

## GRADO DE CONCIENCIA QUE PRESENTAN LOS PROFESORES DEL ASPECTO COMUNICATIVO NO-VERBAL DURANTE EL ACTO DIDÁCTICO

ISABEL CUADRADO GORDILLO  
*Universidad de Extremadura*

### INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta forma parte de una investigación más amplia titulada «Comunicación no-verbal e implicaciones didácticas en el aula: Desarrollo y análisis de casos de conciencia propia», cuyo objetivo principal consiste en describir, analizar e interpretar el grado de conciencia que los profesores presentan de sus comportamientos no-verbales durante el proceso interactivo didáctico.

En los últimos años los estudios sobre enseñanza y psicología pedagógica han tenido en cuenta los fenómenos comunicacionales que se desarrollan dentro del contexto de las interacciones entre el profesor y los alumnos. Se reconoce que el tipo de comunicación que se establezca en el aula tiene una notable influencia en el éxito y eficacia de la enseñanza. Sin embargo, desde el planteamiento de la importancia de los procesos comunicativos y del comportamiento del profesor como factor fundamental de dicho proceso, los estudios se han centrado sobre la comunicación lingüística meramente y, por consiguiente, sobre el comportamiento verbal del profesor.

Los investigadores de la Escuela de Palo Alto (Bateson, Birdwhistell, Goffman, Hall, Watzlawick, etc.) comienzan a concebir la comunicación hacia los años 50 como un sistema con diversos canales de transmisión donde el sujeto participa en todo momento, tanto si lo desea como si no: por sus gestos, su mirada, su silencio, etc., ampliándose la perspectiva y los estudios hasta la actualidad.

A partir de este movimiento intelectual surge el término de «comunicación no verbal», aunque anteriormente a los mismos se había reconocido la importancia de las expresiones emocionales de la cara (Darwin en 1872 hizo una serie de puntuaciones acerca de dichas expresiones).

Los estudiosos de la comunicación han creído durante mucho tiempo que la palabra no es el único canal utilizado entre personas, y que un comportamiento de estímulos no-verbales puede fortalecer o negar la palabra.

Woolfolk y Galloway (1987) al describir las investigaciones llevadas a cabo sobre aspectos de la comunicación no-verbal provenientes de múltiples disciplinas, indicaban la escasa ayuda que estas investigaciones han proporcionado a los educadores al no presentar una definición uniformemente aceptada del papel de la comunicación no-verbal en la enseñanza.

Parece oportuno, por lo tanto, en este momento profundizar en el conocimiento de la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como ocurre en el aula. Ello implica un riguroso estudio del papel que juegan los comportamientos verbales y no-verbales de los sujetos que participan en la intercomunicación (Kachur, Goodall, Abrell, Rich y Yoder, 1977).

Se pretende de esta manera ir dando respuesta a alguna de las cuestiones planteadas en el campo de la investigación sobre la comunicación no-verbal en la enseñanza: ¿contribuirá a la efectividad del profesor la toma de conciencia de los comportamientos no-verbales?, ¿qué conocimientos poseen los profesores acerca de estos comportamientos no-verbales en la actitud de los alumnos?, etc...

Una nueva conceptualización del proceso comunicativo didáctico ha aumentado la importancia del comportamiento no-verbal de los profesores que se reconoce claramente como importante en lo que se refiere a la efectividad del docente. A pesar de que las investigaciones, especialmente con respecto a la tabulación, análisis e interpretación del comportamiento no-verbal en el ambiente de clase están en mantillas, en estos momentos las diferentes investigaciones sobre la enseñanza se están desarrollando con el propósito de comprender cómo los profesores definen y comprenden su propia labor, valorando sus puntos de vista. Así Bradley, Field y Gillespie (1978) indica que:

«El estudio de la comunicación no-verbal debe ser considerado como un procedimiento «tipo proceso» que permita a la persona «salirse» de sí misma y ser capaz de describir sus comportamientos» (p. 17).

#### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO

Uno de los principios mantenidos en las investigaciones sobre el comportamiento no-verbal consiste en aclarar que por más que uno quiera, no puede dejar de comunicarse, con la actividad o sin ella, puesto que con las palabras o el silencio se están transmitiendo mensajes que influyen a otros y éstos a su vez no pueden dejar de responder (Hinton, 1985).

En el proceso enseñanza-aprendizaje los profesores y los alumnos se envían continuamente mensajes entre sí de forma explícita e implícita. El rápido flujo de comportamientos en el aula hace que el profesor se apoye constantemente en comportamientos no-verbales que no siempre son utilizados de forma consciente. En el aula todo es comunicación e incluso los objetos materiales, espacio físico y el tiempo (Hall y Hall, 1977). Es por esta razón por la que el proceso enseñanza-aprendizaje es esencialmente un acto comunicativo.

A partir de una exhaustiva revisión de las investigaciones sobre el comportamiento no-verbal encontramos que incluso se ha llegado a afirmar que el 93% del significado de un mensaje es emitido por manifestaciones no-verbales, mientras que las palabras emiten solamente el 7% (Mehrabian, 1968). Al descifrar estos hallazgos en relación al contexto enseñanza-aprendizaje se ha señalado que el 82% de los mensajes de los profesores son no-verbales, mientras que el 18% son verbales (Grant y Hennings, 1971).

Estas cifras tal vez puedan interpretarse como ilustrativas del estado de postergación que hasta ahora se ha mantenido sobre el aspecto no-verbal de la comunicación en el aula.

Según Ostler y Kranz (1976) los profesores no sólo son inconscientes de los comportamientos no-verbales de los alumnos, sino que tampoco se dan cuenta de los mensajes no-verbales que ellos mismos emiten a los discentes. Estas sugerencias, reiteradas por otros autores, son relativamente importantes para comenzar a tenerse en cuenta para la formación de profesores, dada la transcendencia que parecen ocupar en el marco escolar.

En la situación escolar, la habilidad verbal para ayudar a un alumno a avanzar en el dominio cognoscitivo constituye un conjunto de conocimientos que el estudiante para profesor aprende en la Universidad. Sin embargo, se ha prestado poca atención a la comunicación no-verbal en los programas de formación de profesores, como lo ha sido en nuestra cultura en general, y ello constituye en todo caso una parte importante del campo afectivo de cualquier aula (Schusler, 1971).

A este respecto Hensley y Taylor (1987) señalan que:

«Los futuros profesores regularmente terminan sus programas, preparados eminentemente bien para desarrollar unidades y planes lectivos de acuerdo a pautas específicas; pero si fracasan en comprender la dinámica de la comunicación entre maestro/alumno en la clase, experimentan dificultades en implantar con éxito dichos programas» (p. 199).

En esta dirección se enmarca uno de los objetivos de esta investigación sobre la comunicación no-verbal en el aula y se centra en la necesidad de hacer conscientes a los profesores del papel que juega dicho proceso en el contexto de enseñanza-aprendizaje.

Conocer el profesor los efectos que provoca su comportamiento no-verbal adquiere importancia ya que es a través de ellos con los que los profesores manejan gran parte de la situación enseñanza-aprendizaje. A este respecto son varios los autores que proponen dos razones básicas para que se establezca ese grado de conciencia:

1. Para una mejor decodificación de los mensajes de los alumnos y
2. Una mayor habilidad en la codificación de señales positivas que refuercen el aprendizaje, así como inhibir las negativas que impidan una optimización del mismo (Hinton, 1985; Miller, 1983; Andersen, 1986).

Los comportamientos no-verbales del profesor en el aula determinan el clima afectivo del aprendizaje. A veces los profesores revelan sus sentimientos, emociones y actitudes a través de dichas manifestaciones. Se trata de comprender que los campos cognoscitivos y afectivos no son entidades separadas, sino áreas intrínsecamente relacionadas (Schusler, 1971).

En otras ocasiones, los comportamientos no-verbales pueden utilizarse para centrar la atención del alumno y provocar la cooperación en las actividades escolares (Woolfolk y Galloway, 1987). En este sentido Smith (1984) y Yinger (1982) señalan el poder del profesor para establecer el tipo de interacciones y sugieren que los profesores tiendan a no cambiar sus planes, a no ser que anticipen problemas como la pérdida de la atención del alumno.

El conocimiento que los profesores tienen de sus comportamientos no-verbales, y el papel que juega dentro de su proceso comunicativo didáctico no ha sido descrito todavía y ha constituido el núcleo de nuestra investigación.

Así pues, uno de los propósitos de esta investigación es descubrir y explicar el grado de conocimiento que los profesores presentan de su comportamiento no-ver-

bal en las interacciones diarias con sus alumnos en el aula, interacciones comunicativas relacionadas no solamente con el aprendizaje del alumno, sino también con el establecimiento de un clima emocional y psicológico positivo. Por otra parte, intentamos averiguar si son concienciadas como tales las habilidades comunicativas no-verbales, tanto para el mantenimiento de la atención, búsqueda de la cooperación del alumno, etc., como para la creación de un clima afectivamente positivo en el aula.

#### SUPUESTOS BÁSICOS EN LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

Este objetivo parte de las siguientes premisas:

1. Que existe un lenguaje corporal.
2. Que este lenguaje no-verbal puede ser observado y clasificado.
3. Que se pueden establecer directrices para dirigir los procedimientos en la evaluación cualitativa de los datos.
4. Que este análisis y evaluación cualitativa de los datos nos proporciona indicios para identificar comportamientos no-conscientes del profesor.
5. Que proporcionando a los profesores conocimiento de sus propios comportamientos no-verbales se facilitaría el establecimiento de un clima social, emocional y psicológico más positivo en sus interacciones.
6. Que evidenciar la importancia del comportamiento no-verbal de los profesores proporcionará generalizaciones para orientar y racionalizar el desarrollo de programas de formación.

#### MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO

Determinadas manifestaciones no-verbales y movimientos corporales del profesor poseen ciertos significados para los alumnos por lo que según sea esta percepción podrá verse afectado el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son varios los aspectos que los alumnos pueden llegar a inferir ante dichos comportamientos.

Se han descrito como más relevante:

1. *El entusiasmo del profesor por un tema o por la clase* se puede determinar en gran medida a través de la observación de varios comportamientos no-verbales. Kachur, Goodall, Abrell, Rich, Yoder (1977) proporcionan claridad sobre cuál es la forma no-verbal en que manifiesta el profesor dicho entusiasmo:

«El entusiasmo se demuestra por una mayor variación en el tono de voz, unas expresiones faciales positivas, más rapidez en la velocidad de presentación del tema, mayor movimiento tanto al gestualizar como sus posiciones corporales en el aula y un mayor y más directo contacto visual con los alumnos» (Kachur y col., 1977, p. 344).

Al contrario, aquel profesor al que se le haya asignado enseñar una materia que no le agrada y una clase que no le gusta, por su comportamiento, es imposible pensar que podría transmitir entusiasmo.

2. *El refuerzo y la motivación* se comunican tanto verbalmente como no-verbalmente, sin embargo, su impacto y efectividad vienen dados sin ninguna duda

por la manifestación no-verbal. Kachur y col., ejemplifican la operatividad de un refuerzo verbal siempre y cuando vaya acompañado de manifestaciones no-verbales. Así:

«Las afirmaciones verbales del profesor como por ejemplo “¡buen trabajo!...” son mensajes cuya influencia real como motivadores e incentivadores deben estar apoyadas y acompañadas por mensajes no-verbales del profesor similares a las verbales, para obtener así el máximo efecto. Una sonrisa reforzada, una mirada mutua, una palmada en el brazo, hombro, espalda o cabeza del alumno, un tono de voz positivo del profesor, o un asentamiento con la cabeza, puede interpretarse como una creencia sincera y genuina del mensaje verbal comunicado al alumno por parte del profesor» (Kachur y col., 1977, p. 345).

Por otra parte, autores como Mehrabian (1968), Miller (1988), Torrance (1960) subrayan que los alumnos tienden a prestar una mayor atención a la sinceridad de los mensajes centrándose en las manifestaciones no-verbales del profesor para ver si concuerdan y apoyan a las verbales.

3. *La preocupación y aceptación de los alumnos* por parte del profesor se observa a través de sus comportamientos. La atención y el interés que el profesor demuestra a la hora de ayudar a los alumnos son las claves que el alumno utiliza para juzgar la preocupación y receptividad hacia él por parte del profesor. Según Hodge (1971) los profesores pueden tener un contacto más personalizado y manifestar su preocupación y aceptación a los alumnos, a través del contacto visual.

4. Del mismo modo tenemos que tener en cuenta que *los prejuicios y predisposiciones de los profesores*, con frecuencia se revelan a través de los comportamientos no-verbales. Un profesor puede que nunca comunique verbalmente una manía personal a un alumno, o que es más torpe intelectualmente o inferior socialmente, esto equivaldría a un comportamiento antiprofesional y antiético. Lo cierto es que los profesores son humanos y si tienen ciertos prejuicios y predisposiciones, por mucho que intenten ocultarlos, los canales de comportamiento no-verbal se abren y dejan paso a las manías, a sus juicios y a lo que esperan recibir del alumno.

Las investigaciones nos han demostrado que las cosas que una persona encuentra atractivas se manifiestan a través de los comportamientos no-verbales del individuo. Es decir, tendemos a mirar más tiempo a las cosas y a las personas que nos agradan, a dedicarle más tiempo y acercarse más hasta tocar aquello que nos es agradable (Henley, 1986; Mehrabian, 1972; Richey, 1978; DuBrin, 1985).

Los educadores necesitan reconocer y aceptar las implicaciones que en la enseñanza tienen la manifestación de los prejuicios a través de comportamientos no-verbales. Las investigaciones de Simpson (1983), Hensley (1987), McCormick (1986), parecen demostrar que los profesores tienden a cambiar sus comportamientos no-verbales cuando interactúan con alumnos de diferentes razas, sexo y clase social; aunque en lo que se refiere a esta última los datos que se poseen son ambivalentes (Quay y Pinkett, 1986; Borduin y otros, 1986). Los alumnos entienden claramente cuando reciben una comunicación de este tipo.

5. *Las expectativas del profesor con respecto al alumno, afecta a la forma de actuar y el rendimiento del mismo* (Rosenthal y Jacobson, 1968). Autores como Brophy y Good (1974) señalan cuáles serían esos comportamientos no-verbales que los profesores manifiestan cuando transmiten «baja expectativa» a sus alumnos:

- Esperan menos tiempo a sus respuestas.
- Se rinden más rápidamente ante respuestas equivocadas.
- Les llaman menos frecuentemente.
- Les prestan menos atención excepto cuando se portan mal.
- Los colocan en pupitres lo más alejados posible del profesor.

Por otro lado, los patrones de comportamientos no-verbales que revelan expectativas positivas a los alumnos, fueron encontradas por Brophy y col. (1981), estos fueron:

- Las alabanzas se hacen en público y van acompañadas de comportamientos no-verbales positivos.
- Sus comportamientos no-verbales son más respetuosos cuando se les regaña o corrigen.

Generalizando se concluye que los alumnos se dan cuenta cuando algo molesta a sus profesores, quién les cae bien o mal, así como otras muchas informaciones (Koch, 1971; Galloway, 1977; Richey, 1978).

6. *La capacidad de mantener altos niveles de atención e interés en el alumno, parece estar relacionada directamente con la forma en que el profesor varía ciertos comportamientos no-verbales durante la instrucción.* Estas modificaciones afectan la disposición a aprender y generalmente promueven un mayor entusiasmo del alumno. El profesor al ir moviéndose por el aula, utilizando movimientos de manos, cabeza y cuerpo para enfocar la atención del alumno, alterando el estilo de comunicación, haciendo pausas en su exposición o cambiando los canales sensoriales dentro de la comunicación, provoca una mayor receptividad y facilita una mejor comprensión de los conceptos (Kachur, Goodall, Abrell, Rich y Yoder, 1977).

7. *Forma de controlar la clase.* Los alumnos prestan gran atención a los comportamientos no-verbales del profesor para determinar en qué medida son conscientes de sus comportamientos y si aprueban o desaprueban dichos comportamientos. Para mantener el control de la clase el profesor manifiesta diferentes tipos de comportamientos, entre otros, el uso del contacto visual, expresiones faciales y acercamiento físico a los alumnos (Woolfolk y Galloway, 1987).

8. *El ambiente del aula juega así mismo un papel significativo con respecto a la dimensión no-verbal de la comunicación.* El aspecto físico del aula, los muebles y la disposición, afectan a la calidad de la comunicación y enseñanza que allí tiene lugar. Los estudios de Sommer (1969) determinaron que diferentes tipos de aulas y diferentes disposiciones de los asientos afectan a la participación del alumno y a su razonamiento. Por ejemplo, descubrió que en una disposición tipo seminario participaban menos alumnos, pero el nivel de discusión era mayor.

#### METODOLOGÍA UTILIZADA

Esta investigación se incardina dentro del paradigma cualitativo ya que el marco teórico en el que se apoya y la propia naturaleza del objeto a investigar así lo exigen. Este estudio trata de captar los acontecimientos comportamentales que se dan en el aula, respetando el transcurso especial y temporal y tal como las interpretan sus protagonistas. Es descriptivo e inductivo.

## SELECCIÓN DE LA MUESTRA

La selección de la muestra ha consistido en un proceso de muestreo continuado que, en lugar de estabilizarse tras la selección de los primeros profesores, se ha ido dinamizando gracias al trabajo de campo, incluyendo nuevas cuestiones a indagar que precisaban de unos participantes que reunieran unas características determinadas para profundizar sobre ellas.

Los criterios de selección establecidos fueron los siguientes:

1. Que presentasen el mayor número de categorías posibles acerca del comportamiento no-verbal.
2. Los años de experiencia en la docencia.
3. Niveles y áreas de enseñanza en las que se encontraban.
4. Actitud de receptividad a la investigación.
5. Perfeccionamiento profesional.
6. Que cubriesen, en todo caso y en la medida de lo posible el mayor número de cursos y áreas de enseñanza de los colegios elegidos.

El equipo de profesores seleccionados finalmente constituía un número de siete maestros de distintas áreas de los cuatro centros seleccionados; uno de estos profesores pertenecía al nivel preescolar; dos al Ciclo Inicial; dos al Ciclo Medio y dos profesores al Ciclo Superior de la E.G.B.

El estudio de casos para este tipo de investigación nos proporciona una información más precisa que tratando de explicar a través de las comparaciones nos permite hallar el verdadero conocimiento lo más objetivamente posible.

## RECOGIDA DE LOS DATOS

Se ha utilizado un triple procedimiento en la captación de los datos: Observación, entrevista y cuestionario. Así pues, la triangulación de métodos resulta un instrumento de validación y por otra parte nos permite aislar los sesgos y equivocaciones que puedan producirse con la utilización de una sola técnica.

*La observación* es el método fundamental utilizado en nuestro estudio de campo. Con el fin de captar los fenómenos en su medio natural, es decir, el comportamiento no-verbal de los profesores en el aula escolar, el método de registro que utilizamos fue el vídeo.

La videograbación es una parte esencial en este estudio no sólo por cuanto que constituye la base de las descripciones etnográficas del comportamiento no-verbal de los profesores sino también porque 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.

La duración de las sesiones de grabación oscilaban entre 15 y 25 minutos, secuenciadas dentro de la hora de clase en función del movimiento en que el maestro actuaba y no cuando lo hacía el alumno, puesto que no se adecuaba a los objetivos del estudio.

### *Instrumento para el desarrollo y codificación del comportamiento no-verbal en categorías*

No parece existir un patrón consistente a la hora de codificar el comportamiento no-verbal. Un sistema de codificación y unidad de medida seleccionada por un investigador concreto dependerá de los objetivos del propio investigador. El problema, como señala Birdwhistell (1970) se debe, sobre todo, a que es muy difícil sistematizar el grandísimo número de posibles formas de conducta y desarrollar unos sistemas superiores de categorías.

Como el propósito de este trabajo consiste en estudiar la interpretación que los maestros dan de sus comportamientos no-verbales y el nivel de conciencia que presentan de ellos, era necesario disponer de una escala de valoración del comportamiento no-verbal que, al mismo tiempo, fuese útil para averiguar el nivel de concienciación de los mismos por el propio profesor.

El instrumento seleccionado para registrar el comportamiento no-verbal del profesor es el elaborado por Love y Roderick (1971) adaptado por nosotros, con el que básicamente se pretende establecer categorías de clasificación de los comportamientos no-verbales de cada uno de nuestros profesores. Dichas categorías van dirigidas a organizar y analizar el comportamiento no-verbal desde el punto de vista de sus implicaciones didácticas a nivel interactivo con los alumnos.

Posteriormente, dado que nuestro interés se centra en el nivel de conciencia que presentan los profesores de sus manifestaciones no-verbales, se verificarían con otros conjuntos de datos, obtenidos en la entrevista y a través de los cuestionarios. Todo ello permite describir con mayor precisión la conciencia que subyace en sus mecanismos comunicativos no-verbales.

*Entrevista.* Realizadas las descripciones etnográficas y la categorización de los comportamientos no-verbales, en cada uno de los casos se procedió a realizar la entrevista semiestructurada. El sujeto consistía en obtener información sobre aspectos concretos previamente visualizados en las videograbaciones, con lo que se aumentaba la posibilidad de obtener respuestas con sentido y aprovechables para nuestro estudio.

La entrevista se realizaba previa presentación y visualización en cada uno de los casos de su propia videograbación. Se registraban en audio para su reproducción exacta y posterior descripción y análisis.

*Cuestionario.* Se elaboró a partir de las categorías establecidas por Love y Roderick y a cada una de las manifestaciones de comportamiento no-verbal se le asignó entre cuatro y diez posibles respuestas o items no excluyentes, con lo cual se les facilitaba las respuestas a los profesores y se evitaba el tener que limitarse a una sola.

El cuestionario facilitaba también tiempo para pensar y reflexionar, lo que favorecía los fines de nuestra investigación. Woods (1987) señala que hay momentos en que la palabra escrita es más útil y más potente que la hablada.

Con ello se verificaba la firmeza de las interpretaciones u opiniones que los profesores daban a sus actuaciones durante la entrevista. Se podía captar los puntos de acuerdo entre sus opiniones y las dos técnicas utilizadas en nuestra investigación (entrevista y cuestionario) con las observaciones, para llegar a inferir presupuestos generales en la investigación. Estas tres técnicas se implementan.



## RESULTADOS GENERALES

Antes de exponer los resultados generales que se infieren del análisis e interpretación de los datos es conveniente realizar algunas precisiones acerca de las diferencias de interpretación que ofrecen los profesores frente a comportamientos no-verbales similares.

En primer lugar hay que destacar que la realidad personal y profesional de cada profesor lleva, lógicamente, a presentar una posición ante la enseñanza, que determina de modo peculiar la interpretación de sus comportamientos no-verbales.

En segundo lugar se observan discordancias y contradicciones en las interpretaciones de sus comportamientos no-verbales en sus respuestas verbales (entrevistas) y escritas (cuestionarios) así como con respecto a nuestras observaciones de su comportamiento en el aula. Esta actitud viene determinada por dos factores:

a) La escasa formación de los profesores acerca de las funciones de la comunicación no-verbal en el aula, lo cual les induce a adoptar posiciones teóricas-ideales en la interpretación de sus gestos y movimientos corporales.

b) La búsqueda de una imagen de profesor positivo y eficaz. Se encuentran profesores que señalan en el cuestionario las respuestas que creen adecuadas y que pueden condicionar indirectamente su imagen de «buen profesor».

Partiendo de esta situación y en relación a los dos objetivos mencionados anteriormente, se agrupan los resultados más relevantes y significativos en torno a las cinco grandes áreas de estudio del comportamiento no-verbal de la muestra de profesores.

Por otra parte la delimitación y presentación en este artículo de algunos de los resultados obtenidos en el estudio obedece a la necesidad de una reorientación y racionalización de los currículos en los centros de formación de profesores.

Respecto a las interpretaciones de sus comportamientos no-verbales, encontramos:

### 1. *Expresiones faciales*

1. Las expresiones faciales que se registran en nuestra muestra se localizan, como práctica habitual, en las cejas, labios, mentón y nariz, llevando a término manifestaciones gestuales tales como:

- \* Arquear las cejas
- \* Arquear las cejas con mirada fija
- \* Arquear las cejas y ceño fruncido
- \* Fruncir el ceño
- \* Sonrisa
- \* Otras

Las interpretaciones que dan los profesores varían entre los casos estudiados, y dentro de un mismo profesor cuando se presenta dicho movimiento expresivo en segmentos distintos de su videograbación.

2. En general, los profesores mantienen una postura reservada cuando la información contenida en el gesto no guarda relación con el contexto o no lo tienen en cuenta. Acuden a calificar dichas manifestaciones como «un gesto innato» o «un

gesto inconsciente». Inferimos que el profesor utiliza dichos términos al descubrir, a través del visionado, la escasa voluntariedad de su utilización en clase.

2.1. En relación a este aspecto hay que señalar que parte de los gestos manifestados han sido adquiridos y ritualizados por retroalimentación, es decir, por el efecto deseado y conseguido en el proceso comunicativo didáctico. En otros casos estos gestos pueden haberse aprendido por observación directa de los modelos de socialización durante la infancia. Esto conlleva la reproducción de los mismos en contextos similares.

2.2. Así mismo, se evidencia que en la búsqueda de identificación de una expresión facial, durante el proceso de interacción con los alumnos, el profesor trata de caracterizarlo como «un rasgo familiar» o «un rasgo inconsciente», motivado por el escaso conocimiento y reflexividad de sus manifestaciones no-verbales. Esta postura le obliga a ir adaptando dichos términos a las circunstancias que va visionando independientemente del contexto.

3. Respecto a las funciones comunicativas que las expresiones faciales cumplen en el proceso interactivo, es la manifestación de actitudes la más relevante. Hay que tener en cuenta que uno de los objetivos de los profesores es captar la atención y cooperación de los alumnos y es, por tanto, el control del comportamiento el punto neural al que se dirigen la mayoría de las funciones del gesto de arquear las cejas en todas sus variaciones. Se encuentran actitudes de aceptación como el gesto de arquear las cejas y asentir con la cabeza; de rechazo, como arquear las cejas con mirada fija así como fruncir el ceño; actitud de interés por la emisión del alumno, como arquear las cejas y adelantar la cabeza, etc.

4. La sonrisa es la expresión que con más seguridad trata de fomentar el aspecto relacional en la enseñanza. Su aparición, sin embargo, queda condicionada, en algunos casos, a factores contextuales como la edad de los niños y a factores internos como el propio carácter del profesor.

## 2. Aspectos oculésicos

1. Los profesores estudiados mantienen, en general, finalidades similares respecto a la utilización de su mirada.

2. Sus concepciones se aproximan a la utilidad de la mirada como reforzadora y motivadora de actitudes positivas en los alumnos con respecto a los contenidos de aprendizaje y actitudes sociales positivas como la «escucha» en el diálogo. Sin embargo, queda vedada en sus declaraciones la existencia de intentos por controlar el comportamiento de los alumnos, excepto en dos casos que expresamente lo enuncian.

3. De estas posiciones se traduce que los profesores no han llegado a cuestionarse las potencialidades de ayuda que su mirada les puede proporcionar para las funciones comunicativas dentro del aula, la facilitación y el ahorro de energía en la transmisión de los contenidos y normas de comportamientos, así como tampoco de los efectos que origina dicha expresión en los alumnos para optimizar unas relaciones afectivas positivas.

## 3. Area proxémica

1. La descripción de la interpretación de los profesores, en relación a la proximidad, debe ser considerada a través de los diferentes niveles de enseñanza por las

características psicológicas de los alumnos. Es en los niveles de Preescolar, Ciclo Inicial y Ciclo Medio donde la concepción de proximidad física se hace necesaria como instrumento para manejar y controlar la atención, el comportamiento y, al mismo tiempo, determinar el curso del aprendizaje.

2. El desarrollo y el dominio del lenguaje en el Ciclo Superior es, según ellos, suficiente para provocar la motivación en los alumnos, con lo que implícitamente se acepta la comunicación verbal como exclusiva del nivel superior de enseñanza. En este nivel, la permanencia junto a la pizarra sigue siendo el lugar favorito del profesor.

3. Las interpretaciones establecidas sobre el papel de la proximidad en la comunicación educativa encaminadas a la mejora del aspecto interactivo han quedado bastante difuminadas en la práctica escolar, a excepción de dos casos donde sus comportamientos no-verbales van claramente dirigidos a la mejora de dicho aspecto.

#### 4. *Area háptica*

En relación al contacto físico hay que señalar que los profesores de este estudio consideran no solamente importante sino también necesario la utilización de contactos físicos dentro del aula, por su repercusión en las estructuras interactivas entre el profesor y los alumnos.

Sin embargo, se hace preciso establecer una serie de matices diferenciadores que ellos determinan en el uso de dicha manifestación en el aula:

1. *La edad del alumno.*

2. *Supeditación de los contactos físicos a la necesidad del alumno.* Dicha concepción impide ver, en algunos profesores, la utilización del contacto físico como estrategia de interacción positiva, a pesar del reconocimiento de su utilidad en todos los niveles y la necesidad en todos los alumnos. Se establece una correlación inversa entre madurez del alumno y necesidad de manifestación afectiva.

3. *Diferenciación de contactos físicos a emplear según edad y nivel en el que se encuentre el alumno.*

4. *La errónea interpretación de dichos contactos, en el Ciclo Superior y en alumnos de sexo opuesto al profesor* determina el miedo generalizado a llevar a cabo dicha estrategia de interacción.

5. *El contexto sociocultural determina, en todos ellos, la precaución al realizarlos en el aula.*

Hay que señalar la escasa concordancia entre la descripción de las creencias mantenidas, por todos los profesores, sobre la efectividad del contacto físico en la interacción y su adecuación a las situaciones concretas en las que se daría dicho comportamiento. La mayoría de los toques en brazos, hombros y cabeza van orientados a controlar el comportamiento del alumno, exceptuando en dos casos donde se observan demostraciones de cariño y ternura. Asimismo, las correcciones posturales es otra de las causas que incitan al profesor a tocar al alumno en los niveles inferiores.

#### 5. *Area kinésica*

Dentro del proceso comunicativo didáctico, se observa que los gestos sustituyen, modifican y completan las expresiones proposicionales y que su finalidad va

dirigida a una optimización del aprendizaje. Además, el deseo de mejorar la interacción se omite en la mayoría de las interpretaciones excepto en determinados casos y en algunas de sus manifestaciones.

En un sentido más concreto, podríamos señalar que las interpretaciones de gestos y movimientos de cabeza, brazos y manos, sincronizados con el habla del profesor, obedecen al hecho de centrar la atención del alumno en aquellos aspectos del mensaje verbal que consideran más importante. Generalmente, van orientados a controlar el comportamiento del alumno y, en concreto, a regular el turno de palabra, así como a buscar la cooperación del alumno en las tareas de aprendizaje. En consecuencia, se observa que los gestos sirven de apoyo verbal e intentan con ellos aumentar la comprensibilidad de los conceptos. Es decir, se convierten en herramientas de comprensión de conceptos, órdenes y transmisión de actitudes.

Se puede resaltar, como una de las primeras conclusiones, que existen en la enseñanza gestos que pueden considerarse con carácter emblemático (manifestaciones que tienen una traducción verbal específica y no necesitan el apoyo proposicional para ser entendidas) y típicos dentro del contexto enseñanza-aprendizaje. Ello viene determinado por su presentación en todos los casos estudiados y por la interpretación dada. Nos referimos a:

1. Llevarse la mano al oído.
2. Levantar el brazo y palma de la mano al frente.
3. Colocar el dedo en la boca (labios).
4. Señalar la cabeza con la mano.

#### NIVEL DE CONCIENCIA QUE PRESENTAN LOS PROFESORES DE SUS COMPORTAMIENTOS NO-VERBALES

Los casos estudiados, desde el punto de vista de las respuestas vinculadas a aspectos claves que vertebran nuestra interpretación en el proceso metodológico seguido del análisis del nivel de conciencia, nos llevan a acotar los resultados obtenidos en un doble sentido.

En primer lugar, entendemos por concienciación el proceso de reflexión previo a la elección de un gesto y de los efectos que el profesor decide provocar con él en el proceso comunicativo didáctico. Desde esta óptica cabe señalar que las interpretaciones de los profesores acerca de los efectos que pretenden provocar son guiadas por el contexto en que se producen y en ciertos comportamientos presentan un relativo grado de exactitud. Se trata de manifestaciones de fácil identificación por el carácter de las mismas, tales como los gestos emblemáticos o gestos ilustradores.

En segundo lugar, el carácter contextualizador de las interpretaciones se ve teñido por las posiciones teóricas que los profesores mantienen acerca del proceso comunicativo de la enseñanza, lo que lleva a respuestas que denotan la escasa reflexividad o conciencia de sus comportamientos no-verbales.

Podemos resaltar que cuando ignoran los efectos que desean provocar con determinados gestos y manifestaciones no-verbales aportan un marco de interpretación de carácter innatista, hereditario o familiar de los mismos. En ocasiones, bajo el epígrafe «para llamar la atención» justifican y apoyan determinadas actuaciones no-verbales.

Cuando forzamos un poco, a una respuesta más clara y precisa en la entrevista, fluye rápidamente la escasa o nula conciencia. Es común a todos los profesores denunciar el hecho de ser la primera vez que observan su propio comportamiento en clase y aparecen términos como: «estas cosas (respuestas) las tengo que pensar», «las hago inconscientemente», etc., que evidencian la inexistencia de reflexión sobre su comportamiento. Asimismo, aparecen términos dubitativos como: «quizás», «creo», «pienso que sí», «no lo sé», «puede ser», etc., que llegan a hacerse habituales y repetitivos.

## CONCLUSIÓN

Del análisis e interpretación de los datos se traduce que los profesores no han llegado a cuestionarse las potencialidades de ayuda que su comportamiento no-verbal le puede proporcionar para las funciones comunicativas dentro del aula, la facilitación y el ahorro de energía en la transmisión de los contenidos y normas de comportamientos, así como tampoco de los efectos que originan dichas manifestaciones en los alumnos.

La falta de formación específica directa sobre la compleja interacción profesor-alumno da lugar a que sea la práctica diaria la que hace que los profesores introduzcan mejoras en sus comportamientos no-verbales. La necesidad de acaparar la atención y la cooperación del alumno les ha llevado, a través de sus años de experiencia, a adoptar determinadas estrategias involuntarias de actuación.

La búsqueda de un clima social afectivo y positivo en el aula, considerado como la estructura relacional configurada por la interacción entre profesor y alumnos, queda condicionada al manejo de la clase en materia de aprendizaje, control del comportamiento, centraje de la atención y cooperación del alumno en las actividades escolares.

Podríamos señalar que la ausencia de referencias explícitas a los efectos que podrían provocar en los alumnos con sus comportamientos no-verbales, a nivel relacional, evidencia que no existe conciencia de las actitudes positivas que pueden provocar en el alumno con sus manifestaciones no-verbales. Estas actitudes beneficiarían tanto el desarrollo cognitivo como el desarrollo social del niño.

Queda patente que, a pesar del interés y relativo conocimiento sobre la importancia de la comunicación no-verbal en la enseñanza, existe una escasa conciencia sobre el mantenimiento, modificación, extinción u optimización de sus comportamientos no-verbales.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSEN, J. F. (1986): «Instructor Nonverbal Communication: Listening To Our Messages». *New Directions for Teaching and Learning*, 26, 41-49.
- BIRDWHISTELL, R. L. (1970): *Kinesis and Context*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- BORDUIN, C. M. y otros (1986): «An Evaluation of Social Class Differences in Verbal and Nonverbal Maternal Controls, Maternal Sensitivity and Child Compliance». *Child Study Journal*, 16 (2), 95-112.
- BRADLEY, B. J. y otros: (1978): *Focused Observation and Feedback of Nonverbal Behavior: A Report of the Development of an Instrument Designed for Analysis of Teacher behavior*. East Lansing, Michigan.
- DUBRIN, A. J. (1985): *Effective Business Psychology*: Reston Publishing Co, Reston Va.
- GALLOWAY, C. M. (1977): «Nonverbal: Authentic or Artificial». *Theory into Practice*, 16 (3), 129-133.
- GRANT, B. M. y HENNINGS, D. G. (1971): *The Teacher Moves: an Analysis of Nonverbal Activity*. Teachers College Press, New York.
- HALL, E. T. y HALL, M. R. (1977): «Nonverbal Communication for Educators». *Theory into Practice*, 16, 141-144.
- HENELEY, R. y TAYLOR, P. (1987): «Nonverbal Behavior Analysis Instruments». *The Clearing House*, vol. 60, 199-201.
- HINTON, B.E. (1985): «Selected Nonverbal Communication Factors Influencing Adult Behavior and Learning». *Lifelong Learning*, 8, 23-26.
- HODGE, R. L. (1971): «Interpersonal Classroom Communication Through Eye Contact». *Theory into Practice*, 10, 264-267.
- KACHUR, D. y otros (1977): *Improving the Teacher's Awareness of Nonverbal Communication in the Classroom*. EDRS.
- KOCH, R. (1971): «The Teacher a Nonverbal Communication». *Theory Into Practice*, 10, 231-242.
- LOVE, A. M. y RODERICK, J. (1971): «Teacher Nonverbal Communication: The Development and Field Testing of an Awareness Unit». *Theory Into Practice*, 295-329.
- MEHRABIAN, A. (1968): «Communication without Words». *Psychology Today*, 2 (4), 53-55.
- MEHRABIAN, A. (1972): *Nonverbal Communication*. Aldine-Atherton, Chicago.
- MILLER, P. W. (1983): *Nonverbal Communication: Its Impact on Teaching and Learning*. National Education Association, Filmstrip.
- MILLER, P. W. (1988): *Nonverbal Communication*. National Education Association, Washington, DC.
- OSTLER, R. y KRANZ, P. L. (1976): «More Effective Communication Through Understanding Young Children's Nonverbal Behavior». *Young Children*, 31, 113-120.
- QUAY, L. C. y PINKETT, K. E. (1986): «Ethnic and Social Class Comparisons of Preschoolers' Verbal and Nonverbal Communication in Object-Centered and Object-Free Play». *Journal of Genetic Psychology*, 147 (3), 427-429.
- RICHEY, H. W. y RICHEY, M. H. (1978): «Nonverbal Behavior in the Classroom». *Psychology in the Schools*, 15 (4), 571-576.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1968): *Pygmalion in the Classroom*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- SHUSLER, R. A. (1971): *Nonverbal Communication in the Elementary Classroom*. *Theory Into Practice*, 10 (4), 282-287.
- SIMPSON, A. W. y ERIKSON, M. T. (1983): «Teachers Verbal and Nonverbal Communication Patterns as a Function of Teacher Race, Student Gender and Student Race». *American Educational Research Journal*, 20 (2), 183-187.

- SMITH, H. A. (1984): «Nonverbal Behavior Aspects of Teaching», in Wolfgang, A.: Nonverbal behavior: Perspectives, Applications, Intercultural Insights. Hogrefe, Toronto.
- SOMMER, R. (1969): Personal Space. Prentice-Hall. New York.
- WOODS, P. (1987): La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Paidós-MEC, Barcelona.
- WOOLFOLK, A. E. y GALLOWAY, CH. M. (1987): «Nonverbal Communication and the Study of Teaching». Theory into Practice, 1, 78-85.
- YINGER, R. J. (1982): «A Study of Teacher Planning», in Doyle, W. y Good: Focus on Teaching. University of Chicago Press, Chicago.