

# Adaptaciones cognitivo-lingüísticas del profesor a los comportamientos comunicativos de los alumnos

## Teachers' Cognitive-linguistic Adaptations to Students' Communicative Behaviour

Inmaculada Fernández Antelo e Isabel Cuadrado Gordillo

*Universidad de Extremadura. Facultad de Educación Departamento de Psicología y Sociología de la Educación. Badajoz, España*

### Resumen

La observación y análisis de los comportamientos comunicativos del alumnado permite al docente orientar su enseñanza para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, modificando su discurso didáctico y utilizando recursos semióticos cuya finalidad varía en función del momento en que aparecen. En este trabajo se analizan los mecanismos semióticos y estrategias discursivas que emplean docentes de secundaria en clase de Lengua y Literatura. El proceso metodológico seguido consta de tres fases: observación a través de videograbación, entrevista y cuestionario. Los resultados obtenidos señalan que, en la medida en que los profesores interpreten adecuadamente los comportamientos de los alumnos y conozcan y tomen conciencia de sus conductas y el significado de las mismas, se producirá una modificación estratégica de su discurso didáctico que favorecerá el aprendizaje de los alumnos. Esta modificación se concreta en un aumento en el establecimiento de marcos sociales y específicos de referencia y de preguntas abiertas cuando el docente percibe o intuye dificultades de comprensión en los estudiantes, así como para activar los conocimientos previos y relacionarlos con otros anteriores. Asimismo, se observa que los profesores recurren al uso de repeticiones, reformulaciones, apóstrofes, gestos ilustrativos y autorreformulaciones para atribuir significado positivo hacia el aprendizaje, especialmente cuando con anterioridad se han sucedido errores o momentos de confusión. Por último, los resultados muestran un incremento de reelaboraciones, yuxtaposiciones de enunciados, gestos ilustrativos y síntesis cuando los profesores tratan de asegurar y ampliar los significados que los alumnos van construyendo.

*Palabras claves:* discurso didáctico, comunicación no-verbal, comunicación verbal, educación secundaria, formación del profesorado, significados compartidos.

## Abstract

The observation and analysis of students' communicative behaviour allows teachers to adjust the orientation of their teaching to improve their students' learning. This involves the modification of their educational discourse and the use of a series of semiotic resources whose purpose will depend on the moment they have to be implemented. In this paper, the semiotic mechanisms and discursive strategies used by secondary teachers in the language and literature area are analysed. From a methodological point of view, the study consists of three stages: Observation using videotaping, interviews, and questionnaires. The results show that providing teachers become aware of students' behaviour and manage to interpret its meaning appropriately, then a change in his/her educational discourse which favours the students' learning will take place. This modification is based on the increase of specific and social frameworks as well as on open questions when the teacher notices or senses some comprehension difficulties in the students and also to activate their knowledge and relate it with previous ones. At the same time, it was observed that teachers make use of repetitions, reformulations, apostrophes, illustrative gestures and self-reformulations in order to give a positive meaning to learning processes, especially when recurrent mistakes or moments of confusion have taken place before. Finally, the results show an increase in the number of reelaborations, statement juxtapositions, illustrative gestures and syntheses when teachers try to secure and extend the meanings produced by their students.

*Key Words:* educational discourse, non-verbal communication, verbal communication, Secondary Education, teachers' training, shared meanings.

## Introducción

A menudo tratamos el concepto de comunicación como si su significado fuera obvio y unitario; sin embargo entendemos que para una comprensión adecuada de los fenómenos de la comunicación humana no basta con conocer los distintos niveles de análisis que nos permitan la profundización aislada de cada uno de sus componentes (códigos, intenciones, medios, etc.). Se requiere conocer las diferentes implicaciones y las importantes relaciones entre sus distintos aspectos. Podríamos definir la comunicación humana como un proceso de creación de significados entre dos o más personas en interacción, surge de una interioridad y una intencionalidad. Son varios los modelos que han contribuido a clarificar el proceso de la comunicación. No es nuestra intención profundizar en todos ellos ni siquiera enumerarlos, sólo queremos presentar aquellos que han ayudado de una manera más

explícita a clarificar los elementos de la comunicación. En este sentido, los Modelos Cibernéticos y de la Teoría de la Información como el de Shanon-Weaver (1949) y Berlo (1969), que entienden que la efectividad de la comunicación se establece en el aislamiento del ruido y la fidelidad de sus componentes (fuente-mensaje-canal-receptor). Para Berlo, 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, nivel de conocimiento y la posición que ocupen en un determinado sistema sociocultural. Los modelos sociológicos como el de Schramm (1954), desde su visión de los medios de comunicación de masas, explica que 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, lo que define como procesamiento del lenguaje. Finalmente, los modelos psicológicos se concretan en ligeras modificaciones de los anteriores. Entre los más explícitos destacamos los de Thayer (1975) y Ross (1978). Para Thayer, la comprensión del mensaje no es una mera traducción de los datos transmitidos, sino una valoración de los mismos en función del otro comunicante, la situación, etc. Sin embargo, este modelo deja sin resolver cómo el emisor y el receptor se ponen de acuerdo para atribuir al mensaje emitido el mismo significado (Girbau, 2002). Por el contrario, el modelo de Ross (1983) viene a arrojar algo de luz al tema del significado compartido de los mensajes, al definir su modelo de comunicación interpersonal como «un proceso transaccional compuesto de una clasificación, una selección y un compartir cognoscitivo 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). Esta situación conlleva mancomunar experiencias, percepciones, imágenes, sentimientos e ideas a través de las cuales transmitimos a los demás nuestra representación del mundo.

Algo muy claro en lo que los estudiosos sobre el tema de comunicación interpersonal coinciden es que utilizamos canales no-verbales y verbales para enviar y recibir mensajes. Por tanto, el mensaje no sólo ofrece información (verbal) sino que, conjuntamente, define la relación (no-verbal) entre los comunicantes (Argyle, 1969); al mismo tiempo conlleva la imposibilidad de que se dé un mensaje con un solo aspecto (Watzlawick y Beavin, 1967). La asunción de la complementariedad de ambos tipos de lenguaje (verbal y no-verbal) puede advertirse en la literatura científica desde los autores más clásicos (Sebeok, Hayes y Batenson, 1964; Miller, 1983; Andersen, 1986) hasta los más recientes (Cuadrado, 1992; McNeill, 1992, 2000; Goldin-Meadow y Wagner, 2005; Fernández, 2006).

Desde hace algunas décadas, parece importante profundizar en el conocimiento del desarrollo comunicativo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se realizan estudios que describen cómo profesores y alumnos alcanzan ese significado común del mensaje emitido, cuáles son esos símbolos que emplean en sus mensajes y cuál es el conocimiento que ambos interlocutores presentan acerca de la existencia y utilidad de los mismos. Podríamos distinguir entre aquellas investigaciones orientadas al análisis de los componentes verbales de la comunicación, es decir, las estrategias discursivas verbales que los docentes emplean para facilitar el aprendizaje de contenidos de los alumnos, y aquellas dirigidas al análisis de los componentes no-verbales que determinan el clima emocional y afectivo del aula.

Los trabajos centrados en el estudio de estrategias discursivas verbales abren diversas líneas de investigación, entre las que podemos destacar los de Sinclair y Coulthard (1975), Stubbs (1983) o Edwards y Mercer (1988), entre otros, dirigidos a identificar y describir las reglas básicas e implícitas de participación dentro del aula, la dinámica de cesión de los turnos de palabra, la clasificación de las preguntas que formula el docente, las estrategias discursivas que emplean para destacar la información relevante de la que no lo es, o los mecanismos comunicativos utilizados para estructurar y evaluar el aprendizaje de los alumnos.

Otra de las líneas de investigación surgidas a partir de los años ochenta analiza la incidencia de los diferentes tipos de lenguaje y formas de conversación en la adquisición de nuevos aprendizajes y en el desarrollo de nuevos tipos de conocimiento (Heath, 1983 y Cazden, 1991). Una nueva línea surge a partir de los estudios de Wertsch (1981, 1988) sobre las propiedades semióticas del lenguaje, analizando cómo surge el conocimiento a partir de actividades colaborativas.

En la última década se han abordado otros enfoques de análisis que aúnan las aportaciones anteriores. Algunos de ellos se centran en la búsqueda de recursos semióticos y estrategias discursivas (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992; Coll y Onrubia, 2001); otros identifican los recursos discursivos que emplean los docentes durante las explicaciones orales (Sánchez, Rosales y Cañedo, 1999; Rosales, Sánchez y Cañedo, 1998), o durante las ayudas que proporcionan en la resolución de problemas matemáticos (del Río, Sánchez y García, 2000); o los dispositivos *comunicativos* orientados a compensar los desajustes discursivos entre el contexto escolar y familiar (Rosemberg y Borzone, 2001; Rosemberg, Borzone y Diuk, 2003).

En lo referente a las investigaciones orientadas al estudio de los componentes no-verbales de la comunicación, son pocos los estudios que hacen incursión en el ámbito

escolar y aún menos los que categoricen y analicen las conductas observadas y sus implicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los conocimientos derivados de investigaciones sobre los aspectos no-verbales de la comunicación didáctica pueden ayudar a enriquecer el concepto de enseñanza, así como a establecer criterios de efectividad sobre la misma (Woolfolk y Galloway, 1987). Trabajos como los de McNeill (1992, 2000), cuyos resultados los aplica posteriormente a la escuela Feyereisen y Harvard (1999) y los estudios de Cuadrado (1992, 1993, 1996) resultan reveladores para comprender el papel y significado de dichos comportamientos en la creación de un clima de clase emocionalmente positivo.

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 una única área, fundamentalmente la kinésica (Andersen, 1999; Goldin-Meadow y Wagner, 2005, Miller, 2005; Fernández, 2006 o McCroskey y Richmond, 2006).

La aportación de nuestro trabajo se centra en clarificar e identificar las motivaciones y circunstancias que llevan a los docentes a recurrir a unas u otras estrategias discursivas en función de los comportamientos comunicativos de los alumnos. Asimismo, quiere presentar cuáles de ellas son más efectivas en función del momento en que aparecen y del tipo de alumno con el que el profesor interactúa.

En consecuencia, los objetivos que persigue este estudio se concretan en: 1) Describir y analizar las conductas comunicativas verbales y no-verbales que manifiestan profesor y alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. 2) Conocer la interpretación que los docentes realizan de los comportamientos comunicativos de los estudiantes y cómo ésta incide en la utilización de unos u otros recursos discursivos didácticos. 3) Analizar las significaciones que tienen las estrategias comunicativas del profesor en función del momento en que aparecen y de los comportamientos de los alumnos que las preceden.

## Método

El enfoque metodológico seguido se corresponde con una metodología interpretativa basada en el estudio de casos que permite la descripción, explicación y comprensión de los mecanismos comunicacionales verbales y no-verbales que profesores y alumnos emplean en sus interacciones en el aula.

## Participantes

La muestra se compone de dos grupos de sujetos: profesores y alumnos pertenecientes a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La muestra de docentes está formada por cuatro profesores con más de 20 años de experiencia profesional que imparten clase de Lengua y Literatura Española. El grupo de alumnos, está formado por 93 estudiantes de 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO, distribuidos del siguiente modo:

Curso	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Nº de alumnos	26	23	23	21

## Instrumentos

Los instrumentos utilizados en la recogida de los datos fueron la observación a través de videgrabaciones, entrevista y cuestionario. De este modo, posibilitamos la triangulación de los datos recabados y maximizar los criterios de veracidad y fiabilidad.

El proceso de *observación* se llevó a cabo mediante la introducción de tres videocámaras en el aula: dos estáticas colocadas en las esquinas de la parte delantera y una móvil colocada en la parte trasera y manipulada por la investigadora. La utilización de videocámaras constituye un medio idóneo de captar ininterrumpidamente lo que ocurre en el aula y almacenar los datos. Para recoger todos los comportamientos de docentes y alumnos grabamos cinco sesiones de clase de cada curso descartando las dos primeras en la seguridad de haberse producido a partir de la tercera cierta familiaridad con las cámaras y la investigadora. De acuerdo con Croll (1995), y Álvarez-Gayou (2003), entre otros, el comportamiento de profesores y alumnos tiende a normalizarse pasado relativamente poco tiempo. Por otra parte, fingir continuamente supone un gasto de atención y de energía que los docentes no pueden asumir durante mucho tiempo, porque la dinámica de clase y los propios alumnos le demandan una dedicación plena.

La *entrevista* se realiza a los docentes una vez transcurridos seis meses desde la filmación de las sesiones de clase y el análisis de los comportamientos reflejados. Esta técnica permite explorar y acceder al significado de las subjetividades del entrevistado (Holstein y Gubrium, 2002), en este caso, a la interpretación que los profesores hacen de sus comportamientos comunicativos. El tipo de entrevista realizada puede definirse como semiestructurada. En ella hay diseñadas una serie de preguntas que

surgen de la observación y análisis de los comportamientos comunicativos que profesor y alumnos manifiestan en el aula pero, a su vez, el docente puede introducir nuevos temas de conversación que permiten completar o precisar las interpretaciones del investigador.

Finalmente, a través del *cuestionario*, pasado a cada profesor dos meses después de la entrevista, se pretende contrastar las respuestas dadas en diferentes momentos (entrevista y cuestionario). Su diseño consta de una serie de preguntas acerca de la interpretación que los docentes hacen de sus comportamientos comunicativos y de los de sus alumnos. A cada una de estas preguntas le sigue un conjunto de ítems (entre 5 y 7), pudiendo seleccionar uno o varios de ellos. Generalmente, el último ítem es abierto para que el profesor escriba otra respuesta en caso de no estar de acuerdo o no identificarse con ninguna de las anteriores.

## Procedimiento

El procedimiento metodológico seguido se compone de cuatro fases:

*Primera fase:* se procedió a la filmación de las sesiones de clase, cinco por cada profesor de aproximadamente 50 minutos cada una. De ellas seleccionamos aquella en la que se explicaba un concepto desde su inicio hasta su finalización y que comprendía tanto explicaciones teóricas como la realización de actividades prácticas.

*Segunda fase:* se transcribieron todos los comportamientos verbales, no-verbales y prosódicos de profesores y alumnos captados en las tres videocámaras. La transcripción de los enunciados verbales recoge literalmente todas las expresiones, ya sean palabras completas, inacabadas o interjecciones. A nivel prosódico se codifican las pausas inferiores y superiores a dos segundos, las variaciones en el volumen de la voz y las prolongaciones silábicas. Y para la transcripción de los comportamientos no-verbales captamos todos los manifestados en el transcurso de su actuación docente.

*Tercera fase:* se categorizaron los recursos comunicativos verbales y no-verbales de los profesores. El sistema categorial adoptado surge de trabajos orientados al análisis de estrategias comunicativas verbales dirigidas a favorecer el aprendizaje de los alumnos (Coll y Onrubia, 2001; Rosemberg, Borzone y Diuk, 2003; Ruiz, Villuendas y Bretones, 2003) y de estudios centrados en el análisis de los comportamientos no-verbales que completan, ilustran y refuerzan los mensajes verbales (Cuadrado, 1992; McNeill, 1992, 2000; Feyereisen y Havard, 1999). En la tabla I se presentan las categorías que están presentes en los discursos de los docentes participantes en este estudio.

**TABLA I.** Categorías de análisis

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
Metaenunciados	Expresiones contextualizadoras que informan a los interlocutores de las acciones que se van a emprender o se están llevando a cabo para facilitar la comprensión de las tareas.
Marcos social de referencia	Comentarios relacionados con experiencias o vivencias personales que profesores y alumnos han adquirido fuera del contexto escolar y que en el momento de su exposición guardan una vinculación directa con los contenidos que se trabajan en clase.
Marco específico de referencia	Referencias a contenidos anteriores que guardan relación con los nuevos que se trabajan y que permiten mostrar la contextualización y continuidad de los contenidos curriculares.
Formulación de preguntas	Interrogantes que se formulan para acceder a los conocimientos previos del alumnado y comprobar los significados que van construyendo.
Repeticiones	Reproducción literal de las aportaciones de los alumnos.
Reformulaciones	Forma de re-contextualizar las intervenciones del alumno acentuando aquellas partes o enunciados que se consideran válidos o bien corrigiendo los errores detectados.
Reelaboraciones	Reconstrucción de las aportaciones de los alumnos dirigidas a corregir errores estructurales o gramaticales, reorientar dichas aportaciones conforme a la línea argumentativa que se sigue en clase, compilar las aportaciones de varios participantes y extraer la idea o concepto general que las engloba, enfatizar determinados aspectos de interés, evidenciar las relaciones existentes entre diferentes significados, etc.
Autorreformulaciones	Reformulación de las expresiones del docente para facilitar su comprensión o atraer la atención del alumnado.
Resúmenes	Recapitulación de las informaciones dadas o de las acciones llevadas a cabo.
Gestos ilustrativos	Manifestación de comportamientos comunicativos no-verbales dirigidos a facilitar la decodificación de los mensajes verbales.

*Cuarta fase:* se grabaron y transcribieron literalmente las entrevistas de los docentes. Dos meses después se pasaron los cuestionarios y se registraron las respuestas marcadas.

## Resultados

Los mecanismos discursivos que los docentes emplean tras la percepción e interpretación de las conductas comunicativas, verbales y no-verbales, de los alumnos se resumen en la Tabla II:



**TABLA II.** Respuesta del profesorado al comportamiento comunicativo de los alumnos

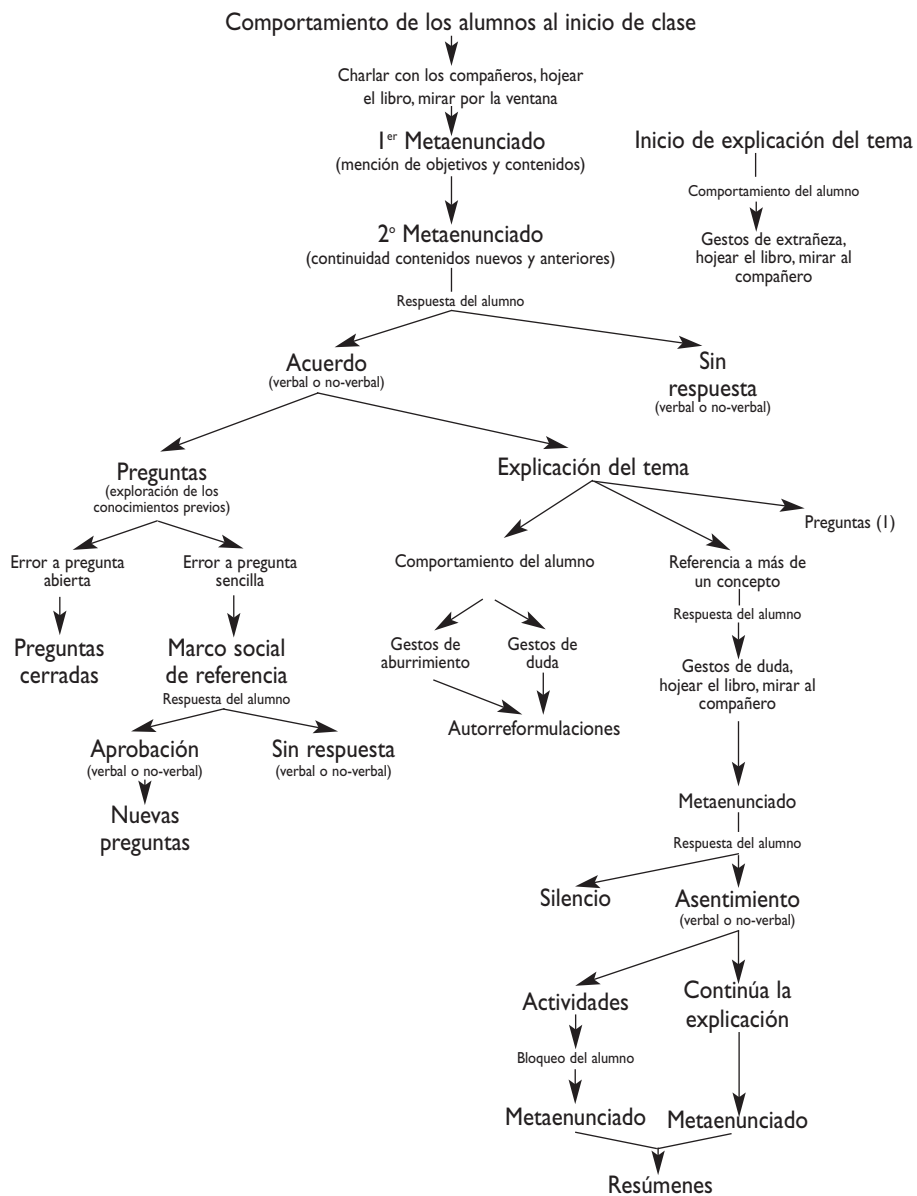
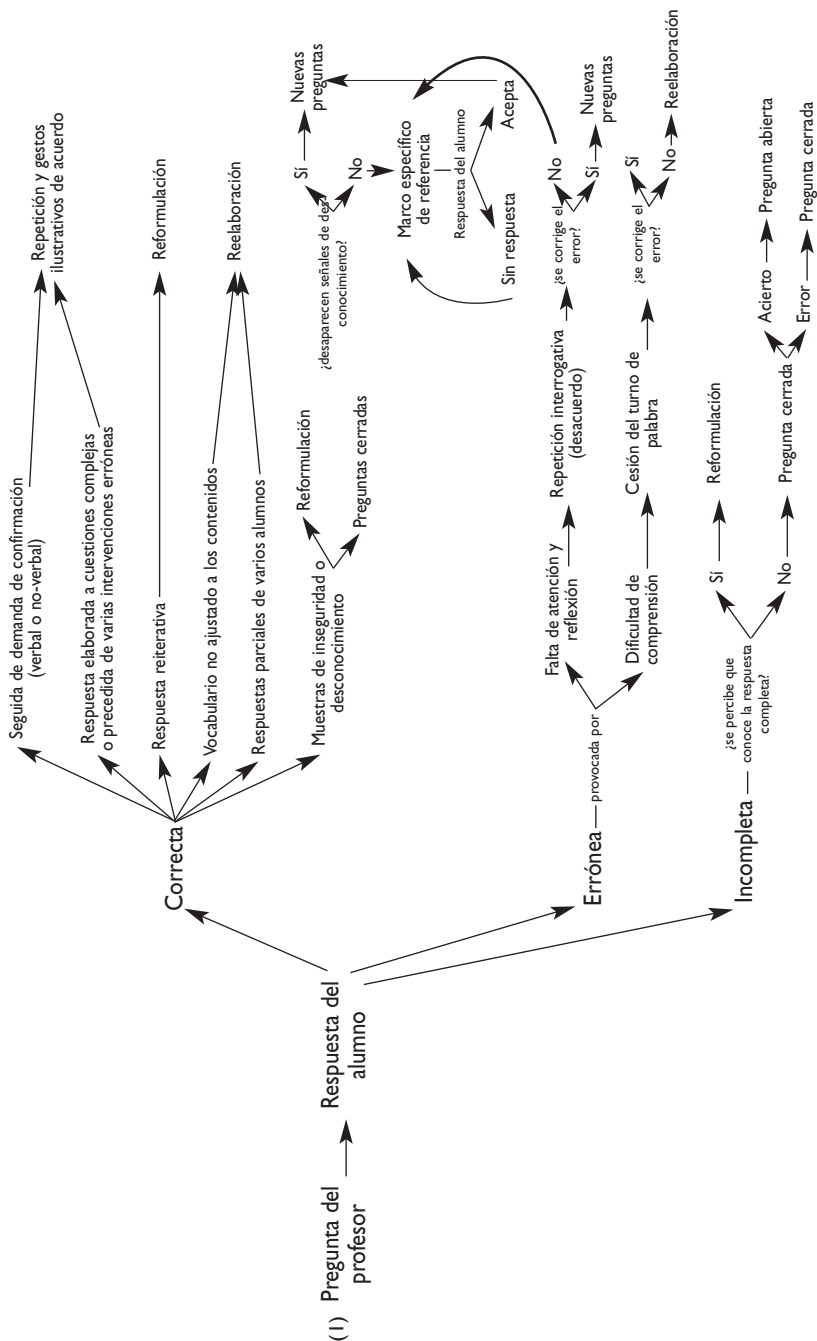


TABLA II. Respuesta del profesorado al comportamiento comunicativo de los alumnos (Continuación)



## Utilización de metaenunciados

Los docentes recurren al uso de metaenunciados al inicio de la sesión de clase, durante las explicaciones del tema y minutos antes de su finalización. Los comportamientos comunicativos que manifiestan los alumnos y que preceden a la aparición de este recurso son distintos en cada uno de estos momentos. Al inicio de clase observamos que muchos adolescentes continúan charlando con sus compañeros, otros hojean sin parar sus libros y cuadernos intentando recordar en qué estuvieron trabajando en la última clase, otros permanecen reclinados sobre sus sillas esperando instrucciones del profesor, etc. Este escenario motiva la utilización del primer metaenunciado, que consiste en mencionar los objetivos y contenidos que se abordarán durante la clase, así como su localización en el libro de texto. La finalidad es conseguir la concentración del alumno en la tarea. Por ejemplo:

Profesor 1: a ver, vamos a (::) (/) empezar un (::), un tema nuevo (...) Ahí hay una (::), una serie de lecturas referente a las narraciones breves a lo largo de la historia (/) como son, pues (::), eh, los mitos (/), las parábolas, las leyendas, los poemas épicos, eh (::), las fábulas, el (::) conocido (/) cuento y la novela, ¿eh? (...) Vienen (/) espaciadas a lo largo de una serie de, de lecciones. Ahora miramos en el índice, vemos dónde están situadas y bueno, vamos hacer un esquema general y entre todos, pues, vamos a, a ver las características↑ mínimas que diferencian a una de otra↓ (...)

A partir de este instante, dos de los docentes comienzan la explicación del tema. Sin embargo, al poco tiempo la conducta de los alumnos vuelve a ser la de hojear los libros, mirar a sus compañeros en busca de una respuesta que le ayude a entender qué es lo que el profesor está explicando y mostrar gestos de rareza que pueden describirse como elevación del labio inferior junto al arqueado de las cejas o el ceño fruncido. La percepción e interpretación de estas conductas, como confirman en la entrevista y cuestionario, les obliga a detener sus explicaciones y recurrir a un segundo metaenunciado. En esta ocasión, la finalidad del mismo es la de recordar brevemente qué contenidos se trabajaron el día anterior y mostrar su continuidad con los que ahora se exponen. La utilización de demandas de confirmación verbales (mediante interrogantes como ¿sí o no?, ¿eh?, ¿verdad?) y no-verbales (mediante inclinaciones de cabeza hacia abajo mientras las cejas permanecen arqueadas) y la obtención de respuestas afirmativas a estas demandas, generalmente asentimientos de cabeza, conducen al docente a finalizar el metaenunciado y seguir con la explicación:

Profesor 2: el último día estábamos viendo los géneros teatrales. Habíamos visto ya los géneros mayores, habíamos visto también los géneros menores, nos faltaba pues, solamente, una parte final del teatro, ¿verdad?

Alumno: Sí

Profesor 2: vamos a ver, los géneros mayores, dijimos que los géneros mayores eran siempre de mayor complejidad, ¿eh? Suelen ser, efectivamente, más largos, pero además también trabajan más personajes, más argumento, ¿eh?, más elaboración.

Sin embargo, cuando los alumnos permanecen callados y mirándoles atentamente, los profesores amplían los metaenunciados explicitando las relaciones que se establecen entre los nuevos contenidos y los anteriores.

En el caso de los otros dos docentes, la utilización del segundo metaenunciado se produce inmediatamente después del primero, pues entienden, según declaran en la entrevista, que el primero no es suficiente para que los alumnos estén en disposición de enlazar los nuevos conceptos con los que se explicaron días atrás:

Profesor 3: hay que empezar recapitulando siempre, porque si no están perdidos. Pero de todas maneras por ti, por situarte, tú estás dando el realismo y estás ya por Galdós, tienes que recordar siempre un poco las características del realismo, sí. Pero por ti mismo también un poco, porque te da pie a continuar.

La forma que adquiere este segundo metaenunciado es la de un diálogo en el que mediante preguntas concretas los profesores tratan que los alumnos recuerden y verbalicen las principales cuestiones trabajadas el día anterior:

Profesor 3: ¿Um? Dijimos que abríamos (::) la (::) lista de (/) autores que formaban la generación del noventa y ocho. Lo contamos, ¿verdad?

Alumno: Sí

(...)

Profesor 3: ¿Por qué se le llamaba a ese grupo de señores generación del noventa y ocho?

Alumno: porque había un grupo que (::)

Profesor 3: era un grupo que ¿qué?

Alumno: porque eran «tos» del mismo, de la misma época

Profesor 3: de la misma época (::), que compartía, ¿qué?

Alumno: la misma ideología

Alumno: tenían las mismas ideas

Profesor 3: tenían las mismas ideas, habían estudiado prácticamente los mismos niveles, ¿verdad? ¿Y por qué decíamos que... Generación por eso. Del noventa y ocho, ¿por qué?

Los gestos faciales y kinésicos que manifiestan durante este diálogo consiguen atraer la atención de los adolescentes, a la vez que les transmiten disposición de escucha e interés por sus aportaciones. Estos gestos se describen como mirada fija, apertura exagerada de los ojos, manos extendidas hacia los lados, boca abierta o cejas arqueadas. La reacción de los alumnos ante estos comportamientos es la de aumentar su participación en clase, llegándose incluso a solapar las intervenciones de varios compañeros y la de aportar respuestas cada vez más amplias y completas.

Otra de las situaciones en las que los profesores recurren al uso de metaenunciados es durante las explicaciones del tema, cuando observan un cambio en el comportamiento del alumnado que denota falta de comprensión, como pasar de una mirada atenta al profesor a una mirada inquietante hacia el libro de texto mientras ojea las páginas, o desviar la mirada hacia otros compañeros con gestos faciales de duda y extrañeza como el ceño fruncido o la elevación de los hombros. La interpretación que los docentes dan a estos comportamientos en la entrevista es que son muestras de duda e incompreensión, al igual que la ausencia de respuesta a sus demandas de confirmación. Estas situaciones provocan la aparición de nuevos metaenunciados, consistentes en volver a mencionar los contenidos que se están abordando, la relación que guardan con los anteriores y cómo su comprensión facilitará la interpretación de los textos a los que después se enfrentarán. Los asentimientos de cabeza del alumnado informan de que han captado el mensaje, de que supuestamente se ha establecido una referencia compartida y de que puede darse por finalizado el metaenunciado.

Por último, momentos antes de finalizar la explicación del tema o contenido aparecen otros metaenunciados, como el resumen final que proporciona una visión global de los contenidos trabajados. Previo a la aparición de estas síntesis, los profesores (dos de los cuatro) recuerdan los objetivos mencionados al inicio e indican cuáles se han alcanzado y cuáles se aplazan para la sesión siguiente.

### **Establecimientos de marcos sociales de referencia**

La alusión a ejemplos y experiencias cotidianas pertenecientes al contexto extraacadémico de los alumnos es un recurso que los docentes utilizan durante la exploración de los conocimientos previos, la explicación del tema y la corrección de las actividades prácticas.

Al inicio del tema, los profesores formulan preguntas para conocer qué saben los adolescentes de una determinada cuestión. En algunas de ellas los docentes no esperan obtener respuestas erróneas porque su solución aparentemente no presenta ninguna dificultad. Sin embargo, estos errores se producen y es cuando recurren a marcos sociales de referencia para facilitar la comprensión de lo que se está trabajando y prevenir futuros malentendidos e incomprensiones. Las expresiones verbales del profesor van acompañadas de manifestaciones no-verbales que buscan captar la atención de los adolescentes y despertar su curiosidad e interés hacia el tema. Estas manifestaciones se concretan en variaciones muy marcadas en el volumen de la voz y ritmo de expresión, la apertura exagerada de los ojos y la extensión de las manos hacia los lados, sonrisas, etc. La respuesta de los alumnos ante estas conductas verbales y no-verbales es la de asentir sonriendo a la vez que mencionan expresiones como «¡ah!», «¡ya!», «¡vale!», que informan al docente que puede seguir con la formulación de las preguntas.

Durante la explicación del tema, en ocasiones, el profesor observa gestos de aburrimiento y desconexión en los estudiantes: bostezos, reclinarse sobre la mesa o silla, hablar con el compañero, etc. En estas situaciones, uno de los recursos al que los docentes recurren para captar de nuevo su atención, como corroboran en la entrevista, es exponer ejemplos y comparaciones con situaciones cotidianas de los alumnos:

Profesor 1: eh (::), o también hay mitos, ¿por qué existe la lluvia? Pues hay un mito explicando eso, ¿eh? Las leyendas, eh (::), se centran más en, en hechos reales (/) que todo el mundo conoce pero que (/) casualmente nadie ha visto. *Habéis escuchado la leyenda de la Virgen de Botoa. Pues esta leyenda dice que la virgen se apareció (...)*

Por otra parte, los gestos que manifiestan los docentes en estos instantes completan, refuerzan e ilustran su mensaje además de ejercer como reclamo de la atención del alumno. Estos gestos son movimientos de manos y brazos, caras de sorpresa, chasquidos de dedos o elevaciones del volumen de la voz.

Asimismo, se detecta un nuevo intento de establecer marcos sociales de referencia cuando los alumnos se bloquean en la realización de las actividades, recurriendo a comparaciones con elementos o situaciones que los alumnos conocen y que les ayudarán a entender el significado de los recursos literarios que aparecen en el texto:

Profesor 3: los dolores han empeorado, ¿por qué? ¿En qué lo notas tú?

Alumno: porque antes eran como gusanos de seda que iban labrando los capullos y ahora son mariposas negras

Profesor 3: o sea, tú notas ahí, ¿qué?, Josemi

Alumnos: a, han «cambio» los dolores, ¿no? que son (x)

Profesor 3: y han «cambio» ahora respecto a cuándo

Alumnos: a un antes

Profesor 3: a un antes. A ver, ¿«to» *el mundo conoce eso de meter en cajita de zapatos los gusanos, los gusanos de seda que comen las hojas de mora?* Y (::) van labrando los capullos, los «capillitos» esos amarillos, ¿verdad?

Alumno: sí

Profesor 3: y cuando está hecho el capullo, ¿qué sale?

Alumno: la mariposa

Profesor 3: la mariposa. Lo vamos a ver. Como Josemi ha «comprobao», ¿eh?, resulta que en las preocupaciones de Machado hay, digamos, dos épocas, ¿cuáles serían?

Las expresiones faciales y respuestas verbales de los alumnos demuestran que han superado el bloqueo y que disponen de nuevas herramientas para enfrentarse exitosamente a la tarea. Estos comportamientos comunicativos son miradas atentas al profesor, sonrisas, golpearse con la mano en la frente para ilustrar torpeza al no haberse dado cuenta de algunos detalles, expresiones como «¡es verdad!» o terminar las comparaciones que el docente ha iniciado.

### **Establecimiento de marcos específicos de referencia**

Con frecuencia, durante las explicaciones y la realización de actividades, los docentes formulan preguntas para comprobar si se está entendiendo aquello en que se trabaja. Sin embargo, en ocasiones, los alumnos no responden a estos interrogantes y cuando lo hacen parecen dar una respuesta azarosa. En este sentido, una expresión excesivamente pausada, la aparición de prolongaciones silábicas, una mirada perdida o respuestas en forma de preguntas son algunas conductas que ilustran inseguridad en sus intervenciones. A estos comportamientos se añaden otros como ocultarse detrás de un compañero, mover la cabeza o las manos hacia los lados a la vez que elevan los hombros, fruncir el ceño y levantar el labio inferior, etc., que ilustran que los alumnos no sólo están inseguros, sino que además desconocen las respuestas a las cuestiones que se les plantean y así lo interpretan los docentes en la entrevista:

Entrevistadora: ¿Cómo detectas si tus alumnos están siguiendo o no tus explicaciones?

Profesor 3: ¡ay!, eso se ve a la legua. ¡Hombre!, pues se ve en los gestos, en las expresiones, en si te contestan (...) Encuentro desde los bostezos más insultantes, la boca abierta de par en par. De ahí hasta el nerviosismo, y le hurgo a éste y éste a mí, esos no están «conectaos». O que tú ves en las caras que ellos están idos y no te están siguiendo. O sea, eso se nota, se nota un montón. Y si no te miran ésa es la prueba fundamental. Están como los avestruces, entonces, ahí es cuando se ve también. Pero, aunque estén mirándote y están perdidas, estás ausentes, eso se nota.

Ante estas situaciones, los profesores modifican sus discursos haciendo preguntas más sencillas y concretas. Si el desconocimiento o inseguridad persisten es cuando recurren al establecimiento de marcos específicos de referencia, es decir, a alusiones a contenidos trabajados en temas o clases anteriores donde se explicitan las relaciones que guardan con los nuevos contenidos que se exponen:

Profesor 1: pues también son\_\_. La épica o la epopeya también son relatos\_\_. Son narraciones breves, pero, ¿sabéis cuál es la característica más diferenciadora del resto? Que está escrito en\_\_ verso. *Os di un fragmento del Cid para que, para que vieseis la, la, el \_estado de la lengua en aquella época. Pues, veis que era, era una historia pero la diferencia era que estaba contada\_ en verso.*

Mientras el profesor realiza estos comentarios, busca señales de asentimiento mediante inclinaciones de cabeza hacia abajo. Si los adolescentes responden a las mismas, ya sea verbal o no-verbalmente, continúa sus comentarios y si no percibe ninguna señal de entendimiento, retrocede a contenidos que supuestamente entendieron y asimilaron.

### **Formulación de preguntas**

El tipo de preguntas que los docentes formulan varía en función de las respuestas que los alumnos dan, de la percepción e interpretación de sus conductas no-verbales, de la importancia que conceden a un determinado tema, del tipo de información que se pretende conseguir con las mismas, etc. Atendiendo al comportamiento comunicativo que presentan los adolescentes, observamos que existe



una tendencia a sustituir preguntas de carácter abierto por otras más cerradas en las siguientes situaciones:

- Ante la aparición de señales de desconocimiento a preguntas aparentemente sencillas. Estas señales se concretan en expresiones verbales como «no lo sé», o en manifestaciones no-verbales como mover la cabeza hacia los lados o elevar los hombros.
- Ante respuestas incorrectas a preguntas abiertas, generalmente al inicio de la sesión de clase durante la exploración de los conocimientos previos.
- Ante respuestas incompletas o parcialmente correctas que contienen algún error o imprecisión.
- Ante la percepción de muestras de inseguridad como voz temblorosa, respuestas expresadas en tono interrogativo, ritmo de expresión excesivamente pausado y desvío de la mirada hacia abajo.

En el análisis del discurso didáctico de estos docentes se puede comprobar que a medida que persisten estas situaciones, las preguntas se van haciendo progresivamente más cerradas hasta incluirse, en ocasiones, las posibles opciones de respuesta dentro del interrogante:

Profesor 3: en el texto ¿qué significado tienen estas plantas que salen en la tierra sembrada?

Alumno: ¿Buenas?

Profesor 3: *¿Beneficiosas o perjudiciales?*

Por el contrario, los docentes transforman sus preguntas cerradas en otras abiertas cuando los alumnos responden correctamente a cuestiones que revisten cierto grado de dificultad. Mediante estos interrogantes tratan de averiguar si la respuesta dada es fruto del azar o se sustenta en argumentos y aprendizajes sólidos. Asimismo, el carácter de las preguntas va haciéndose paulatinamente más abierto cuando distintos alumnos responden bien aunque sin ofrecer una versión completa del concepto que se trabaja o que aglutine las intervenciones anteriores. En estos instantes los docentes recurren a interrogantes como: «¿por qué...?». El aumento de la demanda de participación y la obtención de respuestas elaboradas lleva a los profesores a seguir formulando este tipo de preguntas. En cambio, cuando los alumnos muestran dificultades para contestar a las mismas, éstas se vuelven más cerradas o concretas.

Las respuestas aportadas en la entrevista y cuestionario confirman las observaciones realizadas de clase:

Profesor 3: las preguntas abiertas demuestran la talla intelectual del muchacho y las otras más concretas, yo qué sé, una pregunta abierta te permite ver su capacidad crítica, su capacidad de análisis y todo eso. Y una pregunta mucho más directa, eso te permite más ver si el muchacho comprende o no comprende.

Profesor 4: en principio son abiertas pero cuando ves que no van o que van un poco despistados o no saben, pues ya tienes que hacer más preguntas y tal, para que vayas viendo, para que vayan localizando las cosas que quieres ver en el texto. A veces, durante una explicación para ver si están atendiendo normalmente la suelo formular cerrada, de cara a ver si están comprendiendo lo que estoy explicando.

### **Repetición de las expresiones de los alumnos**

La repetición literal de las expresiones de los alumnos es un mecanismo discursivo al que los docentes recurren en distintos momentos de la sesión de clase, generalmente, cada vez que los adolescentes responden a cuestiones complejas con argumentaciones muy acertadas y elaboradas:

*Alumno: una explicación literal y sencilla para explicar una cosa más «complicá»*

Profesor 1: muy bien, muy bien. Una, una definición bastante buena. *Es una explicación, de manera sencilla para explicar algo más complicado, con más, eh (::) (/), trascendente.*

En otras ocasiones, estas repeticiones se producen cuando se obtiene una respuesta correcta precedida de numerosas intervenciones erróneas, o cuando el alumno que da la respuesta correcta es un adolescente que presenta un ritmo de aprendizaje más lento que el resto de sus compañeros. En estos casos, las repeticiones verbales van acompañadas de inclinaciones positivas de cabeza, extensiones de manos y dedos hacia el alumno que contesta y, a veces, expresiones como «muy bien» que refuerzan el mensaje de aprobación que transmiten al repetir las respuestas correctas. La reacción de los alumnos ante estos comportamientos es la de sonreír y, en algunos casos, mirar a los compañeros en busca de reconocimiento.

Otros comportamientos comunicativos de los alumnos que provoca que los profesores repitan las respuestas dadas es la detección de demandas de confirmación. Al acabar sus intervenciones, algunos adolescentes buscan aprobación mediante expresiones interrogativas como «¿no? », o asentimiento de cabeza sin desviar la mirada atenta del docente. La respuesta a estas demandas a veces consiste en una inclinación positiva de cabeza en señal de acuerdo y, otras veces, en la reproducción literal de las expresiones del alumno validándolas de este modo ante el resto de la clase.

La obtención de respuestas erróneas también es una conducta que motiva la repetición de las expresiones de los adolescentes, pero a diferencia de las repeticiones anteriores, éstas se producen en tono interrogativo:

Profesor 1: ¿Qué\_, a ver, perdona, ¿qué tiene que ser?

Alumno 1: infantil

Alumno 2: no

Profesor 1: ¿*Infantil?*

El mensaje que se transmite en esta ocasión no es comunicar aprobación, sino señalar que la respuesta no es correcta y que dispone de otra oportunidad para modificarla. Los comportamientos comunicativos de los docentes que acompañan a estos interrogantes son la apertura exagerada de los ojos y el arqueado de cejas en señal de sorpresa, precedido de movimientos de cabeza hacia los lados que ilustran desacuerdo. Pero no todas las respuestas erróneas son repetidas interrogativamente, sólo aquellas que reflejan una aportación poco reflexionada, cuyo error resulta evidente y cuya solución podría haberse deducido de las intervenciones anteriores de los compañeros. El comportamiento que presentan los alumnos tras estas repeticiones interrogativas es el de mover la cabeza y las manos rápidamente hacia los lados para transmitir que se han dado cuenta del error y, acto seguido, modificar su respuesta verbal.

### **Reformulación de las aportaciones del alumno**

Los profesores tienden a reformular las expresiones de los alumnos durante toda la sesión de clase cuando las respuestas dadas son incompletas y perciben que conocen la solución aunque hayan olvidado incluir algunos elementos. En estos casos las reformulaciones consisten en re-expresar las intervenciones de los alumnos añadiendo la información que falta para proporcionar una versión completa:

Profesor 2: seguimos. Los (/) otros cuatro, otros cuatro versos, ¿de qué tratan? Venga, ¿quién levanta la mano? «¡De cuántas flores amargas he sacado blanca cera! ¡Oh, tiempo en que mis pesares trabajaban como abejas!» (/) ¿Quién empieza? (/) ¿Por qué se habla#

Alumno: que cuántas cosas malas ha «sacado» cosas buenas

Alumno: las flores amargas son un momento malo, ¿no?

Alumno: y la blanca cera lo bueno

Alumno: que siempre ve lo bueno de los problemas, ¿no?

Alumno: que echa de menos su (x)

Profesor 2: *entonces podríamos decir que Machado dice con estos versos que en el pasado se enfrentó a los problemas viendo lo positivo que hay en ellos y que siente, pues, cierta añoranza de que ojalá fueran así las cosas. ¿Se entiende eso?*

En cambio, cuando las aportaciones de los adolescentes son muy extensas y en ellas se registran numerosas reiteraciones, las reformulaciones van orientadas a reducir la información redundante y destacar las cuestiones más relevantes.

Por último, otra de las situaciones que provoca el uso de reformulaciones es la aportación de respuestas correctas aunque la información dada se presenta de manera confusa y va precedida de señales de duda como elevaciones de hombros, expresiones como «no sé», «no estoy seguro», etc. En estas ocasiones, las reformulaciones consisten en modificar las expresiones de los alumnos ordenando correctamente la información aportada para evitar malentendidos y futuras confusiones. Estas reformulaciones van acompañadas de asentimientos de cabeza y extensiones de brazo hacia el alumno que contesta para indicarle que su respuesta está bien, aunque admite ciertos matices o modificaciones. La reacción de los adolescentes ante estas intervenciones del docente es la de asentir en señal de acuerdo con los cambios introducidos.

Los momentos y finalidades atribuidas a las reformulaciones en el análisis de las observaciones las confirman los docentes en la entrevista y cuestionario. Las respuestas de uno de ellos son las siguientes:

Entrevistadora: *¿Cuándo y por qué reformulas las respuestas de los alumnos?*

Profesor 1: si veo que tienen el concepto confuso o no le ha quedado claro o que no ha sabido expresarlo aunque veo que lo ha trabajado y a lo mejor no ha sabido exponerlo.

Cuestionario: *¿Por qué reformulas las respuestas de los alumnos?*

- Porque está mal expresada
- Para reforzarla y transmitir al resto de la clase que es correcta y la acepto
- Para conceder especial importancia a la aportación que ha hecho el alumno

### **Reelaboraciones de las aportaciones de los alumnos**

Durante la explicación del tema, con frecuencia los docentes formulan preguntas para comprobar si los alumnos comprenden los conceptos que se abordan y cómo organizan la nueva información en sus esquemas de conocimiento. En ocasiones, al obtener una respuesta errónea a uno de estos interrogantes ceden el turno de palabra a otros alumnos para averiguar si el error es de uno de ellos en particular o de la clase en su conjunto. Si después de varias intervenciones siguen observando que las respuestas no son correctas y evidencian una falta de comprensión, los docentes optan por reelaborar dichas intervenciones indicando por qué no se consideran correctas, a la vez que proporciona marcadores y modelos de indagación para que sean los alumnos quienes detecten sus errores y los modifiquen. La reacción de los adolescentes ante estas actuaciones es la de asentir en señal de acuerdo e, incluso, algunos se golpean la frente como gesto ilustrativo de despiste u olvido.

Otras conductas comunicativas de los alumnos que explican la presencia de reelaboraciones es el uso de un vocabulario que no se ajusta al específico de los contenidos académicos que se abordan y la presencia de errores gramaticales y expresivos en sus respuestas. Ante estas situaciones las reelaboraciones se centran en corregir dichos errores incorporando tecnicismos y expresiones propias de los contenidos que se trabajan mediante yuxtaposiciones de enunciados, sinónimos, símiles y comparaciones:

Profesor 1: ése es un dato importante porque, claro, una novela (::), pues te coges los *Episodios nacionales* de Benito Pérez Galdós y (::) dices, pues, también puede contar *hechos verídicos, en este caso (/) o lite, literaturizados* y, y tiene no se cuántas mil páginas. Entonces, no es lo mismo, ¿no?

La respuesta de los adolescentes es asentir en señal de acuerdo. En la entrevista los docentes confirman recurrir a reelaboraciones para ajustar el vocabulario de los alumnos. Así lo declaran:

Entrevistadora: *¿Cuándo y por qué reelaboras las respuestas de los alumnos?*

Profesor 1: muchas veces los alumnos han entendido lo que le has explicado, pero cuando ellos contestan con sus palabras a veces expresan otra cosa diferente a la que

quieren porque no utilizan las palabras o expresiones adecuadas. No utilizan los tecnicismos que se usan en algunos temas.

Un tercer tipo de conducta que motiva el uso de reelaboraciones es la sucesión de respuestas parciales sin obtener ninguna que aúne todos los elementos o cuestiones que van mencionando cada uno de los alumnos. En este sentido, la actuación de los profesores consiste en reelaborar esas aportaciones ofreciendo una visión global de los contenidos trabajados, facilitando de este modo su comprensión y establecimiento de relaciones conceptuales. De nuevo, la reacción de los alumnos es la de asentir mediante inclinaciones positivas de cabeza en señal de acuerdo.

### **Autorreformulaciones de las expresiones del propio docente**

La distracción durante la explicación del tema es una de las causas que explica que los docentes autorreformen sus expresiones para recuperar esta atención y dirigirla hacia aquellos contenidos que consideran más relevantes. Los comportamientos que evidencian esta distracción de los alumnos se concretan en la aparición de murmullos, desviación de la mirada hacia la ventana, manipulación y juego con bolígrafos u otros materiales escolares, etc. Estas autorreformulaciones van acompañadas de elevaciones del volumen de la voz y movimientos y extensiones de manos dirigidos a captar la atención del alumno y centrarla en sus enunciados verbales. La respuesta de los alumnos es inmediata y rápidamente vuelven a dirigir sus miradas hacia el profesor y asentir no-verbalmente en señal de acuerdo.

Otro motivo que origina el uso de autorreformulaciones es la percepción de señales no-verbales de duda en los alumnos. Entre ellas cabe destacar la elevación de los hombros, el ceño fruncido o la elevación del labio inferior. En estas ocasiones, las autorreformulaciones amplían los enunciados iniciales aportando más explicaciones o clarificando con más detalle los contenidos que aborda:

Profesor 3: ...y ahí, um, Machado que tiene *un estilo, es decir, una forma de escribir* bastante asequible, bastante sencilla...

Finalmente, el uso de este recurso discursivo también se sucede, de acuerdo con las respuestas que dan en la entrevista y cuestionario, cuando los docentes intuyen que el contenido de sus expresiones puede generar dificultades de comprensión en los alumnos, aunque no perciba muestras no-verbales que confirmen la aparición de estas dificultades.

## **Elaboración de resúmenes y recapitulaciones**

El uso de resúmenes y recapitulaciones sólo se registran en dos de los cuatro profesores que forman parte de la muestra de este trabajo. La forma que adquieren estas síntesis y los momentos en los que aparecen difieren de un profesor a otro. De este modo, podemos observar que uno de los profesores realiza resúmenes al inicio y final de la sesión de clase mediante la construcción de un diálogo con los estudiantes para guiar sus respuestas y la relación de sus ideas. Es más, este docente pretende que el resumen final lo hagan los propios alumnos para comprobar qué han entendido del tema y cómo han organizado la información. En estos casos, el profesor sólo interviene cuando detecta dificultades para enlazar o continuar las intervenciones o ideas. Asimismo, se observa que no se necesita una conducta determinada por parte del alumnado que explique o justifique la utilización de síntesis, sino que es la propia rutina o metodología del profesor lo que provoca la aparición de las mismas, y así lo confirma en la entrevista.

En cambio, el otro profesor recurre a síntesis cuando los alumnos se equivocan continuamente a la hora de resolver una tarea y reformulan una y otra vez sus aportaciones tratando de aproximarse a la respuesta que el docente espera obtener. En estos casos, es el mismo profesor quien realiza el resumen. Esta forma de actuación dificulta conocer las relaciones que los alumnos hacen entre sus conocimientos previos y los nuevos contenidos.

## **Manifestación de gestos ilustrativos**

La manifestación de gestos ilustrativos tiende a acentuarse y diversificarse cuando los docentes perciben dificultades de comprensión en los alumnos, tales como elevaciones de hombros, el ceño fruncido, respuestas erróneas, etc. Atendiendo a la clasificación de conductas no-verbales de McNeill (1992) orientadas a facilitar la decodificación y comprensión de los mensajes verbales, estos docentes recurren a gestos icónicos como movimientos circulares de manos, extensiones de brazos y dedos, movimientos de un lado a otro de brazos y manos, elevaciones de manos y otras conductas kinésicas para ilustrar acciones como «arrastrar», «desplazar», «volar», «edificar», «abarcarse», etc. Estas actuaciones facilitan la comprensión de los enunciados verbales completándolos, reforzándolos e ilustrándolos.

Por último, en el comportamiento comunicativo no-verbal de los profesores se observan gestos no-representacionales como movimientos de manos hacia delante y hacia atrás con el dedo índice extendido o movimientos de cabeza de arriba hacia abajo con las cejas arqueadas, entre otros, para transmitir al alumno en qué conteni-

dos deben fijar su atención por la relevancia que el docente les otorga. Estas conductas no-verbales se intensifican cuando se perciben señales de aburrimiento, falta de atención o duda en los alumnos.

La reacción de los estudiantes tras la percepción de los comportamientos no-verbales de los profesores es la de aumentar paulatinamente sus manifestaciones gestuales como si del establecimiento de un código implícito se tratase.

## Discusión y conclusiones

El resultado central de este estudio indica que la atención, percepción y correcta interpretación de los comportamientos comunicativos de los alumnos, tanto verbales como no-verbales, permite al docente orientar su discurso y proporcionar a los estudiantes la ayuda que necesitan en cada momento para facilitar y favorecer su proceso de aprendizaje.

Los resultados alcanzados en este trabajo muestran que una misma conducta comunicativa del alumno recibe respuestas diferentes del profesorado según el momento en que aparece, es decir, no es igual al principio de la clase, que en el desarrollo del tema, que al final de la explicación. Del mismo modo, se comprueba que un mismo mecanismo discursivo del docente adquiere diferentes significados y desempeña finalidades distintas dependiendo del instante de presentación. Sin embargo, respecto al conocimiento que poseen de dichas estrategias didácticas, tanto verbales como no-verbales, los propios docentes reconocen en la entrevista la escasa o nula reflexión sobre dichos mecanismos, sobre los cambios que en éstos se producen dependiendo del alumno con el que interactúan o de las respuestas obtenidas. También dicen desconocer las implicaciones didácticas que se derivan de cada uno de estos recursos discursivos. Es bastante positivo que hayan logrado percatarse de la necesidad de formación en materia comunicativa que les permita conocer y tomar conciencia de los mecanismos comunicativos que emplea en clase, tanto verbales como no-verbales, cuáles resultan más efectivos y en qué momentos. Asimismo, valoran el poder detectar e interpretar adecuadamente los mensajes que los alumnos les envían, fundamentalmente aquellos que se transmiten de forma no-verbal. Se trata precisamente de conocer qué comportamientos de los alumnos motivan la utilización de determinados recursos discursivos, qué



reacciones provocan en los estudiantes y si éstas coinciden con las esperadas. Esta sentida necesidad la corroboran, igualmente, Ostler y Kranz (1976) cuando indican que los profesores no sólo son inconscientes de los efectos reales de los comportamientos no-verbales de los alumnos sino también de los que ellos mismos emiten a los discentes.

Para adquirir estos conocimientos, es necesario, tanto en la formación inicial como permanente de los docentes, implantar no sólo conocimientos teóricos sino también instrumentos de valoración que faciliten la reflexión y análisis de sus estrategias discursivas didácticas. En este sentido, propondríamos la validación del instrumento de investigación utilizado en este trabajo. Se ha comprobado que la presencia de la investigadora con los profesores ha facilitado la puesta en común de estrategias, la reflexión acerca de las acciones realizadas y de los efectos obtenidos. Por tanto, la formación permitiría la reorientación de algunas de las estrategias (verbales y no-verbales) utilizadas. Se trataría no sólo de registrar qué se dice y cómo se dice, sino también qué se hace mientras se dice, considerando la situación y lo qué hacen y dicen los alumnos al mismo tiempo (interactividad).

La adquisición de estas destrezas y conocimientos (observación, decodificación e interpretación de los mecanismos comunicativos propios y del interlocutor) favorecerán un mejor ajuste de las ayudas del profesor a las necesidades que presentan los alumnos. En la medida en que el docente reoriente sus actuaciones en el aula y emplee de manera estratégica determinados recursos comunicativos, favorecerá el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en lo que se refiere a los aspectos cognitivos como aquellos otros de carácter afectivo y relacional.

Sin embargo, queda por precisar en qué medida las conductas comunicativas del docente condicionan y modifican el comportamiento comunicativo de los alumnos. Por tanto, conocer el análisis y la interpretación que realizan los alumnos a partir de la percepción de las conductas verbales y no-verbales del profesor, permitiría a los docentes comprobar el significado e intencionalidad que éstos atribuyen a sus mecanismos comunicativos y, por tanto, si el recurso discursivo empleado da respuesta a las necesidades que en esos momentos el alumnado demandaba.

## Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ-GAYOU, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- ANDERSEN, J. E. (1986). «Instructor Nonverbal Communication: Listening to our Messages», en *New Directions for Teaching and Learning*, 26, pp. 41-49.
- ANDERSEN, P.A. (1999): *Nonverbal communication: Forms and functions*. Mountain View, CA, Mayfield.
- ARGYLE, M. (1969): *Social Interaction*. New York, Atherton Press.
- BERLO, D. K. (1969): *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica*. Buenos Aires, El Ateneo.
- CAZDEN, C. B. (1991): *El discurso en el aula*. Barcelona, MEC.
- COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRUBIA, J.; ROCHERA, M. J. (1992): «Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa», en *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, pp. 189-232.
- COLL, C.; ONRUBIA, J. (2001): «Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos», en *Investigación en la Escuela*, 45, pp. 21-31.
- CROLL, P. (1995): *La observación sistemática en el aula*. Madrid, La Muralla.
- CUADRADO, I. (1992): *Implicaciones de la comunicación no-verbal en el aula*. Cáceres, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- (1993): «Comportamientos no-verbales en el aula», en M. FERREIRA (COORD.), *A Componente de Psicologia na Formação de Professores e outros Agentes Educativos*. Évora, Universidade de Évora.
- (1996): «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*. Sevilla, Eudema.
- DEL RÍO, I.; SÁNCHEZ, E.; GARCÍA, R. (2000): «Análisis de la interacción maestro-alumnos durante la resolución de problemas aritméticos» en *Cultura y Educación*, 17/18, pp. 41-61.
- EDWARDS, D.; MERCER, N. (1988): *El conocimiento compartido*. Barcelona, Paidós/MEC.
- FERNÁNDEZ, I. (2006): *La metacognición de la comunicación didáctica en la enseñanza secundaria: Análisis de las estrategias discursivas verbales y no-verbales*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Extremadura.
- FEYEREISEN, P.; HAVARD, I. (1999): «Mental imagery and production of hand while speaking in younger and older adults», en *Journal of Nonverbal Behavior*, 23(2), pp. 123-171.

- GIRBAU, M. D. (2002): *Psicología de la comunicación*. Barcelona, Ariel.
- GOLDIN-MEADOW, S.; WAGNER, S. M. (2005): «How our hands help us learn», en *TRENDS in Cognitive Sciences*, 9(5), pp. 234-241.
- HEATH, S. B. (1983): *Ways with Words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HOLSTEIN J.; GUBRIUM J. (2002): «From the individual interview to the interview society» en J. GUBRIUM; J. HOLSTEIN (eds.), *Handbook of interview research*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- MCCROSKEY, J. C.; RICHMOND, V. P. (2006): *Introduction to communication in the classroom: The role of communication in teaching and training*. Boston, Allyn & Bacon.
- MCNEILL, D. (1992): *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago, University of Chicago Press.
- MCNEILL, D. (ed.) (2000): *Gesture and Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MILLER, P. W. (1983): *Nonverbal Communication: Its Impact on Teaching and Learning*. Filmstrip, National Education Association.
- MILLER, P. W. (2005): *Body language: An illustrated introduction for teacher*. Chicago, Patrick W. Miller and Associates.
- OSTLER, R.; KRANZ, P. L. (1976): «More Effective Communication Through Understanding Young Children's Nonverbal Behavior», en *Young Children*, 31, pp. 17-22.
- ROSALES, J.; SÁNCHEZ, E.; CAÑEDO, I. (1998): «El discurso expositivo en el aula. ¿Realmente comprenden los alumnos lo que sus profesores creen?», en *Infancia y Aprendizaje*, 81, pp. 65-81.
- ROSEMBERG, R. C.; BORZONE, A. M. (2001): «La enseñanza a través del discurso: Estrategias de contextualización y descontextualización de significados», en *Cultura y Educación*, 13(4), pp. 407-424.
- ROSEMBERG, R. C.; BORZONE, A. M.; DIUK, B. (2003): «El diálogo intercultural en el aula: Un análisis de la interacción en situaciones de enseñanza con niños de poblaciones suburbanas pobres», en *Cultura y Educación*, 15(4), pp. 399-423.
- ROSS, R. S. (1978): *Persuasión. Comunicación y relaciones interpersonales*. México, Trillas.
- ROSS, R. S. (1983): *Persuasión. Comunicación y relaciones interpersonales* (3ª ed.). México, Trillas.
- RUIZ, E.; VILLUENDAS, M. D.; BRETONES, A. (2003): «La práctica del profesorado universitario desde el análisis estratégico del discurso», en *Investigación en la Escuela*, 40, pp. 89-101.

- SÁNCHEZ, E.; ROSALES, J.; CAÑEDO, I. (1999): «Understanding and communication in expository discourse: An analysis of strategies used by expert and preservice teachers», en *Teaching and Teacher Education*, 15, pp. 37-58.
- SCHRAMM, W. (1954): «How communication works», en W. Schramm; D. Roberts (eds.), *The process and effects of mass communication*. Illinois, University of Illinois Press.
- SEBEOK, T.; HAYES, A.; BATENSON, M. (1964): *Approaches to Semiotics*. La Haya, Mouton.
- SHANNON, C. E.; WEAVER, W. (1949): *The mathematical theory of communication*. Illinois, University of Illinois Press.
- SINCLAIR, J.; COULTHARD, M. (1975): *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Londres, Oxford University Press.
- STUBBS, M. (1983): *Language, schools and classroom*. Londres, Methuen.
- THAYER, S. (1975): *Communication and communication system*. Barcelona, Peninsular.
- WATZLAWICK, P.; BEAVIN, H. J. (1967): «Some Formal Aspect of Communication», en *American Behavior Scientist*, 10, pp. 4-8.
- WERTSCH, J. V. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós.
- WERTSCH, J. V. (ed.) (1981): *The concept of activity in soviet psychology*. Armonk, Nueva York.
- WOOLFOLK, A. E.; GALLOWAY, CH. M. (1987): «Nonverbal Communication and the study of Teaching», en *Theory into Practice*, 1, pp. 78-85.

**Dirección de contacto:** Inmaculada Fernández Antelo. Universidad de Extremadura. Facultad de Educación. Departamento de Psicología y Sociología de la Educación. Avenida de Elvas, s/n. 06071 Badajoz, España. E-mail: inmantelo@arrakis.es