996b). Codificación de los mecanismos comunicativos no-verbales en la relación pedagógica universitaria. En M. Marín y F.J. Medina (comps.), *Psicología del Desarrollo y de la Educación. La intervención psicoeducativa* (pp. 435-444). Sevilla: Eudema.

Cuadrado, I. (1997). La competencia comunicativa no verbal en el profesorado universitario. En F. Blázquez, T. González y J. Terrón (coords.), *Materiales para la Enseñanza Universitaria* (pp. 89-111). Badajoz: Universidad de Extremadura.

Cuadrado, I. (2012). Comportamiento comunicativo no-verbal del profesorado como instrumento de mediación y motivación escolar. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo, 8*, 1-12.

Cuadrado, I. y Fernández, I. (2008). ¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis de discurso. *Infancia y Aprendizaje, 31 (1)*, 3-24.

Cuadrado, I. y Fernández, I. (2012). *Metacognición del discurso didáctico. Un estudio de caso*. Madrid: Editorial Académica Española.

Cuadrado, I., Ramos, J.L. y Fernández, I. (2005). Análisis del discurso con desempleados de larga duración durante entrevistas de inserción laboral. *Revista de Psicología Social, 20(2),* 233-249.

Cuadrado, I., Ramos, J.L. y Fernández, I. (2005). La mediación semiótica en el proceso de inserción laboral. *Káñina*,, 29 (1 y 2), 351-368.

Cubero, R. (2001). Maestros y alumnos conversando: el encuentro de las voces distantes. *Investigación en la Escuela, 45*, 7-19.

Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., De la Mata, M.L., Ignacio, M.J. y Prados, M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación, 346*, 71-104.

Damon, W. y Hart, D. (1982). The development of self understanding from infancy through adolescence. *Child development. 83*, 841-864.

Darke, P., Shanks, G. y Broadbent, M. (1998). Successfully completing case study research: Combining rigour, relevance and pragmatism. *Information Systems Journal, 8,* 273-289.

Davitz, J. (1964). *The communication of emotional meaning*. Nueva York: McGraw-Hill.

De Sixte, R. y Sánchez, E. (2012). Cognición, motivación y emoción en la interacción profesor- alumno. Una propuesta para analizar su relación mediante el registro de las ayudas frías y cálidas. *Infancia y Aprendizaje, 35 (4),* 483-496.

Del Río, I., Sánchez, E. y García, R. (2000). Análisis de la interacción maestro-alumnos durante la resolución de problemas aritméticos. *Cultura y Educación, 17/18*, 41-61.

Delval, J. (2008). *Desarrollo humano*. Madrid: Ed. Siglo XXI.

Denzin, N.K. (1978). *The research act*. Londres: McGraw Hill.

Denzin, N.K. (1989). *Interpretive interactionism*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Domingo, J., Gallego, J.L., García, I. y Rodriguez, A. (2010). Competencias comunicativas de maestros en formación. *Revista curriculum y formación del profesorado, 14(2).* 303-323.

Dooley, D. (1990). *Social research methods*. USA: Prentice-Hall Inc.

Dooley, R.A. (1999). A noncategorical approach to coherence relations: Switch-reference in Mbyá Guaraní. En E. Loos (ed.), *Logical relations in discourse* (pp. 219-242). Dallas: Summer Institute of Linguistics.

Doyle, W. (1979). Classroom tasks and students abilities. En P. Peterson y H. Walberg (eds.), *Research on Teaching* (pp. 183-209). Berkeley: McCutleon.

Drew, P. y Heritage, J. (comps.) (1992). *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dunkin, M. y Biddle, B. (1974). *The study of teaching*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.

Edwards D. y Mercer, N. (1989). Reconstructing context: the conventionalization of classroom knowledge. *Discourse Processes, 12*, 91-104.

Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula.* Barcelona. Paidós/MEC.

Ekman, P. y Friesen, W.V. (1967). Head and body cues in the judgment of emotion: A reformulation. *Perceptual and Motor Skills, 24*, 711-724.

Ekman, P. y Friesen, W.V. (1972). Hand movements. *Journal of Communication, 22*, 353-374.

Ekman, P. y Friesen, W.V. (1974). Detecting deception from body or face. *Journal of Personality and Social Psychology, 29*, 288-298.

Elacqua, G., Martínez, M. y Aninat. (2010). ¿Cómo fortalecer la educación municipal? Capacidad y responsabilidad política. En Martinic, S. y Elacqua G., *¿Fin del ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp.102-129). Santiago: Oficina regional de educación para América latina y el Caribe.

Erickson, F. (1982). Classroom discourse as improvisation: relationships between task structure and social participation structure. En L.Ch. Wilkinson (comp.), *Communicating in the classroom* (pp. 153-181). Nueva York: Academic Press.

Escoriza, J. (2003). *Evaluación del conocimiento de las Estrategias de Comprensión lectora*. Barcelona. Edicions Universitat de Barcelona.

Everett, G.E., Olmi, D.J., Edwards, R.P. y Tingstrom, D.H. (2005). The contributions of eye contact and contingent praise to effective instruction delivery in compliance training. *Education and Treatment of Children, 28(1),* 48-62.

Fassinger, P.A. (1995). Understanding classroom interactions: Students' and professors' contribution to students' silence. *Journal of Higher Education, 66*, 82-96.

Fernandez, A.M. (2002). Comunicación educativa. La Habana: Pueblo y Educación.

Fernández, I y Cuadrado, I. (2008). ¿Son conscientes los profesores de secundaria de los recursos comunicativos verbales y no verbales que emplean en el aula? *Revista Iberoamericana de Educación, 46/6*, 1-14.

Fernández, I. (2006). *La metacognición de la comunicación didáctica en la enseñanza secundaria: Análisis de las estrategias discursivas verbales y no-verbales.* Tesis Doctoral inédita. Universidad de Extremadura.

Fernández, I. y Cuadrado, I. (2008). Adaptaciones cognitivo-lingüísticas del profesor a los comportamientos comunicativos de los alumnos. *Revista de Educación, 345,* 301-328.

Feyereisen, P. y Havard, I. (1999). Mental imagery and production of hand while speaking in younger and older adults. *Journal of Nonverbal Behavior, 23(2),* 123-171.

Flanders, N. (1970). *Analyzing teaching behaviour*. Nueva York: Addison-Wesley.

Fraisse, P. (1970). La méthode expérimentale. En P. Fraisse y J. Piaget (eds.), *Traité de psychologie expérimentale I. Historie et Méthode* (pp. 87-95). París: P.U.F.

Frank, M.G. (2002). Nonverbal communication. En J.R. Schement (ed.), *Encyclopedia of communication and information* (pp. 669-677). Nueva York: MacMillan.

French, R.L. (1972). Building student involvement through nonverbal communication. *Tenesse Education, 2,* 5-9.

Fridlund, A. (1994). *Human facial expression: An evolutionary view*. San Diego, CA: Academic Press.

Gallardo, B. (1996). *Análisis conversacional y pragmática del receptor.* Valencia: Episteme.

Galloway, C.M. (1967). *Nonverbal communication in the classroom.* EDRS.

García V. (1981). *La calidad en la educación: Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales*. Escuela asturiana de estudios hispánicos. Consejo superior de investigaciones científicas. Instituto de pedagogía “San José de Calasanz”. C.S.I.C. Madrid.

García, M. y San Martín, R. (comps.) (1986). *El Análisis de la Realidad Social; Métodos y Técnicas de Investigación.* Madrid: Alianza.

García, V. y Pérez, R. (1991): *La investigación del profesor en el aula*. Madrid: Magisterio Español.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Nueva York: Basic books.

Getzel, J.W. (1975). Images of the classroom and visions of the learner. En T.G. David y B.D. Wright (eds.), *Learning environments.* Chicago: University of Chicago Press.

Gibbs, G. (1979). Helping students examine their studying. *Teaching at a Distance, 14,* 71-74.

Gil, F. (1993). Entrenamiento en habilidades sociales. En M. A. Vallejos y Mª Ruiz. (Eds.). *Manual práctico de modificación de conducta*. Fundación Universidad-Empresa. Madrid.

Gimeno, J. y Pérez, A.I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Girbau, M.D. (2002). *Psicología de la comunicación.* Barcelona: Ariel.

Gismero, E. (2000). *Escala de Habilidades sociales Manual*. Madrid: TEA Ediciones.

Gneep, J. y Hess, D.L. (1986). Children's understanding of verbal and facial display rules. *Developmental Psychology, 22*, 103-108.

Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Goffman, E. (1959). *La representación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

Goldstein, A. (1973). *Structured learning therapy: toward a psychotherapy for the por*. Nueva York: Academic Press.

González, M.J. (1997). *Metodología de la Investigación Social. Técnicas de recolección de datos*. Alicante: Aguaclara.

Gorden, R.L. (1987). *Interviewing: Strategy, techniques, and tactics*. Chicago: Dorsey.

Grawitz, M. (1975). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. Barcelona: Hispano Europea.

Green, J. y Wallat, C. (1981) (eds.*). Ethnography and language in educational settings*. Nordwood: Ablex.

Grossen, M. (1994). Theoretical and methodological consequences of a change in the unit of analysis for the study of peer interactions in a problem-solving situation. *European Journal of Psychology of Education, 10(2),* 159-173.

Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1985). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (2004). Competing paradigms in qualitative research. En A.J. Hesse-Biber y P. Leavy (eds.), *Approaches to qualitative research: A reader on theory and practice* (pp. 17-38). Nueva York: Oxford University Press.

Gumperz, J.J. (1982): *Discourse strategies.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hall, R.V., Lund, D. y Jackson, D. (1968). Effects of teacher attention on study behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1,* 1-12.

Hammersley, M. (2003). Conversation analysis and discourse analysis: Methods or paradigms? *Discourse Society, 14*, 751-781.

Hamre, B.K., y Pianta, R.C. (2001). Early Teacher-child Relationships and the Trajectory of Children´s School outcomes trough Eighth Grade. *Child development, 72(2),* 625-638.

Harter, S. y Whitesell, N.R. (1989). Developmental changes in children`s understandings of single, multiple and blended emotion concepts. En Saarni, C. y Harris, P.L. (Eds.) *Childrens`s understanding of emotion* (pp. 81-116). Cambridge, England: Cambirdge University Press.

Hazan, C., y Zeifman, D. (1994). Sex and the psychological tether. En D. Perlman y K. Bartholomew (Eds.), *Advances in personal relationships: A research annual* (Vol. 5, pp.151-177). London: Jessica Kingsley Publishers.

Heath, S.B. (1983). *Ways with Words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heinemann, P. (1980). *Pedagogía de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.

Heritage, J. (1990). Etnometodología. En A. Giddens, J. Turner et al., *La teoría social hoy* (pp. 290-350). Madrid: Alianza.

Hernández, C. (1996). Bronfenbrenner y los modelos ecológicos. En R. Clemente y C. Hernández Blasi, *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pp. 91-111). Málaga: Aljibe.

Hernández, R. (2000). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Hoge, D., Smith, E. y Hanson, H. (1990). School experiences predicting change in self-esteem of sixth and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology. Vol. 82(1)*, 117-127.

Holstein J. y Gubrium J. (2002). From the individual interview to the interview society. En J. Gubrium and J. Holstein (eds.), *Handbook of interview research* (pp. 3-31). Thousand Oaks, CA: Sage.

http://www.universidadabierta.edu.mex/

Hymes, D.H. (1981). *In vain I tried to tell you. Essays in native american ethno-poetics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Ibáñez, J. (1993). Perspectivas de la investigación social: el diseño de las tres perspectivas. En M. García, J. Ibáñez y F. Alvira (eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.

Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Revista Estudios Pedagógicos, 28*, 31-45.

Izquierdo, C. (2000). Comunicación interpersonal y crecimiento emocional en centros educativos: Un modelo interpretativo. *Educar, 26*, 127-149.

Jackobson, R. (1941). *Kindersprache, Aphasie und Allgemeine Lautgesetze*, Upsala. Recogido posteriormente en Jackobson, R., (1969), pp. 17-137. En Gómez, D. (1993). La teoría universalista de Jackobson y el orden de adquisición de los fonemas en la lengua española. CAUCE. Revista de filología y su didáctica. Nº16, pp.7-30.

Jackobson, R. (1981). *Lingüística, poética, tiempo: conversaciones con Krystina Pomorska* Barcelona: Crítica.

Jackobson, R. (1985). *Arte verbal, signo verbal, tiempo verbal.* México. Fondo de Cultura Económica.

Jadue, G. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios pedagógicos, 28*, 193-204.

Jakobson, Trubetzkoy, Maiakovskij. Actas del Primer Coloquio Roman Jakobson (Mit, 5 y 6 de octubre de 1984), Berlín, Nueva York, Amsterdam, Mouton de Gruyter, 1987. En Pomorska, K. (1968). *Russian Formalist Theory and its Poetic Ambiance*, La Haya-París, Mouton.

Jones, S.E. (1994). *The right touch: understanding and using the language of physical contact*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Kendon, A. (1967). Some function of gaze direction in social interaction. *Acta Psychologica, 32*, 1-25.

Kendon, A. (1975). Some functions of the face in a kissing round. *Semiotica, 15 (4),* 299-334.

Kerbrat--Orecchioni, C. (1994). *Les interactions verbales*. Vol. I, II, III. París: Armand Colin.

Kirouac, G. y Hess, U. (1999). Group membership and the decoding of nonverbal behavior. En P. Philippot, R.S. Feldman y E. Coats, (eds.), *The social context of nonverbal behavior* (pp. 182-210). Nueva York: Cambridge University Press.

Kleinfeld, J. (1973). *Using nonverbal warmth to increase learning: A gross-cultural experiment.* Fairbanks: University of Alaska. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 081 568).

Kojève, A. (2006). *La noción de Autoridad*. Madrid: Nueva Visión

Kuhn, T. (1995). *Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de cultura económica.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Ladd, G. W. y Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development, 72*, 1579-1601.

Ladd, G. W., Birch, S. H. y Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?. *Child Development, 70*, 1373-1400.

Ladd, G.W. y Burgess, K.B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development, 70,* 910-929.

LaFrance, M. y Hecht, M.A. (1995). Why smiles generate leniency. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21,* 207-214.

Laursen, B., Coy, K. y Collins, A. (1998). Reconsidering changes in parent- child conflict across adolescence: a meta-analysis. *Child Development, 69(3)*, 817-832.

Lavouvie-Vief, G., Devoe, M. y Bulka, D. (1989). Speaking about feelings: Conceptions of emotion across the lifespan. *Psychology and Aging, 4* 425-437.

Lazarus, A. (1971). Behavior therapy and beyond. New York, Mc-GrawHill. En Caballo, V. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Estudios de Psicología, 13,* 52-62.

LeCompte, M.D. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *RELIEVE (*Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa), *1(1).*

Lemaitre, M.J. (1991). *Oportunidades educacionales para la juventud*. Santiago.

Lemke, J. (1995). *Textual politics: discourse and social dynamics*. Londres: Taylor and Francis.

Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia.* Barcelona: Paidós.

Liverman, R.P., King, W., DeRisi, W. y McCann, M. (1975). *Personal Effectiveness: Guiding people to assert themselves and improve their social skills*. Research Press.

Lomas, C. (2003). Aprender a comunicar(se) en las aulas. *Revista Científica Electrónica. Ágora,* 5 http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/numeros_ppal.htm

López, F. (1993). El apego a lo largo del ciclo vital. En M. J. Ortiz y S. Yárnoz (Eds.), *Teoría del apego y relaciones afectivas* (pp. 11-62). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

López, F., Etxebarría, I., Fuentes, M., J. y Ortiz, M., J. (Coord.). (2001). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.

Love, A.M. y Roderick J. (1971). Teacher nonverbal communication: The development and field testing of an awareness unit. *Theory Into Practice*, *10*, 295-329.

Luhmann, N. (1995). *Poder*. México: Universidad Iberoamericana

Magendzo, A. (2007). Formación de estudiantes deliberantes para una democracia deliberativa. *REICE, 5(4).*

Manheim, H. (1977). *Sociological research: Philosophy and methods*. Dorsey Press.

Marchesi, A., Palacios, J. y Coll, C. (comps) (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación III:* Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Madrid: Alianza.

Marín, R. (1985). El cuestionario y la entrevista. En R. Marín y Pérez, G. (eds.), *Pedagogía Social y Sociología de la Educación. Unidades Didácticas 1, 2 y 3*. Madrid: UNED.

Marsh, H. (1990). The structure of Academic Self-Concept: the Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology. 82(4)*, 623- 636.

Marsh, H. y Shavelson, R.J. (1985). Self-Concept: It's multifaceted, hierarchichal structure. *Educational Psychologist, 20*, 107- 125.

Martínez- Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación, 38*, 33-52.

Martínez, M. (1999). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.

Martínez, M. (2005). El método etnográfico de investigación. En http://prof.usb.ve/miguelm/metodoetnografico.html

Martinic, S. (2010). Cambio en las regulaciones del sistema educativo. ¿hacia un estado evaluador? En Martinic, S. y Elacqua, G., *¿fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp.55-78). Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Mason, J. (1996). *Qualitative research*. Londres: Sage.

Matusov, E. (1996). Intersubjectivity without agreement. *Mind, Cultura and Activity, (3)1*, 25-45.

McCroskey, J.C. y Richmond, V.P. (2006). *Introduction to communication in the classroom: The role of communication in teaching and training*. Boston: Allyn & Bacon.

McNeil, M.N., Alibali, M.W. y Evans, J.L. (2000). The role of gesture in children's comprehension of spoken language: Now they need it, now they don't. *Journal of Nonverbal Behavior, 24(2)*, 131-150.

McNeill, D. (1985). So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review, 92,* 350-371.

McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.

Meerum Terwogt, M. y Olthof, T. (1989). Awareness and self-regulation of emotion in young children. En C. Saarni y P. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp. 209-237). New York, NY: CUP.

Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Londres: Harvard University Press.

Mehan, H. (1993). Beneath the skin and between the ears: A case study in the politics of representation. En S. Chaiklin y J. Lave (eds.), *Understanding practice. Perspectives on activity and context* (pp. 241-268). Nueva York: Cambridge University Press.

Mehrabian, A. (1971). *Silent messages.* Belmont, CA: Wadsworth.

Mena, I. y Rittershaussen, S. (1991). (Eds). La *juventud y la Enseñanza Media. Una crisis por resolver*. Santiago. C.P.U.

Mercer, N. (1996). Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. En C. Coll y D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp.11-21). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis: A source book of new methods.* Beverly Hills, CA: Sage.

Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Milicic, N. (2001). *Creo en ti. La construcción de la autoestima en el contexto escolar.* Santiago: LOM Ediciones.

Milicic, N. y Arón, A.M. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhe, 9(2)*

Milicic, N., (1995). *Factores afectivos y rendimiento escolar*. Apunte Escuela de Psicología. Pontificia Universidad Católica.

Miller, D. (1961). *Nonverbal aspects of the teaching-learning situation*. Wisconsin: University of Wisconsin.

Miller, P.W. (2000). *Nonverbal communication in the classroom.* Chicago: Patrick W. Miller and Associates.

Miller, P.W. (2005). *Body language: An illustrated introduction for teacher*. Chicago: Patrick. W. Miller and Associates.

Ministerio de Educación de Chile (2007). *Trabajo. Curriculum y temas sociales. Cómo trabajar la Convivencia Escolar a través de los Objetivos Fundamentales Transversales en los planes y programas del MINEDUC.*

Ministerio de Educación de Chile. (MINEDUC). (2002). *Comité de convivencia escolar democrática*. Santiago. Chile. http://wwwfs.mineduc.cl/Archivos//ConvivenciaEscolar/doc/archivo_517.PDF

Monjas, I. (1993). *Programas de entrenamiento en habilidades de interacción social. PEHIS*. Trilce. Salamanca.

Montagu, A. (1970). *Touching: The human significance of the skin*. Nueva York: Columbia University Press.

Montero, L. (1990). Comportamiento del profesor y resultados del aprendizaje: análisis de algunas relaciones. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. II. Psicología de la Educación* (pp. 249-271). Madrid: Alianza.

Moreno, R. (1984). Métodos y técnicas de investigación: Diferenciaciones terminológicas. *Apuntes de Psicología, 6*, 9-11.

Moscovici, S. (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Ed. Paidós. Madrid.

Mouton, J. (2001). *How to succeed in your master's and doctoral studies: A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.

Muijs, D. y Reynolds, D. (2001). *Effective Teaching: Evidence and practice*. Londres: Paul Chapman.

Murray, C., y Murray, K.M. (2004). Child level correlates of teacher-student relationships: An examination of child demographic characteristics, academic orientations and behavioral orientations, *Psychology in the Schools, 41,* 751-762.

Neuman, W.L. (2003). *Social research methods. Qualitative and quantitative approaches (5ª ed).* Boston: Allyn and Bacon.

O'Connors, M.C. y Michaels, S. (1993). Aligning academic task and participation status through revoicing: Analysis of classroom discourse strategy. *Antropology and Education Quaterly, 24(4),* 318-335.

Onetto, F. (2003). Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar. En J.Ruz y J. Coquelet (Eds.). *Convivencia escolar y calidad de la educación* (pp. 97-112). Santiago: Maval Ltda.

Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación, 304*, 253-280.

Ortega, R. (1995). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: Estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros en segunda etapa de EGB. *Infancia y Sociedad, 27-28,* 192-215.

Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación, 313,* 143-158.

Ortíz, E. (1997). *¿Cómo desarrollar la competencia comunicativa del maestro?*. Colección Pedagogía 97. La Habana.

Osgood, C.E. (1954). Psycholinguistics: A survey of theory and research problems. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 49.*

Otero, I. y Martínez, R. (2006). De la reflexión a la corregulación en el aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación, 38/2.*

Padilla, M.T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: Ed. CCS.

Parra, RJF. (2005). *La competencia comunicativa profesional pedagógica: una aproximación a su definición*. Disponible en: Monografias.com. [Monografía en Internet] 2005 [Citado 7 mayo 2010]. Disponible en: http://www.monografias.com/trabajos12/compcomu/compcomu.shtml-55k-

Pasmanik, D. y Cerón, F. (2005). Las prácticas pedagógicas en el aula como punto de partida para el análisis del proceso de enseñanza- aprendizaje. Un estudio de caso en la asignatura de Química. *Estudios Pedagógicos, 31(2),* 71-87.

Patton, M.Q. (1980). *Qualitative evaluation methods.* Beverly Hills, CA: Sage

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3ª ed.). Thousand Oaks: Sage.

Penalva, J. (2009). Paradigmas escolares vigentes. Influjos en el sistema educativo español. *Educación XX1, 12,* 181-199..

Peräkylä, A. (2004). Reliability and validity in research based on naturally occurring social interaction. En D. Silvermman (ed.), *Qualitative research. Theory, method and practice (2º ed)* (pp. 283-304). Londres: Sage.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Philips, S. (1983). *The invisible culture: Communication in the classroom and community on the Warm Springs Indian Reservation.* White Plains, N.Y: Logman.

Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez I´enfant.* Neuchatel: Delachaux et Niestle. Trad. Cast. (1961*). La formación del símbolo en el niño*. México:FCE.

Pianta, R.C. (1994). Patterns of Relationships Between Children and Kindergarten Teachers. *Journal of School Psychology, 32*, 15-31.

Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers.* Washington, D.C. London: American Psychological Association.

Pianta, R.C., y Harbers, K. L. (1996). Observing mother and child behavior in a problemsolving situation at school entry: relations with academic achievement. *Journal of School Psychology, 34(3),* 307-322.

Pianta, R.C., y Steinberg, M. (1992). Teacher-Child Relationships and the Process of Adjusting to School. En R.C. Pianta (Ed.), *Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children´s Lives* (pp. 61-80). San Francisco: Jossey-Bass publishers.

Pianta, R.C., y Walsh, D. J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: Cautions from a developmental systems perspective. *School Psychology Review, 27(3*), 407-417.

Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Díada.

Puth, G. (1996). The research process and the research plan. En J.H. Martins, M. Loubser y H. de J. van Wyk, (eds.), *Marketing research: A South African approach* (pp. 78-97). Pretoria: University of South Africa Press.

Puyal, A. (2011). El pensamiento cinematográfico de Roman Jackobson". *ARBOR ciencia, pensamiento y cultura*. 187, 748. Descargado el 17 de septiembre del 2012 desde: http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1312/1321

Quiroz, R. (2003). Telesecundaria: Los estudiantes y los sentidos que atribuyen a algunos elementos del modelo pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8(17)*, 221-243.

Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Santiago: Maval Ltda.

Reasoner, R. (1994). *Building self -esteem in the elementary schools.* 2ª (ed.). California: Consulting Psychologists Press.

Reasoner, R.W. (2004). Review of self-esteem research. En Ramírez, P., Duarte, J. y Muñoz, R. (2005). Autoestima y refuerzo en estudiantes de 5º básico de una escuela de alto riesgo. *Anales de psicología, 21(1),* 102-115..

Reynolds, D. y otros (1997): *Las escuelas eficaces*. Colección Au-la XXI Nº65. Editorial Santillana.

Richmond, V. y McCroskey, J. (1995). *Nonverbal behavior in interpersonal relations* (3ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Roberto, E. (2009). *Literatura como lenguaje. El legado de Roman Jackobson*. Trad. Al español: Prof. Dr. Milton Hernán Bentancor. ANTARES letras y humanidades. Universidade de Caxias do Sul Nº2 pps 61-75. Brazil.

Robson, C. (1993). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell.

Rogers, C. (1980). *El poder de la persona*. México: El Manual Moderno.

Rogoff, B. (1986). Adult assistance of children's learning. En T.E. Raphael (comp.), *The contexts of school based literacy* (pp. 27-40). Nueva York: Random House.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós. Barcelona.

Rojas, R. (1981): *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Rojas-Drummond, S. (2000). Guided participation, discourse and the construction of knowledge in mexican classrooms. En H. Cowie y G. van der Aalsvoort (eds.), *Social interaction in learning and instruction* (pp. 193-213). Nueva York: Pergamon.

Roméu, A. (2005). *El enfoque cognitivo, comunicativo y de orientación sociocultural. Dimensiones e indicadores de la competencia cognitiva, comunicativa sociocultural.* La Habana. Colección Pedagogía.

Rommetveit, R. (1974). *On message structure: A framework for the study of language and communication*. Londres: Wiley.

Rommetveit, R. (1979). On the architecture of intersubjectivity. En R. Rommetveit y R.M. Blackar (eds.), *Studies on language, thought and verbal communication* (pp. 93-107). Londres: Academic Press.

Rosales, J., Sánchez, E. y Cañedo, I. (1997). Discurso expositivo e interacción en el aula. El uso de las evaluaciones como forma de mediación en la consecución de comprensiones conjuntas. *Cultura y Educación, 6/7*, 57-76.

Rosales, J., Sánchez, E. y Cañedo, I. (1998). El discurso expositivo en el aula. ¿Realmente comprenden los alumnos lo que sus profesores creen? *Infancia y Aprendizaje, 81*, 65-81.

Rosemberg, C.R. (1999). La conversación en el aula. El discurso como andamiaje. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación, 15*, 47-57.

Rosemberg, R.C. y Borzone, A.M. (1998). Interacción verbal y cognición. El desarrollo de los niños collas en el entorno familiar y escolar. *Lenguas Modernas, 25*, 95-113.

Rosemberg, R.C. y Borzone, A.M. (2001). La enseñanza a través del discurso: Estrategias de contextualización y descontextualización de significados. *Cultura y Educación, 13(4),* 407-424.

Rosemberg, R.C., Borzone, A.M. y Diuk, B. (2003). El diálogo intercultural en el aula: Un análisis de la interacción en situaciones de enseñanza con niños de poblaciones suburbanas pobres. *Cultura y Educación, 15(4),* 399-423.

Rosenthal, R. (1976). *Experimenter effects in behavioural research.* Nueva York: Irvington.

Ross, R.S. (1978). *Persuasión. Comunicación y relaciones interpersonales*. Madrid: Trillas.

Ross, R.S. (1983). *Persuasión. Comunicación y relaciones interpersonales (3ª ed)*. México: Trillas.

Ruiz, E., Villuendas, M.D. y Bretones, A. (2003). La práctica del profesorado universitario desde el análisis estratégico del discurso. *Investigación en la Escuela, 40,* 89-101.

Russell, J.A. (1997). Reading emotions from and into faces: resurrecting a dimensional-contextual perspective. En J.A. Russell y J.M. Fernández-Dols (eds.), *The psychology of facial expression* (pp. 295-320). Cambridge, NY: Cambridge University Press.

Russell, J.A. y Fernández-Dols, J.M. (eds.) (1997). *The psychology of facial expression.* Cambridge, NY: Cambridge University Press.

Sánchez, E. García, J.R., Rosales, J., De Sixte, R. y Castellano, N. (2008). El análisis de la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y unidades de análisis? *Revista de Educación, 346,* 105-136.

Sánchez, E., Rosales, J. y Cañedo, I. (1999). Understanding and communication in expositive discourse: An analysis of strategies used by expert and preservice teachers. *Teaching and Teacher Education, 15,* 37-58.

Sánchez, E., Rosales, J., Cañedo, I. y Conde, P. (1994). El discurso expositivo: un análisis comparativo de profesores expertos y principiantes. *Infancia y Aprendizaje, 67-68,* 51-74.

Sanmartín, P. (2006). *La finalidad poética en el formalismo ruso: el concepto e desautomatización*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. España. Descargada el 17 de septiembre del 2012 desde: http://www.ucm.es/BUCM/tesis/fll/ucm-t29437.pdf

Santrock, J. (2004). *Adolescencia. Desarrollo y Procesos Sociales*. Madrid. Editorial

Sanz, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula*. Barcelona: Graó.

Scaffo, M.S. (2000). A*portes de la etnografía educativa para la investigación de las prácticas de aula. En* http://www.cep.edu.uy/InformacionInstitucional/InspecDivDptos/InspecNacionales/Practica/Revista3/Etnografia.htm

Schiffrin, D. (1996). Interactional sociolinguistic. En S.L. McKay y N.H. Hornberger (eds.), *Sociolinguistics and language teaching* (pp. 307-328). Cambridge: Cambridge University Press.

Schuman, H. y Presser, S. (1981). *Questions and answers in attitude survey. Experiments on questions form, wordingand context.* Nueva York: Academic Press.

Shalleck-Klein, J. (1998). Nonverbal body language does the talking. *Features*, 1-4.

Sierra R. (1988). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios.* Madrid: Paraninfo.

Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. Londres: Sage.

Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data* (2nd ed.). Londres: Sage.

Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Londres: Oxford University Press.

Slomowski, C. y Ounn, J. (1996). Young children understand of other people's feeling and beliefs. *Child development, 62*, 1352-1360.

Smith, E., Clance, P.R. e Innes, S. (eds.) (1998). *Touch in psychotherapy: Theory, research and practice.* Nueva York: Guilford Press.

Smith, J.A. (1995). Semi-structured interviewing and qualitative analysis. En J.A. Smith, R. Harre y L. Van Langengrove (eds.), *Rethinking methods in health psychology* (pp. 9-26). Londres: Sage.

Smith, L. (1998). Designing market research studies. En C. McDonald y P. Vangelder (eds.), *ESOMAR handbook of market and opinion research (4th ed).* Amsterdam: ESOMAR.

Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Stake, R.E. (1998a). Case studies. En N.K. Denzin, y Y.S. Lincoln (eds.), *Strategies of qualitative inquiry (pp. 86-109).* Thousand Oaks, CA: Sage.

Stake, R.E. (1998b). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stake, R.E. (2000). The case study method in social inquiry. En R. Gomm, M. Hammersley y P. Foster (eds.), *Case study method* (pp. 19-26). Londres: Sage.

Steniner, P. (1984). *Russian Formalism. A Metapoetics.* Cornell University Press, (version española en Madrid, Akal, 2001).

Strauss, A. y Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, CA: Sage.

Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Londres: Sage Publications.

Stubbe, M., Lane, C., Hilder, J., Vine, E., Vine, B., Marra, M., Holmes, J. y Weatherall, A. (2003). Multiple discourse analyses of a workplace interaction. *Discourse Studies, 5(3),* 351-388.

Stubbs, M. (1983). *Language, schools and classroom*. Londres: Methuen.

Sturman, A. (1994). Case study methods. En J.P. Keeves (ed.), *Educational research, methodology and measurement* (pp. 49-53). Oxford: Pergamon.

Sudman, S. y Bradburn, N.M. (1982): *Asking questions. A practical guide to questionnaire desing*. San Francisco: J. Bass.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*. Barcelona: Paidós.

Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista electrónica de Investigación Educativa, 7 (2).* Disponible en: http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html

Thayer, S. (1975). *Communication and communication system*. Barcelona: Peninsular

Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Ediciones Morata.

Tur, J.A. (2005). *El pensamiento del profesor de enseñanza secundaria ante una situación plurilingüe*. En http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/tur.shtml

Tusón, A. y Unamuno, V. (1999). ¿De qué estamos hablando? El malentendido en el discurso escolar. *Discurso y Sociedad, 1(1),* 19-34.

Ullmann, C.A. (1957). Teachers, peers and test as predictors of adjustment. *Journal of educational psychology, 48,* 257-267.

UNESCO (2002). *Resultados escolares en América Latina*. Disponible en http://www.minedu.gob.pe/gestion_institucional/ofplanmedumc/indicadores/medicion/LatinReportWillms&somers.pdf www.minedu.gob.pe/gestion_institucional/ofplanmedumc/indicadores/medicion/LatinReportWillms&somers.pdf.

Vallés, A. y Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Editorial EOS. Madrid.

Valles, M.S. (2002). *Entrevistas cualitativas. Cuadernos metodológicos, 32*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). The Notion of Strategy in Language and Discourse Understanding. En *Strategies of Discourse Comprehension* (pp. 61-98). Londres: Academic Press.

Vila, I. (1998). El espacio social en la construcción compartida del conocimiento. *Educar, 22-23*, 55-98.

Villalta, M. (2009). Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en la sala de clase. *Estudios Pedagógicos, XXXV*(1), 221-238.

Villalta, M.A., Martinic, S. y Guzmán, M.A. (2011). Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 15(51),* 1137-1158.

Villar, A. (ed.) (1988). *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*. Sevilla: Marfil.

Von Foerster (1972). Perception of the future and the future of perception. *Instructional science, 1*, 31-43.

Vygotski, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotski, L.S. (1981). The genesis of higher mental functions. En J.W. Wertsch (comp.), *The concept of activity in soviet psychology* (pp. 144-188). Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe.

Vygotsky, L. (1987). Thinking and speech. En R.W. Rieber y A.S. Carton (eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky* (pp.39-285) Nueva York: Problems of general psychology y Plenum.

Warren, C. y Karner, T. (2005). *Discovering qualitative methods. Field research, interviews and analysis*. Los Ángeles, CA: Roxbury.

Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J., y D.D. Jackson. (1995). *La teoría de la comunicación humana. Barcelona.* Ed. Herder.

Weinstein, C.S. (1991). The classroom as a social context for learning. *Annual Review of Psychology, 42*, 493-525.

Wells, G. y Mejía, R. (2005). Hacia el diálogo en el salón de clases: enseñanza y aprendizaje por medio de la indagación. *Revista Electrónica Sinéctica*, 1-19.

Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi-structured methods*. Londres: SAGE.

Wertsch, J.V. (1979). From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development, 22 (11),* 1-22.

Wertsch, J.V. (1984). The Zone of Proximal Development: Some conceptual issues. *New Directions for Child Development, 23,* 7-18.

Wertsch, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Wertsch, J.V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada.* Madrid: Aprendizaje/Visor.

Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. Nueva York: Oxford University Press.

Wertsch, J.V. y Tulviste, P. (1992). L.S. Vygotsky and Contemporary Developmental Psychology. *Developmental Psychology, 28(4),* 548-557.

Wittrock, M.C. (1986). Generative teaching of comprehension. *The elementary school journal, 92(2).*

Wolpe. J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford University Press.

Wood, D.J., Bruner, J.S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17,* 89-100.

Woods, P. (1993). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Barcelona: Paidós/M.E.C.

Woods, P. (1995). *Adaptando la etnografía a la educación en perspectivas etnográficas en el análisis de la educación en los años 90*. Madrid: Colección Cultura y Conciencia.

Woolfolk H.A. y Murphy, P.K. (2001). Teaching educational psychology to the implicit mind. En R. Sternberg y B. Torff (eds.), *Understanding and teaching the implicit mind* (pp. 145-185). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Wootton, A.J. (1997). *Interaction and the development of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yin, R.K. (1994). *Case study research: Design and methods, (2nd ed).* Thousand Oaks, CA: Sage.

Zabalza, M.A. (1988). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Zaldivar, P. (2005). *Competencia comunicativa y relaciones interpersonales*. Disponible en www.saludparalavida.cu consultado el 10 de octubre de 2011.

Zigler, E. y Phillips, L. (1961). Social competence and outcome in psychiatric disorder. *Journal of abnormal and soc. Psychol, 63,* 264-271. En Ovejero, A. (1990). *Psicothema, 2(2),* 93-112.

Zimmermann, D. (1992). *Observación y comunicación no verbal en la escuela infantil*. Madrid: Morata.

Zucker, D. (2001). Using case study methodology in nursing research. *The Qualitative Report, 6*(2) (http://www.nova.edu/ssss/QR/QR6-2/zucker.html).