



TESIS DOCTORAL

**LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA Y LA
CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL AULA DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Eva Gloria Macías Montero

Programa de doctorado en Psicología

2017



TESIS DOCTORAL

**LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA Y LA
CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL AULA DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Eva Gloria Macías Montero

Programa de doctorado en Psicología

Conformidad de la directora:

Fdo: D^a Isabel Cuadrado Gordillo

2017

AGRADECIMIENTOS

A lo largo del desarrollo de este trabajo han sido muchas las personas que han estado a mi lado apoyándome, guiando mi camino que debía escoger, apoyándome, animándome...Por todo ello quería expresar los agradecimientos uno a uno:

En primer lugar y muy especialmente quisiera agradecer a mi Directora de tesis D^a Isabel Cuadrado por haberme dado la oportunidad de desarrollar este trabajo bajo su dirección, por su paciencia, amabilidad, preocupación y comprensión, animándome en cada momento. Por tu confianza y por muchas cosas más...muchísimas gracias.

En segundo lugar, a las profesoras que han hecho posible este estudio, por su implicación y paciencia, por colaborar desinteresadamente a que se pudiera hacer realidad este estudio, gracias.

Por supuesto a mi familia, sin lugar a dudas a mis padres ejemplo de trabajo, de constancia y de fortaleza siempre para mí, ahora y a lo largo de toda mi vida.

A mis hermanos y muy especialmente a mi hermana Raquel, ella siempre me ha dado aliento para conseguir lo que quería, ha sido para mí ejemplo de constancia y trabajo, por ser una fuente de inspiración diaria en mis momentos más duros.

A mi marido Abel, que sin él no hubiese podido finalizar este trabajo, me has dado el empujón y las ganas de terminar este sueño, muchísimas gracias por formar parte de este proyecto.

Y al resto de personas que han estado a mi lado, amigos/as y compañeros/as dándome ánimos porque confiaban en mí.

Muchísimas gracias a todos, sin vuestro granito de arena este pasito más en mi vida no se hubiera convertido en realidad.

ÍNDICE GENERAL

Introducción	Pág.15
PARTE I. Marco teórico del estudio	Pág.25
CAPÍTULO I	
La comunicación como eje fundamental del comportamiento ...	Pág.27
1. La comunicación	
1.1 Concepto de la comunicación	Pág. 29.
1.2 Modelos de la comunicación humana	Pág.33
1.2.1 Modelos de codificación y decodificación	
1.2.2 Modelos intencionalistas	
1.2.3 Modelos perspectivistas	
1.2.4 Modelos dialógicos	
1.3 La comunicación interpersonal en el aula	Pág.50
CAPÍTULO II	
La escuela como contexto socializador	Pág.59
2. La escuela como contexto socializador	
2.1. Paradigma constructivista	Pág.59
2.2. Paradigma ecológico	Pág.64
2.3. La escuela como contexto de desarrollo	Pág.67
2.3.1 La escuela y su carácter institucional	Pág.68
2.4. Interacción profesor-alumno	Pág.71
2.5. El proceso de interactividad en el aula	Pág.77
2.5.1 Conceptualización de la interactividad	Pág.79
2.5.2 Mecanismos de influencia educativa	Pág.81
2.5.3 La interacción comunicativa en el aula como indicador de convivencia escolar	Pág.85

CAPÍTULO III

Análisis del discurso en situaciones de Enseñanza-aprendizaje Pág. 93.

3. Análisis del discurso en situaciones de E-A

3.1. Mecanismos y estrategias discursivas verbales Pág.95

3.1.1 Mecanismos y estrategias discursivas orientadas a la construcción del conocimiento en el aula Pág.96

3.2. Mecanismos y estrategias discursivas no verbales Pág.101

3.3. Mecanismos y estrategias discursivas prosódicas Pág.124

Capítulo IV La convivencia escolar Pág.127

4. La convivencia escolar

4.1. Conceptualización de la convivencia escolar Pág.129

4.1.1 ¿Qué significa aprendizaje de la convivencia? Pág.132

4.1.2 La convivencia escolar: consideraciones para su construcción Pág. 133

4.1.3 ¿Qué es la disrupción? Pág.134

4.1.4 El rechazo escolar Pág.136

4.2. Comunicación y convivencia escolar Pág.142

PARTE II: Marco empírico del estudio Pág.147

Capítulo V Diseño de la investigación Pág.149

5. Diseño de investigación Pág.150

5.1 Metodología cualitativa de investigación Pág.150

5.2. Método etnográfico Pág.153

5.3 Definición del problema y objetivos Pág. 159

5.4 Técnicas de recogida de datos

5.4.1 Descripción etnográfica Pág.161

5.4.2 La observación Pág.161

5.4.3 Instrumento para el desarrollo y codificación del comportamiento no-verbal en categorías	Pág. 162
5.4.4 Instrumento para el desarrollo y codificación del comportamiento verbal en categorías	Pág.164
5.4.5 La Entrevista	Pág.165
5.4.6 Cuestionario	Pág.167
5.4.7 Triangulación	Pág.167
5.5 Proceso de recogida, codificación y análisis de los datos	Pág.169
5.5.1 Metodología	
5.5.2 Participantes	
5.5.3 Procedimiento	
Capítulo VI	
Análisis de los datos. Estudio de casos	Pág.181
6. Análisis de los datos. Estudio de caso	Pág.183
6.1 Presentación del proceso de estudio de los casos	Pág.184
6.2 Datos biográficos y aspectos del grupo	Pág. 185
6.3 Análisis y contraste de los datos	Pág.193
6.4 Análisis y contraste de datos del cuestionario de alumnos/as	Pág. 309
6.5 Conclusiones generales de triangulación	Pág. 317
Capítulo VII	
Conclusiones y líneas futuras de investigación	
7.1 Conclusiones	Pág.333
7.2 Líneas futuras de estudio	Pág.341
Capítulo VIII	
8. Bibliografía	Pág.347
Anexos	Pág. 1-132

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Modelo lineal de la comunicación de Laswell	Pág.35
Figura 2 Esquema del modelo de codificación/decodificación	Pág.37
Figura 3 Esquema de comunicación de Jakobson	Pág.38
Figura 4 Modelo de DeFleur	Pág.39
Figura 5 El modelo de Osgood y Schramm	Pág.40
Figura 6 Modelo de la comunicación general de Gerbner	Pág.42
Figura 7 Modelo de los componentes de la comunicación	Pág.44
Figura 8 Factores que posibilitan la fidelidad de compartir un mensaje	Pág.53
Figura 9 Elementos de la comunicación interpersonal	Pág.54
Figura 10 Principales comportamientos motivadores	Pág.74
Figura 11 Fases de formación de las expectativas del profesor hacia el alumno	Pág.76
Figura 12 Categorías de interacción	Pág.80
Figura 13 Características de la interactividad	Pág.84
Figura 14 Los procesos cognitivos y las estrategias utilizadas para promover mejores aprendizajes	Pág.97
Figura 15 Categorías para el análisis de los comportamientos comunicativos dirigidos a facilitar el aprendizaje	Pág.100
Figura 16 Categorías para el análisis de los comportamientos comunicativos para promover un clima de aula emocionalmente positiva	Pág.123
Figura 17 Paradigmas de investigación educativa	Pág.151
Figura 18. Categorías de análisis verbales	Pág. 163
Figura 19. Categorías de análisis no verbales	Pág. 164

INDICE DE ACRÓNIMOS

CNV1. Acepta o rechaza las aportaciones del alumno:

CNV1 A Sonríe

CNV1B Inclina positivamente o negativamente la cabeza

CNV1C Golpea o pone la mano en la cabeza o el hombro del alumno

CNV1D Guiña el ojo

CNV1F No muestra ninguna reacción, cuando el alumno espera alguna o habría que esperarla

CNV1G Frunce el ceño

CNV2. Elogia las aportaciones del alumno/a:

CNV2A Levanta las cejas y sonríe

CNV2B Mueve positivamente la cabeza y sonríe

CNV2C Aplauda

CNV2D Une el pulgar con el dedo índice

CNV2F Pone los trabajos de los alumnos en el tablón o en la pared

CNV2G Permite manifestaciones no-verbales por parte del alumno

CNV3. Muestra interés por las aportaciones del alumno/a

CNV3A Toma contacto visual y mantiene la mirada al tiempo que reduce la distancia espacial

CNV3B Aproximación física

CNV4. Promueve la interacción con los alumnos/as.

CNV4A Muestra un rostro relajado y sonriente

CNV4B Flexibiliza la estructura de participación del alumnado

CNV4C Se aproxima físicamente

CNV4D Realiza actividades en equipo

CNV4F Provoca situaciones de diálogo entre los alumnos/as

CNV5. Capta la atención del alumno/a:

CNV5A Se sirve de un puntero o similar

CNV5B Se vuelve hacia el objeto o la persona pertinente

CNV5C Eleva la voz

CNV5D Adelanta la cabeza o el brazo

CNV5F Hace movimientos con el cuerpo o con las manos para reforzar una expresión verbal

CNV6. Muestra autoridad ante los alumnos/as:

CNV6A Frunce el ceño

CNV6B Mira fijamente a la clase

CNV6C Levanta las cejas

CNV6D Golpea con el pie en el suelo

CNV6F Mueve negativamente la cabeza

CNV6G Se aleja o aparta la mirada de un discrepante

CNV6H Realiza chasquido de los dedos

CNV7. Da instrucciones a los alumnos/as:

CNV7A Señala con la mano

CNV7B Mira en determinadas direcciones y ciertos puntos

CNV7C Emplea señales predeterminadas (alzar las manos para que los alumnos se pongan de pie)

CNV7D Fortalece aspectos numéricos mediante el uso de los dedos.

CNV7F Extiende los brazos y hace señales o gesticula con las manos

CNV7G Señala a los alumnos que den una respuesta

CNV8. Posición corporal en el aula

CNV8A Permanece en la parte delantera del aula

CNV8B Permanece en la parte central del aula

CNV8C Permanece en la parte de atrás del aula

CNV8D Permanece de pie o sentado.

CV1. CONTEXTUALIZACIÓN

CV1A Metaenunciados

CV2. MARCO SOCIAL DE REFERENCIA

CV2A Ejemplos

CV2B Experiencias

CV3. MARCO ESPECÍFICO DE REFERENCIA

CV3A Alusiones a contenidos anteriores

CV4. PREGUNTAS

CV4A Preguntas abiertas

CV4B Preguntas cerradas

CV5. REPETICIONES

CV5A Repeticiones de las propias expresiones

CV5B Repeticiones de las expresiones del interlocutor

CV6. REFORMULACIONES Y PARÁFRASIS

CV6A Reformulaciones aditivas

CV6B Reformulaciones Omitivas

CV6C Reformulaciones permutadas

CV6D Reformulaciones sustitutivas

CV7. YUXTAPOSICIÓN DE ENUNCIADOS

CV7A Sinónimos

CV7B Reelaboraciones estructurales o gramaticales.

CV8. AUTORREFORMULACIONES

CV8A Reelaboraciones sintácticas y semánticas de las propias expresiones.

CV9. PREGUNTAS RETÓRICAS

CV9A Cuestiones retóricas

CV10. VARIACIÓN PRONOMINAL

CV10A Uso de diferentes pronombres y personas verbales.

CV10B Uso de palabras que dan identidad de grupo

CV11. RESÚMENES

CV11A Síntesis de las aportaciones realizadas

CV12. GESTOS ILUSTRATIVOS

CV12A Gestos deícticos

CV12B Gestos Icónicos

CV12C Gestos metafóricos o no-representacionales

INTRODUCCIÓN

En los últimos años los estudios sobre la enseñanza y psicología pedagógica han tenido muy en cuenta el proceso de interacción comunicativa que se desarrolla dentro del contexto “aula” entre el/la profesor/a y los alumnos/as. Esta comunicación que se establece en el aula tiene una notable influencia en el rendimiento escolar y en la eficacia de la enseñanza.

Por otra parte, también en estos últimos tiempos, se ha venido observado un deterioro en la convivencia de aula (sobre todo en la etapa de Secundaria), son muchas las causas que lo justifican y por otro lado, tal y como lo demuestran diversos estudios realizados por investigadores interesados en el tema, describen que este fenómeno de interacción comunicacional sería o podría ser uno de los factores a tener en cuenta en la dolencia que se viene observando en las aulas de nuestros institutos.

Dentro de los aspectos más importantes en este clima de aula que a su vez repercute en el rendimiento académico, se destacan la poca comprensión de los conceptos que se les explican, falta de motivación o disposición al aprendizaje, docentes que no incentivan, metodología deficiente (Schwartz, 2004) y con poca vocación en la disciplina...etc. (Gray y Tall, 1994). Además de lo anterior, la inadecuada comunicación entre docente y alumno, posiblemente debido a que los/as profesores/as están poco preparados en “cómo transmitir su materia”, así como la disposición o no a mejorar su labor de enseñanza, le impide al profesor/a emplear herramientas útiles que le permitan hacer su labor más eficiente, bien por desconocimiento o por no darle la suficiente importancia (Aldana, 1990).

Pero el estudio de las prácticas educativas, especialmente cuando se acomete desde la perspectiva del aula como contexto de enseñanza y aprendizaje, plantea importantes desafíos teóricos y metodológicos. Para empezar, hay que tener en cuenta los diferentes niveles o planos que intervienen tanto en la configuración como en el análisis de las prácticas educativas escolares (Coll, 1994).

Lo que sucede en un aula es sólo en parte consecuencia de los factores, procesos y decisiones que están presentes o tienen su origen en ella (características del alumnado y del profesor; conocimientos, experiencias, creencias, motivaciones y expectativas de unos y otros) o en otros ámbitos o niveles como, por ejemplo, la organización y el funcionamiento de la institución educativa de la que forma parte, el currículo de estudios vigente, las condiciones de trabajo del profesorado, su formación inicial, la valoración y el prestigio social de los contenidos...etc.

En Coll y Solé (2001) nos encontramos con una descripción más detallada de este cambio y de sus implicaciones para el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Los estudios realizados sobre el proceso comunicacional parten de un análisis interactivo, reconociéndose que el comportamiento comunicativo de los profesores es un factor decisivo para dicho proceso. Sin embargo, los estudios se han centrado más bien sobre la comunicación lingüística y por consiguiente sobre el comportamiento verbal del profesor.

Los investigadores de la Escuela de Palo Alto comienzan a concebir la comunicación como un sistema con diferentes canales de transmisión donde el sujeto participa en todo momento, por sus gestos, posturas, su mirada, su silencio, etc. Esta concepción surge en los años 50, ampliándose la perspectiva y los estudios hasta la actualidad.

Ante los nuevos retos del sistema educativo, se requiere una nueva visión de los profesores, y forma de trabajo docente que redunde en eficacia y eficiencia, profesorado que se interesen por mejorar su papel en la educación a través de la incorporación de elementos a su desempeño.

El estudio de las relaciones e interacciones que se establecen entre profesor y alumnos en el contexto del aula cuenta con una dilatada trayectoria en la investigación educativa y psicoeducativa. Una y otra vez los investigadores han dirigido su atención al estudio de estas relaciones e interacciones con los más diversos objetivos: identificar los rasgos del “profesor ideal”, describir los “estilos de enseñanza”, analizar el clima socioemocional de la clase, describir los comportamientos del “profesor eficaz”, etc.

De alguna manera, la historia de las investigaciones de la interacción educativa refleja la propia evolución de los paradigmas teóricos y metodológicos que se han ido sucediendo en el pensamiento educativo y psicoeducativo desde finales del siglo XIX.

Ha habido ciertamente una constante en estas investigaciones: la preocupación por identificar y definir la enseñanza eficaz, pero la manera misma de entender la enseñanza y su eficacia ha ido cambiando en consonancia con la evolución del pensamiento educativo.

En el transcurso de las dos o tres últimas décadas, sin embargo, se han producido una serie de cambios en el pensamiento educativo y psicoeducativo que suponen una cierta ruptura respecto a algunos de los supuestos y principios básicos que han presidido tradicionalmente las investigaciones sobre la interacción educativa. Uno de estos cambios está en auge para el estudio de las prácticas educativas y del resurgimiento del interés por el análisis de la interacción.

Esto quiere decir que la práctica educativa es concebida como una fuente de conocimientos inapreciable para entender cómo se produce la interacción entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y, consecuentemente, para generar conocimiento teórico sobre la práctica educativa.

Nos estamos refiriendo al desarrollo y aceptación creciente de los enfoques socioculturales y situados de la cognición, del aprendizaje y de la enseñanza (Brown, Collins y Duguid, 1989; Díaz Barriga, 2006). Desde estos planteamientos, el conocimiento es inseparable del contexto o contextos en que se adquiere y se utiliza, aplicándose este principio tanto a la construcción del conocimiento educativo, psicoeducativo y la formación del profesorado.

Podemos subrayar que la construcción del conocimiento, así como su aprendizaje y su funcionalidad, es inseparable del contexto en el que se adquiere y se utiliza, lo que supone una gran importancia del estudio de las prácticas educativas.

Curiosamente, el contexto del aula ha estado ausente de la mayoría de las investigaciones sobre la interacción educativa hasta prácticamente la segunda mitad del siglo XX.

Poco a poco, sin embargo, el aula ha ido adquiriendo relevancia. Primero mediante la toma en consideración de algunos de sus elementos en los diseños de investigación como variables de contexto que conviene controlar, pero a las que se atribuye escasa o nula relevancia en la elaboración de las explicaciones teóricas. Y después como objeto mismo de indagación e incluso de intervención en la medida en que se les atribuye una incidencia más o menos directa sobre los procesos de interacción y los intercambios comunicativos que tienen lugar en el aula.

Junto a ello, además, comienza a diferenciarse entre contexto físico y contexto mental de los participantes y a estudiar su interrelación y su incidencia no solo sobre el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje sino en su influencia en la convivencia de este contexto.

Pero el cambio importante se produce, cuando se toma en consideración el contexto del aula, física susceptible de incidencia sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje a una visión del aula como contexto de enseñanza y aprendizaje, como un contexto que construyen los participantes, profesores y alumnos, mediante las actividades que en ella llevan a cabo.

En nuestras aulas el problema de la comunicación inadecuada en el proceso de enseñanza y aprendizaje es vigente, y se traduce en un bajo rendimiento en nuestros/as alumnos/as y problemas de motivación que se palpa día a día, pero existe este factor tan importante, del que venimos hablando, a tener en cuenta más allá de lo estrictamente académico y que se ve afectado a través de esta interacción comunicativa, y esto es, la convivencia o clima de aula que se genera en el aula.

La existencia de una interacción comunicativa inadecuada o no orientada a las necesidades del aula recae en la disminución del rendimiento académico, en la motivación tanto del docente como del alumno, en el bienestar o clima de aula..., dejando claro que el problema que empieza en el aula tiene repercusiones importantes dentro de la comunidad educativa, la trayectoria académica y profesional del alumno y por supuesto recae en el bienestar emocional, social y afectivo que tanto adolece actualmente tanto profesorado como alumnado, especialmente en las aulas de los institutos de educación secundaria.

La importancia de este estudio reside en destacar la necesidad de optimizar la interacción comunicativa profesor-alumno, ya que ésta incide en el buen clima de aula, orienta a la disciplina, en la disposición hacia las actividades escolares por el alumno y por consiguiente mejora el nivel de autoestima del alumno/a y consecuentemente en el rendimiento académico, lo que constituye un tema de estudio de gran número de especialistas, no solamente de lengua extranjera (por la naturaleza de nuestro estudio de caso en este trabajo), sino de psicólogos, pedagogos y educadores en general.

Esta incidencia de la que venimos hablando, de la mejoría del bienestar de nuestras aulas, también tendría repercusiones en cuestiones económicas, y es que ello evitaría el gasto adicional de profesores sustitutos que deben cubrir bajas de un profesorado cansado y ansioso en las aulas, con un alumnado adolescente en donde se ven incapaces de disciplinar o motivar ante su área, y a los alumnos les falta disposición ante el estudio o simplemente carecen de competencias para afrontar un área como es la que nos acontece en este estudio, la lengua extranjera, u otras de carácter no lingüístico, hacen que el buen clima de aula sea inexistente y las clases se conviertan en simples profesores reproductores de conocimientos y alumnos/as meros espectadores pasivos de esa exposición de conocimientos (en el mejor de los casos) o alumnos/as que crean conflictos ante algo que no les resulta agradable, ni interesante...ni funcional para sus vidas y que deben estar por obligatoriedad escolar.

Por ello, la interacción comunicativa adquiere relevancia puesto que es un elemento básico que genera un ambiente favorable en el aula, y que podría estimular la búsqueda de conocimientos y procedimientos que impliquen análisis y reflexión. Por otra parte, si el maestro perfecciona la manera de comunicarse, puede dar una retroalimentación inmediata y progresiva del alumno y así estimular la participación creativa y voluntaria de los alumnos/as (Tabata, 2000).

Teniendo en cuenta que la interacción comunicativa es importante para generar un clima favorable que a su vez influya en el aprendizaje eficaz, este estudio busca identificar el perfil comunicativo del profesor/a de lengua extranjera y ver estrategias comunicativas (verbales y no verbales) que utiliza,

dándonos cuenta de que si influyen positivamente o no en la convivencia y si son distintas según el clima de aula que exista.

Para ello, se lleva a cabo una investigación exploratoria, empleando el enfoque de dos estudios de caso. Esta investigación, se propone analizar la comunicación entre docente y alumno, empleando para ello a dos profesoras con diferentes experiencias docentes que imparte clases en el curso de 4º de la E.S.O de un centro de enseñanza de Secundaria de Mérida.

Este trabajo pretende proporcionar datos sobre la diferencia que existe entre las estrategias comunicativas verbales y no verbales utilizadas por las docentes, en diferentes climas de aula dentro de un mismo nivel académico y con un nivel de experiencia diferente.

Así mismo, se desea estimular la investigación en esta dirección y sensibilizar a profesores y formadores de profesores acerca de la importancia del acto comunicativo didáctico y sus directas repercusiones ante uno de los problemas más importantes que se dan en nuestras aulas, como es la convivencia escolar.

El estudio propone un objetivo fundamental, construir el perfil comunicativo de las profesoras, compararlo en cada curso que imparte clases del mismo nivel, pero con distintos climas y por último lugar, sacar conclusiones sobre la diferencia, si la hay o no, de ese perfil comunicativo (estrategias verbales y no verbales) de las profesoras en función del tipo de convivencia que se da en cada aula y si existen diferencias significativas en su perfil comunicativo debido a su experiencia docente.

Por otra parte, también pretende ver el nivel metacognitivo de las docentes sobre su comportamiento comunicativo y la percepción de los alumnos ante esas estrategias verbales y no verbales que acontecen en el aula.

Se trata de una investigación de carácter básico a través de un procedimiento cualitativo de análisis de los datos y de observación directa.

Desde el punto de vista descriptivo del trabajo, presentamos el desarrollo del mismo a través de los capítulos diseñados.

En primer lugar, se presenta el objeto de estudio y su importancia, igualmente los objetivos que establecen la finalidad de la investigación, y posteriormente contextualizar el trabajo de investigación dentro de un marco teórico que lo sustente, ofreciendo una panorámica de los resultados de investigaciones empíricas, realizadas hasta el presente.

En el capítulo I, parte del marco teórico, se destacan conceptualizaciones de la comunicación y sus niveles. Para afrontar el estudio del desarrollo y análisis del comportamiento comunicativo del docente, se realiza previamente una presentación general acerca del campo de la comunicación humana como fenómeno social.

En el capítulo II se define a la escuela como contexto de desarrollo y de socialización donde se subraya su trascendencia en el ámbito específico de la adolescencia. Inicialmente se estudia la escuela como una institución cuya finalidad es preparar al adolescente para la vida en sociedad. Pero, además, la escuela es el primer sistema formal en el que participa el niño y adolescente; por esta razón, dedicaremos un segundo punto al carácter formal de la institución escolar centrándonos en la actitud hacia la autoridad formal representada por los profesores y en tercer lugar, analizaremos la figura del profesor, puesto que es el agente escolar que interactúa directamente con los alumnos. Finalmente, nos referiremos a las relaciones sociales que tienen lugar en el aula y, más específicamente, a los problemas de integración social en la escuela.

En el siguiente capítulo se describe y se analiza el discurso en situaciones de enseñanza-aprendizaje donde se especifican las estrategias discursivas verbales y no verbales orientadas a aspectos cognitivos o emocionales del aprendizaje.

Por último, dentro del marco teórico en el capítulo IV se presentan los elementos de convivencia escolar, que juegan un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, poniendo de manifiesto los múltiples factores que inciden en la construcción de un sistema de convivencia en la escuela positivo, eficaz y de desarrollo integral del sujeto. Siendo ésta, una tarea que requiere la consideración de distintos factores, nosotros nos centramos en los aspectos comunicacionales, como clave fundamental que inciden en la buena sintonía y clima de aula.

En el capítulo V se establece el contexto de la investigación propiamente dicha, donde se describe el enfoque paradigmático y la metodología de este estudio: se detallan los procedimientos concretos que nos han servido para poder acceder, conocer y analizar el comportamiento comunicativo de los sujetos participante y el procedimiento de observación dentro del aula, a través de grabaciones en vídeo, entrevista y cuestionario que han sido los métodos básicos para obtener los datos.

En el capítulo VI se presenta el análisis de los datos del estudio del caso, mostrando así la secuencia del análisis realizado. De esta forma, la descripción detallada nos permite presentar la secuencia de reflexión que podrá ayudar a los futuros profesores a mejorar sus destrezas comunicativas. El procedimiento de investigación utilizado se convierte en un instrumento idóneo para la formación y perfeccionamiento del profesorado en sus estrategias comunicativas didácticas.

Finalmente, en el capítulo VII se describen las conclusiones, implicaciones didácticas y líneas de investigación futura, dado que uno de nuestros propósitos es ofrecer pautas de reflexión o metaanálisis que guíen al docente en la observación de sus estrategias comunicativas, y su influencia en la convivencia y en el clima emocional de nuestra aula. No podemos olvidar que el estudio y la práctica comunicativa en el aula constituyen un proceso continuo que dura toda la vida.

La dificultad para lograrlo, radica que en muchos de los profesores/as no tienen la formación docente en cuestiones comunicativas y psicológicas adecuadas para enfrentarse a un aula llena de adolescentes y saber conectar con ellos, motivarlos, atraerlos hacia su área, capaces de hacerles ver que en el aula no existe más que aquello que se “va a compartir” entre el profesor-alumno, alumno-alumno, en es

Por ello, este estudio busca proponer criterios que les pudieran ayudar a mejorar la interacción comunicativa de aula al profesorado (siendo ambiciosa) o simplemente caer en la cuenta que está en las manos de un docente el poder cambiar o reorientar aspectos de sus estrategias comunicativas en el aula de los que son muy susceptibles de cambio.

Por otra parte, el conocimiento inicial que esta investigación arroje puede contribuir a crear conciencia entre el profesorado y autoridades educativas sobre la importancia de la interacción comunicativa en el aula y sobre su incidencia en la mejora del clima de aula, disciplina, en la disposición del alumno/a hacia el aprendizaje y en el rendimiento académico.

Una vez expuesta la importancia del tema, antecedentes y su justificación, a continuación, se presenta el problema de investigación.

El problema de esta investigación consiste en explorar la relación de la interacción comunicativa en el aula y su influencia en la convivencia de esa aula.

La exploración de la interacción comunicativa en el aula, se hará construyendo un perfil comunicativo que caracteriza a las docentes, y de aquí el estudio se plantea como problema, conocer esas estrategias comunicativas que utilizan las docentes que afectan y en qué medida según el aula en la que imparta clases, en donde existen diferentes climas de convivencia escolar, en un caso (aula A) será un ambiente distendido y positivo y un rendimiento escolar bueno y en el otro (aula B) el clima de aula y rendimiento escolar necesita mejorar.

Además, las docentes tendrán una diferencia de experiencia significativa, con el fin de comparar las estrategias utilizadas en cada caso y contrastar si existe relación entre su perfil comunicativo y su experiencia profesional.

Por último, los alumnos/as de ambas clases realizarán un cuestionario valorando esas estrategias comunicativas de sus profesoras.

El problema antes planteado, da pie a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Existen relación entre las estrategias comunicativas (verbales y no verbales) utilizadas por las docentes en el aula que goza de un buen clima de convivencia y rendimiento escolar?
- ¿Cambian estas estrategias comunicativas (verbales y no verbales) de manera significativa en un aula que no tiene buen clima de convivencia?
- ¿Existe relación entre el perfil comunicativo de las docentes y su experiencia?

- ¿Existe relación entre el perfil comunicativo de las docentes y la disposición hacia el aprendizaje del alumno/a?

- ¿Cuáles son las características comunicativas que creen las docentes que los alumnos/as esperan, consideran más importantes y favorables en el aula?

- ¿Cuáles son las características comunicativas que perciben los alumnos/as de sus profesoras?

Con base a las preguntas anteriores, este estudio se propone alcanzar los siguientes objetivos:

Realizar un estudio observacional sobre cómo se establece la interacción comunicativa entre las docentes y sus alumnos/as en dos clases de un mismo nivel educativo (A y B) con distinto clima de aula y reflexionar sobre las concepciones y creencias que tienen las docentes sobre la convivencia en su aula y sobre las concepciones que tienen los alumnos/as sobre las estrategias comunicativas que se dan en el aula y la experiencia docente, son las variables que parecen incidir de una manera determinante en las estrategias discursivas didácticas utilizadas.

A partir del análisis de la información, trataremos de conseguir los siguientes objetivos específicos:

1. Construir el perfil comunicativo de las docentes de lengua extranjera y biología y geología.

2. Comparar el perfil comunicativo (estrategias discursivas verbales y no verbales) de las docentes en las aulas de distinto clima de aula y rendimiento académico.

3. Valorar las concepciones que tienen las docentes sobre sus propias estrategias comunicativas.

4. Reflexionar sobre las percepciones de los alumnos/as sobre esas estrategias comunicativas que se dan en el aula.

PARTE I

MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO

CAPÍTULO I
LA COMUNICACIÓN COMO EJE FUNDAMENTAL
DEL COMPORTAMIENTO HUMANO

1. LA COMUNICACIÓN

El estudio de los procesos comunicativos ha sido abordado desde los años 60 desde diferentes áreas (psicología, lingüística, antropología, etc.). Pero en la actualidad este estudio cobra más relevancia aún, pues de ella depende en avance y desarrollo de la sociedad de la información y comunicación.

1.1 CONCEPTO DE COMUNICACIÓN

La comunicación es un concepto complejo y multidisciplinar que se define en un principio como el intercambio de información que se produce entre dos o más personas. Este concepto ha jugado un papel fundamental en la vida de los seres humanos, por lo que siempre ha estado presente en el progreso de la civilización. En sus inicios la comunicación humana se basaba en sonidos, señales, signos, sobre todo cuando el hombre pasó de ser nómada a sedentario.

Más tarde, las tareas se tornaron cada vez más complicadas, se encontraron con la necesidad decirse cosas los unos a los otros (Engels, 1971) o posee algún tipo de comunicación más efectiva y eficaz: interactuando los unos con los otros. Así, apareció un tipo de comunicación más especializada, apareciendo el lenguaje.

Esto nos transmite una noción inicial sobre la comunicación, en donde se pretende establecer relación entre el emisor y el receptor, consiguiendo la interacción entre ellos en un contexto determinado y haciendo común la propia información que comparten.

Entendemos que en los animales existe un primer sistema primitivo de comunicación inclinado reduciéndose a unas pocas señales y sonidos. Podemos

perder cómo han ido perfeccionándose las formas y los medios para llegar a un adecuado entendimiento.

También vemos cómo se han ido perfeccionando los medios y las formas para llegar al mejor entendimiento en la comunicación interpersonal; desde los primitivos sonidos de la naturaleza, tambores, elementos de percusión en general, señales de humo, los corredores de grandes distancias, los palos anudados, jeroglíficos, etc. Y la creación por parte de Gutenberg de la imprenta en el siglo XV.

Hasta el punto de establecerse publicaciones a través de medios electrónicos, satélites e incluso los ordenadores que se han convertido en un indispensable medio para acceder a una gran cantidad de información y comunicación expuesta en internet.

Etimológicamente hablando comunicación se deriva del latín "communicare", que podría producirse como "poner en común, compartir algo", entre otras afecciones, hacer común una idea, manera de pensar, sentir, ver o actuar (Fernández y Gordon, 1990).

En los procesos de comunicación entendemos la existencia de interacciones mediadas por signos entre como mínimo dos agentes que comparten los mismos signos y tienen comunes reglas semióticas.

Tradicionalmente, la comunicación interpersonal se ha definido como un proceso, en el que, a través de un acto social, dos o más sujetos, hacen común un significado. El funcionamiento de nuestras sociedades es posible gracias a la aparición de la comunicación. Esta será considerada como intercambio de mensajes entre individuos.

Tanto la información como la comunicación supone un proceso; los elementos que aparecen en el mismo son: el código, canal, emisor, receptor, el mensaje y el contexto. La información que facilita los procesos de diálogo por el que las personas definen quienes son, qué es lo que desean, que es lo que necesitan y como pueden actuar colectivamente para que sus necesidades sean satisfechas y mejorar sus vidas. También entendemos que apoya los procesos de toma de decisiones y acción colectiva sobre las bases de la sociedad ya

termina ambientes de comunicación favorables tanto al crecimiento como el poder de la sociedad.

Prieto en 1981, añade elementos al proceso de comunicación: la intención, como objetivo que persigue el emisor al enviar el mensaje, el efecto, como la reacción que el emisor desea generar, el ruido, elemento que al estar presente en el proceso de la comunicación entorpece la transmisión y recepción del mensaje y por último, el repertorio, que lo considera el conjunto de vivencias, experiencias, signos y bases comunes.

Los factores o elementos de la comunicación entre seres humanos son: el codificador o emisor, el código o reglas del signo, el mensaje primario (que se ajusta a un código), el decodificador protector, el canal, el ruido (interferencias o barreras) y la retroalimentación o realimentación (mensaje de retorno o mensaje secundario, feed-back).

La supervisión que puede realizarse en un estudio de la comunicación humana implica tres áreas:

Como primera encontramos el área **Sintáctica**: que abarca todos los problemas relativos a la transmisión de la información. Se refiere a problemas de codificación, capacidad, canales, ruido, redundancia, etc.

En una segunda área encontramos la **Semántica**: la preocupación central la constituye el significado. Toda la información compartida presupone una convención semántica.

Por último, en tercer lugar, en el área **Pragmática**: en este caso hablamos de cuando la comunicación afecta a la conducta. Ambas comunicación y conducta se usan como sinónimos, ya que toda conducta comunica. El lenguaje verbal no sólo es implicado al comunicar. Así desde esta nueva perspectiva, pragmática toda conducta y no solo el habla es comunicación. No solo interesa el efecto de una comunicación sobre el receptor, también nos interesa el efecto que la reacción del receptor tiene sobre el emisor. En este sentido cualquier profesional de la comunicación debe desarrollarse fundamentalmente en dos campos de acción: la investigación y la estratégica.

Entendiendo por investigación la que identifica y analiza los mensajes desde su elaboración hasta su recepción, así como la situación social y la

interrelación de los emisores (quienes elaboran el mensaje) y los receptores (aquellos a los que va dirigido).

Siendo la estrategia la que aplica las técnicas y habilidades para la resolución de problemas concretos mediante el diseño de elaboración de mensajes y estrategias de comunicación.

Para Prieto (1981) se establece una distinción entre cuatro niveles básicos de comunicación:

Nivel intrapersonal, en la que el emisor y el receptor se corresponden a la misma persona. Se produce cuando el sujeto establece un monólogo o un diálogo interior.

Nivel interpersonal que corresponde a qué y en el que los actores se relacionan cara a cara. El intercambio entre los mensajes se produce de manera más compleja, porque al mensaje oral se le suman otros elementos de la comunicación verbal. Como los gestos, las miradas, el tono de voz, etc.

Nivel intermedio, en el que normalmente se establece en grupos que refieren a un fin u objetivo común.

Nivel colectivo, que corresponde a la transmisión de un mensaje que se proyecta de manera masiva o colectiva.

De entre todos los niveles, el que más nos interesa es el segundo en este trabajo y que abordaremos detenidamente más adelante.

El intercambio de información no puede entenderse como una acción aislada, sino como parte de un proceso y de un contexto de interacción. Además, para que se produzca un intercambio de información es necesario que los interlocutores comprendan y empleen los mismos símbolos o mismo lenguaje y por último estos interlocutores deben construir un significado común.

En definitiva, dependerá de un sistema conceptual valorativo y su sistema de control de la conducta.

Este sistema conceptual valorativo de una persona está constituido normalmente por su esquema conceptual del mundo, éste a su vez está condicionado por las experiencias, valores y creencias. La función principal consiste en comprender y evaluar los datos que percibe del mundo.

El sistema de control de la conducta nos viene determinado por la anticipación de las consecuencias y la necesidad de una solución. Corresponde a la acción

“El sistema conceptual valorativo de una persona está constituido por su esquema conceptual del mundo, el cual a su vez está condicionado por las experiencias, creencias y valores. Su función consiste en comprender y evaluar los datos del mundo que percibe.

El sistema de control de la conducta viene determinado por la anticipación de consecuencias y la necesidad de solución. Corresponde a la acción”
(Cuadrado, 1992, pp. 39-40)

A continuación, comentaremos brevemente las características que definen a los modelos de comunicación humana, así como su evolución.

1.2 MODELOS DE LA COMUNICACIÓN HUMANA

La comunicación es inherente al hombre (y sobre esta propuesta debemos hablar antes de exponer los modelos de la comunicación) desde que se conoce o se tienen datos sobre la aparición de nuestra especie sobre la Tierra, antropológicamente hablando, el proceso de comunicación se produce en tres etapas:

La primera etapa (los prehomínidos o vida protohumana) fue tal vez la era de los signos y las señales con nuestros antepasados que ni siquiera caminaban erguidos.

La segunda etapa (hombre de CroMagnon) fue la era del habla y el lenguaje, donde se tenía una comunicación muy cercana al actual.

La tercera etapa corresponde a la edad de los medios de comunicación de masas, donde no sólo se transmite un mensaje a grandes cantidades de individuos, sino que se personaliza el lenguaje y el proceso de individualización de masas es provocado.

Aún no podemos ver claramente los efectos de esta última era, pero es un proceso que se va dando y que en unos cuantos años se podrá analizar con más claridad. Sin embargo, parece ser que se atisba una desmembración de la condición social del ser humano.

Sin embargo, dada la imposibilidad para analizar el efecto analicemos los modelos existentes para dar una explicación a la comunicación humana. Es importante detenernos en la explicación previa de lo que significa hacer un modelo, para poder hacer una comparación de los diversos modelos que sobre la comunicación se han realizado.

Por modelo entendemos una representación o idealización previa a la realización de una construcción o teoría a grandes escalas, son construcciones que se realizan por el investigador. Estamos hablando de una construcción teórico-hipotética de representar la realidad. Por lo tanto, los modelos son entendidos como postulados de interpretación del mundo.

La pretensión de los modelos es representar la realidad descrita. Para describir esta realidad realiza una simplificación y da una imagen sintética sin tomar en cuenta todas las variables sólo toman las variables más importantes o sustanciales.

Una vez entendido el concepto de modelo, estamos en disposición de realizar una comparación entre los diversos modelos de comunicación.

Y sin más preámbulo veamos de una manera esquemática siguiendo la clasificación de Kraus y Fussell (1996) los diferentes modelos de la comunicación que se pueden distribuir en cuatro grandes grupos: modelos de codificación y decodificación, modelos intencionalistas, modelos perspectivistas; y modelos dialógicos.

1.2.1 Modelos de codificación y decodificación.

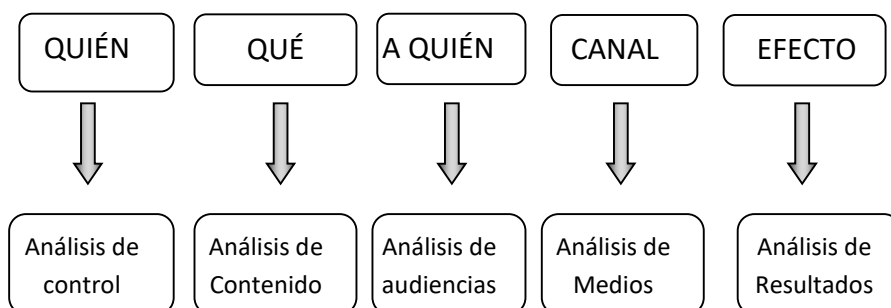
Estos modelos de codificación y decodificación tienen su nacimiento a mediados del siglo XX, aprovechando el auge de los medios de comunicación de masas-televisión, radio, prensa como fenómeno social (Moragas, 1993).

El diseño de los primeros modelos estaba basado en simples esquemas de estímulo respuesta (E-R).

Una vez se aplica el esquema E-R, Laswell uno de los autores considerados como Padre de la comunicación y pionero de la ciencia política y autor de las primeras teorías de la comunicación, se dedicó al análisis de las técnicas de propaganda en la guerra mundial, también realizó análisis sobre el fenómeno del liderazgo político. Llegando al estudio de los medios de comunicación como canal por el cual se difunden los mensajes propagandísticos.

En 1948, Laswell publicó su modelo en su artículo “estructura y función de la comunicación de masas”. Donde fue posible percibir la presencia de las concepciones conductistas emanadas del panorama científico de la época, que trataban de explicar el comportamiento de las masas como la respuesta ante distintos estímulos.

Figura 1: Modelo lineal de la comunicación de Laswell



Fuente: Adaptado de Galeano (1997), p. 19-22.

Laswell presentar un modelo básicamente descriptivo con la finalidad de establecer los ámbitos de análisis de los actos comunicativos, estos pueden ser descriptos respondiendo cinco interrogantes: ¿(1) quién dice (2) que, en (3) qué canal, (4) a quien y con (5) qué efecto? Teniendo cada una su propio objetivo y significado en el modelo. Laswell reproduce la comunicación como un proceso de transmisión lineal de un mensaje que tiene su punto de partida en el emisor

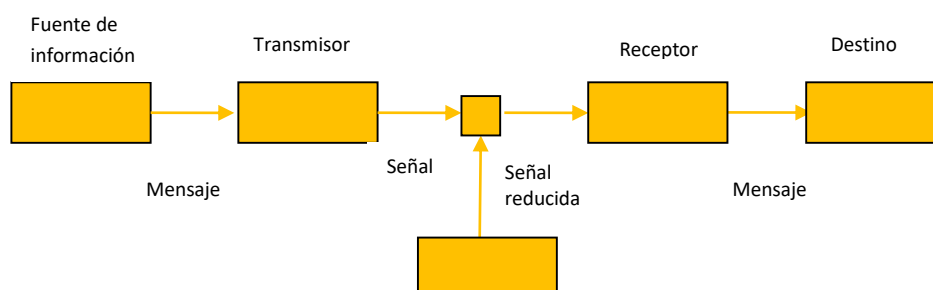
hacia el receptor a través de un canal apropiado y con el correspondiente código que ambos agentes que comparten. Por consiguiente, nos plantea un acto de comunicación conductista, un proceso asimétrico que tiene su inicio en el emisor activo que produce un estímulo, el cual llega a una masa pasiva de destinatarios siendo “atacada” por el estímulo reaccionando en consecuencia. Las funciones realizadas por el comunicador y del destinatario son aisladas pues no mantienen ninguna relación.

Laswell considera que cuando se intenta llegar con un mensaje a un número elevado de personas, es necesario tener muy claro quién va a codificar ese mensaje, cuáles son sus intenciones (el por qué y el para qué).

Ahí es donde se presenta la deriva el contenido del mismo, pues que era muy claro qué es exactamente lo que va de partida, para poder más tarde seleccionar el canal o el medio de comunicación que entendemos más apropiado para que el que el mensaje llegue en unas condiciones óptimas al receptor y que supera se encuentra preparado éste para recibir el mensaje y tratar de emitir una reacción o retroalimentación.

En 1949, Shannon y Weaver aplican la teoría matemática de la comunicación a la teoría de la comunicación en el campo de las ciencias sociales, obteniendo como resultado un modelo de comunicación lineal que ha servido como referencia para los posteriores. (Cuadrado y Fernández, 2011 pp. 23-24)

Figura 2. Esquema del modelo de codificación/decodificación de Shannon y Weaver



Fuente: Adaptado de McQuail y Windhal, 1997, p. 42

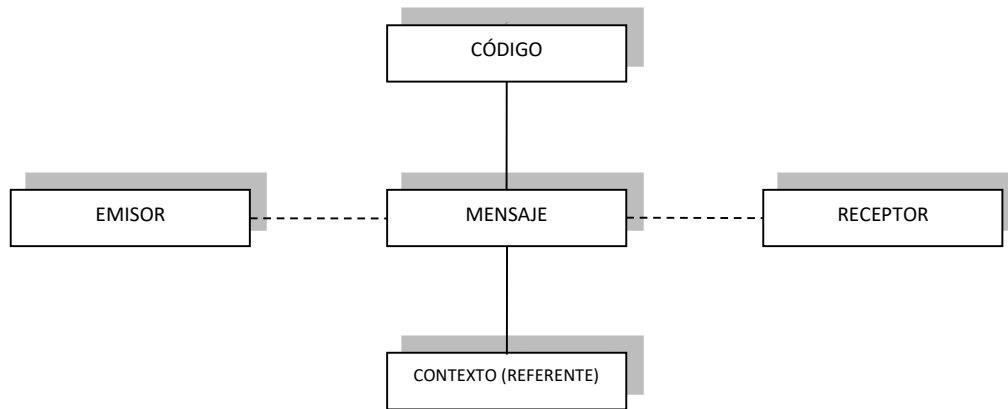
Desde estos modelos, la comunicación se define como un proceso a través del cual las representaciones mentales del emisor se codifican, se transforman a un código y se transmiten por un canal a un destinatario, quién debe decodificar ese código y procesar la información que contiene. (Cuadrado y Fernández, 2011 pp. 23-24)

La comunicación es entender este modelo como un “proceso de transferencia de información” lineal y unidireccional. Estamos hablando de un modelo o de una teoría de la información basada en función de la cibernética. Shannon, al hablar de información, habla de unidad cuantificable que para nada tiene en cuenta el contenido del mensaje. Este modelo se puede aplicar a cualquier mensaje, independientemente de cuál sea su significado y ha sido empleado analógicamente para tratar de estudiar la conducta y la lingüística. Este modelo presenta se hincó funciones que se tienen que cumplir (transmisor, fuente, canal, receptor, destino) apareciendo el factor ruido como elemento perturbador que puede influir, precisamente en el canal, Hernández Mendo y Garay (2005)

Basándose en el modelo de Shannon, Chomsky y Jakobson, desde el punto de vista lingüístico contribuyen al estudio de las funciones del lenguaje

asociadas a cada uno de los elementos que formaban parte de su esquema sobre la comunicación.

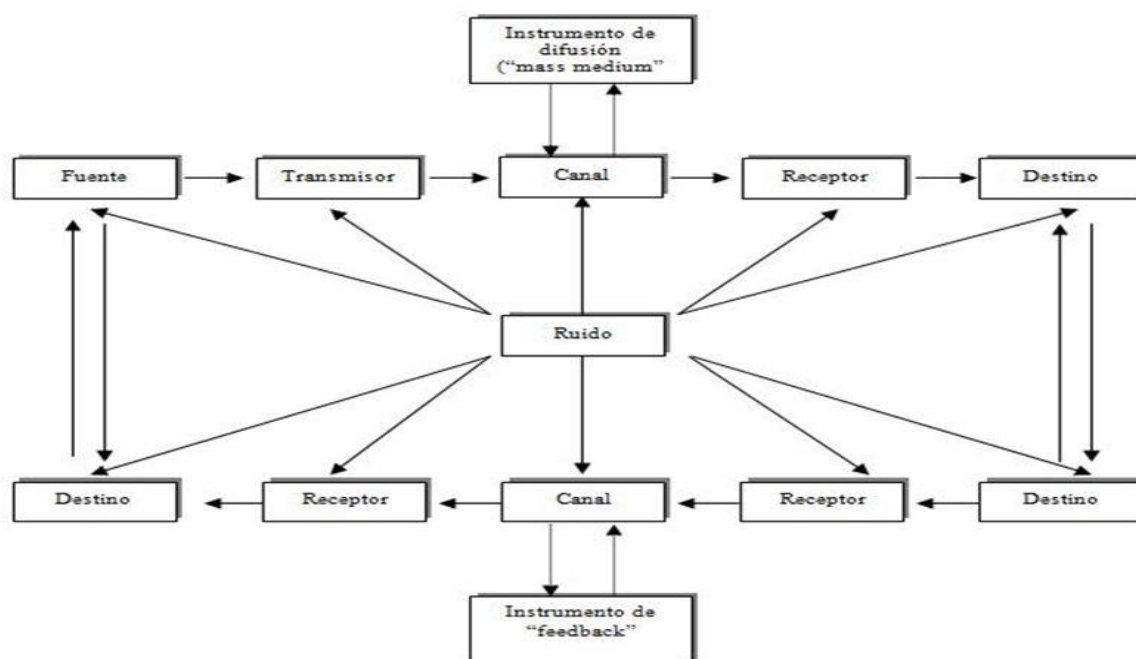
Figura 3. Esquema de comunicación de Jakobson (1961)



Fuente: Adaptado de Gómez Delgado, 1998, p. 252

El modelo de Defleur tomando como base el anterior modelo de Shannon y Weaver (1949) agrega una serie de componentes al modelo con el objetivo de exponer el modo por la manera en la que la fuente va adquiriendo la retroalimentación, aumentando la posibilidad de que exista una correspondencia entre el significado del mensaje que se genera del mensaje que se recibe (isomorfismo) Defleur (1966).

Figura 4. Modelo de Defleur (1970). Adaptado de Shannon y Weaver.



Fuente: McQuail y Windhal, 1997, p. 46

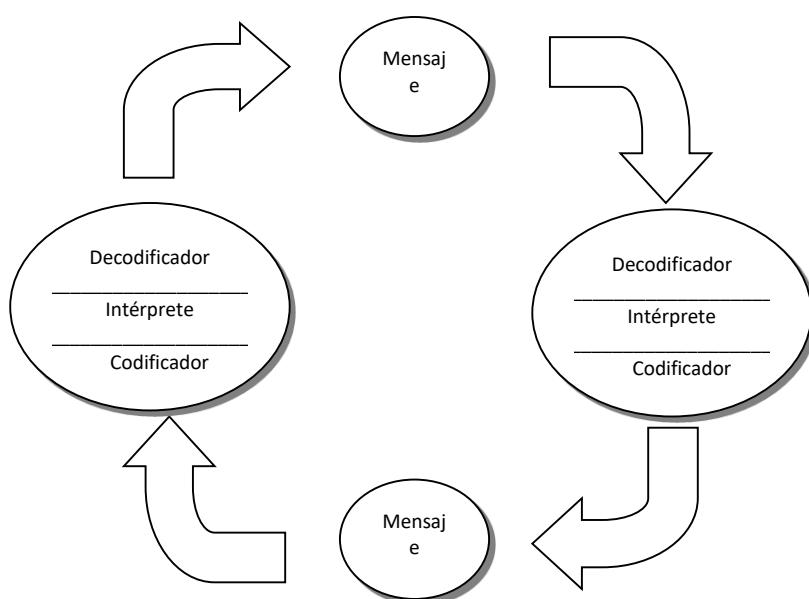
Schramm (1954) presentó un modelo tomando como base a Osgood (1957) ambos expresan la imposibilidad de comprender la comunicación como si empezara en un lugar y terminara en otro. No es posible entender la comunicación como un proceso lineal como proponía Shannon y Weaver en su modelo, sino que es fundamentalmente circular. Por otro lado, focalizan su atención en la conducta de los actores principales en el proceso como educativo, diferenciándose del modelo de Shannon que señala a los canales que realizan la mediación entre emisor y receptor de forma principal.

Estos autores se plantean que las partes del proceso son equivalentes y realizan funciones idénticas: descodificación, codificación e interpretación. La función de codificar es comparable a la de transmisión del modelo de Shannon y Weaver y la descodificadora es equiparable a la recepción del mismo modelo.

En (1945) Osgood y Schramm van más allá que el modelo de Defleur considerando que los participantes en el proceso de comunicación realizan funciones equivalentes o análogas: codificar, descodificar e interpretar. En vez de focalizar su atención en el canal se centra que los actores de la comunicación

prestando especial atención y tratándolos como puntos de origen y destino idénticos. La perspectiva psicolingüística se observa claramente en este modelo de Osgood, que tiende a confundir los actores de la comunicación con los elementos participantes en un diálogo y que, como consecuencia, hacen este modelo especialmente útil para el estudio de las comunicaciones interpersonales, no llegando en cambio, a estos niveles para la comunicación colectiva o de masas.

Figura 5. El modelo de Osgood y Schramm (1954)



Fuente: Adaptado de McQuail y Windhal, 1997, p. 47

Dance (1967) presentó un modelo de espiral desarrollado a partir del modelo de Osgood y Schramm (1954). En este modelo se centra la naturaleza del proceso comunicativo y no en sus elementos.

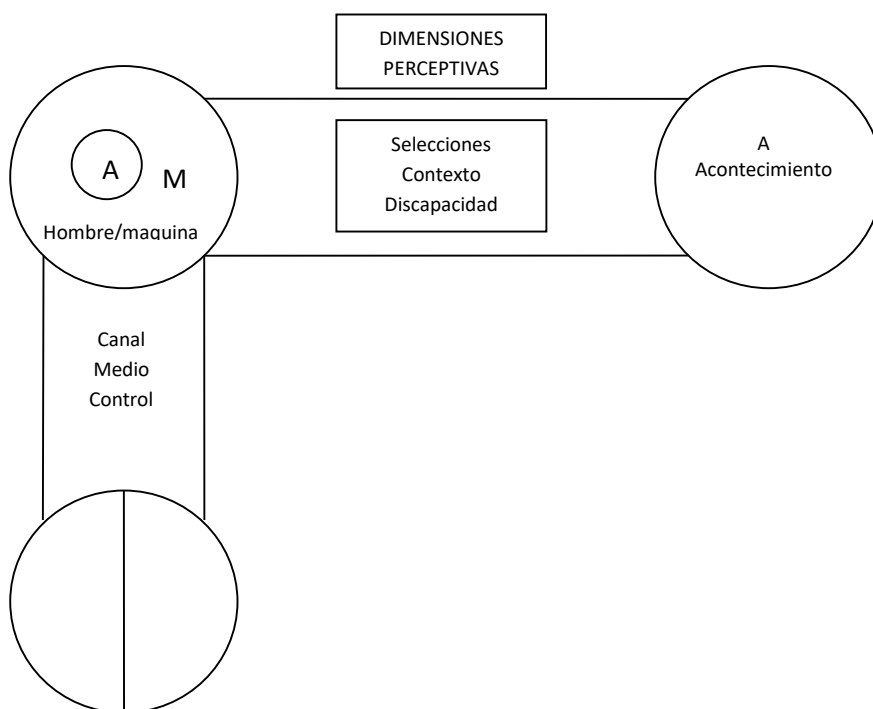
Todo parte de la idea Dance, apareciendo el recurso a la espiral, ya que opina que los modelos circulares no se ajustan a la verdad, al considerar que la comunicación vuelve a un punto de partida. Es indudable que, si la comunicación produce efectos, podríamos decir que transforma, entonces el proceso de vuelta no será al mismo punto de partida, si no uno diferente, o a un participante con una actitud distinta, del que fue origen. El carácter dinámico cambiante de la comunicación es reforzado por la espiral (frente a la imagen congelada del proceso), en la que cada acontecimiento tiene su incidencia sobre el siguiente, y

permite así crear una comunicación que avanza y se desplaza hacia delante, donde se incrementa el grado de entendimiento y la relación comunicativa entre los actores.

El ambicioso modelo de Gerbner pretende expresar la dinámica de todas y cada una de las formas de comunicación (interpersonal, grupal, masiva etc.) Haciendo referencia a los dos elementos (el embajador que produce la información y el receptor de la misma) que realizan una transacción. Gerbner propone la comunicación como un intercambio o una negociación, necesitando una atención especial al emisor o fuente. El modelo presenta los procesos de comunicación de la siguiente manera: alguien percibe algo (a) y reacciona, en una situación, por unos medios, con un fin de hacer disponibles unos materiales, con una cierta forma, y en un contexto determinado, y transmitiendo un contenido, con unas consecuencias finales.

Los componentes de este modelo son utilizados a modo de las piezas de un mecano. Por lo tanto, es posible que esté bien los procesos sencillos y complejos de la comunicación como los de la generación (de mensajes) y de percepción (de los acontecimientos y los mensajes sobre los que la comunicación se asienta). De esta manera este modelo puede proponer cuestiones no sólo referentes a la naturaleza de la producción o generación y a la percepción sino también plantear cuestiones sobre la relación entre ambas.

Figura 6. Modelo de la comunicación general de Gerbner (1956)



Fuente: Adaptado de McQuail y Windhal, 1997, p.52

Por otra parte, Berlo, entiende que el objetivo fundamental de la comunicación, es la conversión del hombre en un agente efectivo que le posibilita la alteración de la relación original que existe entre el medio circundante y el propio organismo. El hombre se comunicaría, por tanto, para afectar e influir intencionalmente en los demás.

Entendiendo que el propósito de toda comunicación es producir una respuesta específica en los receptores, es necesario que la persona, que emite, que se comunica, utilice el mensaje más apropiado para expresar dicho propósito. A pesar muchas veces, de que este propósito no siempre es consciente o puede ser olvidado, difícilmente se podrá dejar de comunicar.

No obstante, aun cuando el propósito siempre exista, hay veces en el que la comunicación no acierta en su intento de afectar o influencia al otro. Estos fracasos tienen su raíz en dos motivos: A) falta reconocimiento de los propósitos o al hábito rutinario de comunicarse, B) a la errónea interpretación de la respuesta que la persona quiere provocar.

Sin embargo, la resistencia de comunicación no es suficiente tener el propósito de influir, sino que también es la necesidad de emitir un mensaje que sea recibido por otro. Debemos hacer aquí una distinción entre receptores intencionales y receptores no intencionales. Los primeros, son las personas específicas sobre las que intenta influir el comunicador. Los receptores no intencionales, en este caso, serán todas aquellas personas afectadas por el mensaje del comunicador, incluso cuando no forman parte del propósito original de éste. Estos receptores no intencionales, son los generadores de los “malos entendidos”, ya que son afectados por el comunicador de una manera diferente a la que se pretendía. Para criticar a un comunicador, es necesario tomar en cuenta, tanto su propósito, como los receptores intencionales.

Entendiendo que toda conducta de comunicación tiene como objetivo producir una determinada respuesta en una única persona, es imposible separar el propósito y el auditorio. La manera en que emisor afecta a otros indicaría si se ha producido una comunicación. Cuando existe una incompatibilidad entre los propósitos de la fuente y del receptor se produce una interrupción la comunicación.

Berlo supone que la comunicación es constituyente de un proceso. Entiende la comunicación como una estructura donde los elementos se interrelacionan en forma dinámica y se influyen mutuamente. No es posible identificar un principio o fin en el proceso de comunicación, de manera constante y estable a través del tiempo por lo tanto el modelo desarrollado es el correspondiente al proceso de comunicación y escogido arbitrariamente en un momento del tiempo dado.

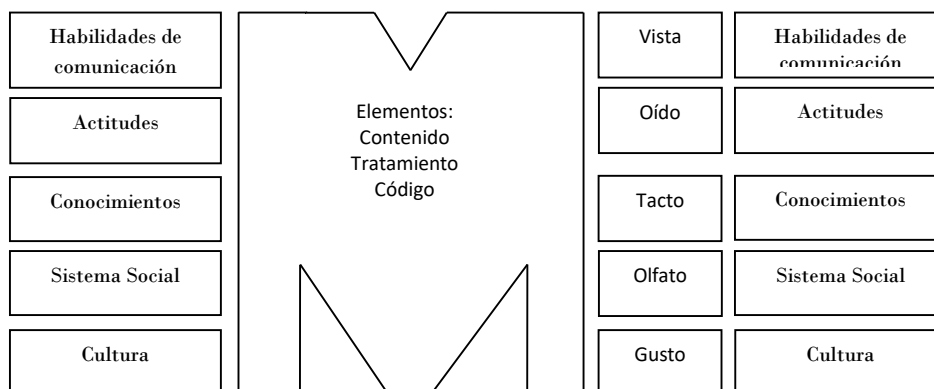
Estos son los componentes que podemos distinguir en el proceso de comunicación:

- Fuente de comunicación: corresponde al sujeto un grupo de sujetos con un objetivo y una razón para comunicar.
- Encodificador: corresponde al encargado de tomar las ideas de la llamada fuente y disponerlas en un código.
- Mensaje: propósito de la fuente expresado de alguna forma

- Canal: medio o portador del mensaje, conducto por donde se trasmite el mensaje.
- Decodificador: lo que traduce el mensaje, dándole forma para que sea utilizable por el receptor.
- Receptor: persona o grupo de personas ubicadas en el otro extremo del canal constituyendo el objetivo de la comunicación. A falta de un receptor que responda al estímulo que producen la fuente, se entiende que la comunicación no transcurrido.

En cualquier proceso de comunicación son inherentes todos estos conceptos, ya sea en una conversación entre dos personas, en una conferencia, etc. Las condiciones particulares y las relaciones que se establezcan entre los diversos componentes siempre dependerán del contexto en el que la comunicación tiene lugar. En la mayoría de las ocasiones la comunicación interpersonal coincide tanto la fuente con el encodificador como el decodificador con el receptor.

Figura 7. Modelo de los componentes de la comunicación.



Fuente: Adaptado de Cuadrado, 1992, p.23.

1.2.2 Modelos intencionalistas

A diferencia de los modelos anteriores, en los que el significado del mensaje se obtenía decodificando las señales, desde los modelos intencionalistas esta decodificación supone solo una fase del proceso de comprensión del mensaje. Para completarlo, es necesario inferir la intención comunicativa del emisor. (Cuadrado y Fernández, 2011 p.30-31).

Para entender los principios que sustentan estos modelos es necesario remontarnos a los principios cooperativos de Grice y la teoría de los actos del habla de Searle.

Entendemos que el principal objetivo del filósofo inglés Paul Grice, sobre el principio de cooperación, era el descubrimiento de las reglas pragmáticas presentes en cualquier lenguaje discursivo que posibiliten este acto lingüístico. De esta manera establecimos un acuerdo entre los interlocutores que desarrollan la conversación, ya sea mediante texto o diálogo, para el cual delimitan y definen un contrato lingüístico con la posesión de unas “máximas” determinadas. Haciendo referencia expresa a las palabras de Paul Grice encontramos estas afirmaciones:

“Nuestros intercambios comunicativos... son característicamente, por lo menos en cierta medida, esfuerzos de cooperación; y cada participante reconoce en ellos, en cierto grado, un propósito o conjunto de propósitos comunes, o, por lo menos, una dirección aceptada mutuamente... En cada fase, algunos posibles movimientos conversacionales serían rechazados por conversacionalmente inapropiados. Podríamos, pues, formular un principio general aproximativo que se espera que sea observado por los participantes (en igualdad de circunstancias), es decir: haga que su contribución a la conversación sea la requerida, en cada frase que se produzca, por el propósito o la dirección mutuamente aceptados del intercambio comunicativo en el que está usted involucrado (Grice, 1975, p.45).

Por tanto, el hecho comunicativo necesita de la cooperación de todos sus integrantes. Como ejemplo que verifique dicha teoría podemos decir que cuando realizamos una pregunta sobre la localización de un establecimiento, buscamos la cooperación de la persona a la que preguntamos, no esperamos que nos responda, de la misma manera que tampoco esperamos que nos dé una información incorrecta o falsificada, todo lo contrario, buscamos una solución a nuestro problema.

Desde el punto de vista de la persona a la que le preguntamos su intención, en la mayor parte de los casos, es para felicitarnos una solución, y por eso sus indicaciones son sencillas y breves, qué es lo que nosotros esperamos también, es decir, cooperación.

Peter de Strawson y John Searle de manera pragmática consideran que “actos de habla” se refiere normalmente a lo mismo que con “acto ilocutivo”, término acuñado por John L. Austin en *¿cómo hacer cosas con palabras?* (1962).

Para el autor Austin el acto ilocutivo se da mientras que la enunciación constituya, por sí misma cierto acto, entendiendo como transformación de las relaciones entre los referentes o con los interlocutores. Para Austin, el acto de habla, la emisión del enunciado, puede realizarse de forma escrita u oral siempre y cuando, se lleve a cabo, la realización de acciones mediante palabras.

Cuando realizamos el acto de habla, expresando una oración gramaticalmente correcta y con sentido, implica un compromiso con el entorno. Entendemos por acto de habla: solicitar información, ofrecerla, disculparse, expresar indiferencia, agrado o desagrado, amenazar, rogar, invitar, etc.

Tres niveles elementales se derivan del acto de habla:

- Acto locutivo: consistente en decir algo, hecho simple de hablar que realiza un ser humano (también externado acto de habla locutorio).
- Acto ilocutivo: intención del hablante, finalidad del mismo (también se le denomina acto de habla ilocutorio), por ejemplo, felicitar o agradecer.

- Acto perlocutivo: son las consecuencias o los efectos de los actos ilocutivos. Se tiene en cuenta la reacción al hablar o escribir que es realizada por un ser humano.

Los actos del habla los podemos dividir en dos tipos:

- Actos directos: son los enunciados en los que los aspectos locutivo e ilocutivos son coincidentes, es decir, se expresa directamente la intención.
- Actos indirectos: son las frases en las que el aspecto locutivo e ilocutivo no coinciden, por lo que la finalidad de la oración es diferente a lo que se expresa directamente.

Estos modelos advierten que es necesario analizar los procesos mentales de los interlocutores para poder profundizar en sus intenciones comunicativas. Estos modelos presentan limitaciones para explicar y analizar los factores que intervienen en la comprensión del mensaje.

1.2.3 Modelos perspectivistas

Krauss y Fussell (1996) determinando que no es seguro que puedan constituir un enunciado relevante o irrelevante, que brinde la información adecuada, por lo cual, las máximas no pueden considerarse universales. Otros autores como Hymes (1986) advierten que las máximas pueden ser consideraciones universales solamente hay si son reinterpretadas como dimensiones del comportamiento (Márquez Reiter y Placencia, 2005). A pesar de las críticas, el modelo de crisis sigue haciendo uno de los modelos a seguir en los estudios de la pragmática lingüística, tras este modelo, que han continuado desarrollando varias teorías de cortesía.

Para adoptar la perspectiva del otro, debemos centrar la atención en componentes estables como por ejemplo actitudes, creencias o el conocimiento explican Krauss y Fussell (1988). Debiendo comprender también otros componentes menos estables, como puede ser el contacto físico en el que se interactúa. Por lo tanto, el conocimiento que tenemos sobre el otro y sobre lo que

tenemos en común con el otro, se construye de manera intuitiva durante el proceso comunicativo.

La selección y conversión de los datos en unidades de información está condicionada, siguiendo el modelo de comunicación de Thayer, por el sistema conceptual valorativo y el sistema de control de la conducta que tenga cada uno de los interlocutores. Una de las cuestiones que este modelo deja sin resolver es cómo el emisor y receptor se ponen de acuerdo para atribuir el mismo significado al mensaje emitido. Esto será abordado en los modelos dialógicos. (Cuadrado y Fernández, 2011 p. 39)

1.2.4 Modelos dialógicos

El modelo de comunicación transaccional de Ross, que interpreta la comunicación como una serie de transacciones en las que quien se comunica, atribuyen significado a acontecimientos en forma: dinámica circular ininterrumpida irrepitable compleja irreversible. Esos llamados acontecimientos son como microcosmos de fuerzas mayores que obran en situación de comunicación. La principal premisa del modelo transaccional de la comunicación es que ambos emisor y receptor son al mismo tiempo participantes en el envío y recepción del mensaje.

Estos autores determinan tres diferentes categorías que se adviertan como barreras en una comunicación que pretende hacer efectiva:

- Ambientales: son impersonales, las que nos rodea, tienen un efecto negativo en la comunicación, pueden ser la causa del malestar físico (calor en la distracción, silla incomoda, ropa ajustada etc.) Ruidos, interrupciones, distracciones visuales (teléfono, dos, ruido de la calle, ruido del tráfico).
- Verbales: hacen referencia a la forma de hablar, que se interponen en el proceso de comunicación, como, por ejemplo, la rapidez del habla, o la falta de explicación adecuada de las cosas. Las personas de otras lenguas maternas la barrera está clara, pero a veces hasta nuestro propio idioma es incomprendible, por nosotros mismos, ya sea por diferentes acentos, por diferencia estriba, por clases sociales, nivel de educación e

incluso entre profesionales de distinto interés, valga el empleo de un médico intentando hablar de temas medicinales con un ingeniero, sólo sería intentando con un colega o persona relacionada con la salud. La falta de audición, es otro tipo de barrera verbal, cuando la atención no existe.

- Interpersonales: entre dos personas, que tienen efecto negativo en la comunicación de ambas. Estas barreras interpersonales más usuales son, las percepciones distintas y las suposiciones incorrectas.

Ross (1983) nos aclara el significado compartido de los mensajes, al proponer su modelo de comunicación interpersonal como, un proceso transaccional compuesto de una clasificación, una selección y un compartir cognoscitivo de símbolos, de manera que se estudie a otro a deducir a través de la propia experiencia un significado o respuesta similar al que la fuente y nos intenta dar (Ross, 1983, p. 93).

Este modelo nos dice que para poder transmitir a los demás nuestra representación del mundo, es necesario mancomunar experiencias, imágenes, sentimientos, percepciones, ideas. Muchos de los autores que estudian la comunicación interpersonal tienen claro y coinciden en la utilización de canales no verbales y verbales para enviar y recibir mensajes. Por lo que el mensaje no sólo ofrece información verbal, sino que también define la relación no verbal entre los comunicantes (Argyle, 1969), también conlleva la imposibilidad de que se presente 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). (Fernández y Cuadrado, 2008)

1.3 LA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL EN EL AULA

Determinados autores sostienen, que transferir y comprender la información de una persona a otra, es el fin de la comunicación interpersonal. Ya que ésta, supone un puente de transferencia entre las personas y puede llegar a compartir lo que sienten y saben (Werther y Davis, 1988).

La comunicación interpersonal el alfiler como: “la transferencia de información significativa para las personas que participan. Esta transferencia puede hacerse de varias formas: a través de mensajes escritos hasta mediante el contacto interpersonal, entrando en juego las expresiones faciales y los movimientos corporales” (Ara, 1977).

Para esta definición se añaden elementos, quedando la comunicación interpersonal una dimensión que va más allá del hablar, se entiende como la integración de los elementos verbales y no verbales.

Los autores Marroquín y Villa (1995), afirman que conseguir establecer una comunicación interpersonal adecuada dentro del aula, la influencia que tiene el emisor en el receptor, da como resultado el aprendizaje.

Para que esto se produzca es importante que el docente, conozca y aprecie la importancia de la comunicación, sus elementos y características. De la misma manera se entiende el aula como un espacio de intercambio de mensajes, que, sólo siendo optimizada a partir de ello, podrían llegarse a conseguir los objetivos programados.

Titote (1986) nos muestra que el uso de la comunicación oral en el aula, es básico, pero que sube es necesaria combinar la con la comunicación gestual y escrita.

Sobre esto, en 1996 Prado, afirma que no hay ningún tipo de criterio que marque la priorización o el énfasis, es en la forma de comunicación para facilitar que los alumnos capten el mensaje.

- La comunicación como base de la interacción personal.

Pasquali (1980) afirma que la comunicación es una necesidad del ser humano que conlleva un intercambio de mensaje entre personas, y lo define como un ingrediente esencial sin el que no sería posible la formación de nuestra estructura social, por lo que la entiende como la base de la interacción humana.

Esto nos permite inferir que la comunicación es un proceso por el cual, los miembros de una determinada comunidad se relacionan entre sí a través de la emisión y la recepción de mensajes de forma recíproca, siendo éste un factor muy importante de la convivencia.

Sobre ello, Pasquali en 1980, afirmó que la comunicación es una necesidad imperiosa en todos los ámbitos de la vida socialmente organizada y por tanto, la define como un proceso dinámico que nos permite, tanto al emisor como el receptor, interactuar en un contexto social determinado, en este proceso a través de varias etapas se implican un constante intercambio de información entre el emisor y el receptor que cambien sus roles continuamente. De esta forma se produce la interacción.

- Papel de la comunicación entre Profesor-Alumno.

En la mayoría de las investigaciones relativas a la comunicación como se parecen dejar claro que la comunicación ejerce un papel fundamental en la interacción de las personas, se considera como un proceso de intercambio de información, en el que dos o más personas intervienen, a través de conductas verbales y no verbales producidas en un contexto social familiar o escolar.

Pasquali en 1980 afirma que la comunicación comprende el sentido que las personas dan a esta información. El tipo de relación que la persona pueda tener con el entorno que le rodea y las demás personas, vienen determinados por la comunicación, cada individuo consigue desarrollar un concepto de sí mismo, evolución a su experiencia para interactuar con los demás y aprender a tratar y relacionarse en el mundo que le rodea a través de dicho proceso.

La comunicación entre personas permite conocer las características de los individuos a través de la interacción y esto nos define las habilidades del individuo para establecer relaciones interpersonales y producir cambios en dichas relaciones y en las personas que se relacionan (Cartaya, 1988). Con esto,

el éxito del docente se debe en gran medida a la comunicación, ya que si éste, logra perfeccionar la manera de comunicarse y evoluciona las técnicas de forma adecuada todas las demás funciones tienen una probabilidad de éxito mayor (Ruiz, 1992).

Estos planteamientos son comunes en Cartaza (1988), señalando que la comunicación interpersonal y el fortalecimiento de las relaciones entre los miembros del grupo son favorecidas por el intercambio y el autoaprendizaje de nuevas formas de interacción, que nos permite conocerse a sí mismos y a los demás. Con esto, el desarrollo de los sentimientos, constituyen experiencias que se transfieren a las relaciones que el sujeto establece con otras personas, en cualquier entorno social en el que se desenvuelva. Podría decirse, que los factores que afectan a la comunicación dentro del aula influyen de manera notable en su eficiencia.

El rendimiento y el establecimiento de las relaciones interpersonales de un alumno, están íntimamente relacionado con la capacidad de comunicación de su maestro, siendo el docente y el que facilita el proceso escolar, permitiéndole al alumno/a un desenvolvimiento mejor, afirma Roger.

Por todo esto, la comunicación en la interacción interpersonal y su papel dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje, donde la relación comunicacional entre el docente y los alumnos está estrechamente vinculada al rendimiento escolar y es evidente que la educación debería tener como fundamento una concepción curricular que promueva el logro de una comunicación interpersonal correcta y adecuada.

Es importante señalar que lograr una comunicación adecuada implica día mucho más que un uso del lenguaje para construir oraciones sintácticas y semánticamente correctas “cuando se habla de comunicación es necesario que las personas envueltas en el proceso tengan las habilidades necesarias para enviar mensajes, conozcan su significado, conozcan las reglas de comunicación y tengan las habilidades necesarias para implementarlas, en ello reside el éxito de la comunicación” (Ruiz, 1992)

Figura 8. Factores que posibilitan la fidelidad de compartir un mensaje

Emisor	Mensaje	Canal	Receptor
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades comunicativas - Encodificadoras (escribir, hablar). - Decodificadoras (leer, escuchar) - Ambas: reflexión o pensamiento • Actitudes - Respeto a sí mismo - Respeto al tema que se trata - Respeto hacia el receptor • Nivel de conocimiento: ignorancia y especialización • Sistema social cultural (clase social) • Antecedentes culturales 	<p>Manejo adecuado de un código compartido.</p> <p>Presencia de un contenido que puede ser comprendido por el receptor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tratamiento del mensaje - Selección de información a transmitir - Estructura del mensaje: coherente y cohesión - Finalidad de la transmisión del mensaje <p>Características de emisor y receptor.</p>	<p>Características del medio ambiente.</p> <p>Salidas y entradas: sentidos del emisor y receptor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades comunicativas - Encodificadoras (escribir, hablar). - Decodificadoras (leer, escuchar) - Ambas: reflexión o pensamiento • Actitudes - Respeto a sí mismo - Respeto al tema que se trata - Respeto hacia el receptor • Nivel de conocimiento: ignorancia y especialización • Sistema social cultural (clase social) Antecedentes culturales

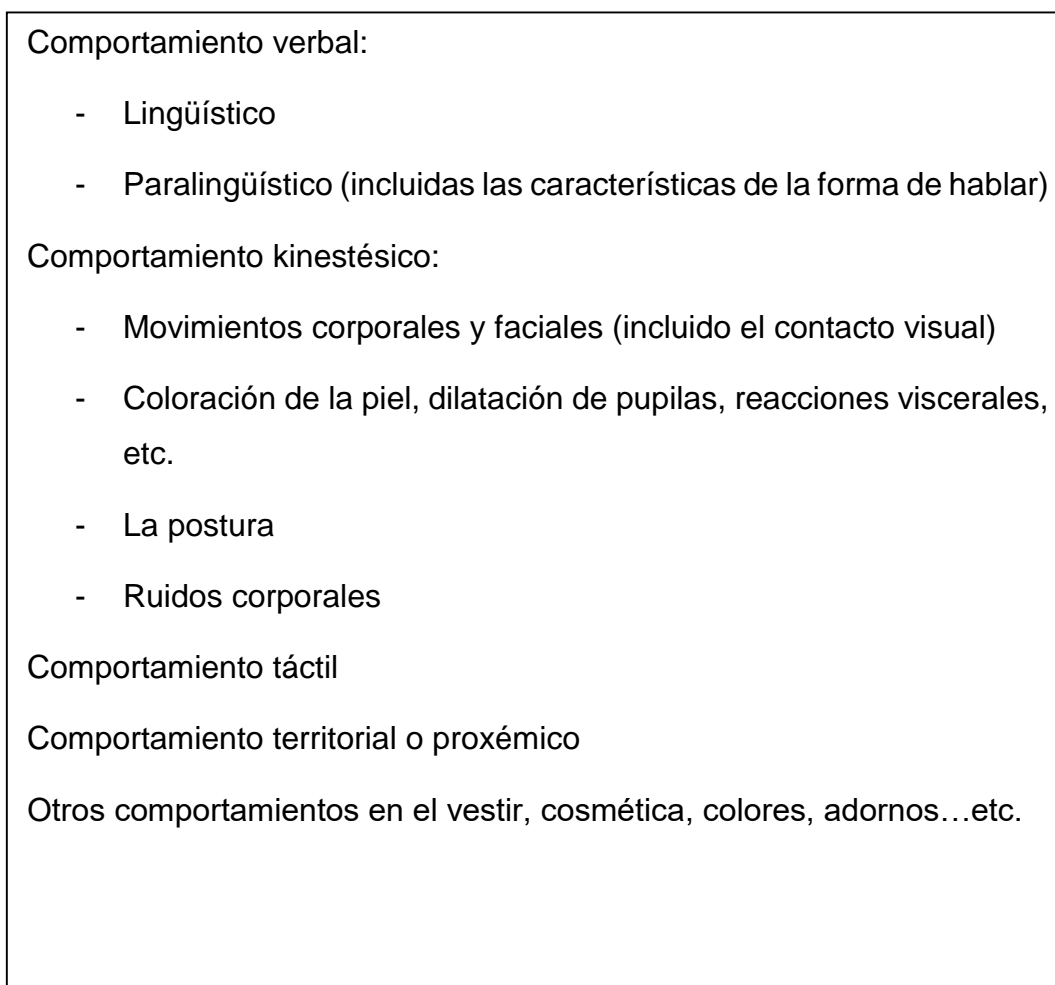
Fuente: Adaptado de Titote, 1986, p 83

En el mismo sentido, Cuadrado, Fernández y Ramos (2010) argumentan la vinculación entre las actitudes y los modos de comunicación cuando señalan que las actitudes de los profesores son decodificadas por los alumnos a través de sus mecanismos comunicacionales no verbales, siendo el mensaje no verbal una de las dimensiones que más exigencia requiere en la comprensión de las situaciones dialógicas que se producen en el aula, dado que responden a la dimensión afectiva de la comunicación.

- Elementos no verbales de la comunicación interpersonal.

Schefflen (citado por Montaner y Moyano, 1993) elabora el siguiente esquema sobre la comunicación humana y sus elementos:

Figura 9. Elementos de la comunicación personal



Fuente: Adaptado de Montaner y Moyano, 1993, p. 103

De las investigaciones y conocimientos sobre la comunicación verbal y no verbal que acabamos de analizar, se pueden retrasar el el concepto de enseñanza, también es posible establecer criterios de efectividad sobre la propia comunicación. Los estudios sobre la importancia de la comunicación no verbal en el proceso de enseñanza-aprendizaje proponen la importancia de las manifestaciones no verbales. Algunos estudios sitúan por encima del 50% en la fase transmitido por los estímulos no verbales.

Estas afirmaciones sugieren una remodelación en la concepción teórica del proceso de enseñanza aprendizaje, determinando los comportamientos verbales y no verbales de los docentes y discentes una de las claves principales en este proceso interactivo.

El alumnado construye una impresión de los profesores a través de sus comportamientos, sabiendo capaces de captar las intenciones comunicativas y las manifestaciones, en aspectos como la forma caminar, las miradas, o las distancias producidas en el docente y alumnos. Se consideran elementos humanos la expresión de la cara, las posturas del cuerpo y acciones y gestos por el contrario elementos no humanos serían la utilización del tiempo y el espacio.

Sin lugar a duda, el mayor problema sobre este tipo de comunicación, es alcanzar la necesidad de que los profesores sean conscientes de la comunicación no verbal en el aula, por dos razones fundamentalmente: para recibir mejor los mensajes de los alumnos y para adquirir habilidades en enviar a los alumnos señales positivas que refuercen el aprendizaje y al mismo tiempo evitar las señales negativas.

También es fundamental que el profesor sea consciente de que los alumnos también emiten esos mensajes, cosa que a menudo no se tiene en cuenta.

De los estudios realizados por diversos autores, se puede sacar la conclusión que el nivel de conciencia de los profesores se encuentra en un doble sentido:

- Por un lado 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. Cabe señalar que en este sentido, muchas de las manifestaciones son guiadas por el propio contexto de la situación.

- Por otro lado, el carácter contextualizador de las interpretaciones se ve teñido por las posiciones teóricas que los profesores mantienen acerca del proceso comunicativo educativo, lo que lleva a respuestas que denotan la escasa reflexividad o conciencia de los comportamientos no verbales

La falta de formación específica directa sobre la compleja interacción profesor-alumno da lugar a que sea la práctica diaria la que determine que los profesores introduzcan mejoras en sus comportamientos. 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.

En general se podría decir sobre este aspecto, que no existe una conciencia de las actitudes positivas que pueden provocar en el alumno las manifestaciones no verbales, tanto en su desarrollo cognitivo como social, y que existe también una escasa conciencia sobre el mantenimiento, modificación, extinción u optimización de sus comportamientos no verbales.

CAPÍTULO II

LA ESCUELA COMO CONTEXTO SOCIALIZADOR

2. LA ESCUELA COMO CONTEXTO SOCIALIZADOR

2.1 PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA

Los primeros trabajos realizados por Jean Piaget, representan los orígenes del paradigma constructivista que se enmarcan sobre los años 30, sobre la lógica y el pensamiento verbal en niños. El autor, a través de sus inquietudes epistemológicas elaboró estos trabajos desde su juventud.

Piaget, desde sus primeros trabajos estuvo interesado en el tópico de la adquisición de conocimientos en un sentido epistemológico (Coll 1985) tres son las preguntas básicas que podemos traducir para resolver los problemas de este paradigma: ¿cómo conocemos?, ¿Cómo se traslada el sujeto de una situación de conocimiento inferior a un orden superior?, ¿cómo se originan las diferentes categorías básicas del pensamiento racional?

Para diferenciarse de las posturas empiristas, los seguidores de Piaget otorgan al individuo un papel activo en el proceso del conocimiento. Piensan que la información que provee el medio tiene importancia, pero no lo suficiente para que el sujeto conozca. En cambio, en un perfil próximo a los racionalistas, consideran que la información que proporcionan los sentidos está fuertemente condicionada por los marcos conceptuales que orientan todo el proceso de licitación de dichos conocimientos.

Estos conocimientos no son producto ni de la experiencia sensorial (como firmarían los empiristas), ni son innatos o a priori (como se verán algunos racionalistas), sino que son elaborados por el sujeto cognoscente en su interacción con los objetos sociales y físicos.

Para poder explicar la construcción del conocimiento es necesaria una categoría fundamental como son las acciones (físicas y mentales) que son

realizadas por el sujeto cognoscente frente al objeto de conocimiento. De igual manera el objeto también actúa sobre sujeto y responde a sus acciones. El objeto por tanto la boca cambios dentro de las representaciones que se tiene de él. Existiendo, por tanto, una interacción recíproca entre el sujeto y el objeto de conocimiento.

También podemos decir que el sujeto epistemológico dentro de las teorías de Piaget es un constructor activo de conocimientos, estos conocimientos están orientados a sus acciones frente al objeto.

Piaget nos presenta un esquema conceptual en el que siempre hay que partir de las categorías de la acción. El principio fundamental de toda interacción recíproca radica en que el sujeto actúa para conocer el objeto, entendiendo si el Profesor de conocimiento.

A la unidad de organización en el sujeto cognoscente Piaget la ha denominado esquemas.

Este autor nos presenta dos funciones fundamentales que intervienen y aparecen constantemente en el proceso de desarrollo cognitivo. Estaríamos hablando de los procesos de organización y de adaptación. Son elementos indispensables e indisolubles y caras de una misma moneda. Esta función de organización permite al sujeto poder conservar en sistemas coherentes de flujos de interacción con el medio; mientras tanto la función de adaptación le permite al sujeto aproximarse y lograr un ajuste dinámico con el ambiente.

Podemos encontrar tres etapas durante el desarrollo cognitivo que finalizan en estados del equilibrio dinámico. Estas etapas podrían asemejarse a cortes de tiempo, donde tendrían lugar la génesis, desarrollo y consolidación de las estructuras mentales. Para los seguidores de Piaget existen tres etapas (sensorio/motriz, operaciones concretas y operaciones formales) en el desarrollo intelectual.

Tres son los métodos de los que se vale la epistemología genética para responder científicamente al problema del conocimiento: el histórico crítico, el análisis formalizante, y el psicogenético. Este último método constituye la

aportación del propio investigador, siendo propuestos y utilizados por otros filósofos y epistemólogos anteriormente los otros dos metros.

Para el autor suizo, los tres métodos deben coordinarse para elaborar la epistemología científica (Coll y Gillieron, 1985, Vuyk, 1984).

Analizando el **concepto de enseñanza** que Piaget y los suyos tenían, existen dos tópicos complementarios que necesariamente resaltaremos: El primero la actividad espontánea del niño y como segundo la enseñanza indirecta.

La actividad espontánea que el niño presenta hace situarse al constructivismo como muy parejo a la gran corriente de la escuela activa en la pedagogía, desarrollada por pedagogos tan significativos como Decroly, Dewey, Ferriere y Montessori.

Aquí radica en la gran aportación de la psicología genética a la educación basada en métodos activos, ya que permite el esclarecimiento al Profesor (mediante la referencia que aporta las diferentes etapas del desarrollo cognitivo, cómo se producen aprendizaje de los niños, que significan las actividades autoiniciadas, los diferentes tipos de conocimiento, etc.) cómo hacer verdaderamente operativos estos métodos en el beneficio propio de los alumnos.

El otro., el relacionado con los métodos activos, se refiere a lo que sea llamado enseñanza indirecta, que complementa la actividad espontánea del niño en un contexto educativo. La enseñanza indirecta proporcionar situaciones instruccionales, donde la participación del maestro viene determinada por el tipo de actividad (el juego, experiencias físicas frente a los objetos) y reflexiva (coordinación de relaciones, planteamientos de preguntas, etc.) de los niños, siendo considerada como protagonista.

Dentro de las **metas y objetivos de la educación** encontramos el desarrollo cognitivo del alumno que se espera debe favorecer educación, mediante la promoción de su autonomía moral e intelectual. Piaget comentado siguiente sobre los objetivos de la educación: como el objetivo más importante de la vocación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas novedosas, no simplemente hombres que repitan lo que otras generaciones han elaborado el (hombres que sean creativos, ingeniosos, descubridores inventivos dos).

Como objetivo secundario de la educación, encontramos la formación de personas que critican sus que puedan verificar, y no suman todo lo que se les ofrezca.

Esta autonomía moral e intelectual y que se pretende desarrollar se conseguirá si creamos un contexto de respeto recíproco, en las relaciones adulto/niño, evitando los castigos y dando espacio para que los alumnos interaccionen e intercambien puntos de vista con sus iguales y dando oportunidad para que expresen y desarrollen sus propias ideas y pensamientos y actitudes.

Analizando **la concepción del alumno** como un constructor activo de su conocimiento, los seguidores de Piaget consideran que el alumno debe actuar siempre en el contexto del aula escolar. Se consideran que las actividades que se deben fomentar en los niños son aquellas de tipo autoiniciadas que surjan de los estudiantes libremente, ya que en la mayoría de las ocasiones resultaran de naturaleza autoestructurantes produciendo consecuencias estructurado horas en los esquemas a corto o largo plazo I en las estructuras.

Para Kamii (1982), es necesario partir de la acción del alumno cuando aprendemos los diferentes tipos de conocimiento (social, lógico-matemático y físicos). Es necesario hacer una distinción de cada uno de ellos cuando se pretende enseñar para poder utilizar estrategias distintas y lograr resultados positivos.

En la interacción entre alumnos y en ciertas formas particulares de relación entre alumno-profesor (oposición de distintos puntos de vista), se considera como relevante el esquema de Piaget, ya que fomenta el desarrollo cognitivo, (por ejemplo, al pasar del egocentrismo al sociocentrismo, o al acceder a los niveles superiores de pensamiento operativo que exigen la coordinación de ideas intra e inter-individuales) y socio/afectivo.

Pasamos a analizar **la concepción del maestro** para Piaget, que actuaría como promotor del desarrollo y de la autonomía de los educandos. El Profesor es necesario que conozca en profundidad los problemas y características de los aprendizajes operatorios de los alumnos, de las etapas, y los estadios del

desarrollo cognitivo en general. El papel fundamental del docente consiste en promover un clima de reciprocidad, de respeto y autoconfianza en el niño, dándole a este la oportunidad de un aprendizaje autoestructurante, mediante una enseñanza directa y planteando problemas y conflictos cognitivos.

El maestro debe rebajar su nivel de autoridad siempre que sea posible, para que la supeditación del alumno hacia lo que él dice, no se fomente la dependencia y la heteronimia moral e intelectual, cuando éste quiera aprender o conocer algún contenido escolar. Por tanto, el Profesor debe respetar los errores (ya que siempre presentan algo de correcto como respuesta) y diferentes estrategias de conocimientos intrínsecas a los alumnos, no incidiendo en la emisión simplista de la respuesta correcta.

Es preciso por tanto el docente trate de evitar el uso de recompensa y castigo y que se promueva en los niños la construcción de sus propios valores morales siendo únicamente en estas ocasiones, cuando sea necesario, hacer uso de lo que Piaget llamó sanciones por reciprocidad, por supuesto en un contexto de respeto entre profesor y alumno.

Conforme a la postura psicogenética, existen dos tipos de aprendizaje: uno en sentido amplio (desarrollo) y el de sentido estricto (datos e informaciones, aprendizaje propiamente dicho). El primero predetermina lo que podrá ser aprendido y el aprendizaje propiamente dicho puede contribuir a lograr avances en el primero, pero solo como elemento necesario más.

En cuanto a la metodología de la enseñanza, el énfasis debe estar puesto en la actividad, la iniciativa y la curiosidad del alumno/a ante los objetos de conocimiento, de acuerdo con la enseñanza indirecta, ya que ello supone estar bajo el supuesto de que ésta es una condición necesaria para la autoestructuración y el autodescubrimiento en los contenidos escolares.

En lo concerniente al profesor/a, su participación se caracteriza por recrear situaciones adecuadas de aprendizaje, concordantes con los conocimientos. Debe promover conflictos cognoscitivos y sociocognoscitivos, respetar los errores, el ritmo de aprendizaje de los alumnos/as y crear un ambiente de respeto.

El profesor/a deberá valorar en una situación de aprendizaje los niveles cognoscitivos de los alumnos/as en particular, a partir de sus acciones y plantearles “experiencias claves”, conflictos cognoscitivos o desajustes óptimos apropiados.

Por último, en cuanto a la evaluación podemos decir que se centra en el estudio de los procesos cognoscitivos y escolares (génesis y desarrollo) y en la utilización del método crítico.

Con respecto a la evaluación de contenidos escolares en particular, Piaget se mostraba en contra de la utilización de exámenes, ya que éstos evalúan la adquisición de información y no las habilidades de pensamiento, y privilegia la repetición de información se fomenta la memorización sin sentido.

A continuación, pasaremos a abordar el paradigma ecológico, una de las teorías más emergentes y aceptadas de la psicología evolutiva actual.

2.2 PARADIGMA ECOLÓGICO

Bronfenbrenner fue un psicólogo estadounidense que destapó la teoría ecológica sobre el desarrollo y el cambio de conducta en el individuo a través de su teoría de sistemas ambiente que influye en el sujeto y en su cambio de desarrollo.

De acuerdo con esta teoría cada persona es afectada de modo significativo por las interacciones de una serie de sistemas que se superponen:

En primer lugar, están los microsistemas que se configuran en forma íntima e inmediata el desarrollo humano.

Por otro lado, están los mesosistemas que se refieren a las interacciones entre los microsistemas, los exosistemas incluyen las redes externas mayores que las anteriores.

Los macrosistemas que lo configuran los valores culturales y políticos de una sociedad, modelos económicos y sociales.

Los cronosistemas que supone la época histórica en la que vive el individuo.

Y por último el globosistema que hace referencia a la condición ambiental.

Esta teoría forma parte de las teorías dialécticas contextuales que explican el cambio de conducta del individuo a través de la influencia del entorno, por lo tanto, un cambio multidireccional, multicontextual y multicultural.

Otro aspecto destacable de esta teoría es el efecto mariposa, un pequeño cambio en la vida del sujeto, puede provocar un efecto enorme en un sistema dinámico. La posibilidad de que un pequeño estímulo pueda provocar un gran movimiento se aplica a los pensamientos y las acciones de los hombres, así como a las ciencias naturales. Un cambio mínimo, un pequeño gesto o una sola palabra pueden generar un gran efecto (Masterpasqua y Perna, 1997).

La sociedad no es una maquina determinista, predecible y trivial. La sociedad es un sistema organizacional en la que los actores sociales actúan de forma muchas veces imprevisible.

Desde el momento en que los actores sociales interactúan el resultado de la acción individual no depende solamente de la intención del actuante. Es el escenario culturalmente organizado que permite un aprendizaje contextual y compartido. El contexto será igual a la vivencia interpretada y conceptualizada que favorece el aprendizaje significativo.

En este enfoque ecológico, el papel del profesor es de un técnico-crítico, un mediador de la cultura social e institucional y un mediador del aprendizaje. El profesor es un gestor del aula: potencia las interacciones, crea expectativas, genera un clima de confianza. Interviene desde una perspectiva crítica para socializar y desarrollar principalmente capacidades y valores.

El currículo es abierto y flexible, con libertad de programas, espacios y horarios. La cultura se contextualiza y se adapta a entornos concretos, teniendo en cuenta el pluralismo cultural de la sociedad moderna. Los objetivos se encargan de desarrollar las funciones psicológicas superiores y de identificar como las capacidades y valores son utilizables en contextos concretos de la vida

cotidiana. Por otra parte, los contenidos son formas de saber y hacer, se extraen de la cultura institucional contextualizada, siendo programas propios y de la cultura social.

Con respecto a la evaluación, ésta es cualitativa y formativa. Las técnicas que se utilizan para la evaluación son la observación sistemática, técnicas y cuestionarios, escalas y registros de observación, entrevistas, etc.

La metodología corresponde a un enfoque etnográfico, ya que describe el modo de vida de una raza o grupo de individuos, participativa y colaborativa, aprendizaje cooperativo y mediado entre iguales. El modelo de enseñanza se centra en el desarrollo de la inteligencia (capacidades y destrezas) valores-actitudes. La enseñanza es un proceso de mediación cultural del alumno/a.

El modelo de aprendizaje es sociocultural, situacional y psicosocial. Aprendizaje compartido, socializador y mediado. El alumno desarrolla su potencial de aprendizaje gracias a la mediación adecuada de profesores y compañeros. Es un producto socio-cultural mejorable que se desarrolla mediante el aprendizaje.

Por ello, el profesor/a debe manejar técnicas de mediación entre iguales y de aprendizaje cooperativo es un modelo de acción de trabajo en equipo y formas de actuación socializadas.

El modelo de investigación que se utiliza es cualitativo y etnográfico. Se centra en las actuaciones, comportamientos e interacciones de las personas, además de estudiar sus valores, perspectivas y motivaciones. El paradigma ecológico es aquel que describe, partiendo de los estudios etnográficos, las demandas del entorno y las respuestas de los agentes a ellas, así como los modos múltiples de adaptación.

A nivel educativo, este paradigma estudia las situaciones de clase y los modos como responder a ellas los individuos. Se prima el estudio del escenario de la conducta escolar-social. Se subraya la interacción entre el individuo y ambiente y se potencia la investigación del contexto natural.

El aprendizaje contextual y compartido sería una de sus principales manifestaciones. En este sentido el contexto, como conducta vivenciada y significativa para el sujeto debe ser incorporado al aula y favorecer el aprendizaje significativo.

De este modo el proceso de enseñanza-aprendizaje no es sólo situacional, sino también personal y psicosocial. El aprendizaje compartido socializador de Vygotsky resulta importante para este paradigma. El profesor/a, los padres/madres, la escuela, el barrio... se convierte de hecho en mediadores de la cultura contextualizada.

Según Shulman (1986) concreta más esta unidad de análisis desde una perspectiva ecológica. Y afirma que se centra en: el ecosistema del alumno, la clase, el profesor, su escuela/centro y la comunidad que enmarca el entorno.

2.3 LA ESCUELA COMO CONTEXTO DE DESARROLLO

La escuela es considerada como un contexto de socialización y se subraya su transcendencia en el ámbito específico de la adolescencia.

En este apartado se pretende ofrecer una visión de la escuela, en primer lugar, como una institución, cuya finalidad es preparar al adolescente para la vida en sociedad constituyendo un contexto de socialización de gran trascendencia para el ajuste de su autoestima y autoconcepto.

Además, la escuela es el primer sistema formal en el que participa el alumnos/a, por ello dedicaremos un segundo punto al carácter formal de la institución escolar centrándonos en la génesis de la autoridad formal representada por los profesores, por último, analizaremos la figura del profesor/a, puesto que es el agente escolar que interactúa con los alumnos/as

2.3.1 La escuela y su carácter institucional

Según Ruiz, Cerezo y Esteban, (1998) el sistema escolar se caracteriza por ser una estructura de autoridad jerarquizada que se regula por un conjunto de normas aplicadas de modo personal e imparcial. En este sistema los individuos ocupan puestos con responsabilidades y obligaciones formalmente definidas que inciden en la conducta de los miembros de este sistema social. La escuela supone, además, el primer contacto directo y continuo del niño y del adolescente con relaciones sociales organizadas de tipo burocrático (Garnefski y Okma, 1996; Molpeceres, Llinares y Bernard, 1999), proporciona a los niños la primera oportunidad de sobre los principios de regulación social (Rueter y Conger, 1995) y sobre los conceptos de gobierno y democracia (Howard y Gill, 2000), al tiempo que contribuye a la configuración de la actitud hacia la autoridad institucional.

En el proceso de la actitud hacia la autoridad institucional no se consideran las transformaciones cognitivas del adolescente como un simple proceso madurativo, al contrario, resulta necesario considerar el carácter social de las representaciones cognitivas.

. Esta concepción constructivista implica que las actitudes de los individuos dependen del contexto del que forman parte, del rol que desempeñan y de sus experiencias de interacción social con otros individuos y con las instituciones presentes en su entorno inmediato (Howard y Gill, 2000). Desea estas perspectivas se destacan las experiencias que el individuo tiene con el orden institucional, en especial el grado de responsabilidad que se otorga a los alumnos/as en las actividades escolares, puesto que el alcance de este grado de influencia en la escuela se relaciona con el sentimiento que los alumnos tienen hacia la institución escolar (Samdal, 1998), minimizando la potencial influencia de los procesos meramente cognitivos.

La actitud de la escuela como sistema formal y hacia los profesores/as como agentes de autoridad se construye a partir de la experiencia, pero también a través de pautas familiares y sociales.

La orientación hacia la autoridad paralelamente al proceso de formación de la actitud hacia la autoridad institucional, los adolescentes elaboran representaciones sobre las figuras de autoridad informales (Laupa y Turiel, 1986; Molpeceres y cols., 1999; Rigby, Schofield y Slee, 1987).

En primer lugar, los padres/madres son las primeras figuras informales con las que los niños interactúan, por lo que la relación del niño y el adolescente con sus padres conformará su orientación hacia el resto de sistemas informales y hacia otras figuras de autoridad. Análogamente, la relación que el adolescente tenga en la escuela con los profesores constituye la base para la comprensión de otros sistemas burocráticos, de otras figuras formales de autoridad y de la orientación del niño y adolescente hacia las normas (Emler, Ohama y Dickinson; 1990; Emler y Reicher, 1995; Rubini y Palmonari, 1995, 1998). En consecuencia, la percepción que los adolescentes tienen de la imparcialidad y racionalidad de los reglamentos escolares y del modo en que los profesores ejercen su función institucional, influye en la valoración que éstos hacen de otras figuras de autoridad, de la imparcialidad y racionalidad de la ley (Molpeceres y cols., 2000) y configura su orientación hacia el resto de sistemas institucionales (Emler y Reicher, 1995).

La autoridad, a diferencia del poder, requiere un código compartido de valores en los que se reconoce el derecho a mandar y el deber de obedecer según Prada en 2001. Esta legitimación no se produce en términos absolutos, sino que existe una gradación que oscila entre la máxima aceptación y el máximo rechazo. Así, partiendo de los diferentes tipos de legitimación presentes en las organizaciones, Weber estableció los principales tipos de autoridad.

La escuela se caracteriza por ser una institución vertical en la que el profesor desempeña la autoridad legal-racional y puede, por tanto, ser o no legitimada por sus alumnos. A diferencia de lo que ocurre en otras organizaciones, en la escuela la autoridad formal del profesor raras veces resulta de una negociación explícita entre las partes, sino que este proceso ocurre de una manera más implícita: los alumnos ponen a prueba los límites y aceptan en diferentes grados la autoridad que representa el profesor (Prada, 2001).

Además, la orientación del adolescente hacia la autoridad se relaciona con el rendimiento académico y con su implicación en comportamientos saludables pero también con conductas antisociales (Samdal, 1998), puesto que estas conductas suponen un quebrantamiento de las normas que regulan la organización del aula (Estrela, 2002). En este sentido, la actitud hacia las figuras de autoridad institucional desempeña un doble papel en el desarrollo de conductas transgresoras: por un lado, constituye un factor de riesgo, puesto que una actitud favorable hacia la transgresión de las normas y de oposición hacia las figuras de autoridad se asocia con el desarrollo de conductas antisociales (Loeber, 1996), pero por otro lado, puede también ejercer un efecto protector respecto de la implicación en conductas antisociales (Hoges, Andrews y Lescheid, 1996), en el sentido de que es más probable que aquellos adolescentes que tienen una actitud positiva hacia la escuela y hacia los profesores, no se vean implicados en conductas antisociales (Gottfredson y Hirschi, 1991; Moncher y Miller 1999).

El clima constituido en el aula está formado por el ambiente percibido e interpretado de los miembros que integran una organización (en este caso la escuela) y, a su vez, ejerce una importante influencia en los comportamientos de los alumnos y profesores en ese contexto, así como en su desarrollo social, físico, afectivo e intelectual (Schwarth y Pollishuke, 1995). El clima social, por tanto, hace referencia a las percepciones subjetivas y al sistema de significados compartidos respecto a una situación concreta, que en el caso de la escuela se traduce en la percepción compartida que tienen los miembros de la escuela acerca de las características del contexto escolar y del aula (Trickett y cols., 1993).

Conjuntamente con estos dos factores que constituyen el clima social del aula, existen diversas clasificaciones de las dimensiones que conforman el clima escolar y que facilitan su medición. En este sentido, Cava (1998) propone cinco dimensiones fundamentales que es necesario tener en cuenta para conocer el clima social de un aula: la dimensión de autonomía individual, hace referencia a la capacidad que tiene el sujeto para organizar de forma responsable su propio

trabajo; la dimensión de la estructura de tarea, incluye el tipo de supervisión establecida, el grado en que se establecen objetivos, estrategias y métodos, el tipo de dirección ejercido en el trabajo y la flexibilidad de las tareas; la dimensión de orientación hacia la recompensa y el logro y orientación de las actividades hacia la recompensa; la dimensión de apoyo y consideración, apoyo a los alumnos y clima de relaciones, y la dimensión de desarrollo personal o autorrealización.

Por lo general, el clima social del aula se considera positivo cuando los estudiantes se sienten aceptados, valorados, pueden expresar sus sentimientos y opiniones, se les escucha, se les considera como personas y puede realizar aportaciones e implicarse en diversas actividades (Trianes, 2000). En otras palabras, siguiendo las dos dimensiones generales –funcionamiento y comunicación-, el clima del aula será positivo cuando el funcionamiento y la comunicación sean adecuados. Podemos decir que el funcionamiento es adecuado cuando los alumnos tienen claras las reglas y la relación entre profesores y alumnos es positiva, de modo que se favorece el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los alumnos. Respecto de la comunicación, el hecho de que tanto los alumnos como los profesores puedan expresar abiertamente sus preocupaciones, dificultades o inquietudes, constituye un recurso indispensable para hacer frente a los problemas que puedan surgir.

2.4 INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO

El profesor, además de ser la principal figura de autoridad formal, desempeña un doble rol en la relación con el alumno: por un lado, determina lo que deben aprender los alumnos, decide el contenido del currículo y el método de enseñanza y organiza las clases, es decir, desempeña el rol de instructor. Pero, además, el profesor debe mantener la disciplina en el aula, crear unas reglas de conducta e intervenir en la organización de agrupamientos de alumnos, en la distribución de equipos y horarios y en la fijación de los medios para que

se cumplan las reglas, es decir, desempeña también un rol socializador en el que se encuentra el mantener la disciplina (Gómez, Mir y Serrats, 2004).

Desde la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, se ha profundizado en la relación entre el profesor y el alumno. Así, según Gordón y Burch (1998) una buena relación entre el profesor y el alumno debe caracterizarse por cuatro aspectos fundamentales: transparencia, como un requisito fundamental para la honestidad entre ambos, preocupación por los demás, cuando cada uno sabe que es apreciado por el otro, individualidad, para permitir que cada alumno desarrolle su individualidad y satisfacción de las necesidades mutuas. Desde esta perspectiva, el profesor es considerado como un agente socializador, cuyos comportamientos influyen en la motivación de los alumnos, en su rendimiento y en el ajuste escolar.

Por otra parte, numerosos trabajos han analizado aquellos comportamientos de profesores de secundaria en que son altamente motivadores y otros que son calificados como desmotivadores (Justicia, 1996; Urdan, 1997; Utman, 1997; Pintrich, 2000; Schunk, 2000; Henson y Eller, 2000)

Los comportamientos motivadores son aquellos que estimulan directa o indirectamente a los alumnos a iniciar con relativa rapidez las tareas encomendadas, a perseverar en ellas hasta su terminación, a estar atentos en clase o a hacer intervenciones (preguntas, sugerencias, aportaciones de información, experiencias o anécdotas). Los comportamientos desmotivadores, por el contrario, no estimulan a los adolescentes a iniciar con rapidez las tareas encomendadas ni a perseverar en ellas hasta su terminación, ni a estar atentos en clase ni a hacer intervenciones.

Además de los comportamientos motivadores y desmotivadores, otras dos variables son fundamentales en el estudio de la interacción entre el profesor y el alumno: las expectativas del profesor y su estilo docente. Seguidamente vamos a profundizar en estos dos aspectos.

Las expectativas del profesor son creencias generalizadas acerca de las personas o grupos sociales que forman parte de la interacción habitual con las personas de nuestro entorno.

En el contexto escolar los profesores tienen expectativas específicas acerca del rendimiento y conducta de cada uno de sus alumnos (Musitu y Cava, 200, 2001; Pinto, 1996), que inciden en la visión que los alumnos tienen de su realidad escolar y de sí mismos, en el tipo de relación que se establecerá entre alumno y profesor, en el clima social del aula y en la marcha de la clase (Guil, 1997). Uno de los trabajos más conocidos acerca de las expectativas del profesor y su efecto en los alumnos es el desarrollado por Rosenthal y Jacobson (1968; 1980). Estos autores analizaron la influencia de las expectativas de los profesores en el rendimiento de los alumnos, para ello se realizaron una serie de trabajos de campo cuyas conclusiones aún siguen vigentes en la actualidad (Machargo, 1994). Los resultados de su estudio confirmaron el efecto de las expectativas previas de los profesores en la relación entre el profesor y los alumnos y en el rendimiento de estos últimos, en especial cuando los alumnos son niños (Guil, 1997).

En la práctica cotidiana, el profesor genera expectativas respecto de los alumnos a partir de la información que proviene de los expedientes académicos de años anteriores, de la información de tipo informal que le aportan sus compañeros y de su experiencia con los alumnos en el aula. No obstante, en el proceso de formación de las expectativas intervienen, además, aspectos como la personalidad del alumno, su identidad social, su estatus socioeconómico o su atractivo físico (Dusek y Joseph, 1985). Para Guil (1997), los profesores suelen elaborar estas primeras impresiones atendiendo, por orden, a estas cuatro categorías: categorías académicas, psicológicas, sociales y físicas del alumnado.

Figura 10. Principales comportamientos motivadores del profesor de secundaria

COMPORTAMIENTOS MOTIVADORES

1. Dirigidos a la activación o iniciación de la tarea

- a) Organizadores previos
- b) Sentido del humor
- c) Entusiasmo por el trabajo
- d) Activadores de la atención
- e) Oferta de "optatividad"
- f) Comportamiento autoritativo

COMPORTAMIENTOS DESMOTIVADORES

- a) Desorganización en las clases
- b) Recargar conceptualmente las explicaciones
- c) No utilizar claves (humor, anécdotas...)

2. Dirigidos a la persistencia o mantenimiento en la tarea

- a) Claridad expositiva
- b) Flexibilidad con los niveles de abstracción
- c) Preguntas de naturaleza metacognitiva, sobre lo que los alumnos
- d) Organizadores gráficos
- e) Funcionalidad. Aplicación de los conocimientos a la vida cotidiana
- f) Pensamiento crítico
- g) Aprendizaje cooperativo *versus* aprendizaje autónomo

COMPORTAMIENTOS DESMOTIVADORES

- a) Explicar demasiado rápido
- b) Abusar de la evaluación sumativa, frente al mayor poder motivador de la evaluación formativa
- c) Carencia de la habilidad de escuchar activamente críticas, quejas
- d) Realizar comentarios pesimistas con frecuencia
- e) Etiquetar negativamente a los alumnos

Fuente: Adaptado de Justicia, 1996, p 102

No obstante, el profesor no es un agente pasivo que elabora las expectativas a partir de la información que dispone del alumno. Al contrario, la percepción selectiva del profesor también incide en el proceso de formación de las expectativas, y pone de manifiesto el carácter subjetivo de este proceso (Musitu y Cava, 2000).

Esta percepción selectiva se encuentra determinada por las características del profesor y el contexto de la interacción. El primer factor, *las características del profesor*, alude a aspectos como la tendencia a subrayar las diferencias entre alumnos, la forma de elaborar los juicios y de tomar decisiones, la concepción de la asignatura y su grado de complejidad cognoscitiva, el lugar donde el profesor desempeña su trabajo, el uso de la información sobre la capacidad de aprendizaje de los sujetos según el sexo, la consideración de los intereses o motivos que rigen la enseñanza, la creencia en su propia eficacia, el modo de interpretar pequeñas muestras de conducta, la predisposición a observar signos de éxito o de fracaso y la habilidad para controlar la conducta del alumno. El segundo factor, *el contexto de la interacción*, hace referencia a características como la complejidad, ambigüedad y rapidez con que se produce la información y variables relativas al aula, entre las que destacan su amplitud, el agrupamiento de alumnos o la organización y estructura de las clases.

Teniendo en cuenta ambos factores, a partir de la información disponible del alumno, de su posición relativa en el aula y de la percepción y evaluación que hace el profesor de la misma, este último genera expectativas acerca de los alumnos siguiendo una secuencia que va, desde la generación de los estereotipos en el profesor, hasta la formación de estas impresiones y expectativas.

Figura 11. Fases de formación de las expectativas del profesor hacia el alumno

FASE 1 Adecuación a los estereotipos

FASE 2 Construcción de tipos de categorías de alumnos/as

FASE 3 Comparaciones entre alumnos dentro de una misma categoría

FASE 4 Desarrollo del concepto de "alumno ideal"

FASE 5 Tipificación de los alumnos

FASE 6 Impresiones y expectativas plenamente formadas

Fuente: Adaptado de Ros, 1989, p. 89

Las expectativas, una vez elaboradas, se manifiestan en un trato diferencial hacia los alumnos, tanto por la vía verbal como por la gestual (Díaz-Aguado, 1994; Machargo, 1994). Así, cuando las expectativas son positivas, los profesores tratan a los alumnos de un modo más agradable, amistoso y entusiasta, preguntando y permitiendo mayor número de intervenciones, observándolos con mayor atención, dirigiéndose a ellos con mayor frecuencia, dándoles más oportunidades y tiempo para que muestren sus capacidades y alentando, de este modo, un estilo cognitivo más reflexivo (Pinto, 1996). Además, precisamente estos alumnos de los que se espera más, suelen emitir un mayor número de respuestas exactas y menor número de respuestas incorrectas y, además, se les prodigan mayores elogios cuando responden bien y menores críticas cuando responden mal. Por el contrario, en los casos en los que los profesores tienen expectativas negativas sobre los alumnos y, por tanto, espera de éstos un peor rendimiento, reciben menos elogios, más críticas y los profesores les dan menos oportunidades. Además de la comunicación verbal de las expectativas, la comunicación no verbal es constante y se manifiesta en el tono de voz, la expresión del rostro, los gestos, la proximidad y la ubicación espacial y el tiempo que se dedica a cada alumno (Machargo, 1994).

En este proceso de comunicación de las expectativas, el profesor puede ejercer un efecto positivo en sus alumnos, puesto que les transmite que espera un buen rendimiento de ellos y les da oportunidades en el proceso de enseñanza/aprendizaje, pero también puede ejercer un efecto negativo, al hacerles saber a determinados niños que se espera muy poco de ellos. Los profesores pueden minimizar los efectos negativos de las expectativas de enseñar el contenido como un, mantienen expectativas hacia los alumnos en función de registros sobre el progreso actual, plantean las metas a partir de unos conocimientos mínimos aceptables, acentúan el progreso continuo a través de la comparación con niveles de ejecución anteriores y no en función de comparaciones normativas entre individuos, dan un *feedback* informativo y no meramente evaluativo de éxito o fracaso, presentan o reenseñan las tareas cuando los estudiantes no las comprenden, y piensan en estimular la mente de los estudiantes, animándoles a lograr todo lo que pueden en lugar de pensar en términos de protegerles del fracaso o de las dificultades (Cava, 1998).

Cabe destacar que el alumno/as que únicamente reacciona ante las expectativas del profesor. Así, para que las expectativas del profesor ejerzan su efecto, es necesario que el alumno las perciba correctamente y que valore altamente la opinión de este profesor (Ros, 1989).

2.5. EL PROCESO DE INTERACTIVIDAD EN EL AULA

El enfoque constructivista sociocultural, analiza las prácticas educativas (Coll, 2004) desde una mirada interdisciplinaria, que implica considerar el triángulo interactivo o triángulo didáctico desde la enseñanza y el aprendizaje en torno a los contenidos o tareas, teniendo en cuenta la posibilidad de incorporación de TIC entre los tres elementos.

Considera la interactividad como la articulación de las actuaciones del profesor y los estudiantes en torno a una tarea o contenido de aprendizaje determinada e implica formas de organización de la actividad conjunta con varios aspectos básicos a considerar (Colomina, otros, 2001):

La naturaleza de los contenidos: de acuerdo con las exigencias y condiciones impuestas por la naturaleza y estructura de las tareas sobre las que gira dicha actividad (lógicas epistemológicas), según Coll y otros (1991).

La articulación o interrelación del docente y los estudiantes en una situación concreta de enseñanza y aprendizaje: tiene en cuenta la reciprocidad de las actuaciones y comportamientos en los contextos sociales específicos.

Es tarea de la educación en la escuela la de provocar desequilibrios e intervenir en el posterior proceso de equilibración favoreciéndolo o mediando entre el conocimiento y el sujeto, donde el papel del profesor es fundamental porque es él quien tiene que posibilitar que esto se produzca.

El papel del profesor traduce una manera de entender los procesos escolares de enseñanza / aprendizaje que no tiene en cuenta lo que constituye quizás su característica más peculiar: la interacción sistémica y planificada de los actores del proceso educativo, alumnos y profesor, en torno a la realización de unas tareas de aprendizaje (Coll, 1996).

El papel de la educación presupone la voluntad explícita de incidir en el aprendizaje del alumno y, por tanto “es abusivo identificar a secas el proceso de aprendizaje que tiene lugar en las prácticas educativas con el proceso de desarrollo o con el aprendizaje espontáneo” (Vila, 1998).

En el proceso educativo se ha de influir en el aprendizaje del alumno con una intencionalidad, lo que conlleva a la toma de decisiones respecto de qué y en qué condiciones se aprende.

El proceso de enseñanza/aprendizaje ocurre en el contexto de la interacción entre el profesor y el alumno, pero además en la interacción de éstos con el contenido o tarea de aprendizaje a ejecutar por el alumno, a lo que se denomina interactividad.

2.5.1 Conceptualización de la interactividad

La interactividad resalta la articulación de las actuaciones del profesor/a y de los alumnos/as en una situación concreta de enseñanza y aprendizaje (Colomina, Onrubia&Rochera, 2005).

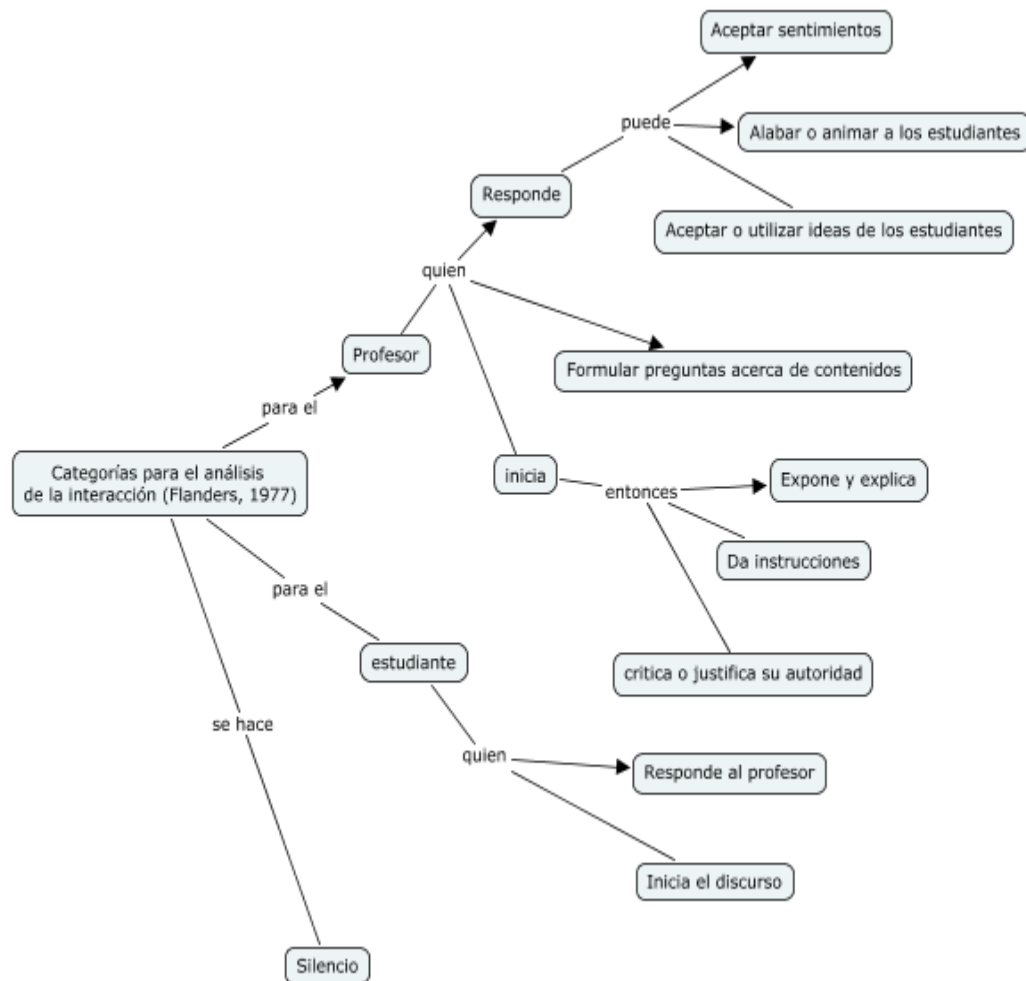
Estos autores plantean que la interactividad se produce cuando estas actuaciones interrelacionadas se dan en función de un contenido específico o una determinada tarea de aprendizaje. Esto supone dar importancia a la dimensión temporal de las actuaciones del profesor y alumno, situarlas en el curso de la actividad conjunta que se han de ir construyendo en la interacción, pues es allí donde el profesor determina las ayudas y los ajustes de ésta con relación al nivel de competencia del alumno respecto del contenido o tarea a desarrollar.

La interactividad asume las actuaciones interrelacionadas de los participantes que construyen el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, no es posible determinarla de antemano totalmente, sino que toma sentido, se construye y se despliega en la actividad conjunta.

Los intercambios comunicativos entre profesor y alumno toman su significado educativo más amplio de la actividad conjunta. Considerando el habla como una forma específica de actividad y con la constatación de la dependencia del discurso en el aula del contexto más amplio de actividad conjunta en que aparece.

“Análisis de la interacción profesor/alumnos y búsqueda de la eficacia docente”, se concentra en describir la investigación proceso-producto, en la cual se considera que los comportamientos del profesor constituyen las variables del proceso y los niveles de rendimiento de los estudiantes son las variables del producto, lo que se trata de medir y de poner en relación” (Flanders, 1977).

Figura 12. Categorías de interacción



Fuente.Flanders, 1977 p.123

El concepto de interactividad remite desde esta perspectiva a un doble proceso de construcción: el proceso de construcción de los aprendizajes que realizan los alumnos/as y el proceso de construcción de la propia actividad conjunta que realizan profesores y alumnos/as de construcción de la propia actividad conjunta que realizan profesor y alumno. Reguladas por normas y reglas que determinan en cada momento quién puede decir o hacer algo, cuándo, cómo, sobre qué y respecto a quién, determinando así la estructura de participación. Es en esta interactividad donde se ejecutan las ayudas desde el profesor al alumno favoreciendo la actividad autoestructurante de éste.

La actividad del alumno/a se genera, toma cuerpo y no pasa como una actividad individual, sino como parte integrante de una actividad interpersonal que la incluye. La actividad del alumno que está en la base del proceso de construcción del conocimiento se inscribe de hecho en el marco de la interacción o inter – actividad profesor/alumno (Coll, 1996).

Este análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje desde la interactividad ha permitido identificar y describir mecanismos de influencia educativa que operan en el proceso de articulación de las actividades del profesor y alumno en torno a la tarea de aprendizaje o contenido.

2.5.2 Mecanismo de influencia educativa

Cuando hablamos de mecanismos de influencia educativa centramos nuestra atención a la intencionalidad de la educación, en cuanto al proceso de articulación de las actuaciones entre el docente y el alumno donde se genera el aprendizaje o la actividad autoestructurante del alumno/a.

Coll (1996) sitúa los mecanismos de influencia educativa son aquellos procedimientos mediante los cuales el profesor logra promover y facilitar en los estudiantes el proceso de construcción de significados y la atribución de sentido en el transcurso de las acciones escolares en el proceso de enseñanza /aprendizaje. Esto da a la luz formas que se ajustan a la ayuda de manera efectiva y constante a la actividad mental constructiva de los alumnos en la interacción dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en y desde el aula, conectándose al proceso de construcción de significados que lleva adelante el alumno/a.

Por otra parte, Arrieta (2001) sitúa estos mecanismos de influencia educativa asociados a los tipos y ajustes de ayuda, del profesor o persona más competente, al alumno en relación al contenido.

Por ello, los mecanismos de influencia educativa se entienden cómo los procesos subyacentes a las formas y dispositivos a través de los cuales es

posible ajustar efectivamente la ayuda educativa a la actividad mental constructiva del alumno en las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Cuando se habla de construcción progresiva de sistemas de significados compartidos, se plantea que este proceso de construcción supone una presentación, re-presentación, elaboración, re-elaboración de las representaciones que tienen sobre contenidos y tareas escolares en el transcurso de la interactividad; así como la incidencia en las representaciones que los alumnos tienen de esos contenidos y tareas (Colomina et al., 2005). Es posible distinguir dos mecanismos de influencia, el proceso de construcción progresiva de sistemas de significados compartidos y el traspaso progresivo del control del profesor a los alumnos.

El profesor en la interacción decide utilizar apoyos y recursos necesarios para conectar con el contenido del alumno/a y modificarla en función de la representación que desea construir. Esta construcción de significados compartidos se da en la interactividad, donde el profesor ajusta la ayuda, logrando progresivamente compartir con el alumno o aprendiz niveles mayores de intersubjetividad. Este proceso es posible gracias al lenguaje, ya que representa de maneras distintas los objetos, acciones y acontecimientos.

El traspaso progresivo del control del profesor a los alumnos es el proceso por el que los apoyos y ayudas al aprendizaje del alumno van evolucionando y modificándose en función de promover una actuación cada vez más autónoma y autorregulada en la realización de las tareas, así como en la utilización de los contenidos, objeto de enseñanza y aprendizaje. En este proceso, los apoyos y ayudas van retirándose progresivamente o van siendo sustituidos por otros que suponen tipos y grados de ayuda menores, cualitativa y cuantitativamente. El propósito es que el alumno pueda asumir un control cada vez mayor sobre las tareas y contenidos y, en último término, sobre su propio proceso de aprendizaje (Colomina et al., 2005).

Desde la perspectiva de Wood se puede decir que la noción de control se relaciona con la responsabilidad que el niño y el adulto comparten cuando deben resolver una tarea; el concepto sólo puede entenderse en función de la actividad

conjunta de ambos participantes en el proceso (Lacasa, Martín del Campo & Méndez, 1994).

Las funciones de andamiaje apoyan y aumentan los recursos cognitivos limitados del que aprende, le permiten concentrarse y dominar determinados aspectos de la tarea. Con la experiencia, estos elementos de la tarea se hacen familiares y el niño puede establecer relaciones entre ellos. El control contingente asegura que las demandas que se hacen al niño no sean ni demasiado complejas, produciendo un defecto, ni demasiado simples, generando el aburrimiento o la distracción (Wood, 1986, citado por Lacasa et al., 1994).

Las nociones como andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976), formato (Bruner, 1984) proceso de enseñanza recíproca (Palincsar y Brown, 1984), marco (Kaye, 1986), traspaso progresivo (Wells, 1988), enseñanza andamiada o participación guiada (Rogoff, 1993) remiten a la enseñanza que ocurre en la zona de desarrollo próximo, a las ayudas y apoyos provisionales ajustados al nivel del aprendiz, de manera que permiten que éste pueda conseguir llegar más allá de lo que él solo individualmente podría hacerlo (Arrieta, 2001).

La zona de desarrollo próximo es aquella en la que se ponen en marcha apoyos creados por otros y por las herramientas culturales que llevan al alumno o aprendiz más allá de sus competencias actuales (Cubero & Luque, 2005, p. 145).

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1978 citado por Cubero et al., 2005, p.145.)

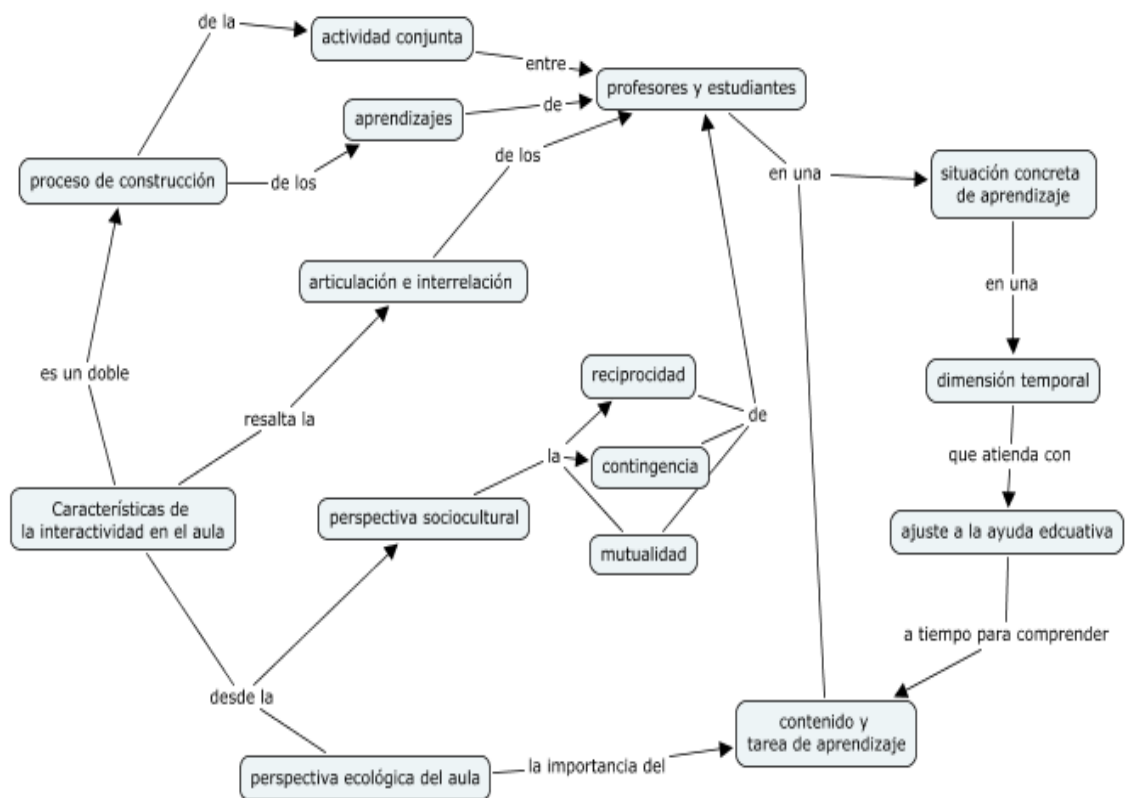
El concepto de andamiaje se genera a partir del concepto de zona de desarrollo próximo, plantea una interacción del profesor de tipo inversamente proporcional al nivel de competencia del niño en relación al contenido o la tarea. (Wertsch, 1988).

Esto nos ayuda a describir el traspaso del control por su carácter diverso contingente y transitorio en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de la misma

forma que en la construcción de un edificio o en su reparación se colocan una serie de soportes y apoyos que se van quitando progresivamente a medida que el edificio avanza, la metáfora del andamiaje incide en la idea que, inicialmente, en la resolución de una tarea conjunta el adulto introduce toda una serie de apoyos, que progresivamente, va quitando a medida que el aprendiz se vuelve más autónomo en la resolución individual de la tarea. (Vila, 1998, p. 11).

Por ello, al alumno es el artífice del proceso de y es el profesor quien debe proporcionar las ayudas necesarias y contingentes para que ocurra el aprendizaje que podría ser difícil que ocurriese sin la presencia de su ayuda. Esto en el contexto de aproximación entre los significados que construyen el alumno y los que representan los contenidos curriculares. Es en el contexto de la interactividad donde operan los mecanismos de influencia educativa que favorecerán la actividad autoestructurante del alumno.

Figura 13. Características de la interactividad



Fuente. Colomina et al., 2005, p 23

Por lo que podemos señalar las exigencias de la interactividad, entre las que se destaca: la relación entre las actuaciones del profesor y las del estudiante, considerar las características particulares del contenido o tarea de aprendizaje, analizar el discurso del profesor y del estudiante, estudiar secuencias completas de enseñanza y aprendizaje. De allí que introduce "la secuencia didáctica" como el proceso completo de enseñanza y aprendizaje, que tiene un tiempo determinado, inicio y fin, que requiere de observación y de registro, y que permite hacer análisis e interpretación tanto de la enseñanza como del aprendizaje dados.

2.5.3. La interacción comunicativa en el aula como indicador de convivencia escolar

Desde una perspectiva interaccionista, el abordaje de los procesos de comunicación en el aula debe tomar en cuenta el contexto, es decir las especificidades de la situación en la que se enmarcan dichos procesos.

Las interacciones comunicativas en el aula dependen, según Frago (1999), de las normas del grupo, la personalidad del profesor/a, de su estado de ánimo en ese momento, del clima situacional que se da en cada momento.

El aula es un contexto de interacciones comunicativas continuas; desde la consideración del discurso didáctico y desde la acepción únicamente como transmisor de conocimientos, encontramos que éste es reproducido, transformado y reorganizado para ser recontextualizado. Pero enseñar y aprender a convivir supera ese discurso explícito para hacerse posible en la práctica escolar a través del currículum oculto que presenta su mayor expresión en las relaciones interpersonales que se desarrollan entre docente y alumno y alumnos entre sí. Es decir: "*aprendemos a convivir conviviendo*" (Cuadrado, Fernández y Ramos, 2010, p. 14.).

Así pues, la cultura escolar se percibe como una compleja red de interrelaciones sociales y de mensajes implícitos, y es ahí donde se construye el currículum real de la convivencia escolar.

En la escuela, como institución social, se presenta toda una variada sucesión de interacciones comunicativas; desde el diálogo, expresiones afectivas hasta las humillaciones, la agresión verbal, exclusión social y agresión física, directa o indirecta entre otras formas comunicativas.

Las últimas investigaciones muestran que estas formas de comunicación cotidiana no son usadas para una dinámica favorable hacia la construcción de las interacciones positivas, adecuadas y completas en el aula y en la escuela.

Sin embargo, el reto de una comunicación sin malentendidos, respetuosa y con objetivos comunes no es fácil. En algunos casos, la dificultad puede derivarse de la propia gestión de la clase que se supone, sin fundamento, que el alumnado sabe trabajar en grupo. Cuadrado, Fernández y Ramos (2011) plantean una serie de requerimientos para hacer efectivo ese planteamiento en concreto señalan:

"Para que unos conjuntos de personas formen en auténtico equipo de trabajo es necesario que asuman como principios la colaboración y cooperación entre los integrantes del grupo. Sólo cuando los miembros del equipo definen democráticamente un objetivo común y deciden aunar esfuerzos alcanzarlo empleando el diálogo como instrumento de intercambio de opiniones, conocimientos y emociones podemos comenzar a hablar de trabajo cooperativo. Pero no hay que olvidar que un auténtico diálogo debe ir acompañado de respeto y escucha. No se trata de que los miembros del grupo comuniquen y argumenten correcta y detalladamente sus opiniones, decisiones o posiciones, sino que a la vez muestren respeto por las intervenciones de los demás, las escuchen y valoren como si fueran propias, aunque no las compartan "(Cuadrado, Fernández y Ramos, 2010, p. 185).

En la construcción y mantenimiento de un clima de aula y convivencia pacífico, el rol del profesor debe ser siempre asimétrico respecto al del alumno, aunque esto no implica que el docente sea el que ostente el papel monopolizador de todas las actividades. Sin embargo, el profesor le corresponde la responsabilidad exclusiva de supervisar, controlar y gestionar cualquier proyecto

didáctico, ya esté basado en una negociación con el alumnado o haya sido decidido exclusivamente por él.

Para determinar el papel que corresponde al profesor para una convivencia pacífica no debe pensarse que el control está exclusivamente centrado en la autoridad del profesor, omitiendo la idea de colaboración y aportación del alumnado.

El profesorado debe ser considerado como un recurso para el aprendizaje, más que una autoridad para imponerlo. Es decir, el docente debe ser un excelente conocedor de cómo mantener un clima de aula donde la enseñanza y el aprendizaje sean posibles para todo el alumnado. La figura del profesor debe caracterizarse por manifestar un comportamiento justo, objetivo, coherente y flexible.

Parece claro que el contexto escolar se presenta cada vez con un mayor nivel de interculturalidad y diversidad, lo que determina que sean los procesos de comunicación y el tipo de relación que mantenga el profesor con sus alumnos los que constituyan el encuadramiento básico para la convivencia. Las habilidades de comunicación y de negociación son las que fomentan el desarrollo de actitudes y valores como la solidaridad, la empatía, la tolerancia y la cooperación con los demás, el autocontrol y reflexión consigo mismo. De una manera más ajustada a cómo debe proceder el docente, el profesor Camellas (2002) expresa la misma idea de esta manera:

"Como factor clave para la resolución de los conflictos, los adultos deben de modelo y tener la competencia personal de realizar aquello que se al alumnado o se espera de él. Esto implica saber qué es la negociación y estar dispuesto a negociar cuando sea necesario" (p. 66).

Estudios como los de Rudduck y Flutter (2007) demuestran que la participación del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje incrementa su colaboración y compromiso. En el mismo sentido se manifiestan Ferrer (2005) y Fernández y Cuadrado (2008b) cuando sitúan la participación del alumno en el aula y en el centro escolar como la clave para mejorar todos los procesos de aprendizaje en un clima de objetivos compartidos.

Este proceso de poner en marcha principios de respeto y corresponsabilidad en los acuerdos como claves de la interacción, la expresa de forma clara Barriocanal cuando determina:

"El establecimiento de normas de aula es un marco privilegiado para comprender conceptos como participación, respeto, democracia, responsabilidad, etc. También para aprender a trabajar en grupo, a formular propuestas en términos positivos, para experimentar cómo funcionan el diálogo y la negociación " (Barriocanal, 2007, p. 78.)

Así pues, la acción educativa democrática escolar debe capacitar para destrezas y estrategias convivenciales. Sin embargo, si las normas las determina de forma unilateral el profesorado y observan el cumplimiento de las mismas, los alumnos abandonan su implicación en el buen funcionamiento del centro y del aula, manifestando comportamientos disruptivos, absentismo escolar, etc. Mucho más contundente se muestran Moreno y Luengo (2007) cuando señalan que sobre la base de planteamientos fundamentalmente autoritarios se puede estar potenciando una cultura 'anti escuela', aumentando las respuestas de enfrentamiento al profesorado, que es percibido como autoritario o amenazante, y reforzando el prestigio del alumnado antisocial ante los compañeros de clase.

Finalmente, hay que añadir que la colaboración conjunta no sólo va a favorecer al alumnado, sino también al profesorado. Más concretamente, Barriocanal (2007, p. 78) señala expresamente: *"... además, no solamente son los alumnos los que pueden aprender. A lo largo del proceso éstos pueden aportar muchos elementos de reflexión que le sirvan al profesor para mejorar el clima de convivencia y aprendizaje dentro del aula"*.

Por otro lado, el conocimiento de relaciones sociales que se establecen entre los alumnos, así como su influencia en el proceso de adaptación de los mismos al aula, conlleva la necesidad de conocer y reflexionar sobre aquellos factores que presentan una importante influencia:

1. Factores relativos al alumno.

Autores como Moraleda, González y García-Gallo (1998) proponen un modelo explicativo acerca de la competencia social en adolescentes cuyo éxito

o fracaso no se produce por casualidad, sino por el efecto de variables actitudinales y cognitivas inhibiendo, facilitando o destruyendo las relaciones sociales.

2. Factores relativos al profesor.

La figura del profesor es determinante en la adaptación del alumno, considerando el tipo de relación que establezca con el estudiante.

Respecto a las manifestaciones de las expectativas del profesor sobre el alumno, autoras como Cuadrado (1992) y Díaz-Aguado (1994) manifiestan que las expectativas de los profesores hacia sus alumnos se manifiestan claramente a través de sus expresiones verbales pero, muy especialmente, a través de sus mecanismos no-verbales como los gestos, el manejo del tiempo de espera cuando les preguntan; a este respecto sabemos que la espera de la respuesta, por parte del profesor, de un alumno de bajas calificaciones se minimiza en comparación con la espera de la respuesta del estudiante que presenta mejores rendimientos académicos o expectativas de que lo consiga.

El tipo de acercamiento o forma de interactuar que los profesores mantengan con estudiantes presenta una notable influencia en el comportamiento de los alumnos (Cuadrado y Fernández, 2007, Cuadrado y Fernández, 2008)

Los hallazgos de estas autoras nos ayudan a entender por qué cuando el profesor se esfuerza por interactuar positivamente con sus alumnos se observa esta actitud en un comportamiento de proximidad, ofreciendo una atención individualizada, confianza y respeto. Este acercamiento provoca una mejora en el rendimiento académico de los estudiantes y una disminución de comportamientos agresivos.

Por el contrario, el distanciamiento y la frialdad del docente llevan aparejado un comportamiento irrespetuoso y desatención hacia sus estudiantes, recibiendo menos elogios y más críticas por parte del profesor. (Pinto, 1996).

3. Factores relativos a los compañeros

Los efectos de los compañeros de clase pueden estar entre los factores más importantes que determinan no sólo el rendimiento académico de los alumnos, sino también su comportamiento social. Al mismo tiempo, podemos considerar a los compañeros como una fuente importante de aprendizaje y de atracción hacia determinadas actitudes. Hernández (2001) indica los siguientes efectos que puede generar el grupo de compañeros:

1. En el aprendizaje de actitudes, valores y referencias del mundo que les rodea.
2. En la percepción y comprensión del punto de vista del otro.
3. En la formación de la identidad personal del niño.
4. En la adquisición de habilidades sociales.
5. En el control de los impulsos *agresivos*, favoreciendo la adquisición de mecanismos reguladores de la conducta agresiva.
6. En la identidad sexual.
7. En la adquisición de comportamientos adictivos (drogas, alcohol, otras sustancias y conductas de riesgo).
8. En las metas y logros académicos.
9. En la consideración de los compañeros como importantes fuentes de apoyo, convirtiéndose en habituales confidentes.
10. En la capacidad para desenvolverse con éxito dentro del grupo de iguales.

Todos estos aspectos determinan que la integración social en los grupos de adolescentes no está exenta de dificultades.

La adaptación no depende exclusivamente de factores personales y habilidades sociales individuales de los estudiantes; existe una microcultura

estructurada por un marco de normas, creencias y hábitos de comportamiento que apuntan hacia donde debe dirigirse esa necesidad de integración satisfactoria para los individuos que se encuentran dentro. El alumno se irá adaptando al grupo de iguales a medida que vaya adquiriendo e integrando las normas y valores del grupo de compañeros. A este respecto, el no tener amigos o fracasar en ese empeño provoca en ocasiones sentimientos de inseguridad afectando su autoestima, viéndose como un sujeto con escasa competencia social y limitada valía. Ello puede repercutir en trastornos como la ansiedad social y también depresión.

4. Factores relativos al entorno físico o medio ambiente del aula.

El conocimiento del contexto está constituido por el ambiente percibido e interpretado por los miembros del aula y ejerce una importante influencia en los comportamientos desarrollados por los individuos que en él se integran, así como a la hora de asignar significados a los comportamientos. Desde esta perspectiva, Galloway (1983) subraya:

"En la enseñanza hemos tendido a desestimar la relación del ambiente con la conducta individual. El comportamiento humano no se puede entender y predecir plenamente hasta tanto que el conocimiento del ambiente, contexto y papel sea colocado conjuntamente con el actuar y el comunicarse de la persona" (p. 7).

Pero igual que el ambiente percibido pasa a ser una componente importante en la actitud de los sujetos, existe también una organización del espacio del aula que incrementa la acción de la misma.

En este sentido, la organización tradicional de nuestras aulas, con los pupitres perfectamente alineados frente a la mesa del profesor, dificulta la interacción entre los compañeros. La organización espacial del aula no puede reducirse a la estructura arquitectónica de la misma con mesas y sillas, sino que debe percibirse como un medio facilitador o inhibidor de las interacciones comunicativas y de las relaciones que allí tienen lugar entre profesor y alumnos y alumnos entre sí.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS DEL DISCURSO EN SITUACIONES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

3. ANÁLISIS DEL DISCURSO EN SITUACIONES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

3.1. MECANISMOS Y ESTRATEGIAS DISCURSIVAS VERBALES.

Los mecanismos y estrategias discursivas varían en función de su contribución al proceso de aprendizaje.

Desde un punto constructivista se pueden establecer una secuenciación de tres fases concretadas en las siguientes: activación y acceso a los conocimientos previos de los alumnos/as, atribución de un sentido positivo al aprendizaje por parte de los estudiantes y aumento de los niveles de intersubjetividad mediante la elaboración de representaciones cada vez más complejas y próximas a las de los contenidos del currículo escolar.

Las estrategias de enseñanza que se emplean con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos/as han mostrado su efectividad en diversas investigaciones al ser introducidas como apoyos en los textos académicos.

También es importante reseñar la importancia del momento de la utilización de estas estrategias de enseñanza, pueden incluirse antes (reinstrucciones), durante (coinstruccionales) o después (posinstruccionales) de un contenido curricular específico.

Las estrategias que preparan y alertan al alumno en relación a qué o cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes), las estrategias coinstruccionales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso de enseñanza, normalmente cubren las siguientes funciones: detección de la información principal, conceptualización de los contenidos, delimitación de la organización, mantenimiento de la atención y motivación, aquí pueden

incluirse estrategias como ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías.

Las estrategias posinstruccionales se presentan después del contenido que se ha de aprender y permite al alumno/a formar una visión sintética e integradora o crítica del material. Algunas estrategias de este tipo pueden ser resúmenes finales, mapas conceptuales o redes semánticas.

3.1.1 Mecanismos y estrategias discursivas orientadas a la construcción del conocimiento en el aula

Los autores Cooper 1990, Díaz Barriga 1993; Kiwra, 1991; Mayer, 1984 y West, Farmer y Wolff, 1991, nos ofrecen una clasificación de las estrategias utilizadas para promover mejores aprendizajes.

A) Tipos de estrategias discursivas

Una de estas estrategias son las que activan conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos/as. Este grupo incluye a aquellas otras que se concentran en el esclarecimiento de las intenciones educativas que el profesor pretende lograr al término del ciclo o situación educativa.

Esta activación del conocimiento previo puede servir en un doble sentido al profesor: para dar a conocer lo que saben sus alumnos/as y para utilizar el conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes.

Establecer las intenciones educativas y objetivos a los alumnos/as, les ayuda a desarrollar expectativas adecuadas sobre el curso y a encontrar sentido y/o valor funcional a los aprendizajes involucrados en el curso. Estas estrategias son principalmente de tipo preinstruccionales y se recomienda usarlas sobre todo al inicio de la clase

Figura 14. Los procesos cognitivos y las estrategias utilizadas para promover mejores aprendizajes

Proceso cognitivo en el que Incide la estrategia	Tipos de estrategia de enseñanza
Activación de los conocimientos previos	Objetivos o propósitos Preinterrogantes
Generación de expectativas apropiadas	Actividades generadora de información previa
Orientar y mantener la atención	Preguntas insertadas Ilustraciones Pistas claves tipográficas o discursivas
Promover una organización más adecuada De la información que se ha de aprender (mejorar conexiones internas)	Mapas conceptuales Redes semánticas Resúmenes
Para potenciar el enlace entre conocimientos previos y la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones externas)	Organizadores previos Analogías

Fuente: Adaptado de Cooper 1990, pág. 143.

Otro tipo de estrategias son aquellas que están orientadas para captar la atención de los alumnos. Estas estrategias son recursos que el profesor utiliza para focalizar y mantener la atención de los aprendices durante una sesión, ya que los procesos de atención selectiva son muy importantes para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, estas estrategias deben proponerse como estrategias coinstruccional, ya que pueden aplicarse en cualquier momento para indicar a los alumnos/as las ideas donde deben centrar la atención, codificación y aprendizaje. Algunas de estas estrategias de este tipo son: las preguntas, uso de pistas o claves o el uso de ilustraciones.

Por otro lado, nos encontramos con las estrategias para organizar la información que se ha de aprender, éstas dan mayor contexto organizativo a la información nueva que se representará en forma gráfica o escrita. Estas estrategias mejoran la significatividad lógica y en consecuencia hace más probable el aprendizaje significativo de los alumnos/as. Las estrategias pueden utilizarse en diferentes momentos de la enseñanza, entre ellas podemos destacar las representaciones lingüísticas, resúmenes o cuadros sinópticos.

Por otra parte, están las estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprenderse, garantizando una mayor significatividad de los aprendizajes conseguidos. De acuerdo con Mayer (1984) a este proceso de integración entre lo “previo” y lo “nuevo” se le denomina construcción de conexiones externas.

Por ello, se recomienda utilizar estas estrategias antes o durante la instrucción para lograr mejores aprendizajes. Las estrategias típicas son organizadores previos (comparativos y expositivos) y las analogías.

Las distintas estrategias de enseñanza que venimos describiendo pueden usarse simultáneamente e incluso mezclarlas, según el profesor lo considere adecuado. El uso de las estrategias dependerá del contenido de aprendizaje, de las tareas que deberán realizar los alumnos/as, de las actividades didácticas y de las características de los aprendizajes.

B) Características y recomendaciones de las estrategias discursivas

De acuerdo a Coll y Bolea (1990), cualquier situación educativa se caracteriza por tener una intencionalidad. En cualquier situación didáctica los agentes educativos desarrollan acciones encaminadas a influir un conjunto de aprendizajes en los alumno/as, con una cierta dirección con uno o varios propósitos determinados.

Un currículo sin un planteamiento explícito o implícito de sus objetivos o propósitos, quizás derivaría en cualquier otro tipo de interacción entre personas que no busque dejar un aprendizaje intencional en los que las reciben.

Las situaciones educativas que ocurren dentro de las instituciones escolares, los objetivos o intenciones deben planificarse y aclararse con un mínimo de rigor, ya que es el punto de partida y el de llegada de toda la experiencia educativa y además desempeñan un importante papel orientativo y estructurante de todo el proceso.

Partiendo del reconocimiento de que en los programas escolares los objetivos deben tener un cierto nivel de concretización apropiado y con aceptación también de la función relevante que desempeñan en las actividades de planificación, organización y evaluación en la actividad docente.

En este sentido, una primera consideración que debemos señalar, radica en la necesidad de formularlos de modo tal que estén orientados hacia los alumnos. Los objetivos no tendrían sentido si no fueran comprensibles para los aprendices o si éstos no se sintieran aludidos de algún modo en su enunciación. De este modo, es conveniente que sean construidos en forma directa, clara y entendible, con un adecuada y redacción y vocabulario para el alumno/a, de igual manera es necesario dejar claro en su enunciación las actividades, contenidos y resultados esperados que deseamos promover en la situación pedagógica.

Las funciones de los objetivos como estrategias de enseñanza son las siguientes (Cooper, 1990; García Madruga, Martín Cordero Luque y Santamaría, 1995; Shuell, 1988):

1. Actuar como elementos orientadores de los procesos de atención y de aprendizaje.
2. Servir como criterios para discriminar los aspectos relevantes de los contenidos curriculares, sobre los que hay que realizar un mayor esfuerzo y procesamiento cognitivo.
3. Permitir generar expectativas apropiadas acerca de lo que se va a aprender.
4. Permitir a los alumnos/as formar un criterio sobre qué se esperará de ellos/as al término de una clase.
5. Mejorar considerablemente el aprendizaje intencional.
6. Proporcionar al alumno/a los elementos indispensables para orientar sus actividades de autoevaluación.

Categorización de los comportamientos que manifiestan profesores y alumnos/as.

Por último, en este apartado dedicado a esclarecer los mecanismos y estrategias discursivas verbales, destacaremos las categorías formuladas por Coll y Onrubia (2001), Rosemberg (2003) y McNeill (1992, 2000) para clasificar los mecanismos comunicativos dirigidos a facilitar el aprendizaje y que utilizaremos para este estudio.

Figura 15. Categorías para el análisis de los comportamientos comunicativos dirigidos a facilitar el aprendizaje

COMPORTAMIENTO COMUNICATIVO	ESTRATEGIA UTILIZADA
Contextualización	Metaenunciados
Marco social de referencia	Ejemplos, experiencias
Marco específico de referencia	Alusiones a contenidos anteriores
Preguntas	Preguntas abiertas, cerradas
Repeticiones	Repeticiones en las propias expresiones o de las expresiones del interlocutor
Reformulaciones y paráfrasis	Reformulaciones aditivas, omitivas, permutadas o sustitutivas
Yuxtaposición de enunciados	Sinónimos, reelaboraciones estructurales o gramaticales
Autorreformulaciones	Reelaboraciones sintácticas y semánticas de las propias expresiones
Preguntas retóricas	Cuestiones retóricas
Variación pronominal	Uso de diferentes pronombres y personas verbales
Resúmenes	Síntesis de las aportaciones realizadas
Gestos ilustrativos	Gestos deícticos, icónicos, metafóricos, no-representacionales.

Fuente: Adaptado de Coll y Onrubia 2001.

3.2 MECANISMOS Y ESTRATEGIAS DISCURSIVAS NO VERBALES

Los mecanismos discursivos no verbales son imprescindibles en todo acto comunicativo del ser humano. Junto al lenguaje verbal, recurrimos a una serie de elementos y herramientas no verbales que completan nuestro mensaje.

El análisis del discurso didáctico en el aula se amplía con el análisis de los mecanismos no-verbales, como comportamientos paralelos y complementarios que ambos manifiestan durante sus interacciones. Es reconocida por toda la importancia de la comunicación no verbal en el aula, como mecanismo que facilita la comprensión de los mensajes y fundamentalmente favorece la aparición de un clima de aula emocionalmente positivo que refuerza la motivación e implicación del alumno/a en su aprendizaje, la mejora de las relaciones interpersonales entre profesor y alumno/a y entre alumnos/as, el control de la disciplina...etc.

A) El lenguaje no verbal

Se pueden distinguir varias disciplinas en el lenguaje no verbal: quinésica, proxémica, cronémica, paralenguaje y el aspecto. A continuación, hablaremos de ellas:

La quinésica se refiere al movimiento y a las posturas corporales que adquieren tanto el emisor como el receptor durante la interacción comunicativa. La información que transmitimos a través de las posturas o gestos corporales es de ayuda al interlocutor a captar nuestras actitudes en el discurso, y es fundamental que el alumno/a las conozca para comprender a su interlocutor.

La proxémica es aquella que se refiere al uso cultural que hacemos del espacio que mantenemos durante la interacción comunicativa. Señalamos que es muy importante mantener la distancia correcta por parte de los interlocutores en un diálogo.

La cronémica se refiere al tiempo, concretamente al concepto, estructura y uso que hacemos según referencias culturales.

El paralingüístico hace referencia al timbre, tono, tipo de voz, cantidad (cualidades y modificadores fónicos), los actos de toser, reír, llorar, suspirar (sonidos fisiológicos y emocionales), onomatopeyas, interjecciones, emisiones sonoras como resoplar, gemir y otros sonidos sin grafía establecida (elementos cuasi-léxicos o alternantes paralingüísticos), pausas y silencios.

Por último, el aspecto que hace referencia a la imagen en conjunto que una persona muestra por su forma de vestir, el perfume que usa, los complementos que lleva... en definitiva, la imagen general que ofrece una primera idea a nuestro interlocutor.

Podemos diferenciar entre comunicación verbal y no verbal. Solo una pequeña parte de la conducta comunicativa es verbal, mientras que la mayor parte es conducta no verbal.

La definición de la comunicación no verbal sería el conjunto de emisiones de signos activos o pasivos, a través de los sistemas no léxicos somáticos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en mutua coestructuración.

La comunicación no verbal influye sobre todo al aspecto de la relación personal, ya que transmite información sobre la personalidad. Los canales de comunicación no verbal son auditivos, visuales, táctiles, olfativos, movimientos corporales, gestuales...etc.

Por otra parte, los sistemas de comunicación no verbal tenemos: el lenguaje corporal y el lenguaje icónico. Del lenguaje corporal podemos destacar gestos, tono de voz, ropa, olor corporal... y del lenguaje icónico se engloban diferentes formas de comunicación donde utilizan códigos universales (braille), o códigos semiuniversales (beso, luto) y códigos particulares.

A modo de conclusión, podemos decir que la observación de las conductas de los sujetos permite conocer las respuestas manifiestas a través de las cuales se muestran habilidades sociales.

B) Elementos sociales no verbales

A continuación, vamos a desarrollar en este apartado los elementos sociales no verbales:

- *La mirada*: indicador activo de escucha con las personas que interactuamos y regula los tiempos o turnos de palabra entre interlocutores. Su función es de sincronizar, acompañar o comentar la palabra.

Los investigadores han llegado a la conclusión de que las personas con mayor tendencia a la sociabilidad y a la relación efectúan mayor número de intercambio de miradas.

La mirada y la dirección de los ojos disponen de una gran expresividad y deseo de implicarse con lo que se está diciendo o por el contrario la falta de interés en lo que dice el interlocutor.

La mirada sustituye en muchas ocasiones a la palabra, sobre todo en la relación niño-profesor y puede utilizarla para preguntar, para indicar que no se sabe que se ha terminado algo, etc. La mirada del adulto puede aprobar o desaprobar o castigar.

- *La sonrisa*: elemento social no verbal considerado como un indicador de habilidad social positivo o gesto de pacificación. Tiene una función amortiguadora frente a la agresión, forma parte de los saludos convencionales y de las conductas sociales de cortesía, en ocasiones se emplea para ocultar distintas emociones a la que se expresa y abre los canales de comunicación con el interlocutor.

- *Gestos y movimientos del cuerpo*: los factores que pueden influir en la gestualidad son las concepciones de orden cultural que condicionan conductas gestuales, las diferencias de estatus o división de roles. Mayor desinhibición gestual en situaciones favorables y mayor rigidez en las desfavorables, los estados emocionales del individuo (depresión, enfermedad, etc...), y los aspectos de la personalidad (edad, cultura, etc.).

Según Argyle (1978) distingue cinco categorías diferentes de señales no verbales: gestos de ilustración o discurso, gestos convencionales dependiendo de cada cultura, gestos que expresan estados emotivos (morderse las uñas, ponerse las manos en la cabeza para reflexionar), gestos que expresan aspectos

de carácter personal (propios de cada persona y de elaboración inconsciente), gesticulación ritual (de tipo religioso o militar).

- *Expresión facial*: son los gestos asociados a ciertas emociones, cuyo mecanismo no depende directamente de nuestra voluntad sino de fuerzas nerviosas que accidentalmente generan o inhiben ciertos movimientos musculares.

En los seres humanos, cabe la posibilidad de control o disimulo de este tipo de señales, aun cuando no sea sencillo o bien ofrezca una incongruencia de cara al comportamiento comunicativo de la persona que intenta disimular.

Existen tres tipos de expresiones faciales: agrado o desagrado, atención o indiferencia e indicadores de actividad, y seis emociones consideradas como universales por su carácter: alegría, ira, miedo, tristeza, sorpresa y asco.

La mayoría de la formación inicial que el alumno/a recibe del profesor/a procede también de la cara de éste/a. El alumno/a interpreta al profesor por la expresión de su cara.

- *El contacto físico*: forma de comunicación muy frecuente cuando se establece una interacción social, familiar, laboral, de amistad, etc. es una conducta altamente relacionada con las emociones y las agresiones. La cultura ejerce fuerte presión y es una forma primitiva de contacto social, tanto en humanos como en animales.

Las emociones, la sexualidad y las agresiones se expresan fundamentalmente por este medio. El contacto físico tiene cualidades de duración, intensidad y zona de contacto que lo determinan y caracterizan.

En el caso de los alumnos/as podemos atender a la observación de ausencia o presencia de contactos físicos, de tipo agresivo o afectivo, contextualizados por la situación o indiferentes a ella.

- *La postura corporal*: posiciones que presentan los individuos en situación de intercambio, por ejemplo, cara a cara, de lado, etc. Resultan determinantes para transmitir determinadas actitudes y sentimientos.

La postura se considera un elemento poco controlado por los individuos en una interacción, facilita la comprensión de la actividad o la pasividad, así como la predisposición para intervenir o no intervenir del individuo.

El grado de tensión o relajación de la postura permite inferir el nivel de relación y el estatus. Si se percibe superioridad por parte del interlocutor la

postura será la de sumisión, pero si por el contrario percibo inferioridad la postura guardará relación con la autopercepción del individuo.

En el contexto escolar tanto la orientación como la actitud del cuerpo son exponentes comunicativos de gran valor.

- *La orientación corporal:* podemos hablar de las posiciones que presenta el sujeto en situaciones de interacción.

Según Sheflen (1976) clasificó las posiciones que presenta el sujeto en situaciones de interacción en tres grupos: inclusión o no inclusión en el grupo, de frente, de lado o de ángulo y de congruencia o incongruencia con el grupo.

- *La distancia o proximidad:* habilidad social de la cual debemos hacer uso en función de las normas convencionales sociales en las que se interactúa. Esta habilidad debemos hacer uso en función de las normas o convenciones sociales en las que interactúa. Cada persona necesita de un espacio personal en el cual desenvolverse sin ser molestado por los demás.

- *El aspecto exterior:* la toma de conciencia sobre el aspecto exterior es progresiva. Existen claras relaciones entre el aspecto externo y la personalidad.

Por último, en este apartado, podemos destacar las categorías que se han empleado en este estudio para analizar las conductas comunicativas de profesores y alumnos en el clima de aula, aplicando el sistema categorial utilizado por Cuadrado (1991), que completa las categorías de Love y Roderick (1971).

3.2.1 Comportamientos comunicativos no-verbales orientados a los aspectos cognitivos del aprendizaje

El aprendizaje de los alumnos/as se fundamenta en el análisis de las expresiones verbales que utilizan, tanto en las explicaciones de los niños/as y adultos, no reflejan todo aquello que saben, ya que algunos conocimientos son difíciles de expresar verbalmente, en ocasiones o no expresamos las palabras más adecuadas y otras el conocimiento es inaccesible al registro verbal.

Los comportamientos comunicativos no verbales cobran especial relevancia y se conciben como un medio de transmisión de conocimiento y no solo de emociones mediante expresiones faciales, gestos manuales,

movimientos corporales, desplazamientos por el espacio o contactos visuales es posible tener acceso a informaciones sustantivas sobre las representaciones mentales de la persona con la que nos comunicamos.

Solo en la medida que conozcamos los efectos que queremos provocar en los alumnos/as con nuestros gestos y tomemos conciencia de la manifestación de los mismos, se puede lograr ejercer cierto control sobre ellos.

Sin embargo, estudios recientes han demostrado que el nivel de conciencia y control que el profesorado posee de las conductas comunicativas no-verbales que manifiestan en el aula es mínimo y se limita al dominio de las expresiones faciales (Cuadrado y Fernández 2011, pág. 134).

Entre los trabajos que analizan la influencia de los comportamientos comunicativos no-verbales en el aprendizaje podemos destacar los de McNeill (1992,2000), McNeil Alibali y Evans (2000), Goldin-Meadow y Wagner (2005). Estos autores estudian el papel de los gestos en la comprensión de los mensajes y en su complementariedad con las expresiones verbales para alcanzar un pleno entendimiento.

Los trabajos de Roth (2000), Kita (2000) y Kendon (2004), Cuadrado (2008a, Pozzer-Ardenghi y Roth (2009), entre otros, Goldin-Meadow (2000), Cuadrado y Fernández (2007) y Fernández y Cuadrado (2008a y 2008b), muestran que los comportamientos no-verbales ayudan a clarificar, organizar y transmitir las ideas y facilitar la decodificación del sentido y significado del mensaje recibido.

Teniendo en cuenta los trabajos anteriores, Roth y Lawless (2002) llaman la atención sobre la utilidad y conocimiento de los gestos en el aprendizaje y la instrucción, afirmando que las conductas no- verbales constituyen un puente entre experiencias percibidas y vividas del mundo físico y el desarrollo de un lenguaje conceptual abstracto.

Por otro lado, Krauss (1998) indica que los gestos representan nuevos entendimientos, cuando la competencia lingüística de los alumnos/as para expresar verbalmente dichas comprensiones aún no se ha desarrollado adecuadamente.

La inmadurez lingüística de los alumnos/as no es única que provoca la utilización de mecanismos no-verbales. Los autores Krauss y Hadar (2001) y Kendon (2004) señalan que cuando las ideas son más difíciles de conceptualizar, la producción de gestos aumenta considerablemente. Esta situación ilustra la influencia de las pautas comunicacionales no-verbales en el proceso de construcción de significados, y su utilidad y relevancia en cualquier nivel de enseñanza.

Goldin-Meadow (1999), advierte que la potencialidad cognitiva de los gestos es aplicable cuando el sujeto transmite la misma información a través de palabras y comportamientos no-verbales, en este caso los gestos ayudan a disminuir la carga cognitiva asociada a la producción verbal. Sin embargo, cuando existe disonancia entre las dos modalidades de comunicación (verbal y no verbal), es decir cuando lo que transmitimos con palabras es contradictorio a lo que comunicamos con gestos, entonces se obstaculiza el proceso de comprensión.

Investigadores como McNeil y Cols (2000) consideran que la incidencia de los gestos en la comprensión depende de la complejidad del mensaje hablado y de la demanda de la tarea.

En la última década se han ido sugiriendo que los gestos son elementos que intervienen en los cambios cognitivos que se producen durante el aprendizaje. Investigadores recientes describen la influencia de los comportamientos no-verbales en los procesos de cambio cognitivo desde dos perspectivas:

La primera perspectiva defiende que los gestos podrían contribuir a modificar conocimientos a través de sus efectos comunicativos. Si los sujetos pueden percibir las señales no-verbales que emitimos, entonces pueden reorientar la manera de transmitir conceptos o ideas. Estas actuaciones reflejan que las conductas comunicativas no-verbales facilitan y promueven el aprendizaje del alumno/a.

La segunda perspectiva muestra que los gestos pueden contribuir al cambio de conocimiento a través de sus efectos cognitivos. Por ejemplo, si escribimos un enunciado de una actividad en vez de aprenderlo de memoria, se reduce el esfuerzo cognitivo que se puede destinar a la solución de la actividad. Pero no se trata sólo de esfuerzo cognitivo, sino de medios complementarios de información. Los gestos nos permiten expresar significados que omitimos verbalmente y que completan y dan sentido al mensaje.

Si los docentes que imparten clase a un alumno/a no emplean gestos para acompañar, clarificar o ampliar sus palabras, el alumno/a no tendrá modelos en quien fijarse y por tanto no podría incorporarlo a su registro a menos que los observe en otras personas, según Goldin-Meadow (2005) (2009) y (2001); Meadow y Wagner (2005) y Ping y Goldin-Meadow (2008).

Algunos estudios han mostrado que los niños/as que acompañan sus expresiones verbales con conductas no-verbales tienen más posibilidades de éxito en el aprendizaje que aquellos que comportamientos no-verbales limitados.

Es importante darnos cuenta que no todos los gestos facilitan u obstaculizan la decodificación y entendimiento de las expresiones verbales, algunos simplemente regulan o dinamizan el habla, pero no aportan al proceso de transmisión ni comprensión de mensajes. Ni todos los gestos provocan el mismo efecto, por tanto, la clasificación de los comportamientos no-verbales que interactúan directamente con las expresiones verbales son una tarea no resuelta, pero ninguna de las investigaciones que tratan esta materia pueden considerarse estándar. No hay una única clasificación que cubra las necesidades de todos los investigadores, ni todos los objetos de investigación en lo que los gestos están implicados (Cuadrado y Fernández (2011), pág. 137.

La diversidad de clasificaciones y la falta de consenso hace que nos encontremos con una falta de eje común, por ello no abarcaremos todos los gestos relacionados con el discurso didáctico, sino un subgrupo al que los autores Hadar y Krauss (1999) y Hadar y Pinchas-Zamir (2004) denominan 'léxicos'. Estos gestos se definen como movimientos amplios y complejos de

manos y brazos, cuya forma responde al contenido del discurso al que acompañan. Destacamos la clasificación que hace McNeill (1992, 2000), desde una perspectiva psicolingüística, en gestos deícticos, icónicos y metafóricos. No obstante, Rimé y Schiaratura (1991) dividen estos comportamientos en gestos representacionales y no-representacionales.

3.2.1.1. Gestos representacionales y no-representacionales

En relación a los gestos representacionales, un primer grupo lo forman los gestos deícticos, a los que Roth y Lawless (2002) denominan 'demostrativos'. Éstos se pueden definir como aquellos comportamientos kinésicos manuales dirigidos a designar un objeto, persona, localización, o referencias abstractas relacionadas con la temporalidad (tiempo pasado, presente o futuro). Son gestos dependientes del contexto, es decir, que el significado de un mismo gesto varía en función del contexto y momento en que se realice, de las personas con las que se interactúe y de las expresiones verbales que le precedan, acompañen o se produzcan tras su manifestación. Este tipo de gestos se emplean para representar tanto informaciones concretas, como abstractas. Sus primeros usos para referirse a datos concretos se hallan sobre los 10 meses de edad, cuando extienden las manos y dedos para señalar objetos.

Asimismo, durante las primeras fases del desarrollo del lenguaje su utilización se multiplica y facilita en gran medida la transmisión de mensajes, puesto que permite suplir con gestos expresiones verbales que aún se desconocen. Estos logros evidencian la combinación y complementariedad de gestos y palabras desde edades muy tempranas. Posteriormente, sobre los 10 años de edad, los gestos deícticos se emplean también como referentes abstractos o no-presentes.

En cuanto a los gestos icónicos, se orientan hacia la ilustración de aspectos concretos del objeto o acción que se referencia (tamaño, movimiento, posición, etc.). De acuerdo con McNeill (1985), podríamos decir que son gestos con significado pictográfico, en el sentido de que adoptan la forma del contenido semántico del discurso verbal al que acompañan. Por tanto, estos gestos actúan

en cooperación con el habla proporcionando más información con el fin de facilitar el acceso y comprensión del mensaje. En este sentido, Hostetter y Hopkins (2002) declaran que las personas recurrimos con más frecuencia y manifestamos más gestos icónicos cuando las palabras que buscamos son esquivas o nos resultan difíciles de encontrar. Movimientos de manos para representar acciones como cortar, separar, unir, levantar, extender, etc., son clasificados como gestos icónicos.

Y en relación a los gestos metafóricos, comparten algunas características con los icónicos en cuanto a su descripción se refiere, pero difieren en las situaciones u objetos que representan. En este caso, los gestos ilustran abstracciones tanto reales como imaginarias

La dificultad de los alumnos para comunicar verbalmente fenómenos abstractos les lleva a emplear gestos metafóricos como ayuda a la transmisión de dichos fenómenos y a la emergencia de ese lenguaje abstracto. Gestos y movimientos manuales utilizados para describir el cambio de forma o estado de un objeto, la fusión de dos materias, las fuerzas centrífugas o centrípetas, por nombrar algunos ejemplos relacionados con conceptos que se trabajan en el aula, serían considerados gestos metafóricos.

En relación a los gestos no-representacionales, a los que McNeill (1992) denomina '*beats*' (o marcadores) y Krauss, Chen y Chawla (1996) '*motor movements*' Roth, 2003 se utilizan para enfatizar y destacar algunas expresiones. Es decir, indican en qué parte del mensaje se pone el acento y cuáles son los aspectos a los que se les otorga especial relevancia. En este sentido, se puede decir que estos gestos están coordinados con los comportamientos prosódicos y los complementan. La manifestación de estos comportamientos en el contexto de aula proporciona a los alumnos una ayuda inestimable que les permite fijar su atención en los contenidos que el profesor quiere destacar, facilitándoles de este modo la distinción entre la información clave y la secundaria. Pero la importancia de estos gestos no recae sólo en la percepción e interpretación de aquellas conductas no-verbales que manifiesta el docente, sino también en aquellas otras que utilizan los alumnos. Si el profesor observa el comportamiento gestual de los alumnos y decodifica adecuadamente

las señales de énfasis que transmiten durante su discurso verbal, podrá tener acceso a una información valiosa que le indicará cuáles son los conceptos o ideas que los alumnos consideran fundamentales y sobre las que sustentan la construcción de conocimientos. Esta información, difícil de obtener si no se observa el comportamiento gestual de los escolares, permite llevar a cabo una intervención más adecuada y ajustada a cada caso, lo que repercute directamente en una mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Además de la finalidad de transmisión de énfasis, los gestos no representacionales contribuyen a la regulación de la interacción entre los comunicantes. Un arqueado de cejas, un dedo o mano levantada o la incorporación del tórax hacia delante informan del deseo de uno de los interlocutores de tomar la palabra. Si el otro interlocutor interpreta correctamente estos comportamientos, quizás modifique su comportamiento e interrumpa o finalice su intervención para dar paso al otro.

En el aula, un contexto aún monopolizado por el profesor desde el punto de vista comunicativo, donde el 70% del tiempo está en posesión de la palabra, la percepción, decodificación e interpretación por parte del docente de las demandas de participación de los alumnos, transmitidas mediante gestos no representacionales, facilitaría la gestión de la interacción, además de fomentar la participación en el aula. Mayor relevancia adquiere estas funciones de percepción e interpretación en el caso de alumnos que se sienten inseguros, con miedo al ridículo o al fracaso, que son tímidos o que desconfían de sus capacidades. Para muchos de ellos, los gestos no representacionales son su principal medio de comunicación para manifestar al docente su deseo de participar en clase.

Además de estas funciones, la sustitución de expresiones verbales por gestos no representacionales favorece el dinamismo discursivo del aula, al producirse la cesión del turno de palabra de forma espontánea, evitando la saturación de intervenciones verbales. El interrogante que se plantea es si los docentes están formados para detectar e interpretar correctamente las señales no-verbales que emiten los alumnos.

Feyereisen y Havard (1999) resaltan la importancia de los gestos en situaciones de enseñanza y aprendizaje y, en particular, de los de tipo icónico y no-representacionales. Estos autores comentan que estas conductas no-verbales son muy útiles para marcar la diferencia entre los conocimientos previos y la nueva información, comunicando cuáles son los contenidos que se consideran dados.

3.2.2 Comportamientos comunicativos no-verbales orientados a los aspectos emocionales del aprendizaje

Dentro de los comportamientos comunicativos no-verbales que favorecen la creación y mantenimiento de un clima de aula emocionalmente positivo y efectivo, destacamos las investigaciones de Cuadrado 1991,1992, 1993^a,1996b,1997... Esta autora señala:

“El proceso de comunicación hay que entenderlo bajo un doble aspecto o función: el aspecto informativo y el aspecto relacional. Estos dos aspectos determinan apriorísticamente que el mensaje no sólo ofrezca información, sino que, conjuntamente, defina la relación entre los comunicantes” (Cuadrado, 1992, p. 31).

Otros autores como Andersen y Guerrero (1998) exponen que los comportamientos comunicativos no-verbales permiten definir la relación que se establece entre los interlocutores como cordiales y positivos o distantes y desagradables.

Richmond y McCroskey (1995) destacan la potencialidad de los mecanismos comunicacionales no-verbales para transmitir afecto y declaran que un uso eficaz de los mismos revierte en una mayor calidad de los aprendizajes y en la emergencia actitudes positivas hacia la escuela.

Por otro lado, Woolfolk y Murphy (2001) indica que los comportamientos no verbales constituyen el principal y mayor medio para comunicar emociones, intenciones y valores tanto de profesores como de alumnos/as y de este modo de promover la interacción y relación entre ellos.

Con el objeto de facilitar el análisis de los mismos, podemos agruparlos en cinco grandes áreas: próxémica, kinésica, oculésica, háptica y facial.

Esta clasificación facilita la identificación y descripción de los comportamientos comunicativos, a la vez que permite conocer en qué medida profesores y alumnos/as recurren a determinadas partes de su cuerpo para transmitir disponibilidad, interés...etc.

A) Área proxémica

En lo que acontece al área proxémica, Cuadrado (1992) resalta la importancia de mantener una proximidad física entre docentes y alumnos/as de la siguiente manera: *“los profesores deben realizar un esfuerzo por penetrar dentro de la burbuja espacial de todos los alumnos”* (Cuadrado, 1992, p. 57).

Este acercamiento transmite la necesidad de establecer una relación afectiva de preocupación por el interlocutor y una actitud de escucha.

En el contexto escolar, la responsabilidad del profesor/a es la favorecer la interacción entre los alumnos/as y del docente con los alumnos/as mediante comportamientos proxémicos que recaen en su mayoría por parte del docente.

Así podemos encontrarlos profesores que permanecen sentados en las aulas o se mantienen de pie muy próximos a la pizarra sin desplazarse, otros muestran falta de desplazamiento por la infraestructura de la propia aula... podemos observar diversas actitudes del profesorado, tanto unas opciones u otras pueden transmitir asimetría y distanciamiento hacia el alumnado o capacidad inmediata de localización de faltas de disciplina...etc.

Cuando se dan circunstancias propias de una clase con una infraestructura complicada para moverse, una de las formas de activar la interacción con el alumnado sería situarse con cercanía y visible para todo el alumnado y distribuir la mirada a todos/as.

Ante la falta de conductas proxémicas el alumnado centra su atención en las conductas oculésicas y verbales del docente en espera de recibir mensajes que transmitan proximidad.

B) Área kinésica

En relación al área kinésica, Andersen (1999) resalta el significado de proximidad y aprobación que pueden adquirir conductas como movimientos de manos, brazos y cabeza. Miller (2005) suscribe los significados de cercanía y afecto asociados a algunos de estos movimientos y describe la forma en que éstos se manifiestan en la figura del docente y en un contexto muy concreto como es el aula. Entre estas descripciones se incluyen referencias al grado de tensión o relajación muscular y se explica cómo la relajación del cuerpo transmite un mensaje de disponibilidad, confianza, calma y afectividad.

El problema está en la falta de control y dominio del comportamiento muscular debido a una falta de conciencia, en primer lugar, del estado de tensión o relajación en el que nos encontramos y, en segundo lugar, de la detección e interpretación que hace el alumnado del mismo. Sin embargo, el torso, los brazos, las piernas o los movimientos de los pies revelan mensajes contradictorios a los que se comunican facialmente. En estos casos, el área facial suele gozar de menor credibilidad, por la sencillez de su manipulación y los alumnos conceden mayor fiabilidad a los comportamientos kinésicos o gestos corporales.

Del mismo modo, el profesor es capaz de percibir si un alumno está preocupado, asustado o en tensión, no sólo por sus expresiones faciales, sino también por el resto de conductas kinésicas que manifieste. Un niño que esté continuamente moviendo el pie de arriba-abajo, que está erguido y no reclinado sobre la silla como suele estar en otros momentos y que coge el bolígrafo con más fuerza de lo habitual, evidencia un estado emocional distinto al de otros días y que el profesor debe interpretar en función del contexto y circunstancias en las que se encuentren.

McCroskey y Richmond (2006) comentan que la manifestación de estos gestos y movimientos que denotan inseguridad, tensión o preocupación en los alumnos se hace especialmente notoria o relevante en determinados momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje como la aparición de situaciones de bloqueo, desconocimiento, falta de confianza, etc. Por tanto, se sugiere que en

estas situaciones el profesor dirija su atención especialmente a los comportamientos no-verbales de los estudiantes.

C) Área oculésica

El contacto ocular o el establecimiento de miradas entre dos personas puede considerarse el primer indicador de la existencia de comunicación entre ellas. En el aula, las miradas de profesor y alumnos desempeñan múltiples funciones. Una de ellas está relacionada con la gestión del aula y de la disciplina. En este sentido, y de acuerdo con Gower y Walters (1983), las miradas se emplean principalmente para regular el turno de la conversación e indicar al alumno quien está hablando, para controlar su comportamiento e indicarle, por ejemplo, que debe guardar silencio porque está molestando al docente o a sus compañeros; para saber quién está concentrado o distraído; para comunicar hacia qué alumnos se dirige cuando pregunta; para invitar a participar a varios alumnos en un debate; para detectar cuándo quiere un alumno intervenir aunque no lo haga por vergüenza o timidez; para captar la atención de los distraídos; etc.

En términos de Kleinke (1986), las funciones que puede presentar la mirada y el contacto visual en las interacciones pueden ser: a) proporcionar información; b) regular la interacción entre los comunicantes; c) expresión de intimidad; d) ejercer control y e) facilitar la comprensión de metas u objetivos.

La mirada de un profesor puede manifestar al alumnado sentimientos y actitudes diferentes que éstos saben decodificar. Para Miller (1988), los ojos son considerados como el factor decisivo para descifrar la veracidad de lo que se habla. Así, un profesor que nunca mira a los ojos a sus alumnos transmite falta de confianza en los demás o en uno mismo y genera en los estudiantes una sensación de inseguridad que influye negativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, al hacer menos creíbles los contenidos que se transmiten verbalmente.

Podemos decir que independientemente del conocimiento que el profesor tenga de la materia que imparte, de sus años de experiencia docente o de su nivel formativo, sólo resulta creíble cuando sus alumnos depositan su confianza

en él y para ello el intercambio de miradas juega un papel fundamental. Esta facilidad de decodificación que tienen los alumnos sobre el comportamiento del profesor sólo con mirar sus movimientos, la ratifica Miller (1988) cuando advierte: *“Los alumnos saben por experiencia que hay que evitar el contacto visual cuando el profesor les hace una pregunta difícil. La regla es mirar al cuaderno o mirar al pupitre para evitar abrir los canales de comunicación”* (p. 13).

En el mismo sentido, Pollitt (2006) advierte que el contacto visual entre profesor y alumno no es sólo un elemento clave en la transmisión de confianza y credibilidad, sino que además constituye uno de los principales elementos reguladores de la disciplina en el aula.

Asimismo, estos estudios indican que en ocasiones los alumnos interpretan las miradas del docente como marcadores de énfasis que advierten al alumno de los momentos en los que se debe prestar mayor atención al discurso del profesor, facilitando de este modo el aprendizaje al ayudarles a distinguir la información relevante de la que no lo es. E inversamente, el conocimiento por parte del profesor de los mensajes que los alumnos transmiten con la mirada suscita una valoración de su comportamiento docente. Un análisis de la mirada de los alumnos ayudaría al profesor a valorar el planteamiento de los conocimientos que imparte en ese momento como fácil o no de comprender. En este sentido, Ledbury et al., (2004) señala que el profesor va valorando quién presenta dudas, quién ha captado rápidamente el mensaje, quién está distraído, etc.

Desde la perspectiva interactiva, la dirección, intensidad y duración de la mirada son algunos aspectos a tener en cuenta dentro del área oculésica. En relación a la direccionalidad, cuando el profesor mira al alumno que está interviniendo le transmite disposición de escucha y atención y le invita a que continúe participando. Pero, en ocasiones, el contacto visual del profesor se vuelve intermitente, bien porque el profesor observa signos de inseguridad en dicho alumno y lo interpreta como un intento por evitar un contacto visual permanente con el docente, o bien porque el profesor no está de acuerdo con las aportaciones realizadas (Altmann y Kamide, 2004).

Sin embargo, hay situaciones en las que no existe intercambio visual entre el docente y el estudiante que habla. En estos casos, los alumnos pueden interpretar esta ausencia de miradas como una falta de interés hacia el contenido de sus expresiones o hacia ellos mismos (Cooper y Simonds, 2003).

Por otra parte, la dirección de la mirada es un mecanismo que se emplea igualmente para regular las interacciones en el aula y comunicar quién debe intervenir en cada momento. En este sentido, y centrando el análisis de la dirección de las miradas de los alumnos, Philips (1983) señala que cuando el estudiante mira al docente lo hace destinatario de sus expresiones. E, incluso, aunque las intervenciones vayan dirigidas a otros alumnos, la mirada se dirige al docente para buscar su aprobación, convirtiéndole nuevamente en el destinatario de dichos enunciados. En el mismo sentido, ante la exposición de un alumno el resto de compañeros suelen mirar al profesor y no al alumno que habla.

En lo referente a la intensidad y duración de las miradas podemos indicar que a medida que la intensidad aumenta, su significado se asocia con mensajes de desaprobación y actitudes inquisitivas, a través de las cuales el profesor trata de controlar el comportamiento de los alumnos y prevenir problemas de disciplina. En cambio, cuando la intensidad decrece, la interpretación que se hace de estas miradas está relacionada con la transmisión de afectividad e intimidad (Everett, Olmi, Edwards y Tingstrom, 2005).

Asimismo, este tipo de miradas se interpreta como invitación que el profesor hace a los alumnos para que participen en clase.

D) Área háptica

En un informe titulado *Hardwired to Connect: The New Scientific Case for Authoritative Communities* (Commission on Children and Risk, 2003), en el que participaron médicos, psicólogos, psiquiatras y otros profesionales, se anunciaba el inicio de una crisis en términos de deterioro de la salud mental de una gran parte de niños y adolescentes estadounidenses al no cubrirse sus necesidades de interacción con los adultos. Esta advertencia coincide con los resultados de

investigaciones realizadas en el campo de la psicología educativa donde se indica que la existencia de dificultades de conexión social entre profesor y alumnos o entre los propios alumnos constituye un gran riesgo para el funcionamiento de la escuela y el desarrollo integral de los estudiantes. (Ferreira y Bosworth, 2001; Cothran, Kulinna y Garrahy, 2003; Davis, 2003).

En cambio, los alumnos que sienten el apoyo de sus profesores presentan un elevado nivel de autoestima y mayor motivación hacia el aprendizaje.

En el mismo sentido, otros estudios muestran que el establecimiento de relaciones cálidas en las que se perciben sentimientos de confianza y complicidad es considerado un elemento clave para la creación de una atmósfera de aula emocionalmente positiva, que favorezca el desarrollo intelectual y afectivo de los alumnos (Turner et al., 2002; Davis, 2006).

La cuestión que nos planteamos en este apartado es cuál es el papel de los comportamientos hápticos o táctiles en la superación de estas crisis relacionales y en la mejora del bienestar del alumno.

Con frecuencia, la influencia que el contacto físico entre profesor y alumnos puede tener sobre el aprendizaje, en términos de orientación y ayuda, no ha sido bien interpretada. Esta falta de atención, interés y comprensión del potencial que presentan los comportamientos hápticos para el enriquecimiento de las interacciones en el aula provienen, en gran medida, del tabú mantenido con respecto al análisis del contacto físico de un adulto a un niño o entre niños por las connotaciones sexuales que pueden atribuirse a este tipo de conductas. Sin embargo, investigadores como Jones (2003), en un intento por superar estas limitaciones en Estados Unidos donde las políticas de algunas escuelas prohíben mantener cualquier tipo de contacto físico con y entre adolescentes de 16 a 19 años, señala que ‘tocar’ a los niños es un comportamiento que forma parte de la práctica del profesor contemporáneo y que, bien dirigido, evita posibles malentendidos en su interpretación, favorece las relaciones entre profesor-alumno y transmite bienestar y seguridad al estudiante. Hace ya varias décadas, Montagu señalaba: *“Cuando el afecto y la compenetración se dan a través del tacto, se asocia a los significados de ternura apoyo y buena disposición, así como a la satisfacción de dar seguridad”* (Montagu, 1971, p. 292).

En contextos o disciplinas académicas relacionadas con la danza, la educación física, la educación infantil o la educación especial, las conductas hápticas son consideradas como una herramienta pedagógica necesaria y efectiva. Goldstein (1999) indicaba, hace ya más de una década, que cuando en el resto de áreas y disciplinas se logre que el contacto físico sea percibido como una herramienta pedagógica, se habrá dado un gran paso hacia la creación y fortalecimiento de una cultura interpersonal de aula cálida, donde profesor y alumnos se reconozcan mutuamente como individuos. Para hacer efectiva la superación de estos obstáculos, Andrzejewski y Davis (2008) sugieren que es preciso conocer los elementos que intervienen en la toma de decisión que realiza el profesor acerca de si mantiene contacto físico o no con sus estudiantes.

Para saber en qué medida el docente puede controlar estos riesgos es necesario estudiar los elementos de la variable personal y, concretamente, aquellos relativos a la postura que adopta ante el riesgo. En el modelo propuesto por Andrzejewski y Davis (2008) se contemplan cuatro posturas, aunque podrían añadirse más en función de los matices que se consideren. Las cuatro que proponen estos autores están ordenadas de mayor a menor aceptación. En un extremo situaríamos a los profesores que acarician intencionalmente a sus alumnos, aceptando los riesgos de mantener contacto físico con ellos, porque creen que de este modo transmiten emociones y sensaciones que contribuyen a mejorar sustancialmente las relaciones entre docente y estudiantes. En el extremo opuesto se hallarían los profesores que reprimen sus abrazos, toques en el hombro o cabeza o apretones de mano a los alumnos (censura), porque creen que las posibilidades de malinterpretar el contacto físico con menores son muy elevadas en el contexto escolar.

En estos casos, los principales riesgos que perciben los docentes se situarían en un nivel local, concretamente riesgo de y para los alumnos. Otras posturas más moderadas se representan en las opciones 'disponibilidad' y 'prudencia'. En este punto es preciso aclarar que no existen posturas estáticas, sino una fuerte tendencia hacia una de ellas. Esta tendencia puede variar en función de las personas o grupo de alumnos con los que se interactúa. Puede ocurrir que con algunos cursos un docente manifieste un mayor contacto físico con sus alumnos, mientras que en otros cursos los reprima por completo. Todos

estos análisis muestran el control que ejerce el profesor sobre la manifestación de sus comportamientos hápticos.

Por otra parte, es importante destacar que el contacto físico entre personas es considerado uno de los principales modos de comunicación no-verbal y, sin duda, uno de los primeros en aparecer y de los últimos en desvanecerse. Su presencia durante el transcurso de una conversación favorece la relación entre los interlocutores y promueve actitudes de confianza entre ellos. Sin embargo, en muchas ocasiones se prescinde de este tipo de comportamiento por las connotaciones sexuales que se asocian al contacto físico. En el contexto de aula, la frecuencia de conductas hápticas es tanto mayor cuanto menor es la edad del alumno. Pero esto no significa que sólo los niños pequeños necesiten percibir ese apoyo afectivo del profesor. En este sentido, Jones (1994) señala que tanto adolescentes como adultos reclaman estas atenciones pues necesitan sentir la complicidad, preocupación o afecto del interlocutor.

Las implicaciones didácticas que se derivan de la vivencia de estos sentimientos se traducen en una mayor proximidad entre profesor y alumnos y en una mayor motivación e implicación hacia las tareas escolares. No obstante, autores como Andersen y Guerrero (1998), Miller (2005), Knapp y Hall (2001) o McCroskey y Richmond (2006) advierten de la importancia de tener en cuenta una serie de recomendaciones o limitaciones para evitar que los alumnos interpreten los comportamientos hápticos como estímulos sexuales. Entre estas limitaciones se encuentran la edad del niño, el nivel de enseñanza en que se encuentre, el grupo social al que pertenezca, la finalidad del contacto o la propia cultura.

A pesar de estos factores, el profesor debe contemplar otros posibles límites más encubiertos relacionados con los gustos, experiencias, contexto familiar, etc., del alumno. En esta dirección, Cuadrado (1992) comenta: “los profesores deben darse cuenta a qué alumnos no les gusta el contacto físico (...) Sin duda, el juicio del profesor es el mejor indicador” (Cuadrado, 1992, p. 60).

En lo referente a la modalidad y finalidades de las conductas hápticas que se manifiestan en el aula, éstas pueden estar dirigidas a controlar el mal comportamiento del estudiante o, por el contrario, a reforzarlo y valorar su

participación. La forma que adquieren estas conductas puede describirse como la colocación de la mano en la cabeza del alumno, en su brazo o espalda. La potencialidad de estos comportamientos como medios transmisores de afecto y recursos que inciden positivamente en la motivación hacia el aprendizaje lo recoge Cuadrado (1992) de la siguiente manera: “*el toque en la espalda puede servir de estímulo motivador más poderoso que los comunicados a través de la palabra*” (Cuadrado, 1992, p. 59).

F) Área facial

Por último, y en lo que concierne al área facial, los teóricos en este tema señalan que la cara es la parte del cuerpo que mejor refleja el estado emocional de los sujetos.

Sin embargo, el rostro también es la parte del cuerpo que mejor se controla y, por tanto, las expresiones faciales resultan más fáciles de enmascarar o sustituir por otras que ilustren emociones diferentes e, incluso, contradictorias.

Dentro del área facial se incluyen todas aquellas expresiones en las que están implicadas partes del rostro, como la boca, nariz, mejillas, mentón, ojos, párpados, cejas o frente. De todas ellas, quizá la más estudiada dentro del contexto educativo sea la boca y, en concreto, la sonrisa. La manifestación de esta conducta en las interacciones entre profesor y alumno, siempre y cuando se produzca de forma transparente y sin dobles intenciones, denota la existencia de una proximidad y afectividad entre los interlocutores que, por otra parte, redundan en una predisposición hacia la comunicación más efectiva y positiva.

Sin embargo, la sonrisa puede adquirir significados irónicos, de lástima u otros, en función del contexto y momento en que aparezca (LaFrance y Hecht, 1995; Frank, 2002).

De ahí la importancia de contextualizar y saber decodificar las señales o comportamientos que acompañan a una determinada expresión verbal o no-verbal y aquellos que se han producido antes o tienen lugar inmediatamente después (Kirouac y Hess, 1999).

Próxima a la conducta de sonreír se encuentra la risa. La diferencia entre ambas ha sido objeto de estudio de algunos autores como Keltner y Bonano (1997), así como los efectos sociales que se derivan de su uso en distintos contextos, o las implicaciones de su presencia en el ámbito escolar como pueden ser la mejora de la relación profesor-alumnos o la creación de un clima de aula distendido y afectivo. (Hodges, 2005).

Retomando los trabajos de Cuadrado (1992), debemos señalar que la categorización que esta autora hace de los comportamientos comunicativos no-verbales no está en función del área expresiva o parte del cuerpo implicada en la manifestación de los mismos, sino de las finalidades que éstos desempeñan de cara a la mejora de la interacción y relación entre maestros y alumnos. El resultado final es la presentación de 11 categorías, algunas de ellas extraídas de los trabajos de Love y Roderick (1971), inspirados en las investigaciones de Flanders (1970) sobre la categorización de los enunciados verbales.

En cada una de estas categorías Cuadrado (1992) incluye los comportamientos no-verbales que manifestaron los maestros que componían la muestra de su estudio y cuyo significado guarda estrecha relación con el nombre de la categoría que los comprende:

1. Acepta el comportamiento del alumno
2. Elogia el comportamiento del alumno
3. Recoge las ideas del alumno y las exhibe
4. Muestra interés por el comportamiento del alumno
5. Posibilita y fomenta la interacción entre alumnos
6. Da instrucciones a los alumnos
7. Muestra autoridad hacia alumnos
8. Concentra la atención del alumno
9. Demuestra o ilustra algo mediante su conducta
10. Desprecia un comportamiento del alumno
11. Posición corporal en el aula

Figura 16. Categorías para el análisis de los comportamientos comunicativos orientados a promover un clima de aula emocionalmente positivo.

COMPORTAMIENTO COMUNICATIVO	ESTRATEGIA UTILIZADA
Aceptar o rechazar las aportaciones del alumno	Expresiones afirmativas, repeticiones asentimientos de cabeza, sonrisas, movimientos de cabeza hacia los lados, negaciones, etc.
Elogiar las aportaciones de los alumnos	Apóstrofes, reelaboraciones, arqueos de cejas, extensiones de brazos, etc.
Mostrar interés por las aportaciones de los alumnos	Arqueo de cejas, inclinación de tórax, aproximación física, paráfrasis, etc.
Promover la interacción con los alumnos	Rostro relajado y sonriente, flexibilización de la estructura de participación, aproximación física, etc.
Captar la atención de los alumnos	Extensiones y elevaciones de brazos y dedos, prolongaciones silábicas, arqueo de cejas, elevación de la voz, etc.
Mostrar autoridad ante los alumnos	Exhortaciones, uso del pronombre “usted”, rechazo o ignorancia de intervenciones, etc.
Dar instrucciones a los alumnos	Movimientos circulares de manos, extensiones de brazos, inclinaciones de cabeza, etc.
Posición corporal y espacial dentro del aula	Situación en la parte delantera del aula, en la parte trasera o desplazamientos por el aula. De pie o sentado.

Fuente: Love y Roderick (1971) p. 67

3.3 MECANISMOS Y ESTRATEGIAS DISCURSIVAS PROSÓDICAS.

Los mecanismos prosódicos han estado asociados hasta hace muy poco al análisis de una única modalidad comunicativa como es la auditiva.

En los trabajos que investigan acerca del papel de los recursos prosódicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje explican las distintas finalidades que desempeñan las diferentes manifestaciones prosódicas en función del momento y contexto en el que producen más concretamente, según Schegloff (1998), Cuadrado (1992) pág. 170 y Couper-Kuhlen y Selting (2001).

La entonación puede desempeñar funciones en la comunicación oral y según Tench (1990), estas funciones pueden clasificarse en seis categorías fundamentales: función sintáctica, informacional, organización textual, comunicativa e ilocutiva, de transmisión de la actitud del hablante y estilística.

Los trabajos producidos en el ámbito de la fonética y fonología de las diversas lenguas se han centrado más en unas u otras funciones, siendo todas relevantes para comprender el papel fundamental que desempeña la entonación.

La forma de la prosodia sería aquello que da al sonido valor lingüístico, contrastivo y da sentido que el hablante percibe. La prosodia forma parte del sistema y hablar de las funciones que cumple:

La función cohesiva o integradora, divide el hilo fónico en parcelas, de modo que el oyente pueda percibirlo.

Resulta casi intuitivo decir que hay un vínculo entre prosodia y sintaxis. Hay una correspondencia entre el ritmo de una lengua, los grupos sintácticos y los grupos de sentido.

La prosodia también tiene relevancia para la pragmática del lenguaje, a nivel del enunciado. Desde el punto de vista lingüístico es la marcación de la prominencia tonal, porque a través de ella el hablante decide lo que se va tratar como información nueva y lo que va a considerar como información dada.

Vemos como la prosodia tiene también una función importante en la progresión de la información. Las unidades de entonación se corresponden a las unidades de información dado que, como dijimos anteriormente, la información no se ofrece de una sola vez.

La entonación es el conjunto de los tonos de todas las sílabas de un enunciado. La entonación es uno de los más importantes vehículos de la expresión afectiva del discurso, sola o combinada con otros elementos, como el tempo, la pronunciación, etc. La entonación expresiva estaría superpuesta a la entonación comunicativa básica, o sea al significado gramatical

La entonación es modificable por parte del emisor pues, además de su función significativa en algunas lenguas, sirve para dar expresión a los sentimientos que acompañan a la emisión de un determinado enunciado. Matices tan modificadores del sentido como la ira, la ironía, la duda, quedarían fuera de la percepción del oyente si lo expresado careciese de la entonación adecuada.

La pausa es La organización y delimitación del hilo fónico se efectúa gracias a parámetros prosódicos, como vimos anteriormente. En este apartado trataremos otro de los elementos de la prosodia, como es la pausa, que definiremos como la detención de la información.

Algunos autores, como Obediente (1998) consideran la pausa como "aquella unidad de tiempo donde no hay fonación". Al respecto podemos decir que algunas pausas pueden también manifestarse por un sonido, como es el caso, por ejemplo, de las llamadas pausas sonoras.

El acento es el rasgo prosódico mediante el cual se destaca una sílaba de una palabra frente a las demás que la componen o una unidad lingüística frente a otras de su mismo nivel.

Así, cuando se escucha un mensaje no se percibe todos los sonidos de cada unidad ni de cada frase, el tono, el timbre, la intensidad y la cantidad hacen que unos sonidos resalten más que otros, estableciéndose un contraste entre ellos. Al hablar se agrupan los sonidos en sílabas para formar las palabras, haciendo recaer en una de ellas el acento principal (sílabas tónicas o fuertes); las demás llevan un acento secundario (sílabas átonas o débiles).

El ritmo es otro elemento característico del habla y que está íntimamente ligado con el tiempo. El ritmo ha sido estudiado como elemento del arte verbal, hay un ritmo natural que está en la misma vida, así las funciones básicas de nuestra vida tales como la respiración, circulación... se realizan rítmicamente a través de funciones repetidas y alternantes. El ritmo vital está íntimamente ligado a la producción del lenguaje, el aparato fonador tiene una doble función, garantiza el oxígeno y la comunicación.

CAPÍTULO IV
CONVIVENCIA ESCOLAR

4. LA CONVIVENCIA ESCOLAR

4.1 CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

El sistema de convivencia en la escuela tiene multitud de cuestiones que inciden en él, es una tarea que requiere la consideración de distintos factores y aspectos que inciden en el desarrollo de las acciones necesarias que permitan alcanzar el propósito buscando: instaurar el sistema de convivencia escolar que posibilite acompañar el crecimiento de los niños adolescentes y jóvenes, promoviendo su desarrollo como sujetos de responsabilidad y derecho.

La implementación del sistema de convivencia no es fácil ni sencilla y por eso queda a veces postergado.

Según las instituciones educativas querer hacer bien la tarea y no poder o no saber hacerla, es una sensación que se está dando en nuestras aulas. La tarea se ha complicado en los últimos años para el profesorado, especialmente de Secundaria, y existe una queja generalizada en cuanto a de las dificultades a la hora de dar clase y de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los motivos son diversos y los/as profesores/as siempre lo achacamos a la falta de motivación, interés, malas formas y agresividad que manifiesta un número significativo de alumnos.

A) Cuestiones referidas al compromiso social de la escuela

La escuela es considerada una formación social en dos sentidos: está formada a partir de la sociedad y a la vez expresa a la sociedad. Lo que se habla en cada escuela, es el lenguaje particular de la sociedad. Por tal motivo, no es ajena a la profunda crisis socio política en la que estamos inmersos y que como ciudadanos nos afecta.

Conscientes de esta realidad adversa, que se impone a nuestros alumnos, especialmente a aquellos con más limitaciones que posibilidades, con más carencias que logros, es fundamental que el tiempo que transcurren en la escuela durante su niñez y adolescencia, sea considerado por ellos, como un tiempo y un espacio valorizado, un tiempo de crecimiento, de creatividad, que favorezca la construcción de su subjetividad. Para ello la escuela debe facilitar y generar un espacio donde se pueda circular la palabra y no los silencios, el diálogo y la discusión, el análisis y la reflexión sobre las acciones impulsivas y las actuaciones violentas.

La escuela tiene una función socializadora de la escuela y se manifiesta en las interrelaciones cotidianas, en las actividades habituales, se hace explícita en los diálogos y charlas espontáneas... Sólo de esta manera se aprende a convivir mejor. Una escuela que intenta responder a su cometido de ser formadora de ciudadanas y ciudadanos, comprometidos crítica y activamente con su época y mundo, permite el aprendizaje y la práctica de valores democráticos: la promoción de la solidaridad, la paz, la justicia, la responsabilidad individual y social.

Estas actuaciones se traducen en las acciones cotidianas que transcurren en el aula, en la actitud comprensiva y educadora de los adultos que son los responsables de la formación de los alumnos/as, por eso, el desafío de toda institución educativa es convertirse en propulsora de procesos de democratización y participación.

Desde este punto de vista la convivencia escolar alude, fundamentalmente, a uno de los temas básicos de la pedagogía: el aprendizaje, es decir, el proceso por el cual un sujeto adquiere o desarrolla una nueva conciencia y conocimiento, que le proporcionan nuevos significados.

B) Cuestiones referidas a la convivencia escolar y los aspectos pedagógicos

Para que exista aprendizaje los intercambios de las agentes de la institución educativa (alumnos, docentes y padres) que comparten la actividad en la escuela y que conforman esa red de vínculos interpersonales que

denominamos convivencia deben construirse cotidianamente, mantenerse y renovarse cada día, según determinados valores. Sólo cuando en una institución escolar se le da prioridad a la comunicación, el respeto mutuo, el diálogo, la participación, entonces se genera el clima adecuado para posibilitar el aprendizaje.

La convivencia y el aprendizaje se condicionan mutuamente. La causalidad circular permite comprender la interrelación entre ambos: cada uno es condición necesaria para que se dé el otro. Los procesos pedagógicos y la convivencia institucional están indisolublemente vinculados entre sí.

En todo esto es fundamental la tarea del profesor, cuya función es acompañar, escuchar, con mayor o menor grado de especificidad, según la función que se desempeña en la institución educativa, para que el alumno

Según el pedagogo Gomes Da Costa (2005) para dialogar y generar vínculos con otras personas se necesita:

- receptividad, apertura hacia el alumno, estar dispuesto a conocerlo y comprenderlo respetando su intimidad, su privacidad.
- reciprocidad no basta con estar expectante, sino también en responder con actitudes, con palabras, con gestos,
- compromiso que es la responsabilidad que se asume en relación con el otro, en este caso con el alumno.

Esto nos puede remitir al concepto de solidaridad, como aquello que compromete como sujeto a otro, el alumno/a puede llegar a homologar solidaridad con complicidad. Considerar y analizar estas situaciones facilitada mediante, el diálogo y la reflexión con la intervención del docente responsable, permite pasar de la complicidad (indiscriminación y anomia) a la solidaridad (compartir con otro u otros conformando una red, un colectivo) cuyo objetivo es el bien común.

4.1.1 ¿Qué significa aprendizaje de la convivencia?

El aprendizaje de la convivencia se trata de un doble aprendizaje. En primer lugar, la convivencia se aprende. Es más, es un duro y aprendizaje en la vida de todo sujeto, ya que solo se aprende a partir de la experiencia y se convierte en una necesidad, además se aprende si se logran cambios duraderos en la conducta, que permitan hacer una adaptación activa al entorno personal y social de cada uno.

Por otra parte, la convivencia enseña. De ella se aprenden contenidos actitudinales, disposiciones frente a la vida y al mundo que posibilitan el aprendizaje de otros contenidos conceptuales y procedimentales.

Las actitudes se entienden en términos de influencias sociales, se transmiten a través de la expresión verbal y no verbal. La institución educativa no se limita a enseñar conocimientos, habilidades y métodos. La escuela contribuye a generar los valores básicos de la sociedad en la que está inserta.

Los valores constituyen un proyecto compartido que da sentido y orienta la formación de actitudes en la escuela. La escuela espera de sus alumnos/as una serie de comportamientos adecuados a los valores que inspiran el proyecto educativo. Para ello deben incorporarse normas. La meta máxima será que éstas sean aceptadas por todos como reglas básicas del funcionamiento institucional, que se comprenda que son necesarios para organizar la vida colectiva.

Para aprender a convivir deben cumplirse determinados procesos, que, por ser constitutivos de toda convivencia democrática, su ausencia dificulta (y obstruye) su construcción. Los procesos son:

- Interactuar (intercambiar acciones con otro /s)
- Interrelacionarse; (establecer vínculos que implican reciprocidad)
- Dialogar (fundamentalmente escuchar, también hablar con otro /s)
- Participar (actuar con otro /s)
- Comprometerse (asumir responsablemente las acciones con otro /s)
- Compartir propuestas.

- Discutir (intercambiar ideas y opiniones diferentes con otro /s)
- Disentir (aceptar que mis ideas – o las del otro /s pueden ser diferentes)
- Acordar (encontrar los aspectos comunes, implica pérdida y ganancia)
- Reflexionar (volver sobre lo actuado, lo sucedido.)

4.1.2 La convivencia escolar: consideraciones para su construcción cotidiana

En los últimos tiempos se cuestionan los métodos disciplinarios escolares discutidos durante mucho tiempo, especialmente por su desactualización, rigidez, burocracia, despersonalización, ya que no se reconocía al alumno/a como sujeto de derecho y responsabilidad. Sin lugar a dudas tuvo una marcada influencia en estos cambios de modelo, los principios enunciados y proclamados por la Declaración de los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (1959) y posteriormente la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989), en el que el niño (y adolescente) dejaron de ser considerados como un “objetos de cuidado y protección” para “ser sujetos de derecho y responsabilidad”.

Consecuentemente con esto, numerosas instituciones han reformulado su propuesta pedagógica, incluidos los aspectos relacionados con la convivencia escolar protagonizada por sus docentes y alumnos/as y les ha exigido encontrar alternativas distintas a las convencionales, pues las existentes ya no resultaban útiles, y no respondían a las demandas formuladas.

En la escuela siempre han convivido niños, adolescentes y jóvenes entre sí y con adultos; este proceso constituye la socialización (que es progresivo control de los impulsos individuales que posibilitan acceder a las interrelaciones sociales). La convivencia escolar no es un concepto nuevo; lo que ha variado es la relación entre los agentes institucionales: todos son considerados sujetos de derecho y responsabilidad, tanto alumnos/as como docentes.

La convivencia es un intento de equilibrio entre lo individual y lo colectivo. En la escuela, el encuentro entre docentes y alumnos/as se produce en relación con el saber, con el conocimiento.

4.1.3 ¿Qué es la interrupción?

El término interrupción se considera anglicismo, así Real Academia de la lengua española se encuentra el adjetivo “disruptivo/va”, procedente del inglés, y lo define como: “que produce ruptura brusca”. En el mundo educativo se refiere a un conglomerado de conductas inapropiadas dentro del aula.

Esto supone que los objetivos de las diferentes personas en el aula no son necesariamente los mismos, es decir, los propósitos educativos iniciales del profesor no son compartidos y asumidos por todos, se convierte en un problema académico pues no permite ampliar ni reforzar los conocimientos debidos, se interpreta como un problema de disciplina. Su repercusión excede a los individuos sobre los que se centra la interacción (alumno-profesor) porque produce mayor fracaso escolar dentro del grupo de clase.

Propicia un clima de aula tenso donde se crean malas relaciones interpersonales tanto entre el profesor y alumnos como entre los propios alumnos, y en algunos casos entre los propios profesores.

Mayoritariamente los incidentes que producen la alteración de la marcha de la clase suelen ir asociados a causas menores que dan como resultado el denominado “alumno disruptivo” o “clase disruptiva” En la boca del profesorado toma la forma de “alumno irrespetuoso, maleducado, gamberro” y “clase mala o imposible”

La interrupción, sin embargo, también puede ser producto del inadecuado e ineficaz manejo y control de clase por un profesor determinado, lo que en términos educativos se considera la “gestión del aula” Es evidente que hay profesores que ante un grupo determinado, solventan de forma habitual la dificultad para enseñar que se les presenta, mientras que otros de forma reiterada manifiestan dificultades con un grupo de determinados y en otros casos con un número significativo de grupos, o alumnos conflictivos.

a) ¿Cómo conseguir un buen clima de convivencia en el aula?

Conseguir un ambiente favorable para la convivencia va íntimamente ligado a unas formas de hacer específicas tanto dentro del aula como de la escuela. Los procesos de orden, de disciplina o de control se han de apoyar en una organización escolar que favorezca su realidad y que se refieran a un clima de centro y aula positivo.

Las relaciones con la familia son muy importantes en este contexto, por las siguientes razones:

a) Estudiar la forma de llevar a cabo de manera provechosa las entrevistas con familias de alumnos conflictivos o con las familias conflictivas.

b) Encontrar estrategias de asesoramiento a las familias, en aspectos deficitarios que tienen influencia sobre el aprendizaje de sus hijos.

b) ¿Cómo previene el profesor la disrupción?

En el aula el profesor/a supone el modelo central en el aula, este modelado es una forma importante en la que los/as profesores/as y alumnos/as aprenden comportamientos. En general, los/as profesores/as que son capaces de crear una buena relación personal con los alumnos y se ganan el respeto de éstos configuran un modelado que puede ser dentro del aula una guía para el alumno. Algunos aspectos clave para crear esta buena relación pueden ser: respetar los derechos de todos los alumnos/as, aceptar los errores y responder a las críticas, reconocer las diferencias personales, acentuar los aspectos positivos de los alumnos/as...etc.

La habilidad del profesor/a para controlar eficazmente la discreción dependerá del nivel de tolerancia a la frustración que pueda soportar, de las destrezas que emplee para conseguir un nivel de disciplina adecuado y justo mostrando confianza en sí mismo al utilizarlas, así como de las estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas para el desarrollo global de su clase.

c) Estimular la regulación de conflictos mediante vías pacíficas

Según Ortí (2003), debido a su marcado carácter procedimental, la interacción entre los participantes, contacto físico, los estereotipos sociales... hace que nos encontremos constantemente con conflictos que son más frecuentes en nuestras sesiones. Ortí (2003) propone herramientas para evitar el conflicto, así como estrategias de reflexión de grupo ante la aparición de un conflicto. Por otro lado, Millard (2004) propone otra técnica denominada “class-meeting”, son reuniones con los alumnos/as para analizar los comportamientos que se demandan en las clases y consensuar normas de funcionamiento en la misma. El tiempo que se invierte en el uso de esta técnica dentro de las sesiones se justifica, dada la efectividad para crear ambientes de aprendizaje positivos.

El modelo “Actagainstviolence training program” (citado por González Herrero, 2003) nos propone diferentes actuaciones para abordar el conflicto desde el diálogo, la reflexión y la negociación, alcanzando acuerdos que satisfagan a todas las partes implicadas:

1. Identificar y definir el problema en su conjunto
2. Determinar posibles soluciones
3. Evaluar las posibles consecuencias y elegir la mejor situación para todos
4. Actuar y aplicar el plan de acción
5. Aprender de la experiencia

4.1.4 El rechazo escolar

La elevada participación en actos de tipo social con una baja implicación en conductas prosociales y las pobres expectativas de sus profesores/as, es una de las principales causas asociadas al rechazo escolar (Bierman, 2004; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Ladd, 1999).

Es necesario señalar que la relación entre rechazo y violencia no es tan clara como inicialmente pudiera parecer, un tercio de los niños y dos tercios de los adolescentes que son violentos no son rechazados por sus iguales e incluso

llegan a ocupar estatus populares (Bierman, 1986; Parkhurst y Asher, 1992). Estos trabajos, en los que se muestra la presencia de más alumnos agresivos bien aceptados por sus iguales que rechazados por éstos, nos sugieren que la violencia no es el único factor explicativo del rechazo (Bierman, Smoot y Aumiller, 1993; Stormont, 2002) y predictivo de la preferencia social (Miller-Johnson y cols., 2002; Zabalza, 2002).

Estas y otras variables se han estudiado en relación al rechazo escolar como son los aspectos socio-cognitivos y las variables relativas a los principales ámbitos de socialización: el grupo de iguales, la familia y la escuela. En este estudio no centraremos en la escuela y el grupo de iguales para responder a lo que venimos estudiando en esta investigación.

A) Variables escolares

En cuanto al contexto escolar, las relaciones que se establecen en la escuela en el periodo de la adolescencia son de naturaleza distinta a las que mantiene con su familia y el tipo de actividades (Musitu y Cava, 2001; Trianes, 2000; Cubero y Moreno, 1990).

La escuela influye en todos los aspectos relacionados a los procesos de socialización e individualización del adolescente entre los que destacan: el desarrollo de las relaciones afectivas, la habilidad para participar en situaciones sociales, la adquisición de destrezas relacionadas con la competencia comunicativa, el desarrollo del rol sexual y conductas prosociales y desarrollo de la propia identidad personal (Montero, 2000; Reinke y Herman, 2002). En este contexto, los correlatos más estrechamente vinculados a la participación de conductas violentas en la escuela y al rechazo social son: bajo logro académico, pobre ajuste escolar y elevadas tasas de abandono escolar (Ollendick y cols., 1992; Reinke y Herman, 2002; Trianes, 2000).

En este análisis de las variables escolares también debemos destacar el papel que ejerce la figura del profesor/a, un referente social de gran relevancia en la adolescencia (Palomero y Fernández, 2002; Reinke y Herman, 2002; Trianes, 2000).

Según (Ladd, Brich y Buhs, 1999; Helsen y cols., 2000) normalmente, los niños que tienen relaciones poco conflictivas con el profesor son mejor aceptados por sus iguales. Del mismo modo, las verbalizaciones que hacen los profesores/as hacia los alumnos influyen en la percepción de agrado o desagrado del grupo de iguales (White y Kistner, 1992).

Por ello, parece que la relación profesor/a-alumno/a es una fuente de información importante que los alumnos/as utilizan cuando realizan juicios de aceptación y rechazo hacia sus compañeros (Hughes, Cavell y Willson, 2001). Los alumnos/as rechazados en comparación con los alumnos/as populares, obtienen peores valoraciones de los profesores/as en expectativas de éxito, cooperación en clase, rendimiento académico y valoración de sus compañeros (Cava y Musitu, 2000; White y Kistner, 1992). Es decir, el profesor percibe más favorablemente a los alumnos/as populares y menos favorablemente a los alumnos/as rechazados por sus iguales.

En este sentido el adolescente rechazado encontrará poco refuerzo, a menos que encuentre factores de compensación como puede ser su buen rendimiento académico, actividades extraescolares. Los adolescentes rechazados que no tienen estas compensaciones serán probablemente absentistas o abandonarán la escuela, mientras que los que permanecen en clase serán en numerosas ocasiones objeto de medidas disciplinares lo cual perjudica a unos y a otros (Kupersmidt y cols., 1990).

B) Consecuencias del rechazo entre pares

El grupo de iguales desempeña un papel fundamental en el desarrollo de competencias y habilidades interpersonales (Ladd, 1999). Si nos fijamos en el rechazo, éste se asocia con el desorden psicosocial debido al rechazo en sí mismo, ya que el adolescente rechazado recibe un peor trato, es objeto de agresión con más frecuencia y cuando inicia una nueva relación tiene expectativas (Dodge y cols., 2003).

Por otro lado, el rechazo implica la disminución de la autoestima. Los alumnos/as rechazados suelen tener una autoestima más baja en comparación

con aquellos no rechazados, especialmente en los dominios social y (Cava y Musitu, 2000; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Ladd, 1999).

En un análisis exhaustivo de esta comparación se han observado que los alumnos/as rechazados agresivos tienden a sobreestimar su competencia, especialmente en el área social y a infravalorar el rechazo de su grupo de (Hymel y cols., 1993; Patterson, Kupersmidt, y Griesler, 1990), mientras que los rechazados sumisos realizan evaluaciones más ajustadas a la realidad sobre su competencia atlética, académica y social (Hymel y cols., 1993; Patterson y cols., 1990).

Por otro lado, las diversas revisiones en donde se han analizado las consecuencias del rechazo entre pares destacan la relación entre el rechazo y tres aspectos clave: el ajuste escolar, la violencia y la salud mental (Ladd, 1999; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Kupersmidt y cols., 1990; Parker y Asher, 1987).

C) Rechazo y ajuste escolar

Los alumnos (as rechazados respecto de los no rechazados, presentan mayores dificultades académicas, mayor fracaso y abandono escolar y desajuste psicosocial (Hatzichristou y Hopf, 1996). En el caso del fracaso escolar, Wentzel y Asher (1995) sugieren la existencia de tres factores que explican este vínculo:

En primer lugar, la aceptación social influye en la motivación de logro académico y en la participación en las actividades de aprendizaje. Así, se ha constatado que los alumnos que presentan más problemas de integración social son calificados como menos hábiles intelectualmente y tienen mayores problemas de atención y de conducta que aquéllos que tienen relaciones positivas con sus iguales (Woodward y Fergusson, 1999). Por tanto, tener un grupo de iguales que ofrezca apoyo es especialmente importante para comprender la motivación hacia el logro durante los años escolares ya que en este período conseguir un sentimiento de pertenencia y una identidad grupal es de una importancia central.

En segundo lugar, las habilidades autorreguladoras, como la conducta independiente, la autoconfianza, el control de los impulsos al interactuar con los iguales, las conductas cooperativas y de ayuda, así como la conducta socialmente competente, se vinculan tanto con el estatus sociométrico, como con el éxito académico.

Por último, el grado de coincidencia entre la percepción de los alumnos/as y la del profesor suele ser elevado, de modo que generalmente, profesores/as y alumnos/as suelen evaluar negativamente a los mismos alumnos/as. Este hecho subraya el paralelismo existente entre la calidad de la relación de los estudiantes con los iguales y con el profesor. Dicha relación puede resultar importante para comprender el ajuste académico, puesto que los alumnos/as que son rechazados por sus iguales tienden a recibir menos ayuda y más críticas del profesor y son considerados menos cooperadores que sus compañeros (Cava y Musitu, 2000).

En este sentido el profesor tiene un rol fundamental no sólo en el rendimiento académico, sino también en el ajuste social en el aula (Hamre y Pianta, 2001; Murray y Greenberg, 2001; Zettergren, 2003).

El apoyo del profesor/a motiva al alumno/a a mejorar su rendimiento (Davis, 2003). Sin embargo, los alumnos rechazados obtienen un menor apoyo de los profesores (Blankemeyer, Flannery, y Vazsonyi, 2002), especialmente si además, participan en conductas violentas en la escuela (Birch y Ladd, 1998). Además, las creencias y expectativas de los profesores influyen en la percepción que tienen los alumnos de sus compañeros y, en consecuencia, en la aceptación o rechazo hacia los mismos (Birch y Ladd, 1998; Zettergren, 2003).

Los problemas con los iguales en la escuela tienen, dos consecuencias negativas que repercuten en el ajuste de los adolescentes en la (Wentzel y Asher, 1995): por un lado, el estatus social negativo en el aula desencadena una menor disponibilidad de apoyo social (recursos interpersonales), precisamente en una etapa en la que se afrontan numerosos cambios estresantes como el paso de un tipo de enseñanza a otro (por ejemplo, el paso de la educación primaria a la ESO). Por otro lado, la carencia de una red de amigos impide que el alumno rechazado participe en importantes experiencias de aprendizaje social

con otros compañeros, lo que se refleja en una disminución de los recursos intrapersonales necesarios para enfrentarse con las demandas sociales propias de cada etapa.

D)Rechazo y comportamiento violento

Una conducta violenta se ha considerado tradicionalmente causa fundamental del rechazo (Kupersmidt y cols., 1990; Ladd, 1999; Gifford-Smith y Brownell, 2003). De esta manera, se observa que, por un lado, los adolescentes que muestran una mayor conducta antisocial tienen mayor probabilidad de ser rechazados, pero, por otro lado, la experiencia de ser rechazado se asocia con la presencia de problemas de conducta (Dodge y cols., 2003; Gifford-Smith y Brownell, 2003). Para Dodge y colaboradores (2003), la expresión temprana de conductas antisociales y violentas se vincula tanto al rechazo como al agravamiento de estos comportamientos en la adolescencia y edad adulta.

Por otro lado, se ha constatado que no todos los alumnos/as que participan en comportamientos violentos presentan problemas de integración. Así, de la revisión realizada por Gifford-Smith y Brownell (2003) se concluye que los alumnos rechazados difieren de los no rechazados en la gravedad de la conducta violenta cometida y en las razones por las cuales se participa en este tipo de comportamientos.

Estudios recientes han profundizado en las diferencias en la conducta violenta entre rechazados y no rechazados (Bierman, 2004). En estas investigaciones se han obtenido resultados que asocian el rechazo con un estilo concreto de agresión: *agresión ineficaz o inútil* (Bierman, 2004). Este tipo de agresión se caracteriza por ser fundamentalmente reactiva, poco controlada y asociada a situaciones negativas valoradas por el individuo como frustrantes (Miller-Johnson y cols., 2002).

Por el contrario, los alumnos/as cuya es la denominada *agresión efectiva o eficaz*, si bien crean problemas en la escuela, no suelen experimentar rechazo ni sufrir victimización (Bierman, 2004).

Cabe destacar, que la relación entre rechazo y el comportamiento agresivo es diferente en función de la edad. En este sentido, las normas y la aceptación de esta conducta también están sujetas a cambios evolutivos propios de la edad. En definitiva, la forma, la función y el significado de la agresión cambian de acuerdo con el momento evolutivo y el contexto de la interacción.

La capacidad de reconocer los cambios y comportarse de modo adaptativo parece ser importante para predecir el rechazo y la conducta (Bierman, 2004; Gifford-Smith y Brownell, 2003), de modo que un estilo agresivo inefectivo favorece la estabilidad del estatus de rechazado y los problemas de ajuste en edades posteriores (Yoon, Hughes, Cavell y Thompson, 2000).

Por último, veremos en el siguiente apartado la relación entre la comunicación y la convivencia escolar, factor fundamental de estudio en esta investigación.

4.2. COMUNICACIÓN Y CONVIVENCIA ESCOLAR

Es clara la falta de estudios sistemáticos, rigurosos y actualizados sobre el tema, que nos permitan lograr mayores grados de eficiencia a las intervenciones que buscan un mejor clima social en las instituciones educativas, en especial en el ámbito comunicativo.

Comenzaremos este apartado hablando sobre la escuela como contexto comunicativo, si bien la comunicación en relación con la convivencia está asumida desde la premisa de que es una dimensión connatural a la vida social y cultural.

Lo que sucede en la interacción entre los protagonistas del proceso educativo es comunicación. Las clases son eventos comunicativos cuya finalidad es la transmisión de información, el acto pedagógico se la juega en todo momento al permitir expresar o reprimir los gustos o los disgustos, al compartir o no los sentimientos, las inclinaciones, las aspiraciones, los instintos y las necesidades materiales y vitales, y no sólo las ideas abstractas, las representaciones o las opiniones de maestros y de aprendices. Entonces la vida escolar asume la interacción vital en igualdad de condiciones.

Podemos entender la comunicación como un asunto vital que en la escuela entraña conformar un currículo explícito y oculto, en todos los espacios de la institución educativa, se aprenden y se enseñan comportamientos, estilos de autoridad, de modas, de léxicos, de normas, de gustos de aceptación o de rechazo, de unión o individualismo, de inclusión o exclusión.

Teniendo en cuenta que la escuela es un escenario de la vida social, es necesario reconocer que los procesos educativos tienen un profundo carácter comunicativo, concepto muy novedoso como resultado de las reflexiones contemporáneas de las Ciencias Sociales y de la centralidad lograda en nuestra sociedad por los medios y por el tipo de cultura que inducen. De forma específica en el campo de la educación, se manifiesta de manera clara y contundente esta visión instrumental en lo que se denominó hace unas décadas tecnología educativa. Ésta enfatizaba el modelo curricular del diseño de la instrucción, entendiendo la acción pedagógica como un conjunto de átomos (objetivo, actividad, evaluación) prediseñados, en los que el maestro era considerado como un administrador del currículo y como transmisor de unos conocimientos mediante una relación –pedagógica– unidireccional con el estudiante. Desde esta concepción tecnicista no se reconocían procesos como la socialización y las interacciones entre los alumnos/as y profesores/as, olvidando la tarea social de estos agentes de la cultura y como protagonistas de la formación del alumno/as autónomos, responsables y solidarios.

Pero existe un nuevo paradigma de educación, entendido como una práctica social intencionada en la que se orienta el desarrollo de las personas y la comunicación.

La comunicación en el espacio escolar deja así de comprenderse como un conjunto de usos instrumentales dirigidos a generar ciertos aprendizajes escolares, para configurarse como el gran escenario en el que puede comprenderse, compartirse y construirse la vida escolar en todas sus manifestaciones, partiendo de las significaciones que cada uno construye sobre el mundo, y de las interacciones comunicativas en las que se forman órdenes de realidad.

La comunicación, y sobre todo el lenguaje, permiten crear y recrear, construir y deconstruir las diversas maneras de pensar, de hacer y de sentir. Por ello, la comunicación no puede reducirse en un proceso informativo, las personas no solo dan o reciben información, sino que destruye sentidos e interpretan esa información en función de sus experiencias, sus actuaciones, sus intereses y sus emociones.

Si la escuela pretende compartir los sentidos sobre el mundo y construir una visión coincidente con la realidad, debe alejarse de la mirada lineal y reduccionista de entender la comunicación.

En la perspectiva instrumentalista se percibe la comunicación en el centro escolar como un asunto de transmisión de información a través de medios

Pero la mayoría de los miembros de la comunidad percibe esta condición como aquella que impera a la concepción de la comunicación como algo relacionado con las relaciones interpersonales. De esta manera se ratifica el carácter normativo y formal que ha caracterizado a la institución escolar. Aunque predomina, como se ha dicho, una visión instrumentalista de la comunicación, parece que algunos profesores han superado esta visión, concediéndole un lugar significativo como un asunto de relaciones interpersonales y de construcción de sentidos.

Algunas investigaciones sobre este tema de la comunicación han mostrado que en las interacciones se reconocen códigos que identifican a los perceptores y constituye la diferencia esencial entre los procesos informativos y los comunicacionales. La comunicación tiene como finalidad, en primera instancia, la negociación de códigos, perspectiva que los profesores/as también la rescatan en sus prácticas cotidianas.

Si los códigos son el lugar en el cual se ubica la interacción, puede decirse que es desde allí desde donde cada ser se representa el mundo, y que es a partir de los códigos particulares que se puede aspirar a construir ambientes posibles para una convivencia civilizada. En otras palabras, estar en el código del otro implica re-conocerlo, ser capaz de asumirlo desde su propia identidad y particularidad.

En la escuela, como institución social, se vive toda una gama de interacciones comunicativas; por ella transitan el diálogo, las expresiones

afectivas, pero también las humillaciones, las ridiculizaciones, los rumores, la ironía, el sarcasmo, los anónimos y la agresión verbal, entre otras formas comunicativas. Los hallazgos de la investigación muestran que estas últimas formas de comunicación cotidiana no son usadas con mucha frecuencia, sobre todo entre estudiantes y profesores, y que se van convirtiendo en objetos de reflexión, lo que refleja una transformación favorable hacia la construcción de las interacciones en la escuela.

Todas estas experiencias comunicativas, que tienen su práctica social cotidiana, cobran un sentido particular cuando se trata de comprender las diversas maneras de convivir. Es fundamental reconocer que la comunicación es, ante todo, *interacción*; en ella y desde ella se intercambian conceptos, conocimientos, afectos positivos y negativos, valoración o irrespeto por los otros; se reconoce al interlocutor o se le ignora.

En consecuencia, la comunicación se convierte de forma inexorable en el campo de las relaciones armoniosas u hostiles entre los alumnos/as-profesores/as, alrededor del espacio de la convivencia posible. De allí que las prácticas comunicativas que transitan en la institución educativa, a la vez que propician la generación de conocimiento, la formación de valores y la interiorización de comportamientos, también inciden en la generación de conflictos, razón por la cual pensar en el mejoramiento de la convivencia escolar implica rescatar y revalorizar los procesos de comunicación inherentes a los procesos de aprendizaje, de socialización y de formación de actitudes democráticas, dialógicas y participativas.

PARTE II

MARCO EMPÍRICO DEL ESTUDIO

CAPÍTULO V
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

5. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se esclarecerá detalladamente el enfoque paradigmático, la metodología, técnicas y proceso de recogida de datos, que se ha llevado a cabo en el presente estudio.

5.1 METODOLOGÍA CUALITATIVA

La investigación educativa ha cambiado en los últimos tiempos. Un campo que estaba dominando por la medida y definición de variables, ha orientado la preocupación de los especialistas interesados en los temas y procesos educativos por los métodos cualitativos.

Según Cook y Reichardt (1986), indican que los métodos no son igualmente apropiados para todos los propósitos de investigación. Así, bien la elección del método debe estar determinada por los intereses de la investigación, las circunstancias o las personas a estudiar o las propias limitaciones materiales a las que se enfrentan el investigador.

Toda investigación educativa actualmente se mueve en torno a dos corrientes paradigmáticas, la cuantitativa y la cualitativa, e incluso se puede hablar de una tercera corriente, la crítica, que podría ser una particularización del cualitativo.

En este capítulo vamos a determinar el procedimiento metodológico más adecuado a nuestro objeto de estudio.

Según Zabalza (1988) el uso de uno u otro procedimiento metodológico depende de la exigencia que la propia naturaleza del tema y de los instrumentos de investigación que se utilicen.

En la siguiente tabla se muestran los tres paradigmas de los que venimos hablando y sus características más significativas:

Figura 17. Paradigmas de investigación educativa

Dimensión	Positivista	Interpretativo	Critico
Intereses	Explicar, controlar, predecir	Comprender, interpretar (comprensión mutua compartida)	Emancipar, criticar e identificar el potencial para el cambio
Ontología (Naturaleza de la realidad)	Dada, singular, tangible, fragmentable, convergente	Construida, holística, divergente, múltiple	Construida, holística
Relación sujeto – objeto	Independiente, neutral, libre de valores	Interrelación, relación influida por factores subjetivos	Interrelacionados. Relación influida por el fuerte compromiso para el cambio
Propósito: Generalización	Generalizaciones libres de contexto y tiempo, leyes, explicaciones (nomotéticas): - Deductivas - Cuantitativas -Centradas sobre semejanzas	Hipótesis de trabajo en contexto y tiempo dado, explicaciones idiográficas, inductivas, cualitativas, centradas sobre diferencias	Lo mismo que el interpretativo
Explicación: Causalidad	Causas reales, temporalmente precedentes o simultaneas	Interacción de factores	
Axiología (papel de los valores)	Libre de valores	Valores dados. Influyen en la selección del problema, teoría, método y análisis	Valores dados. Crítica de ideología.

Fuente: Adaptado de Koetting, 1984, p.296

De este cuadro deducimos el paradigma que nos atañe en esta investigación, en este caso buscamos comprender y entender una realidad que se da en nuestras aulas, a través de la interacción de factores que influyen en

esa realidad, por lo que será el paradigma interpretativo el que será eje vertebral de este trabajo.

A partir de los referentes fundamentales de la metodología cualitativa y desarrollados por diferentes autores (Patton, 1980; Guba, 1983; Cook y Reichardt, 1986; Escudero 1984; Goetz y Lecompte, 1988; Wittrock, 1989; entre otros), podemos establecer este método adecuado a las características de nuestro estudio. Por tanto, teniendo en cuenta la naturaleza de nuestra investigación y el marco teórico en el que nos basamos, la metodología que utilizaremos es de carácter cualitativo, También llamado fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico. Se centra en el estudio de los significados de la vida social y de las acciones humanas. Este paradigma se centra en comprender la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente. Este paradigma tiene un problema de investigación que suele ser un grupo social originario del problema que hay que investigar, el objeto del problema es conocer una situación y comprenderla a través de la visión de los sujetos.

En cuanto al diseño de investigación de este enfoque lleva implícito estudios abiertos, flexibles y emergentes, trabaja con muestras pequeñas y estadísticamente no representativas, como es el caso de nuestro estudio, donde la muestra de estudio son dos profesoras.

Las técnicas de recogida de datos de este enfoque son fundamentalmente cualitativas, de carácter abierto, dando lugar a una multitud de interpretaciones y enfoques, prevaleciendo el carácter subjetivo tanto en el análisis como la interpretación de los resultados.

Por último, podemos hablar de los criterios de rigurosidad de la investigación no gozan de una unanimidad, algunos autores apoyan sus diferencias basándose en la estrecha relación entre métodos y lógica de validación, proponiendo términos más adecuados al enfoque cualitativo: credibilidad, transferibilidad, dependencia, y confirmabilidad. Pero, en cualquier caso, todos los autores participan de la aplicación de técnicas propias de

validación, entre los que podemos destacar la triangulación (como es el caso de este trabajo), más adelante en el apartado 5.4 veremos las técnicas de recogida de datos, en donde nos adentraremos minuciosamente en hablar de las tres técnicas utilizadas en este estudio.

También utilizaremos el enfoque etnográfico que es un tipo de investigación cualitativa que proviene de la Antropología y cuyo objetivo es estudiar la vida del hombre. A continuación, abordamos este enfoque, que también será eje vertebrador de este estudio.

5.2 MÉTODO ETNOGRÁFICO

La etnografía es un método de investigación de la antropología social o cultural, según (Woods, 1987), la etnografía es la descripción del modo de la vida de una raza o un grupo de individuos o una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos (Goetz y Lecompte, 1984).

En un estudio de tipo etnográfico la posición del investigador consiste en un intento de objetivar los estados subjetivos de los sujetos (Bogdan, 1982) es decir, se trataría de un contraste entre la perspectiva del investigador y la del sujeto investigado.

En este sentido, algunos autores como Woods (1985), por ejemplo, han subrayado que es la objetividad el problema clave del método etnográfico pero que puede ser fácilmente superado a través del empleo conjunto de diversas técnicas, por ejemplo, en nuestro caso, con la triangulación.

La dificultad metodológica de acceder a las creencias objetivas de nuestros profesores acerca de sus comportamientos verbales y no-verbales se ha tratado trabajado con el triple procedimiento de captación de los datos: observación (videograbaciones), autoinformes verbales (entrevista) y escritos (cuestionario). Sobre la base de estos documentos hemos realizado las inferencias en relación a los comportamientos, la finalidad y la proyección educativa de los mismos.

Siguiendo a Cook y Reichart (1986) los principios del paradigma cualitativo, nuestro estudio trata de captar los acontecimientos comportamentales y comunicativos que se dan en el aula. Es un estudio descriptivo e inductivo.

Siguiendo a MartynHammersley y Paul Atkinson, 1994 podemos establecer como registrar y organizar la información en etnografía. Podemos destacar los siguientes sistemas de registro:

- Notas de campo

Las notas de campo constituyen el sistema tradicional en etnográfica y sirven para registrar los datos fruto de la observación.

- Registros permanentes

La grabación incluye la transcripción del material grabado, y para ello se pueden tener en cuenta unos preceptos:

a) Decidir si se hará la transcripción completa.

b) Utilizar los caracteres tipográficos del teclado para representar mecanismos básicos del discurso (pausa, interrupciones...).

c) Realizar un índice para incluir el comportamiento no verbal.

- Anotaciones analíticas, memorias y diarios de campo

Sin embargo, es importante distinguir entre anotaciones analíticas y descripciones que se hacen a partir de la observación.

La elaboración de la memoria es un diálogo interno y en realidad, esa es la esencia de la etnografía reflexiva, puesto que nos obliga a preguntarnos sobre: qué conocemos, grado de certeza que tenemos de él, líneas de investigación que eso implica...

- Almacenamiento y consulta de la información

Lo habitual es organizar los registros cronológicamente según el momento en que fueron recogidos. Sin embargo, una vez que el análisis da comienzo, la reconceptualización de los datos según temas y categorías es necesaria.

La organización y reorganización de la información según categorías se puede hacer de diversas maneras. La más sencilla es codificar el registro y se asigna a una categoría a partir del registro original.

Este método será utilizado en este estudio, estableciendo un sistema categorial de los comportamientos comunicativos verbales y no verbales, para mejorar el proceso de registro.

a) *El Proceso de Investigación*

Este tipo de investigaciones tratan de descubrir en qué consisten las estructuras de significado que determinan y explican su conducta, cómo se desarrolla y cómo influyen en la conducta y al mismo tiempo intenta hacerlo en la forma más comprensiva y objetiva. En el examen del proceso de la investigación etnográfica, de acuerdo con Wilson (1977), podríamos distinguir las etapas que aparecen a continuación:

a) *Determinación del nivel de participación.* La etnografía parte del supuesto de que lo que hacen y dicen las personas está moldeando consciente e inconscientemente por la situación social.

b) *Recolección de la información.* En la etnografía la información que se busca es aquella que más relación tenga y ayude a descubrir mejor las estructuras significativas que dan razón de la conducta de los sujetos en estudio.

c) *Nivel de objetividad.* Esta investigación alcanza un gran nivel de objetividad. Esto se debe a su enfoque fenomenológico, a su cuidadosa

selección de las muestras que estudia, su buen nivel de confiabilidad y su validez.

La muestra de sujetos se selecciona cuidadosamente, debe ser representativa, además el investigador debe lograr un buen nivel de empatía con los sujetos participantes de estudio. Este esfuerzo mental por descubrir las acciones desde las diversas perspectivas que tienen los diferentes sujetos involucrados en el hecho, libra al investigador de caer en una subjetividad exagerada.

b) Confiabilidad

Aquella investigación con una buena confiabilidad es aquella estable, segura, congruente, igual a sí misma en diferentes tiempos y previsible para el futuro.

Esta confiabilidad tiene dos caras, una externa y otra interna: hay confiabilidad externa cuando los investigadores son independientes al estudiar una realidad en tiempos o situaciones diferentes, llegan a los mismos resultados; hay confiabilidad interna cuando varios observadores, concuerdan en sus conclusiones al estudiar la misma realidad.

Dada la naturaleza particular de la investigación etnográfica y la complejidad de las realidades que estudia, no es posible repetir o replicar un estudio en sentido estricto, como se puede hacer en muchas investigaciones experimentales. Debido a ello, la confiabilidad de estos estudios se logra usando otros procedimientos rigurosos y sistemáticos.

Para alcanzar un buen nivel de confiabilidad externa, se aconseja recurrir a las siguientes estrategias según (LeCompte y Goetz, 1982):

a) Precisar el nivel de participación y la posición asumida por el investigador.

b) Identificar con claridad a los informantes. Esta situación se puede advertir al hacer una buena descripción del tipo de personas que han servido como informantes.

c) El contexto en que se recogen los datos etnográficos. Debido a ello, conviene especificar el contexto físico, social e interpersonal de que se derivan. Esto aumentará la replicabilidad de los estudios etnográficos.

d) Para que sea posible la réplica es imprescindible la identificación de los supuestos y metateorías que subyacen el estudio.

e) Precisar los métodos de recolección de la información y de su análisis. Para que otros investigadores puedan servirse del estudio como un manual de operación para repetir el estudio. La replicabilidad se vuelve imposible sin una precisa identificación y cuidadosa descripción de las estrategias de procedimiento.

La confiabilidad interna es también muy importante. Los etnógrafos suelen utilizar varias *estrategias* (LeCompte-Goetz, 1982) para reducir las amenazas que se le presentan a la confiabilidad interna:

a) Usar categorías de bajo nivel de inferencia, es decir lo más concretas y precisas posible.

b) Lo mejor para garantizar la confiabilidad interna en un estudio etnográfico es la presencia de varios investigadores.

c) Contar con la colaboración de los sujetos informantes para confirmar la objetividad de las notas.

d) Utilizar todos los medios técnicos disponibles en la actualidad para conservar en vivo la realidad presenciada. Su aporte más valioso radica en que nos permiten volver a los “datos brutos” y poder categorizarlos y conceptualizarlos de nuevo.

c) Validez

Una investigación tiene un alto nivel de validez si al observar o medir una realidad se observa o se mide esa realidad y no otra cosa. Este hecho constituye la *validez interna*. Hay también otro criterio de validez, la

validez *externa*, que consiste en averiguar hasta qué punto las conclusiones de un estudio son aplicables a grupos similares.

La validez es la fuerza mayor de estas investigaciones, por el modo de recoger la información y de las técnicas de análisis que usan. Esos procedimientos los inducen a vivir entre los sujetos participantes en el estudio, a recoger los datos durante largos periodos, revisarlos, compararlos y analizarlos de manera continuada, a adecuar las entrevistas a las categorías de los participantes y no a conceptos extraños de otro medio, utilizar la observación participativa en los medios y contextos reales donde se dan los hechos y por último incorporar en el proceso de análisis una continua actividad de realimentación y reevaluación. Todo esto garantiza un nivel de validez que pocas metodologías pueden ofrecer. Sin embargo, también la validez es perfectible, y será tanto mayor en la medida en que se tengan en cuenta algunos *problemas y dificultades* que se pueden presentar en la investigación etnográfica

5.3 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS DE ESTUDIO

El problema de esta investigación consiste en explorar la relación de la interacción comunicativa en el aula y su influencia en la convivencia de esa aula.

La exploración de la interacción comunicativa en el aula, se hará construyendo un perfil comunicativo que caracteriza a las docentes, y de aquí el estudio se plantea como problema, conocer esas estrategias comunicativas que utilizan las docentes que afectan y en qué medida según el aula en la que imparta clases, en donde existen diferentes climas de convivencia escolar, en un caso (aula A) será un ambiente distendido y positivo y un rendimiento escolar bueno y en el otro (aula B) el clima de aula y rendimiento escolar necesita mejorar.

Además, las docentes tendrán una diferencia de experiencia significativa, con el fin de comparar las estrategias utilizadas en cada caso y contrastar si existe relación entre su perfil comunicativo y su experiencia profesional.

Por último, los alumnos/as de ambas clases realizarán un cuestionario valorando esas estrategias comunicativas de sus profesoras.

Preguntas de investigación

El problema antes planteado, da pie a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Existen relación entre las estrategias comunicativas (verbales y no verbales) utilizadas por las docentes en el aula que goza de un buen clima de convivencia y rendimiento escolar?
- ¿Cambian estas estrategias comunicativas (verbales y no verbales) de manera significativa en un aula que no tiene buen clima de convivencia?
- ¿Existe relación entre el perfil comunicativo de las docentes y su experiencia?

- ¿Existe relación entre el perfil comunicativo de las docentes y la disposición hacia el aprendizaje del alumno/a?

- ¿Cuáles son las características comunicativas que creen las docentes que los alumnos/as esperan, consideran más importantes y favorables en el aula?

- ¿Cuáles son las características comunicativas que perciben los alumnos/as de sus profesoras?

-

A) *Objetivos de investigación*

Con base a las preguntas anteriores, este estudio se propone alcanzar los siguientes objetivos:

Objetivo general

Realizar un estudio observacional sobre cómo se establece la interacción comunicativa entre las docentes y sus alumnos/as en dos clases de un mismo nivel educativo (A y B) con distinto clima de aula y reflexionar sobre las concepciones y creencias que tienen las docentes sobre la convivencia en su aula y sobre las concepciones que tienen los alumnos/as sobre las estrategias comunicativas que se dan en el aula y la experiencia docente, son las variables que parecen incidir de una manera determinante en las estrategias discursivas didácticas utilizadas.

Objetivos específicos

A partir del análisis de la información:

1. Construir el perfil comunicativo de las docentes de lengua extranjera y biología y geología.

2. Comparar el perfil comunicativo (estrategias discursivas verbales y no verbales) de las docentes en las aulas de distinto clima de aula y rendimiento académico.

3. Valorar las concepciones que tienen las docentes sobre sus propias estrategias comunicativas.

4. Reflexionar sobre las percepciones de los alumnos/as sobre esas estrategias comunicativas que se dan en el aula.

5.4 TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

5.4.1 Descripción etnográfica

El método etnográfico requiere realizar un registro y análisis de flujos de comportamientos, que a su vez se transcribían en descripciones exactas, minuto a minuto, de lo que un participante dice y hace, según Baker (1963).

5.4.2 La observación

La observación es el método fundamental que hemos utilizado para nuestro estudio. Con el fin de captar los fenómenos en su medio natural, es decir, el comportamiento no verbal y verbal de la profesora en el aula, el método de registro que utilizamos fue el video por las siguientes razones:

1. Recoge la conducta de la profesora
2. Evita condicionamientos a la hora de observar y tomar notas del comportamiento no verbal y verbal del profesor, actitudes, expectativas, etc.
3. Evita pasar por alto cualquier aspecto de la observación, no da lugar a una percepción selectiva.
4. Evita que la familiaridad entre observación participante afecte a nuestras propias percepciones.
5. No se establecen diferencias evaluativas ya que recogemos asépticamente el comportamiento y las interpretaciones se formulan después.
6. En la fase interactiva las profesoras no son capaces de dar respuestas verbales sobre la conducta grabada, cuando son capaces de reflexionar retrospectivamente.

La grabación fue llevada a cabo por la propia investigadora, utilizando una cámara de vídeo, instalada al final de la clase, y dos en las esquinas iniciales del aula para captar las interacciones del alumnado, hecho que contrarrestaba los efectos de mayor inhibición. Si hubiese sido realizada por un grupo de observadores o un técnico que llevase un equipo de focos y micrófonos para lograr una mayor calidad de grabación el estorbo hubiese sido mayor para las profesoras y alumnos/as y las condiciones de naturalidad del medio hubiesen disminuido.

Por esta razón se optó por que fuera una sola persona, la propia investigadora, la que realizase las videograbaciones. Ello garantizaba la selección de tomas de imágenes previstas en función de las áreas de observación que previamente habíamos propuesto como más interesantes entre los objetivos del estudio.

La duración de las sesiones de grabación oscilaba entre 45 y 55 minutos, dependiendo de la sesión, el día o la puntualidad de comienzo de la sesión.

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

Encontramos en la mayoría de los estudios revisados que la elaboración de escalas de observación de conductas se establece en sistemas de categorías, pero todos siguiendo unos objetivos perfectamente diferenciados por el propio investigador.

Como el propósito de nuestro trabajo consiste en estudiar las diferencias que existen en las estrategias verbales y no verbales de las docentes ante aulas con climas de convivencia diferentes, es muy importante seleccionar una escala de valoración del comportamiento no-verbal y verbal.

Una de las consideraciones que nos planteamos era conseguir que el método de categorización seleccionado fuese también un método sencillo y claro para las profesoras de contrastar sus comportamientos no-verbales y verbales. Esta finalidad la consideramos viable y así lo hemos verificado.

De entre todos los sistemas que hemos estudiado el que más se ha adecuado a los fines de nuestro estudio es el experimentado por Love y Roderick (1971).

El instrumento para registrar el comportamiento no-verbal del profesor, elaborado por Love y Roderick se relaciona con las conocidas categorías verbales de Flanders, eliminando todas aquellas categorías que no tuviesen análogos comportamientos no-verbales. Así pues, las categorías que establecieron, son:

Figura 18. Categorías para el análisis de los comportamientos comunicativos dirigidos a promover un clima de aula emocionalmente positivo.

COMPORTAMIENTO COMUNICATIVO	ESTRATEGIA UTILIZADA
Aceptar o rechazar las aportaciones del alumno	Expresiones afirmativas, repeticiones asentimientos de cabeza, sonrisas, movimientos de cabeza hacia los lados, negaciones, etc.
Elogiar las aportaciones de los alumnos	Apóstrofes, reelaboraciones, arqueos de cejas, extensiones de brazos, etc.
Mostrar interés por las aportaciones de los alumnos	Arqueo de cejas, inclinación de tórax, aproximación física, paráfrasis, etc.
Promover la interacción con los alumnos	Rostro relajado y sonriente, flexibilización de la estructura de participación, aproximación física, etc.
Captar la atención de los alumnos	Extensiones y elevaciones de brazos y dedos, prolongaciones silábicas, arqueo de cejas, elevación de la voz, etc.
Mostrar autoridad ante los alumnos	Exhortaciones, uso del pronombre "usted", rechazo o ignorancia de intervenciones, etc.
Dar instrucciones a los alumnos	Movimientos circulares de manos, extensiones de brazos, inclinaciones de cabeza, etc.
Posición corporal y espacial dentro del aula	Situación en la parte delantera del aula, en la parte trasera o desplazamientos por el aula. De pie o sentado.

Fuente: Adaptación de Cuadrado (1992)

5.4.4 Instrumento para el desarrollo y codificación del comportamiento verbal en categorías

El instrumento basado en las categorías que aparecen a continuación:

Figura 19: Categorías para el análisis de los comportamientos comunicativos dirigidos a facilitar el aprendizaje

COMPORTAMIENTO COMUNICATIVO	ESTRATEGIA UTILIZADA
Contextualización	Metaenunciados
Marco social de referencia	Ejemplos, experiencias
Marco específico de referencia	Alusiones a contenidos anteriores
Preguntas	Preguntas abiertas, cerradas
Repeticiones	Repeticiones en las propias expresiones o de las expresiones del interlocutor
Reformulaciones y paráfrasis	Reformulaciones aditivas, omitivas, permutadas o sustitutivas
Yuxtaposición de enunciados	Sinónimos, reelaboraciones estructurales o gramaticales
Autorreformulaciones	Reelaboraciones sintácticas y semánticas de las propias expresiones
Preguntas retóricas	Cuestiones retóricas
Variación pronominal	Uso de diferentes pronombres y personas verbales
Resúmenes	Síntesis de las aportaciones realizadas
Gestos ilustrativos	Gestos deícticos, icónicos, metafóricos, no-representacionales.

Fuente: Fernández y Cuadrado (2008, p.4).

5.4.5 Entrevista

Entendemos por entrevista aquella situación que permite el transvase de información entre personas. Hay diversos tipos según sea el grado de estructuración, y directividad.

a) Según la estructuración.

- Entrevista estructurada: un cuestionario administrado de forma oral y a través de preguntas cerradas, que proporcionan al sujeto entrevistado alternativas de respuestas que debe seleccionar, ordenar o expresar sobre el grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas. Este tipo de entrevista tiene una modalidad semi-estructurada, que es la utilizaremos en este estudio y consiste en una entrevista un poco menos formal que la estructurada y las preguntas son abiertas.

- Entrevista estructurada no presencial: permite alterar la secuencia de las preguntas según la dinámica de la entrevista.

- Entrevista no estructurada: entrevista informal, ya que el esquema de cuestiones a plantear y la secuencia de las mismas es abierto y flexible.

También se le denomina entrevista informal, ya que en este caso el esquema de cuestiones a plantear y la secuencia de las mismas es abierto y flexible. Ello permite una mayor adaptación a las necesidades de la investigación y características de los sujetos, pero al mismo tiempo requiere un mayor esfuerzo en cuanto su preparación y posterior análisis.

b) Según la directividad:

- Entrevista dirigida: abarca un conjunto de cuestiones objeto de indagación que ha de ser explorados. El entrevistador posee libertad para explorar, probar y plantear todo tipo de preguntas adaptándolas al ritmo del diálogo y al contexto interactivo y destreza del entrevistador quien ha de adaptarla al sujeto entrevistado.

- Entrevista no dirigida: denominada enfoque clínico y se fundamenta en la terapia no directiva centrada en el cliente. El investigador no formula ningún consejo o sugerencia, únicamente motiva al sujeto para que prosiga en su relato y proporcione informaciones acerca de los objetivos de la investigación.

En cuanto a la estructuración y desarrollo de las entrevistas existen diversas fórmulas, todo depende de los fines, del marco teórico y del contexto de aplicación. Algunos de los pasos a tener en cuenta son los siguientes:

1. La preparación o planificación de la entrevista. En esta fase el investigador elabora las preguntas, clasifica los temas, los factores que pueden intervenir, etc. En la entrevista estructurada o semi-estructurada la guía se elabora previamente. El tiempo de duración de la entrevista dependerá también del grado de interacción entre el entrevistador y el entrevistado.

2. Permiso de los sujetos. La realización de la entrevista requiere además la aceptación o consentimiento de los sujetos objeto de investigación. Previamente habrá que plantearles la finalidad de la investigación, el método a seguir, como serán empleados sus comentarios y la garantía del anonimato sobre la información recogida.

3. Realización de la entrevista. Se ha de realizar en un lugar privado y confortable. Se recomienda plantear preguntas breves y sencillas, dejar que el sujeto se exprese con libertad y controlar el ritmo de la conversación, saber escuchar y evitar juicios valorativos.

4. El contexto etnográfico. Es conveniente tener en cuenta también el contexto etnográfico, es decir, las influencias de factores sociales, culturales, institucionales o lingüísticos del entrevistador y del entrevistado. El contexto etnográfico del entrevistado determina tanto lo que dice en sus respuestas como el sentido y significado de lo que dice; contexto que, en principio, no conoce el entrevistador.

La relación establecida con el sujeto por medio de la observación, facilitará la comprensión de ese contexto y la interacción en la entrevista obtendrá mejores resultados para el estudio.

5.4.6 Cuestionario

Al cuestionario lo podemos definir como un método para obtener información de manera clara y precisa, donde existe un formato estandarizado de preguntas y donde el sujeto estudio vierte sus respuestas.

La elaboración del cuestionario requiere un conocimiento previo del fenómeno que se va a investigar. Del mismo modo, la experiencia del investigador es imprescindible para la construcción de cuestionarios, los que deben ser adaptados a las necesidades del investigador y a las características de la comunicad en la que se realiza la investigación. Su desventaja está en que impide conocer las reacciones reales del informante ante cada pregunta. También las confusiones o malentendidos pueden multiplicarse, pues no existe la posibilidad de consultar sobre las dudas específicas o de orientar una respuesta hacia su mayor profundización o especificación.

Los tipos de cuestionarios dependen tanto de los objetivos que persiga la investigación, como de los sujetos de investigación, pueden ser:

-Cuestionarios abiertos. Que son aquellos en los que se pregunta al sujeto algo y se deja en libertad de responder como quiera. Este tipo de cuestionario es muy útil y proporciona mucha información, pero requiere de más tiempo.

-Cuestionarios cerrados. Están estructurados de tal manera que al sujeto de estudio se le ofrece solo determinadas alternativas de respuesta. Es más fácil de codificar y contestar.

Este último cuestionario que mencionamos es el que hemos utilizado en este estudio, cada ítem que lo compone registra una categoría verbal y no verbal establecida.

5.4.7 Triangulación

En este estudio utilizamos la triangulación como triple técnica de captación de datos y contrastación de los mismos.

El proceso de triangulación consiste en el contraste de los datos obtenidos mediante una variedad de fuentes, por ello se recogen datos desde diferentes

perspectivas, usando distintos métodos para que los estudios de cada investigador se comprueben tan rigurosamente como sea posible (Guba, 1983).

Nuestros datos que pertenecen a la categoría de bajo nivel inferencial, en cuanto que narran los comportamientos no verbales y verbales de nuestras profesoras, constituyendo los datos observacionales básicos.

5.5. PROCESO DE RECOGIDA, CODIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

5.5.1. Metodología

El estudio pretende explorar la relación que hay entre la interacción comunicativa en el aula y su influencia en la convivencia de esa aula, y si existe diferencia o no en cuanto a la experiencia del docente en su perfil comunicativo. Teniendo en cuenta el objeto de estudio, el proceso metodológico que seguiremos es cualitativo de corte interpretativo, basado en el estudio de casos. De este modo podemos conocer cómo los profesores interpretan sus conductas comunicativas verbales, no-verbales y prosódicas, cuáles emplean intencionada y estratégicamente, qué finalidades otorgan a las mismas, qué reacciones creen que generan en los alumnos y qué implicaciones didácticas se derivan sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y el clima de aula.

5.5.2. Participantes

Los participantes son dos profesoras que imparten clase de lengua extranjera y biología y geología (ambas con diferente experiencia profesional) en el segundo ciclo de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) en dos 4º de la E.S.O con un perfil de rendimiento académico y clima de aula distintos.

a) Elección del centro educativo

El criterio que se estableció fue elegir un centro que presentara un buen nivel de motivación e implicación del profesorado, en la propia mejora de su formación y la apertura a las innovaciones educativas.

b) Ubicación

Se encuentra situado en un barrio residencial relativamente nuevo de Mérida, con unos veinticinco años de antigüedad. Es una zona densamente poblada y en vías de expansión, por lo que la población que en sus orígenes fue

de aluvión y actualmente está consolidada, continúa incrementándose con habitantes de otras barriadas y procedencias (es significativo el número de familias procedentes del plan de realojo de barriadas marginales de la ciudad) lo cual ha modificado considerablemente el tipo de problemas del centro.

En el barrio conviven unos 15.000 vecinos y en estos instantes la población sigue aumentando.

c) Actividad económica

La población por sectores está poco repartida, destacando sobre todo el sector servicios, el nivel económico en líneas generales es medio-bajo, siendo en su mayoría mano de obra poco cualificada. Destacando algunas familias con problemas económicos debido a problemas laborales y sociales.

En cuanto a las profesiones, la mayoría de los padres son obreros. Los niveles de paro se corresponden aproximadamente con la media nacional, disparándose en estas últimas fechas. La mayoría de las madres desempeñan las tareas de ama de casa, que en muchos casos compaginan con trabajos de escasa cualificación.

d) Nivel sociocultural

El nivel sociocultural de las familias es medio-bajo, encontrándose algunos casos donde la desestructuración de las familias y los problemas económicos establecen situaciones críticas que influyen en el normal devenir del centro.

Por regla general los alumnos muestran un interés normal por el aprendizaje y en sus comportamientos, siendo necesario destacar algunos casos de alumnos/as, cuyos intereses se hallan fuera del ámbito educativo y crean con su comportamiento problemas de disciplina que dificultan el desarrollo normal del proceso de enseñanza aprendizaje. También es necesario destacar la elevada cantidad de alumnos con dificultades de aprendizaje y cierto retraso curricular que suponen una característica singular del día a día de sus aulas.

La diferencia de niveles socioculturales lejos de ser una característica que enriquezca al grupo de alumnos/as en general, se convierte en un foco de conflicto diario y un motivo de quejas constante por parte de un amplio sector de los padres/madres.

El instituto se inauguró el curso 1987/88. Actualmente dispone de cuatro edificios (aunque en origen sólo tenía dos): el principal, donde se encuentran la dirección, la secretaría, la biblioteca, los departamentos, los laboratorios y la mayoría de las aulas, un segundo bloque con el gimnasio y la cafetería, un tercer bloque con las aulas de Plástica, Música, Tecnología y un pequeño salón de actos, y el cuarto y más reciente donde se ubican las aulas del ciclo formativo. También dispone de pistas polideportivas y un bonito patio ajardinado salpicado de árboles.

En el curso actual están matriculados 630 alumnos que se reparten entre enseñanzas y cursos como muestra la siguiente tabla:

1º ESO	103
2º ESO	90
3º ESO	77
4º ESO	70
1º BACHILLERATO	91
2º BACHILLERATO	92
DIVERSIFICACIÓN 3º, 4º	15
FORMACIÓN PROFESIONAL	88

e) Selección de participantes del estudio

Para nuestro diseño de investigación la selección ha consistido en un proceso simple, incluyendo las cuestiones a indagar que se precisaban, de forma que reuniera unas características determinadas para profundizar sobre ellas.

Los criterios de selección establecidos siguiendo los objetivos de nuestra investigación fueron los siguientes:

1. Que presentara el mayor número de categorías posibles acerca del comportamiento no-verbal y verbal.
2. Los años de experiencia en la docencia.
3. Niveles y áreas de enseñanza en la que se encontraban. Pretendíamos con ello averiguar si los comportamientos no-verbales y verbales se presentaban por igual en ambas clases, o por el contrario en cada uno de los grupos posibles esta manifestación no-verbal o verbal se inhibía o modificaba por parte del profesor.
4. Que ambas clases sujetas a estudio tuviera una diferencia significativa en cuanto al clima de convivencia y rendimiento escolar.
5. Actitud de receptividad a la investigación, es decir que aceptara colaborar con nosotros de modo voluntario para proporcionar la información que el investigador quería recabar.
6. Perfeccionamiento profesional deseado. Debía sentir la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza.

La selección de las profesoras del estudio se realizó siguiendo el modelo de selección basada en el criterio (Goetz y Lecompte, 1988), también denominado muestreo intencionado (Manheim, 1982; Patton, 1980). Este tipo de selección requiere el desarrollo de un perfil de los atributos esenciales que debe cumplir el sujeto y la búsqueda de una unidad que se adapte a ese perfil.

Las profesoras seleccionadas finalmente tienen 21 años y 8 de experiencia docente (respectivamente), imparten clases en 4º de la E.S.O, en donde se da concretamente en la clase de 4º A y B con climas de convivencia

diferentes y motivación ante las asignaturas. Docentes muy ilusionadas por su trabajo y les gusta ejercerlo. Presentaban una gran expectación por la investigación. Con lo cual, entendemos que se cubren las pretensiones anteriormente explicitadas.

f) Instrumentos

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

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

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

El cuestionario profundiza en el conocimiento que los profesores tienen de sus comportamientos comunicativos y permite el contraste con los datos de la entrevista. Y en el caso de los cuestionarios realizados por los alumnos sacar conclusiones sobre la percepción que tienen de la docente en cuanto a sus estrategias comunicativas y de interacción.

En este estudio se presentan dos aulas diferenciadas de 4º de E.S.O, con características específicas:

Caso 1 y Caso 2

Aula A: Grupo de alumnos/as con un nivel académico medio normal, motivación adecuada ante el estudio, buen ritmo y estilo de aprendizaje, buenas relaciones socioafectivas entre los iguales y en general buena relación con el equipo docente que le imparte clases.

Aula B: Grupo de alumnos/as con un nivel académico bajo, poca o escasa motivación ante el estudio, ritmo y estilo de aprendizaje, las relaciones socioafectivas entre los iguales necesitan mejorar y en general existe una relación cordial con el equipo docente que le imparte clases.

Estas características están recogidas de las intervenciones y diálogos con el profesorado que imparte clases en las aulas, coincidiendo en su mayoría con las características anteriormente.

5.5.3. Procedimiento

El procedimiento metodológico seguido abarca las siguientes fases:

1) Filmación de las clases: De cada clase se grabaron tres sesiones de clase de 50 minutos cada una de ellas, escogiéndose una para el análisis. Las videograbaciones se realizaron entre los meses de octubre y febrero.

2) Transcripción de los comportamientos comunicativos verbales y no-verbales de profesores y alumnos/as: La transcripción de las conductas verbales consiste en la reproducción literal de todos los enunciados verbales que expresan los interlocutores. Para la transcripción de los mecanismos comunicacionales no-verbales recurrimos al sistema de categorización empleado por Cuadrado (1992), puesto que además de la descripción de los comportamientos manifestados, facilita la interpretación de los mismos y la comprensión de las reacciones que se producen tras su aparición.

3) Categorización de los comportamientos comunicativos que manifiestan profesores y alumnos: Las categorías contempladas para clasificar los mecanismos comunicativos dirigidos a facilitar el aprendizaje están basadas en las investigaciones de Coll y Onrubia (2001), Rosembeg et al. (2003), Ruiz et al. (2003) y McNeill (1992, 2000), y adaptado por Fernández y Cuadrado (2008, p.4).

4) Realización de las entrevistas con las docentes: Las preguntas están referidas al análisis de las sesiones de clase y persiguen conocer la

interpretación que el profesorado hace de sus propias conductas comunicativas y de las que manifiestan los alumnos. Las entrevistas se realizaron en el mes de abril.

5) Cumplimentación del cuestionario: Después de la celebración de la entrevista se entregó a las profesoras un cuestionario cuyas preguntas buscaban la confirmación de las respuestas dadas en la entrevista, de elaboración propia. Los cuestionarios se realizaron durante el mes de junio.

Asimismo, se profundizó en aquellos aspectos en los que había una falta de acuerdo entre el análisis de las videograbaciones y las respuestas de la entrevista.

5) Cumplimentación del cuestionario para alumnos/as: Después de la filmación de las clases, tras tres meses de distancia, alrededor del mes de abril se pasa un cuestionario cuyas preguntas buscaban contrastar la percepción que tenían los alumnos de las estrategias verbales y no verbales y de interactividad de sus docentes en el aula, con la triangulación de datos que obtenemos de las videograbaciones, entrevistas y cuestionarios realizados por las profesoras.

La secuenciación de la metodología utilizada, una vez vista la videograbación de las profesoras, pasábamos a la descripción de los comportamientos que se observaban, con descripciones exactas de lo que las profesoras presentaban. Esta fase se caracteriza, en términos de Woods (1987), por sistematizar todos los datos provenientes de las transcripciones, documentos y notas de campo, es decir, ordenar los datos de una manera coherente, completa, lógica y sucinta.

- **Entrevistas de contraste**

Siguiendo los principios metodológicos que se derivan del propósito de esta investigación cuyo objetivo es llegar a conocer las interpretaciones que dan los profesores a su comportamiento no-verbal, la entrevista es una fuente importante de obtención de datos. Junto a la observación, la entrevista ocupa un

lugar importante como instrumento etnográfico. Ofrece una forma de acceder al mundo del individuo desde su propia perspectiva.

- ***Contenido de las entrevistas***

Se ha utilizado la grabación como elemento de reflexión para el profesor. Consideramos que las grabaciones eran necesarias para el análisis de las interpretaciones que los profesores daban a su comportamiento no-verbal. La grabación es, y además actúa, como una técnica de estimulación del recuerdo, se reproduce ante el profesor y de esta forma se les ayuda a recordar la conducta manifiesta. Los datos recogidos en la observación de campo eran recordados y comentados.

La entrevista se iniciaba, pues, visualizando la grabación entera, repitiéndola a continuación, de forma que la investigadora que en este caso era también la entrevistadora iba parando la imagen en aquellos fragmentos de la clase en los que se encontraban comportamientos no verbales que respondían a aquella área de comportamiento o categorías que queríamos analizar.

En todos los casos la entrevista que realizábamos se basaba en un guión que preparábamos previamente para obtener información en cuatro aspectos concretos y con ello aumentábamos la posibilidad de obtener respuestas con sentido y aprovechables para nuestro estudio. Estos aspectos eran:

1. Interpretación que daban a cada una de las profesoras a su comportamiento no-verbal y verbal.
2. Forma adquirida en estas destrezas
3. El papel del comportamiento no-verbal en el proceso enseñanza/aprendizaje
4. Necesidad de formación teórico-práctica en los centros de formación universitarios

El tipo de preguntas formuladas se ajusta a los datos que pretendíamos recoger. Siguiendo a Patton (1980) adaptamos las siguientes:

- a) Preguntas sobre experiencia que descubren lo que hacen o han hecho
- b) Preguntas de opiniones o valores que manifiestan lo que ellos creen acerca de sus comportamientos
- c) Preguntas sobre sentimientos que demuestran cómo reaccionan emocionalmente a sus experiencias y comportamientos.
- d) Preguntas sobre conocimientos que descubren la información que tienen sobre el tema.

Taylor y Bogdan (1986) mantienen, con respecto a las preguntas, que deben ser no-directivas y que no busquen juicios de valor.

Una vez que el investigador adquiriera los conocimientos necesarios sobre un contexto determinado, conoce al sujeto en mayor profundidad, emana la naturalidad, confianza y espontaneidad, y es entonces cuando pasamos a las preguntas más directas y centradas respecto a los propósitos de nuestra investigación (Spradley, 1980).

En este estudio hemos utilizado entrevista semi-estructurada basada en las diferentes categorías verbales y no verbales establecidas.

Al principio de la entrevista intentábamos conocer el contexto autobiográfico del profesor en relación con la práctica docente, es decir, sus antecedentes educativos. El papel de la experiencia puede reflejarse en su práctica diaria como profesional.

Preguntas relacionadas con la reflexión sobre su comportamiento no-verbal, lo que le llevaría a manifestar la consciencia de ello. Eran preguntas directas que formulábamos para intentar comprobar los datos que habíamos obtenido en la videograbación de cada profesor, cuestiones sobre opiniones y valores que descubren lo que ellos piensan sobre su comportamiento no-verbal.

Pasado un tiempo desde el inicio de la entrevista, se procedió a preguntas no estructuradas y abiertas. Queríamos conocer aspectos, concretos y buscábamos el momento oportuno para hacerlas sin establecer previamente un orden en su formulación.

- ***El proceso de la entrevista***

Al igual que Woods (1987) creemos que la entrevista se debe basar en la confianza, la curiosidad y la naturalidad. Al plantearle cómo iba a ser la entrevista se les indicó exactamente sobre qué aspectos se les iba a pedir información. Esto le ayudó a tener una idea más clara sobre el propósito de la investigación y lo que pretendíamos; con ello íbamos disipando la desconfianza. En la entrevista, el entrevistado se siente más implicado que en la observación, por esta razón, el papel que juega el entrevistador es más delicado. Hay que saber en qué momento hacer las preguntas y cuándo finalizarlas.

Se procuró que la entrevista se desarrollara en un clima de naturalidad y espontaneidad. La confianza y la espontaneidad son más fáciles de conseguir si planificamos las entrevistas con la posibilidad que hubiera tiempo para una charla informal, tanto al principio como al final de la entrevista (Measor, 1985).

En la investigación cualitativa las transcripciones de las entrevistas deben reproducir con exactitud las palabras del entrevistado. Por esta razón decidimos la grabación de las entrevistas en audio, tras una explicación previa al entrevistado de la dificultad de recoger fielmente sus palabras.

Otro aspecto importante en la entrevista es el lugar donde se lleven a cabo. Aunque se pueden realizar en cualquier sitio para nosotros ha sido más aconsejable escoger el instituto por ser es el mismo entorno donde se llevó a cabo la observación y donde el profesor se mueve diariamente.

La duración de las entrevistas oscilaba entre hora y media y dos horas.

- **Desarrollo del cuestionario**

Algunos piensan que los fenómenos sociales no pueden medirse de la misma manera que los hechos naturales, que requieren un estilo de investigación distinto ya que los supuestos básicos son diametralmente opuestos. Mantener esta postura se considera actualmente un error. Así lo manifiesta Woods (1987).

Partiendo de la aceptación de los cuestionarios como una técnica apropiada en la investigación cualitativa, estamos de acuerdo en afirmar, al igual que Woods, la utilidad que puede prestar a la observación no participante:

1. Como medio de recogida de información
2. Como punto de partida para el uso de métodos más cualitativos
3. En la confirmación del encuestado

En nuestro estudio el cuestionario resultaba interesante para recoger información rápida y clara sobre las opiniones de los encuestados. Su utilidad se adecuaba a nuestro trabajo etnográfico porque cumplía las siguientes condiciones:

1. El acceso de datos. En nuestro cuestionario las preguntas son claras, concretas y precisas y facilitan respuestas verdaderas y cargadas de contenido.
2. La naturaleza de los datos. Se buscaban respuestas a categorías bien definidas.
3. Necesidad de triangulación. Los cuestionarios venían a contrastar los datos obtenidos mediante la observación no participante y las entrevistas.
4. Necesidad de contextualizar las respuestas. El hecho de estar con ellos/as en la entrega y en la contestación al cuestionario, facilitaba contextualizar sus respuestas, bien en un marco de consideraciones “teóricas ideales” o bien en el marco de la “práctica” docente.

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

Siguiendo la terminología de Goetz y Lecompte (1987) nuestro cuestionario es un instrumento de análisis del contexto del participante. Pretendemos con ello verificar la firmeza de las interpretaciones u opiniones que los profesores daban a sus actuaciones durante la entrevista. Podíamos captar los puntos de acuerdo entre sus opiniones y las dos técnicas utilizadas en nuestra investigación (entrevista y cuestionario) con las nuestras, para llegar a inferir presupuestos generales en nuestra investigación. Reconocen los autores que los cuestionarios van orientados, junto con otras estrategias complementarias, a reforzar la fiabilidad y la validez que puedan apoyar la credibilidad de los datos que obtengamos.

El cuestionario a partir de las categorías de comportamiento verbal y no verbal anteriormente mencionadas.

Previamente a la elaboración del cuestionario se hizo un estudio preliminar de nuestras observaciones y de las entrevistas; esto facilitó la elaboración de los ítems del cuestionario.

Mediante estas técnicas de interpretación del comportamiento verbal y no-verbal de los profesores podemos llegar a intuir cuáles son las variables de proximidad que con más frecuencia presentan nuestras profesoras.

CAPÍTULO VI
ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS
ESTUDIO DE CASOS

6. ANÁLISIS DE LOS DATOS. ESTUDIO DE CASOS

En este apartado se vislumbra el tipo de análisis que se efectúa en este estudio a través de la metodología cualitativa, también la reflexión para un análisis y concienciación del propio comportamiento verbal y no-verbal y de la percepción de los alumnos/as sobre este comportamiento.

En este capítulo se analizan situaciones reales de interacción entre profesores y alumnos, donde se muestran las estrategias y mecanismos comunicacionales que emplean para conseguir objetivos educativos tales, como la comprensión de contenidos escolares, la orientación del alumno hacia patrones motivacionales intrínsecos o la creación de un clima de aula emocionalmente positivo. Así como, el análisis de la capacidad de los docentes para modificar su propio discurso y adecuarse a las distintas situaciones y circunstancias que ocurren durante el transcurso de una clase.

El enfoque adoptado en este estudio se basa en una metodología interpretativa del estudio de casos. Dentro del estudio de casos nos hemos inclinado por una tipología descriptiva, orientada a detallar minuciosamente todo lo que sucede en el aula.

Los participantes son dos casos de sujetos, seleccionada para este estudio está formada por dos docentes que imparten clases en el nivel de 4º de la etapa de educación secundaria con diferente nivel de experiencia docente, considerando una de las docente “experta” y otra “novel” teniendo en cuenta que la primera tiene entre 10 y 20 años de experiencia docente y la segunda entre 5 y 10 años de experiencia docente y por otro lado 79 alumnos/as de 4º de la E.S.O, distribuidos de la siguiente manera.

CASO 1		CASO 2	
PROFESORA Experta		PROFESORA Novel	
4º A	4º B	4º A	4º B
21 alumnos/as	18 alumnos/as	20 alumnos/as	20 alumnos/as

En cuanto a las características profesionales que definen a estos docentes, podemos apuntar que una de ellas cuenta con más de 20 años de experiencia profesional docente y la otra no alcanza los 10 años de servicio. Otra característica que las diferencia es su formación inicial y permanente, ya que son docentes de diferentes especialidades la experta es especialista en inglés y la novel en biología y geología en la etapa de secundaria y ambas han hecho el CAP.

En cuanto a las características de los grupos de clase, se ha de destacar que son consideradas las clases A como grupos de buen clima de convivencia y rendimiento escolar adecuado, mientras que las clases B tiene dificultades en el clima de aula y su rendimiento escolar necesita mejorar.

6.1 PRESENTACIÓN DEL PROCESO DE ESTUDIO DE CASOS

El proceso metodológico seguido en el estudio de los casos es el siguiente:

1. Las profesoras han sido estudiadas desde su propio contexto profesional por eso señalamos su edad, curso que imparte, estudios realizados, formación inicial y permanente y la materia que imparte en ese momento.

A continuación, pasamos a analizar sus comportamientos no-verbales y verbales a través de la observación de su videograbación. Con esta técnica podremos establecer un perfil comunicativo de ambas docentes. Estas videograbaciones se realizan entre los meses de octubre y febrero.

En ambas profesoras se han observado determinados comportamientos no-verbales y verbales que han sido agrupados en categorías. Es un intento de agrupar los comportamientos analizados en categorías significativas y que presentan una finalidad dentro del contexto del aula.

2. Tales observaciones van a ir siendo corroboradas a través de la entrevista. Sus interpretaciones nos van a ir perfilando sus creencias acerca de su propio comportamiento. Las entrevistas se realizaron en el mes de abril.

3. A principios del mes de junio se realiza el cuestionario a profesores y alumnos.

A continuación, se hace un análisis de todo ese material en el que se contrasta la observación de los comportamientos con las respuestas verbales de la entrevista, que son espontáneas y las respuestas escritas del cuestionario que son más reflexivas. El tratamiento de estos datos se lleva a cabo dentro de los distintos campos o dominios que seguiremos en este estudio de casos.

4. Por último se contrasta la información analizada de la triangulación de los tres instrumentos de investigación utilizados en las profesoras, con la recogida en los alumnos/as y su percepción sobre el comportamiento verbal y no verbal de sus profesoras en el aula.

6.2 DATOS BIOGRÁFICOS DE LA PROFESORA Y ASPECTOS DESTACABLES DEL GRUPO CLASE

Caso 1

La profesora, sujeto de estudio, tiene entre 35 y 45 años de edad, aparte de filología inglesa, tiene la diplomatura de derecho y nivel B2 de inglés y de francés por la escuela de idiomas. Actualmente sigue formándose a través de la realización de cursos que el centro de profesores y recursos de referencia que tiene una oferta anual.

Imparte docencia en 1º de la E.S. O en la sección bilingüe y es jefa de departamento así que imparte también en los dos 4º de la E.S.O, cursos que serán los contextos de estudio.

Tiene 21 años de experiencia en la docencia, ha impartido clases desde la 1º de la E.S.O hasta 2º de Bachillerato, desde que está en este instituto ha dado a 4º de la E.S.O y también ha dado bastantes años consecutivos en 2º de Bachillerato.

Ha trabajado en 5 centros de Educación Secundaria en Extremadura. En esta institución educativa de Mérida es donde lleva trabajando 8 años consecutivos y ve que el alumnado trae cada vez más problemas de tipo familiar y vienen más desmotivados.

Caso 2

La profesora, sujeto de estudio, tiene entre 25 y 35 años de edad, tiene la licenciatura de biología y actualmente sigue formándose a través de la realización de cursos que el centro de profesores y recursos de referencia que tiene una oferta anual.

Ha impartido clases desde 1º a 4º de la E.S.O y algunas en Bachillerato desde el comienzo de su experiencia profesional, desde que está en este instituto imparte clases fundamentalmente en 1º, 3º y 4º de la E.S.O. desde hace 4 años.

Tiene 8 años de experiencia en la docencia, siempre ha impartido clases en Secundaria a alumnos de ESO y muy pocas en Bachillerato, pero es de destacar que tiene más horas de docencia en la ESO que con los mayores porque ha pasado más años en institutos que eran solo de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Ha trabajado en 3 centros de Educación Secundaria en Extremadura.

En Mérida es donde lleva trabajando 4 años consecutivos y ve que este alumnado está muy desmotivado y el apoyo familiar es escaso.

En los cursos que analizamos en este estudio, se destaca una gran diferencia de clima y rendimiento escolar entre las dos clases que destacan las docentes en la entrevista previa al inicio de este estudio. En 4º E.S. O B existe

mucha desmotivación clarísima por el estudio y falta de interés por sacar el título, además el entorno socio-familiar tampoco es el adecuado para mejorar su nivel de interés, ello se traduce en un bajo rendimiento escolar, baja asistencia a clase y falta de disciplina. Por otro lado, está el curso de 4ºE.S. O A es un grupo con mejor rendimiento escolar y mayor interés por los estudios, siendo un grupo con buenas relaciones entre ellos y con el profesorado en general.

Basándonos en estas diferencias entre las dos clases, determinaríamos con este estudio si existían cambios en el perfil comunicativo de ambas docentes.

6.2.1 Descripción etnográfica, entrevista y cuestionario para los dos casos

Para hacer el análisis de la descripción etnográfica, se establecen unas categorías para los comportamientos no verbales y verbales agrupándose en las siguientes:

Categorías del comportamiento no verbal de Love y Roderick (1971) completado por Cuadrado (1992).

Acrónimos utilizados en el análisis de los datos de las profesoras

CNV1. Acepta o rechaza las aportaciones del alumno:

CNV1 A Sonríe

CNV1B Inclina positivamente o negativamente la cabeza

CNV1C Golpea o pone la mano en la cabeza o el hombro del alumno

CNV1D Guiña el ojo

CNV1F No muestra ninguna reacción, cuando el alumno espera alguna o habría que esperarla

CNV1G Frunce el ceño

CNV2. Elogia las aportaciones del alumno/a:

CNV2A Levanta las cejas y sonrío

CNV2B Mueve positivamente la cabeza y sonrío

CNV2C Aplaudes

CNV2D Une el pulgar con el dedo índice

CNV2F Pone los trabajos de los alumnos en el tablón o en la pared

CNV2G Permite manifestaciones no-verbales por parte del alumno

CNV3. Muestra interés por las aportaciones del alumno/a

CNV3A Toma contacto visual y mantiene la mirada al tiempo que reduce la distancia espacial

CNV3B Aproximación física

CNV4. Promueve la interacción con los alumnos/as.

CNV4A Muestra un rostro relajado y sonriente

CNV4B Flexibiliza la estructura de participación del alumnado

CNV4C Se aproxima físicamente

CNV4D Realiza actividades en equipo

CNV4F Provoca situaciones de diálogo entre los alumnos/as

CNV5. Capta la atención del alumno/a:

CNV5A Se sirve de un puntero o similar

CNV5B Se vuelve hacia el objeto o la persona pertinente

CNV5C Eleva la voz

CNV5D Adelanta la cabeza o el brazo

CNV5F Hace movimientos con el cuerpo o con las manos para reforzar una expresión verbal

CNV6. Muestra autoridad ante los alumnos/as:

CNV6A Frunce el ceño

CNV6B Mira fijamente a la clase

CNV6C Levanta las cejas

CNV6D Golpea con el pie en el suelo

CNV6F Mueve negativamente la cabeza

CNV6G Se aleja o aparta la mirada de un discrepante

CNV6H Realiza chasquido de los dedos

CNV7. Da instrucciones a los alumnos/as:

CNV7A Señala con la mano

CNV7B Mira en determinadas direcciones y ciertos puntos

CNV7C Emplea señales predeterminadas (alzar las manos para que los alumnos se pongan de pie)

CNV7D Fortalece aspectos numéricos mediante el uso de los dedos.

CNV7F Extiende los brazos y hace señales o gesticula con las manos

CNV7G Señala a los alumnos que den una respuesta

CNV8. Posición corporal en el aula

CNV8A Permanece en la parte delantera del aula

CNV8B Permanece en la parte central del aula

CNV8C Permanece en la parte de atrás del aula

CNV8D Permanece de pie o sentado.

Categorización de los comportamientos comunicativos verbales que manifiestan profesores y alumnos: categorías contempladas para clasificar los mecanismos comunicativos dirigidos a facilitar el aprendizaje están basadas en las investigaciones de Coll y Onrubia, 2001; Rosemberg, Borzone y Diuk, 2003; Ruiz, Villuendas y Bretones, 2003)

CV1. CONTEXTUALIZACIÓN

CV1A Metaenunciados

CV2. MARCO SOCIAL DE REFERENCIA

CV2A Ejemplos

CV2B Experiencias

CV3. MARCO ESPECÍFICO DE REFERENCIA

CV3A Alusiones a contenidos anteriores

CV4. PREGUNTAS

CV4A Preguntas abiertas

CV4B Preguntas cerradas

CV5. REPETICIONES

CV5A Repeticiones de las propias expresiones

CV5B Repeticiones de las expresiones del interlocutor

CV6. REFORMULACIONES Y PARÁFRASIS

CV6A Reformulaciones aditivas

CV6B Reformulaciones Omitivas

CV6C Reformulaciones permutadas

CV6D Reformulaciones sustitutivas

CV7. YUXTAPOSICIÓN DE ENUNCIADOS

CV7A Sinónimos

CV7B Reelaboraciones estructurales o gramaticales.

CV8. AUTORREFORMULACIONES

CV8A Reelaboraciones sintácticas y semánticas de las propias expresiones.

CV9. PREGUNTAS RETÓRICAS

CV9A Cuestiones retóricas

CV10. VARIACIÓN PRONOMINAL

CV10A Uso de diferentes pronombres y personas verbales.

CV10B Uso de palabras que dan identidad de grupo

CV11. RESÚMENES

CV11A Síntesis de las aportaciones realizadas

CV12. GESTOS ILUSTRATIVOS

CV12A Gestos deícticos

CV12B Gestos Icónicos

CV12C Gestos metafóricos o no-representacionales.

En el estudio de casos abreviamos las expresiones indicadoras de la localización de los instrumentos de investigación utilizados:

- D.E: A, PEX Descripción etnográfica clase A de la profesora experta
- D.E: B, PEX Descripción etnográfica clase B de la profesora experta
- D.E: A, PN Descripción etnográfica clase A de la profesora novel
- D.E: B, PN Descripción etnográfica clase A de la profesora novel
- E. E Entrevista a la profesora experta
- E. N Entrevista a la profesora novel
- QE Cuestionario de la profesora experta
- QN Cuestionario de la profesora novel

Acrónimos utilizados en las clases

P	Profesor/a
A	Alumno/a
PT	Profesor/a comunica a alumnos/as
PA	Profesor/a comunica a un alumno/a
AP	Alumnos/as comunican al profesor
AT	Alumnos/as comunican a los compañeros/as.

Acrónimos utilizados en entrevistas

E	Entrevistador
PE	Profesor entrevistado

6.3 ANÁLISIS Y CONTRASTE DE LOS DATOS OBTENIDOS EN LA OBSERVACIÓN A TRAVÉS DE LA VIDEOGRABACIÓN, ENTREVISTA Y CUESTIONARIO

Resultados

Conforme a las categorías establecidas en este estudio, la exposición de los resultados se dividirá en dos partes. Por un lado, se mostrarán aquellos relacionados con los comportamientos comunicativos verbales dirigidos a facilitar el aprendizaje y, por otro lado, aquellos relativos a la creación de un clima de aula emocionalmente positivo a través de los comportamientos no verbales. En las descripciones etnográficas que se observarán en dicho análisis podremos observar abreviaturas e indicaciones gráficas para hacer más sencilla su lectura, tales como:

P Profesora

A Alumno/a

(Cursiva) Comportamientos no verbales y posición espacial de la profesora o comportamientos de los alumnos/as.

En ambos se presentará el nivel de conciencia que presentan los docentes a través del análisis de entrevistas y cuestionarios.

En cuanto a los mecanismos comunicacionales verbales que facilitan el aprendizaje y clima de aula.

CASO 1

1. Contextualización

En las descripciones etnográficas se muestra que la profesora experta al comenzar la clase o al iniciar un contenido nuevo retoma los contenidos explicados el día anterior para recordarlos y los enlaza con los que se trabajarán posteriormente, con la finalidad de dar a conocer a los alumnos/as lo que van a trabajar ese día. A continuación, podemos observarlo:

En la clase A:

P: De acuerdo, hay que espabilarse, hoy vamos a repasar la voz pasiva...**CV1A+CV3A+CNV5F** (*Coge el libro y mueve hojas, se dirige a la pizarra*). Vamos a ver, recordamos del día anterior...**CV3A** (*Mientras borra la pizarra*) ¿Cómo se decía la voz pasiva con D. Quijote? **CV4B+CNV4F**

A: Yo lo digo

P: Venga **CNV1B+CNV3A** (*arqueando las cejas y asintiendo con la cabeza*)

A: Don Quijote... (*La P va copiando la frase en la pizarra, todos se ríen de la pronunciación...*). **DE: A, PEX. (Pág.8 y 9)**

En la clase B:

P: ¿Algún problema? Bien...ahora vamos a corregir los ejercicios de la página 27 que teníamos del otro día y con eso repasamos la voz pasiva que es lo que toca hoy para pasar a la estructura gramatical siguiente... (*Se acerca a la mesa e indica que van a corregir ejercicios, mientras los alumnos/as van a la página ella espera con las manos en la cadera*), ¿M puedes leer el ejercicio 2? (*la alumna comete errores, P pregunta:*) ¿cómo?... ¿cómo pronuncias “answer”? no debes pronunciar la “w” ¿de acuerdo? **CV4B+CV1A+CNV4F DE: B, PEX. (Pág.20)**

P: ¿Algún problema? ¿No? (Les dice a los alumnos que van a recordar una cosa en la página..., escribe en la pizarra “for”). Vamos a ver una parte nueva. **CV1A+CV4A. DE: B, PEX. (Pág.23)**

En la entrevista la profesora experta reconoce que suele recordar los contenidos anteriores tal y como se observa en las descripciones etnográficas, pero no se observa cuando realiza las preguntas para recoger los conocimientos previos que traen los alumnos/as ante un contenido nuevo. A continuación, se muestra la pregunta nº 7 de la entrevista, donde se constata el nivel de consciencia de la profesora experta:

7. E: ¿Cómo sueles iniciar una clase, un tema o un contenido nuevo?

PE: Suelo recordar aspectos de contenidos anteriores que hemos dado y que están relacionados con los nuevos o voy preguntando para captar las ideas que traen sobre un tema en concreto. **(E.E pág. 73)**

En el cuestionario la profesora experta vuelve a ratificar que suele recordar los contenidos que han dado en sesiones anteriores, como podemos ver en la pregunta nº 1:

1. ¿Cómo sueles comenzar una clase?

- Recuerdas los contenidos de la sesión anterior. **QE. (pág. 107)**

De las respuestas de las entrevistas, podemos destacar que la profesora no hace alusión al uso de los metaenunciados (donde explica el objetivo de la clase o los objetivos que se persiguen en la actividad que van a realizar) de forma consciente.

La docente hace uso de metaenunciados de forma inconsciente, ya que estas acciones las ejecutan de manera rutinaria y no se detiene a pensar cuando deben indicar los objetivos que se persiguen con la actividad. Por tanto, muestra una consciencia parcial de estos recursos verbales utilizados en el aula.

Por último, no se observan diferencias significativas en el uso de recursos verbales en las clases A y B.

2. Marco social de referencia

La profesora experta en las descripciones etnográficas alude a experiencias o ejemplos de situaciones que los alumnos/as pueden vivir fuera del contexto escolar. Podemos observarlo a continuación:

En la clase A:

A: Que pienses antes de actuar

P: (*Con la palma de la mano hacia delante*) ¡bien ¡que pienses antes de actuar porque en ese momento no es el momento... ¡vamos ¡que pienses antes de actuar porque cuando estamos en pleno enfado...esto nos pasa a diario y debemos tener calma o frialdad antes de responder ¿verdad?
CV2B+CNV1B+CNV2B+CV6A.

A: Si.

P: Si no nos podemos arrepentir después de una mala contestación.
CNV5F+CV2B. DE: A, PEX. (Pág.7)

En la clase B:

P: Make es si te lo inventas, por ejemplo, I make an exam (*moviendo las manos*), pero you do an exam ¡tú si haces el examen ¡normalmente no os inventáis un examen, sino que lo preparáis con antelación y lo hacéis ¿no?
CNV7F+CV2A.

A: También te lo puedes inventar

P: Se ríe ¡no ¡(*moviendo la mano*). Tú tienes que hacerlo, ¡tú no estudias ¡.
CNV5C+CNV1A. DE: ¡B, PEX! (Pág.28)

La profesora suele poner ejemplos y experiencias próximas al alumnado en sus clases y en las descripciones etnográficas se observa que el uso de este recurso semiótico es para hacer más funcionales los aprendizajes de los alumnos y captar su atención. Usa el mismo tipo de recurso semiótico en las clases A y B.

La profesora experta en la entrevista señala la importancia de establecer enlaces cognitivos entre los conocimientos que los alumnos adquieren fuera del contexto escolar y los contenidos curriculares y es consciente de las alusiones que hacen al contexto extraescolar de los estudiantes, especialmente en la clase con peor rendimiento, ya que este marco de referencia los motiva más. Podemos observar las preguntas de la entrevista a continuación:

6. E: Comienzas la clase con la frase del día, y hay algunos alumnos/as que siguen hablando y enredando, te das la vuelta y llamas la atención a un alumno que ves que no está copiando ¿por qué crees que no han empezado?

PE: La frase del día ayuda a enlazar el idioma y las cosas que te pasan en tu vida diaria, eso me viene muy bien para captar su atención. Es una clase (B) bastante revoltosa por regla general y les cuesta concentrarse, además se nota bastante que es la última hora del día y están cansados. (E.E pág. 73)

12. E: Explicas el significado de la frase del día ¿te parece interesante para dedicarle un rato de la clase a ver que entraña su significado literal en la práctica?

PE: Me parece interesantísimo dedicarle un ratito a este tema, creo que es bueno que aprendan a autocontrolarse ante una situación límite de provocación ante otra persona, esto no forma parte de ningún contenido explícito de la asignatura, pero creo que es más importante hablar sobre cosas que les enseña a ser personas, ante todo, y además creo que a este grupo (B) les viene especialmente bien estos temas, ¡algo quedará ¡(E.E pág. 74)

Podemos concluir que la profesora es consciente del uso de este recurso verbal como marco de referencia y lo utiliza con más frecuencia en el aula B, por sus características especiales, tal como dice en la entrevista.

Aunque cabe destacar que es tan consciente del momento de usarlos ya que lo hacen indistintamente en el momento que surge en el discurso de la clase,

por lo que puede concluirse que no hacen uso de este recurso de forma estratégica, pero si consciente.

La profesora experta en el cuestionario indica que utiliza experiencias y ejemplos cuando se da cuenta que un alumno/a no ha comprendido bien un concepto, pero tanto en la entrevista como en las descripciones etnográficas se muestra que lo utiliza a lo largo de sus explicaciones y cuya finalidad es la de captar la atención de los alumnos/as.

A continuación, se observan las respuestas de la profesora experta en el cuestionario:

2. ¿Qué recursos utilizas cuando te das cuenta que los alumnos/as no han comprendido bien algún concepto?

- Lo vuelves a explicar utilizando ejemplos
- Cuentas experiencias que ayuden a su comprensión
- Relacionas contenidos anteriores con el nuevo contenido que presenta dificultades. **Q.E. (pág.107)**

18. ¿Por qué utilizas ejemplos y cuentas experiencias en tus explicaciones?

- Para mejorar la comprensión de los alumnos/as de aquello que estoy explicando
- Porque ilustra el contenido
- Porque así capto mejor la atención de mis alumnos/as **Q.E. (pág.110)**

Podemos concluir que tanto en las entrevistas como en los cuestionarios la profesora es consciente del uso que le dan a los ejemplos y experiencias que usan en clase, pero la finalidad que le dan de forma consciente es la de captar la atención del alumno/a y no tanto la de aclarar algún concepto no comprendido.

3. Marco específico de referencia

La profesora experta en las descripciones etnográficas establece marcos específicos de referencia para relacionar los contenidos que se trabajan en clase abordados en sesiones anteriores. Como podemos observar a continuación:

En la clase A:

P: ... Vale, no digáis "writing" ¿vale? (*señalando con el dedo en la pizarra*). Nos acordamos... vamos a repasar las cosas: sujeto, el verbo en voz pasiva, no sé si ayer llegamos aquí ya, os dije que hay que concordar el sujeto y el verbo (*señalando con el dedo en la pizarra la palabra verbo*), por ejemplo ¿qué te ha pasado a ti en la frase? (*señala con la palma extendida hacia una alumna*). **CV4B+CNV7A+CNV7F+CV3A+CV11A. DE: A, PEX. (Pág.14)**

En la clase B:

P: Para estudiar el present perfect debemos saber la diferencia de for y since y pensar lo que es corto en español es largo en inglés y viceversa como ya dijimos el otro día (*llevando los dos dedos a la pizarra en las palabras a las que se refiere*). Esto es un truquillo que yo hacía porque yo me confundía con el significado. **CNV7D+CNV7F+CV3A. DE: B, PEX. (Pág.24)**

El objeto de este recurso para la docente es enlazar los contenidos anteriores con lo nuevo y también para que los alumnos/as se den cuenta que lo que aprenden lleva un hilo conductor y tengan más significado sus conocimientos. Parece ser según observamos en las descripciones etnográficas, que este es el objetivo de la profesora, pero será a través de las entrevistas y cuestionarios donde confirmemos la intención de las docentes.

Se observan los mismos recursos verbales del marco específico de referencia en ambas clases.

La profesora experta en la entrevista explica en la pregunta nº 13:

13.E: ¿Haces alusión a veces sobre contenidos dados anteriormente? ¿Con qué intención?

PE: Pues para que recuerden cosas que ya hemos dado y relacionen las cosas nuevas que estamos viendo con esas anteriores. **E.E (pág.74)**

La profesora hace uso del marco específico de referencia, en especial reconoce y es consciente que lo usa para relacionar los conocimientos anteriores con los nuevos, también en el caso de la profesora experta para mejorar el recuerdo.

Con respecto a la encuesta podemos observar:

La profesora experta en la encuesta responde en las preguntas nº 2 y 20:

2. ¿Qué recursos utilizas cuando te das cuenta que los alumnos/as no han comprendido bien algún concepto?

- Lo vuelves a explicar utilizando ejemplos
- Cuentas experiencias que ayuden a su comprensión
- Relacionas contenidos anteriores con el nuevo contenido

que presenta dificultades. **Q.E. (pág.107)**

20 ¿Por qué a veces aludes a contenidos anteriores?

-Para recordar algunos contenidos que ya he dado

-Para que sepan relacionar unos contenidos con otros **Q.E. (pág.110)**

En este caso, se confirma que la profesora experta es consciente de que utiliza el marco específico de referencia para recordar y relacionar contenidos, pero también marca la respuesta en donde admite utilizar este recurso semiótico para ayudar a la comprensión de un contenido que no se entiende por parte de algún alumno/a, algo que no se observa en las descripciones etnográficas, y por tanto se constata que el cuestionario es un instrumento que propicia la reflexión y la docente encuentra otros usos a los recursos que utiliza en el aula.

4. Formulación de preguntas

La profesora experta en las descripciones etnográficas utiliza preguntas en su mayoría cerradas y explícitas, como podemos observar en los extractos que exponemos de las descripciones etnográficas de las videograbaciones:

En la clase A:

P: Bien, pero aquí hay un problema ¿cuál? *Y hace un barrido de miradas* **CV4B+CNV4B.**

A: Que el verbo es irregular ¿no?

P: No ¿por qué? ¿Por qué es un verbo irregular? **CV4B+CNV4F**

A: Pues no sé, porque es consonante vocal consonante. **DE: A, PEX.**
(Pág.10)

En la clase B:

P: ¿Qué significa for? **CV4B**

A: Para (*Ella asiente con la cabeza...*)

A: (*otra alumna dice*), desde de...

P: ¿Desde de? (*Con el ceño fruncido*) **CNV1G+CV4B+CNV3A**

A: ¿no dijiste eso P?

P: ¿Qué dije? (*Todos ríen*). **CV4B+CNV1G. DE: B, PE. (Pág.24)**

Tras analizar las descripciones etnográficas observamos que la intención de las preguntas cerradas es controlar los significados de los alumnos/as o dirigir las respuestas hasta conseguir la adecuada, resaltar algunos elementos del discurso o comprobar el conocimiento que tienen los alumnos/as de un concepto en concreto.

La profesora utiliza la pregunta cerrada en las dos clases, pero el nivel de consciencia en su intención a la hora de usarlas en el aula, es diferente en cada caso, a través de las entrevistas y los cuestionarios podemos ver de forma más clara la intencionalidad de la docente ante este recurso semiótico.

En la entrevista la profesora experta explica en la pregunta nº 17, lo siguiente:

17. E: ¿Sueles preguntar a los alumnos/as? ¿Con qué intención? ¿Cómo son las cuestiones: ¿abiertas, cerradas...?

PE: Si pregunto sobre todo cuando corregimos ejercicios o cuando explico algo nuevo, suelen ser preguntas directas y en otras ocasiones son preguntas más abiertas para que les haga pensar. **EE. (pág. 75)**

A través de la entrevista analizamos que la docente experta es consciente del uso de las preguntas directas, o cerradas como interpretamos en este estudio, la profesora ratifica que las utiliza cuando corrige los ejercicios, por lo que entendemos que su intención es doble, por un lado, comprobar los conocimientos que han aplicado en los ejercicios y por otro dirigir las respuestas que no sean del todo correctas y reorientar su razonamiento. Con respecto a las preguntas abiertas que menciona la profesora experta, no se observan en las descripciones etnográficas, por lo que entendemos que no las usa o en las sesiones que están analizadas no las ha usado.

Por otro lado, en el análisis del cuestionario, observamos que la profesora experta en la pregunta nº 15, responde de la siguiente manera:

15. ¿En qué momento utilizas preguntas?

- Cuando quiero comprobar si sabes o no un determinado concepto o definición

- Cuando quiero conocer qué conocen mis alumnos del tema

- Para dirigir el razonamiento de los alumnos. **Q.E. (pág.109)**

Podemos concluir que la profesora experta es más consciente de las intenciones con las que usa las preguntas cerradas, ya que tanto en el cuestionario como en la entrevista ratifica las intenciones de su uso, siendo más explícita en las repuestas del cuestionario, ya que de la entrevista hemos tenido que hacer una interpretación de su explicación para extraer sus intenciones de uso.

5. Repetición de las aportaciones de los alumnos

La profesora experta en las descripciones etnográficas hace uso de repeticiones literales de las aportaciones de los alumnos/as, en este caso en la clase B no se registran repeticiones de los enunciados de los alumnos/as. Como podemos observar en los extractos de las descripciones etnográficas:

En la clase A:

A: Cambiamos el orden

P: Cambiamos el orden igual que siempre, entonces sería ¿está la ciudad bien diseñada? ¿Sí?.**CV4B+CV5A+CNV7B. DE: A, PEX. (Pág.10)**

En la clase B:

No hace uso

Del uso de este recurso comunicativo verbal utilizado por la profesora, se deduce que el uso de estas repeticiones es la de transmitir la aprobación de su respuesta, pero a la vez enfatizar en completar la respuesta más adecuada.

A continuación, a través de las entrevistas y los cuestionarios podremos ver la intencionalidad de estas repeticiones por parte de las profesoras:

En la entrevista la profesora experta responde en la pregunta nº 11 de la siguiente forma:

11. E: ¿Sueles repetir las respuestas de los alumnos/as en la corrección de los ejercicios? ¿Por qué?

PE: A veces los alumnos/as no prestan mucha atención a lo que corrigen sus propios compañeros, así que ayuda que repita las respuestas y aclare algún concepto. Además, es muy necesario repetir bien la pronunciación de las palabras para que se les quede como es correctamente.**EE. (pág.74).**

De la respuesta de la pregunta de la entrevista se deduce que la intención de la profesora experta en las repeticiones, es la de reforzar y enfatizar las respuestas y transmitir la aprobación de las respuestas de los alumnos/as, como así se observa en las descripciones etnográficas. Por lo que ratificamos el buen nivel de conciencia que tiene la profesora experta de este recurso verbal y un uso intencional y estratégica del mismo.

Por ello concluimos que la profesora es consciente del uso de este recurso semiótico y de su intención.

En el cuestionario la profesora experta podemos observar en la pregunta nº 14:

14. ¿Repites las aportaciones de los alumnos/as? ¿Por qué?

- Si. Para matizar algo de la respuesta o hacer hincapié en la respuesta para que quede clara al resto del grupo. **Q.E. (pág.109)**

Por último, en la pregunta nº 46 de la entrevista de la profesora experta, podemos observar como la docente reconoce no ser consciente de que no use este recurso en el aula B:

46. No se observa el uso de repeticiones de las aportaciones de tus alumnos/as en la clase B ¿a qué crees que es debido?

Pues la verdad no soy consciente de no hacerlo en esa clase, no se habrá visto en esa grabación, pero suelo utilizarlo como en la otra clase. **E.E (pág. 81)**

Por ello concluimos que la profesora es consciente del uso de este recurso semiótico y de su intención.

6. Reformulación de las aportaciones de los alumnos

La profesora experta en las descripciones etnográficas los usa como mecanismo para (corregir, ampliar, reducir, concretar, etc., las aportaciones del alumno/a), haciendo énfasis sobre alguna expresión o haciendo una compilación de alguna intervención del alumno/a.

Así podemos ver en las descripciones etnográficas:

En la clase A.

A: Que los perros están permitidos en el parque

P: Efectivamente (*asiente con la cabeza*). Que los perros están permitidos en el parque porque es una norma cívica para los ciudadanos en esa ciudad.

CNV1B+CV6A. DE: A, PEX. (Pág.14)

En la clase B:

P: Así que la respuesta real es: ¿a dónde decidió ir de vacaciones? A Hawaii a un bonito hotel de Hawaii otra cosa ¿qué? **CNV7B**

A: ¿Qué decidió comer? Decidió comer pizza.

P: Ok, decidió comer pizza porque lo demás era demasiado caro (*P corrige la pronunciación de "decided" repite la pronunciación de forma exagerada*). **CV6A+CNV1B. DE: B, PEX. (Pág.21)**

La profesora utiliza la reformulación de las aportaciones de los alumnos/as para las mismas finalidades, según podemos observar en las descripciones etnográficas, no se observa un uso diferenciado en las clases A y B, aunque si destacamos el uso más frecuente de estas reformulaciones por parte de la profesora.

En la entrevista la profesora experta, podemos observar las respuestas de las preguntas nº 20 y 41:

20. E: Ante las respuestas de los alumnos/as, sueles reformular sus aportaciones o ampliarlas ¿con qué intención?

PE: Hacer correcciones sobre sus aportaciones, porque a veces les falta algo para estar totalmente correcta la respuesta. **E.E (pág. 76)**

41. E: ¿Cuándo y por qué reelaboras las respuestas de los alumnos/as?

PE: Para que quede clara la idea que se ha respondido. **E.E (pág. 80)**

Analizamos de las respuestas de la profesora experta, que el uso de la reformulación de las aportaciones de los alumnos/as tiene como intención, corregir o ampliar y aclarar las aportaciones que realizan los alumnos/as.

En la docente se da un uso intencional, estratégico y consciente del uso de la reformulación de la aportación de los alumnos/as y así se corrobora en las entrevistas.

Analizaremos las respuestas del cuestionario de la profesora experta:

19. ¿Por qué reelaboras las respuestas de los alumnos?

-Porque ayuda en la comprensión de una respuesta

-Para que les sirva de refuerzo a los alumnos/as **Q.E. (pág.110)**

La profesora atribuye a la reformulación la finalidad de refuerzo para los alumnos/as, algo que también afirmaron en sus entrevistas, por otro lado, la profesora experta le atribuye la finalidad de mejorar la comprensión algo que no nombra en la entrevista, entendemos que ese uso ha servido como reflexión de la utilización de este recurso verbal durante la realización del cuestionario.

Esta docente muestra un buen nivel de consciencia de este recurso semiótico, aunque sus finalidades se han ampliado a través de la reflexión del cuestionario.

7. Yuxtaposición de enunciados

La profesora experta en las descripciones etnográficas no hace uso de este recurso verbal, por lo que no podemos hacer un análisis del mismo.

Por otra parte, si se ha analizado este mecanismo verbal en las entrevistas y los cuestionarios, a continuación, exponemos las preguntas de la entrevista que están relacionadas con la categoría que nos atañe:

En la entrevista la profesora experta, responde en la pregunta nº 10:

10. E: Un alumno te pregunta que significa una palabra, ¿utilizas sinónimos o yuxtaposición de enunciados para que lo entiendan mejor?

PE: Suelo explicar las cosas más de una vez, y de formas diferentes o con vocabulario más adaptado al alumnado. **E.E (pág. 74)**

Por otra parte, vamos a analizar las respuestas marcadas en el cuestionario: La profesora experta en la pregunta nº 25:

25. ¿Cuándo utilizas yuxtaposiciones o sinónimos en tus explicaciones?

- Cuando creo que existen dudas en mi explicación
- Cuando percibo caras de extrañeza en mis alumnos/as
- Para mejorar la comprensión de mis explicaciones. **Q.E.**

(pág.111)

La profesora ratifica el uso de ejemplos y adaptación de vocabulario en las explicaciones para facilitar la comprensión a los/as alumnos/as. En este caso creemos que se están refiriendo a recursos verbales analizados ya anteriormente al que le atribuyen la misma finalidad.

Se deduce de las respuestas marcadas en los cuestionarios que la profesora utiliza sinónimos y ejemplos en las explicaciones, para mejorar la comprensión del alumnado y cuando perciben dudas o extrañezas en los

alumnos/as. Pero al no registrar en las descripciones etnográficas ningún ejemplo del mecanismo entendemos que ha podido usarse en otras ocasiones o bien atribuir esta finalidad a otros recursos como la repetición, autorreformulación...etc.

8. Autorreformulaciones

La profesora experta en las descripciones etnográficas utiliza este recurso comunicativo con reformulaciones de tipo sintáctico o semántico para destacar aquellas cuestiones que creen más relevantes y sobre las que pretenden que los estudiantes centren su atención. Podemos observar en las descripciones etnográficas:

En la clase A:

P: (*Asiente con la cabeza y señala con el dedo a la alumna que ha respondido*): Primera parte, casi...pero por ejemplo open es consonante vocal consonante, se pondría opened ¿no? (*y los mira con cara de pregunta*) bueno a ver se tienen que juntar dos cosas (*pone un dos en sus dedos*) primero consonante vocal consonante y que sea aguda, ¿vale?, continúa...**CNV1B+CNV7D+CV8A**.

A: (Sigue leyendo el ejercicio...). **DE: A, PEX. (Pág.10)**

En la clase B:

(*Reformula sus propias aportaciones volviendo a decir la palabra con pronunciación exagerada y abriendo mucho la boca, vuelve a hacer lo mismo con otras palabras*). **CV6A+CNV1B+CV8A.DE: B, PEX. (Pág.20)**

A: I have... (*La P va escribiendo su respuesta y otro alumno quiere contestar, pero vuelve a decir con el dedo silencio para dejar que conteste el otro compañero con una sonrisa*).

P: Traduce I have studied (*mientras le marca con el dedo en la pizarra*)

A: Yo tengo... **CV8A. DE: B, PEX. (Pág.25)**

A continuación, analizaremos la intención y finalidad del uso de este recurso verbal a través de las entrevistas y cuestionarios realizados por las profesoras:

En la entrevista la profesora experta, responde en la pregunta nº 14:

14. E: En tus explicaciones a veces matizas tus explicaciones reformulando lo que has querido decir ¿con qué intención?

PE: Si a veces, veo caras raras en mis alumnos/as y considero que no se están enterando bien de la explicación, entonces procuro reformular la explicación con otras palabras para que lo entiendan mejor. **E.E (pág. 75)**

Este recurso comunicativo se suele usar para ajustar el nivel expresivo al que presentan los alumnos, corregir sus propios enunciados o destacar aquellas cuestiones que creen más relevantes y sobre las que pretenden que los estudiantes centren su atención. En nuestros casos el uso de la profesora se centra sobre todo en mejorar la comprensión del alumnado del contenido que se esté trabajando, aclarar, reforzar o matizar algún concepto.

La profesora muestra un alto nivel de consciencia de este mecanismo.

En cuanto al cuestionario, las profesoras han respondido como mostramos a continuación:

La profesora experta en la pregunta nº 17:

17. ¿Por qué vuelve a repetir sus propias expresiones de otra manera durante una explicación?

- Porque detecto señales de duda o extrañeza en los alumnos

- Porque quiero enfatizar y reforzar determinados contenidos

Q.E. (pág.109)

Tanto en la entrevista como en el cuestionario se muestra su consciencia e intención, ambas marcan la misma intención y finalidad en los cuestionarios,

siendo esta la de mejorar la comprensión del alumnado en sus explicaciones y enfatizar o reforzar algún conocimiento.

9. Formulación de preguntas retóricas

La profesora experta en las descripciones etnográficas utiliza preguntas retóricas para hacer pensar al alumnado sobre una situación que se está produciendo en la clase... En las descripciones etnográficas se observa que en la clase A no las utiliza, a continuación, se expone un extracto donde se observa el uso de este recurso verbal:

En la clase A:

No hace uso

En la clase B:

P: ¡Que tenga que perder el tiempo en esto ¡¿no os parece que sois mayores para que tenga que perder tiempo en esto? (*Coge un bolígrafo y empezar a preguntar a varios alumnos si tienen los ejercicios hechos...*).

CV9A+CNV6F. DE: B, PEX. (Pág.26)

En la entrevista la profesora experta se puede observar en la pregunta nº 17:

**17. E: ¿Sueles preguntar a los alumnos/as? ¿Con qué intención?
¿Cómo son las cuestiones: abiertas, cerradas, retóricas...?**

PE: Si pregunto sobre todo cuando corregimos ejercicios o cuando explico algo nuevo, suelen ser preguntas directas y en otras ocasiones son preguntas más abiertas para que les haga pensar. **E.E (pág.75)**

La docente se muestra conscientes del uso de preguntas retóricas y su finalidad es hacerles pensar a los alumnos/as sobre alguna cuestión que se esté dando en clase.

En el cuestionario la profesora experta en la pregunta nº 16 contesta:

16. ¿Con qué intención utiliza las preguntas retóricas durante sus intervenciones?

- Captar la atención de los alumnos. **Q.E. (pág.109)**

En este caso en el cuestionario contesta más usos y finalidades de este recurso, no coincidiendo exactamente con el de las videgrabaciones, en especial la profesora novel que atribuye muchas finalidades a un recurso que utiliza de forma muy escasa. Entendemos que el cuestionario ha servido como instrumento de reflexión para la docente.

Por último, mostramos las preguntas realizadas en las entrevistas a la profesora sobre el porqué del uso de este recurso en una de las clases y no en otra:

La profesora experta:

47. E: Observamos que ocurre lo mismo en cuanto al uso de las preguntas retóricas, pero ahora en la clase A ¿por qué no haces uso de este recurso en esa aula?

PE: No podría decir una razón de peso, pero si entiendo que el grupo B es necesario a veces enfatizar más sobre cuestiones que conllevan reflexión y lograr una buena maduración de un tema o contenido en concreto. Supongo que pueda ser eso. **E. E (Pág. 81)**

Podemos sacar en conclusión que la profesora experta si utiliza este recurso de forma más estratégica en una clase y no en la otra, por las características del aula a la que nos referimos, y no tanto por parte de la profesora novel que muestra no ser consciente de no usarlo en una de las clases.

10. Variación pronominal

La profesora experta en las descripciones etnográficas utiliza en ambas clases “usted” para marcar distancia y asimetría con algún alumno/a y la primera persona de plural “nosotros” como “vamos” como identidad de grupo en una actividad conjunta y compartida. Así podemos ver en las descripciones etnográficas:

En la clase A:

P: *(La P con la mano en la cadera y expresión facial sería de enfado le dice a un alumno):* usted no se entera bien pero aquí que seguro que aquí se enteras muchísimo mejor... *(La clase empieza a reírse, los compañeros se burlan un poco de la situación y la P en silencio apoyada en la pizarra espera con cara seria a que el alumno se cambie de sitio).*

P: Bueno y... *(Vuelve a su mesa),* nosotros vamos a ver los ejercicios... *(Los alumnos hablan entre ellos)* ¿E? **CV10A+CNV6A+CNV6B. DE: A, PEX. (Pág.9)**

A: Si me voy a poner a estudiar

P: S..., *(con cara seria)* ¡ojalá ¡Bueno, seguimos corrigiendo, se nos ha olvidado hacer la parte c, pues vamos a hacerlo, vamos ¿S? ¡Venga ¡CV10B+CNV7B.DE: A, PEX. (Pág.13)

En la clase B:

P: M, recuerda el orden de la frase: 1º el sujeto, después el verbo, después los complementos, por lo tanto, estaban haciendo cosas *(pone un ejemplo en la pizarra)* ¿algún problema? ¿No? Ahora ejercicio 4.

Vamos a repasar vocabulario relacionado con TIC...**CV3A+CV10B. (Repite en voz alta palabras que han dado con anterioridad). DE: B, PE. (Pág.21)**

Como se observa que la docente hace uso de la primera persona del plural en el aula para describir la actividad que se desarrolla desde una visión de tarea

conjunta y compartida con los alumnos y enfatizar el sentimiento de pertenencia al grupo-clase.

Por otra parte, también se registra en algunos casos el uso de la tercera persona del singular acompañado del pronombre 'usted' dirigido al alumnado a marcar e incrementar la distancia social existente entre docente y estudiantes, y así se refleja en las videograbaciones, que es más frecuente su uso en la clase B.

En la entrevista la profesora experta contesta en la pregunta nº 30:

30. E. A veces utilizas el pronombre “usted” para dirigirte a algún alumno ¿por qué?

PE: Creo que lo hago cuando estoy enfadada con algún alumno/a, creo que por el tono de la conversación me sale llamarme así. **E.E (pág. 77)**

Por otro lado, en el cuestionario la profesora experta en la pregunta nº12 contesta:

12. ¿Haces uso del pronombre “usted” o “nosotros” para referirte a los alumnos/as? ¿Por qué en cada caso?

- Nosotros o tú. Considero que somos un grupo y nos tuteamos ya que tenemos una relación de confianza. **Q.E. (pág.109).**

En el cuestionario y en la entrevista reconoce la docente que el uso de sus expresiones pronominales sucede de forma espontánea ya que tienen interiorizada la idea de grupo y acción conjunta con la clase.

11. Resúmenes y síntesis

La profesora experta en las descripciones etnográficas hace uso de resúmenes para recordar contenidos anteriores o resaltar determinados aspectos de interés tras la corrección de un ejercicio y tomar conciencia de los significados construidos en clase. El momento que utiliza es al final de la corrección de los ejercicios.

En la clase B no se observan ningún resumen o síntesis que podamos destacar en las descripciones etnográficas.

En la clase A:

P: Los coches están prohibidos...estamos con la voz pasiva que es el verbo to be más participio del verbo, si es regular con ed y si es irregular según la lista. **CV11A+CNV5F. DE: A, PEX. (Pág.10)**

En la clase B:

No hace uso de comportamientos verbales de resumen o síntesis.

A continuación, analizamos los otros dos instrumentos de investigación, la entrevista y el cuestionario en la profesora experta:

En la entrevista la profesora experta ante la pregunta nº 23, responde como podemos observar:

23. E: ¿Sueles resumir o sintetizar los conceptos que se han dado en la clase? ¿Por qué?

PE: Si a veces recuerdo todo lo que hemos dado a modo de resumen y enlace de los contenidos vistos. **E.E (pág. 76).**

48. E: No se observa el uso de resúmenes en la clase A ¿a qué es debido?

PE: No se debe a ninguna razón supongo que no en todas las clases suelo resumir los contenidos que damos, aunque si suele hacerlo. **E.E (pág. 81).**

Según su respuesta, la profesora experta confirma que el uso de síntesis o resumen en la clase es para recordar los contenidos que han visto. Por otro lado, no muestra ninguna consciencia sobre el uso de este recurso en una clase y en la otra no.

En el cuestionario la profesora experta confirma que utiliza este recurso verbal en cualquier momento de la clase y cuando acaba de explicar algo nuevo, como podemos observar en la respuesta nº 28 de la entrevista:

28. ¿Cuándo sintetizas o resumes los contenidos explicados en clase?

- En cualquier momento que se necesite para aclarar contenidos
- Cuando acabas de explicar algo nuevo. **Q.E. (pág.111)**

Tanto en la entrevista como en el cuestionario, la profesora atribuye momentos e intenciones del uso de este recurso verbal que en las descripciones etnográficas aparece usado de forma muy escasa, en el caso de la profesora experta.

Por tanto, se considera que existe una falta de consciencia de este recurso semiótico por parte de las profesoras y que tanto en la entrevista como en el cuestionario ha servido de instrumentos de reflexión para la profesora, donde incorporan a su repertorio de actuaciones dicho recurso, y por tanto la creencia de ser más competente como docente si las presentan.

12. Gestos ilustrativos

Esta categoría pretende analizar aquellos gestos ilustrativos que sean comportamientos que se utilizan para aclarar los enunciados verbales, así son gestos deícticos, metafóricos o no-representacionales.

La profesora experta en las descripciones etnográficas usa extensiones y movimientos de manos, brazos y dedos cuando éstas persiguen mostrar un concepto, también emplea inclinaciones de cabeza o arqueos de cejas y apertura de los ojos exagerada.

Referente a los gestos icónicos, el mensaje se ilustra mediante movimientos de brazos, cuando los mensajes se transmiten mediante conductas faciales u oculésicas. Algunos gestos ilustrativos que podemos observar en las descripciones etnográficas son:

En la clase A:

P: Muy bien, si es regular se añade ed, y si es irregular la columna de la lista de verbos irregulares ¿entiendes S? (*arquea las cejas y espera mientras los alumnos copian lo de la pizarra*) ...Si nos dicen que tengo que hacer una frase en voz pasiva en presente ¿qué es el verbo? el verbo to be en presente, si fuera en pasado, ponemos en pasado el verbo to be. (*Moviendo las manos*). Entonces os dije ayer, nosotros no lo podemos poner en cualquier tiempo, cuando nosotros hicimos la hojita de los verbos... (*Hace un recuadro con los dedos en el aire*) teníamos presente simple, presente continuo... os acordáis ¿no? (*abre los ojos y extiende los brazos a los lados*).

CV4B+CNV7A+CNV7B+CNV7G+CNV2A+CV6A+CV12A.DE: A, PEX. (Pág. 15)

En la clase B:

P: Hoy debéis leer la obra, la tenéis en vuestros emails, así que por favor no os olvidéis, porque aquí, el lunes vamos a escuchar la obra, ¿de acuerdo? Y vamos a resolver dudas (*Pregunta a los alumnos/as frunciendo el ceño sobre una palabra que ha pronunciado en inglés, moviendo las manos con las cejas elevadas, se dirige a un alumno murmurando, lo mira intermitentemente mientras habla con él y coge los libros de la mesa*). **CNV4F+CV1A+CNV7F+CV12A. DE: B, PEX. (Pág. 19)**

(*Durante la explicación escribe palabras en pizarra y mueve sus manos y el dedo indicando o señalando las letras que deben pronunciar, asiente con la cabeza, mientras espera las respuestas, apoya su mano en la cadera*). **CV12A DE: B, PEX. (Pág. 20)**

Este recurso es significativamente diferente en los dos estudios de caso, ya que la profesora experta utiliza gestos ilustrativos continuamente para aclarar los enunciados verbales, así como también abundancia de gestos deícticos

A continuación, veremos a través de la entrevista y cuestionario, el nivel de conciencia que tiene la profesora sobre los gestos ilustrativos que emplean en sus clases:

En la entrevista la profesora experta responde en las preguntas nº 28 y 39 lo siguiente:

28. E: ¿Sueles hacer arqueo con las cejas o inclinaciones con la cabeza? ¿Para qué crees que utilizas estos gestos faciales?

PE: Supongo que forma parte de mi expresividad y que quiero asentar alguna aportación o preguntar por algo a algún alumno. **E.E. (Pág. 77)**

39. E: ¿Tú sabes que gestos haces y con qué intención los haces?

PE: Sé lo que hago y con la intención, pero hay cosas que hago con el cuerpo que me acompañan y no significan nada en concreto. **E.E. (Pág.80)**

Como podemos analizar de las respuestas de la entrevista, la profesora experta es consciente de los gestos que hace en clase y su intención es la de aprobar un enunciado de algún alumno/a o preguntar, pero también admite que hace muchos gestos que forman parte de su personalidad y simplemente le acompañan en su discurso verbal sin tener una intención estratégica.

A continuación, analicemos las respuestas de la docente en el cuestionario:

En el cuestionario la profesora experta en las preguntas nº 5, 6 y 22 responde:

5. ¿Qué significado tienen los movimientos de manos que utilizas en clase?

- Me ayuda a expresarme mejor
- Acompañan y refuerzan mis expresiones verbales
- Soy una persona muy expresiva y lo hago de una manera inconsciente
- Ilustran no-verbalmente el contenido de las expresiones verbales. Q.E. (pág.107 y 108)

6. ¿Cree que un mismo gesto puede adquirir más de un significado?

- No. Q.E. (pág.108)

22. ¿Por qué adelantas la cabeza y hacer movimientos con el cuerpo o las manos?

- Para reforzar una expresión verbal
- Forma parte de mi expresividad. Q.E. (pág.110)

Podemos destacar que la profesora experta se muestra consciente de sus gestos ilustrativos, que no presenta consciencia explícita, pero admite que no conoce muy bien sus gestos y su intencionalidad, lo atribuyen a gestos de personalidad y expresividad.

Podemos observar una gran falta de conciencia de sus comportamientos no verbales y la intención de los mismos, aquellos recursos deícticos que utiliza

son usados de forma inconsciente, ambas coinciden en que ayuda a reforzar su expresión verbal e ilustran su comportamiento verbal, podemos pensar que la ausencia del visionado en el cuestionario dificulta la contextualización de sus conductas no-verbales y ello explicaría la escasa conciencia entre los ítems marcados en el cuestionario y las respuestas en la entrevista.

A continuación, se ofrecen unos cuadros comparativos de los comportamientos comunicativos verbales en cada caso y su diferenciación en cada aula.

CUADRO COMPARATIVO DE LAS CATEGORÍAS DEL COMPORTAMIENTO VERBAL UTILIZADAS POR LA PROFESORA “EXPERTA” EN AMBAS AULAS

<u>CATEGORÍA VERBAL</u>	PROFESORA EXPERTA	
	AULA A	AULA B
CONTEXTUALIZACIÓN	Al comenzar la clase o al iniciar un contenido nuevo retoma los contenidos explicados el día anterior y los enlaza con los que se trabajarán posteriormente.	Al comenzar la clase o al iniciar un contenido nuevo retoma los contenidos explicados el día anterior y los enlaza con los que se trabajarán posteriormente.
MARCO SOCIAL DE REFERENCIA	Alude a experiencias o ejemplos de situaciones que los alumnos/as pueden vivir fuera del contexto escolar.	Alude a experiencias o ejemplos de situaciones que los alumnos/as pueden vivir fuera del contexto escolar. (Uso más frecuente)
MARCO ESPECÍFICO DE REFERENCIA	Uso de conocimientos o actividades anteriores	Uso de conocimientos o actividades anteriores
PREGUNTAS	Preguntas cerradas y explícitas	Preguntas cerradas y explícitas
REPETICIONES	Repeticiones literales de las aportaciones de los alumnos/as.	No realiza repeticiones
REFORMULACIONES Y PARÁFRASIS	Hace énfasis sobre alguna expresión o haciendo una compilación de alguna intervención del alumno/a. (Uso más frecuente con respecto a la profesora novel)	Hace énfasis sobre alguna expresión o haciendo una compilación de alguna intervención del alumno/a. (Uso más frecuente con respecto a la profesora novel)
YUXTAPOSICIÓN DE ENUNCIADOS	No hace uso de este recurso verbal.	No hace uso de este recurso verbal.
AUTORREFORMULACIONES	Reformulaciones de tipo sintáctico o semántico para destacar aquellas cuestiones que cree más relevantes.	Reformulaciones de tipo sintáctico o semántico para destacar aquellas cuestiones que cree más relevantes.
PREGUNTAS RETÓRICAS	No hace uso de este recurso verbal	Utiliza preguntas retóricas para hacer pensar al alumnado sobre una situación que se está produciendo en la clase.
VARIACIÓN PRONOMINAL	Uso de “usted” “nosotros” y “vamos”	Uso de “usted” “nosotros” y “vamos” (Uso más frecuente).
RESÚMENES	Resúmenes de contenidos dados anteriormente.	No utiliza este recurso verbal
GESTOS ILUSTRATIVOS	Usa extensiones y movimientos de manos, brazos y dedos, también emplea inclinaciones de cabeza o arqueos de cejas y apertura de ojos exagerada.	Usa extensiones y movimientos de manos, brazos y dedos, también emplea inclinaciones de cabeza o arqueos de cejas y apertura de ojos exagerada.

En cuanto a los mecanismos comunicacionales verbales que facilitan el aprendizaje y clima de aula.

CASO 2

1. Contextualización

La profesora novel en las descripciones etnográficas al comenzar la clase suele recordar brevemente por donde se quedaron en la última sesión, explica lo que harán en la sesión y enlaza con lo que trabajarán en la clase. Podemos observarlo en las descripciones etnográficas:

En la clase A:

P: ¡Eh! Recordamos hemos hecho hasta la fecha... hemos copiado el mapa conceptual que nos relaciona lo más importante del reproductor con respecto a lo que hemos dado en temas anteriores, ¿no? Incluyendo una serie de características de la reproducción humana, ¿vale? Que os dije de ahí os tenéis que ir a una serie de definiciones que son las más importantes y luego la parte B de ese mismo folio, son la definición de los caracteres sexuales primarios y los caracteres sexuales secundarios. ¿De acuerdo? ¡Vale! Creo que lo vimos entero ¿no? Lo vimos entero ¿no? (*en la mesa del ordenador, sosteniendo el libro con las dos manos, mira a ambos lados de la clase*). Pues hoy seguimos con las definiciones de los caracteres... **CV1A+CV3A+CNV5F+CNV7B.DE: A, PN. (Pág.32)**

En la clase B:

P: La página era la del inicio del tema (*mirando a ambos lados de la clase*), página 92, 93 estuvimos leyendo la parte inicial, ¡shhhhhh! Nosotros estuvimos leyendo la parte inicial y os mande que acabaseis de leer... J..., pues hoy vamos a ver los aparatos reproductores masculinos y femeninos y la fecundación... ¿vale? **CV1A+CNV7F. DE: B, PN. (Pág.49)**

En la entrevista la profesora novel en la pregunta nº 33 constata que normalmente recuerda lo que se dio en la clase anterior, y destaca el uso del esquema conceptual cuando comienza un contenido o tema nuevo.

33. E: Al iniciar la clase sueles recordarles a los alumnos/as lo último que disteis en la clase anterior ¿qué recursos utilizas cuando empiezas un nuevo tema o un contenido nuevo?

PE:(Asiente). Cuando comienzo los temas solemos hacer un esquema conceptual de lo que ya sabemos y de lo nuevo que vamos a aprender. (E.N pág. 89)

Si bien no se puede observar en las descripciones etnográficas que usa el esquema conceptual, si se puede observar que hace alusión a él en una de las videograbaciones, por lo que entendemos que este recurso es usado por la profesora novel, pero las grabaciones no reflejan las sesiones iniciales de los temas.

De las respuestas de la entrevista, podemos destacar que la profesora no hace alusión al uso de los metaenunciados (donde explica el objetivo de la clase o los objetivos que se persiguen en la actividad que van a realizar) de forma consciente.

Las profesoras hacen uso de metaenunciados de forma inconsciente, ya que estas acciones las ejecutan de manera rutinaria y no se detienen a pensar cuando deben indicar los objetivos que se persiguen con la actividad. Por tanto, las profesoras muestran una consciencia parcial de estos recursos verbales utilizados en el aula.

Por último, no se observan diferencias significativas en el uso de recursos verbales en las clases A y B, por parte de ambas profesoras.

En el cuestionario la profesora novel también constata en la pregunta nº 1, los recursos de los que es consciente como son: el recuerdo de contenidos dados en la sesión anterior y el esquema o resumen que hacía alusión en la entrevista y que entendemos que si utiliza.

1. ¿Cómo sueles comenzar una clase?

- Recuerdas los contenidos de la sesión anterior
- Realizando un esquema, resumen, lluvia de ideas...etc. QN. (pág. 113)

Con la información que analizamos de los cuestionarios, volvemos a sacar en conclusión que las profesoras no son conscientes del uso de los metaenunciados que utilizan en el aula, aunque si presentan un nivel de conciencia parcial de otros recursos verbales que usan en el aula para contextualizar al alumnado en un contenido o tema.

2. Marco social de referencia

La profesora novel en las descripciones etnográficas también hace uso de recursos verbales para contar experiencias vividas por los alumnos/as fuera del instituto o ejemplos cercanos al alumnado. Lo podemos observar:

En la clase A:

P: Esos son eh... Características previas ¿no? Cuando nosotros tenemos la sensación de deseo sexual, nos aumenta el ritmo cardiaco, el ritmo respiratorio, la presión sanguínea si no lo habíais vivido todavía, ¡cosa que entraña! ¿Eh? Ya lo viviréis, se sienten unas cosas aquí la barriga (*se toca la barriga, todo el alumnado murmura riéndose*) ¿vale? ¡Venga! ¡Seguimos! ¡Seguimos! Shhhhhhhh! (*manda a callar*) ¡Venga! ¡Venga M... céntrate... nos centramos! Shhhhhhh! Shhhhhhh! (*manda a callar*) Luego más adelante hablamos de eso, ¡venga! **CNV1A+CV2A+CNV7F. DE: A, PN. (Pág.36)**

En la clase B:

P: Es una cosa natural esto forma parte de la naturaleza, ¿por primera vez que empezáis a sentir cosas eh? Que no habéis sentido antes. En General cuando vais colegio los niños ¿que suele pasar? Pues los niños no se juntan con las niñas, los niños por un lado se ponen a jugar, y las niñas por otro lado se ponen a jugar. Y no hay mucho contacto mucha interacción, del tipo atracción

(se mueve a la izquierda de la clase, mira a ambos lados de la clase)
CV2A+CNV8A+CV4B+CNV7B. DE: B, PN. (Pág.55)

A: Pues no sé, ¡los mismos!

A: Los amigos

P: Los iguales son tus amigos exactamente (*sonríe*). Empezáis a compartir cosas y experiencias... Mira lo que pasa no sé qué no sé cuánto... Y ya ahí, como hay muchos reparos la sociedad, ya os da mucho reparo acudir a personas que son las que realmente quieren. **CV2A+CNV7A+CNV7B. DE: B, PN. (Pág.56).**

La profesora suele poner ejemplos y experiencias próximas al alumnado en sus clases y en las descripciones etnográficas se observa que el uso de este recurso semiótico es para hacer más funcionales los aprendizajes de los alumnos y captar su atención.

Ambas profesoras usan el mismo tipo de recurso semiótico en las clases A y B, si bien los ejemplos o experiencias explicadas en la clase de biología (profesora novel) parecen ser ejemplos más explícitos para captar la atención del alumnado, por tratarse del tema en cuestión “la sexualidad”.

Por otro lado la profesora novel en la entrevista también muestra mucho interés por mostrar a su alumnado ejemplos de la vida cotidiana y actual con el objeto de captar su atención. Lo podemos observar en las preguntas de la entrevista:

34. E: Utilizas un artículo del periódico sobre un tema de actualidad relacionado con el tema que estás dando ¿sueles utilizar estos ejemplos u otras experiencias para explicar los contenidos? ¿Con qué intención?

PE: Me gusta traerles cosas de actualidad para que vean que lo que estudiamos está en sus vidas y que lo pueden aplicar, además a estas edades les llama mucho la atención los ejemplos que sean de su vida y las experiencias contadas. Esto suele ayudar a captar más su atención. **(E.N pág. 89).**

Podemos concluir que ambas profesoras son conscientes del uso de este recurso verbal como marco de referencia y en el caso de la profesora experta lo utiliza con más frecuencia en el aula B, por sus características especiales, tal como dice en la entrevista.

Aunque cabe destacar que no son tan conscientes del momento de usarlos ya que lo hacen indistintamente en el momento que surge en el discurso de la clase, por lo que puede concluirse que no hacen uso de este recurso de forma estratégica, pero si consciente.

La profesora novel en el cuestionario responde que utiliza tanto ejemplos como experiencias cuando algún alumno/a no ha comprendido algún concepto, algo que no se observa ni en las entrevistas ni en las descripciones etnográficas, sin embargo, en la pregunta 18 marca las respuestas que si se corresponden a lo que se observa en las descripciones etnográficas.

2. ¿Qué recursos utilizas cuando te das cuenta que los alumnos/as no han comprendido bien algún concepto?

- Lo vuelves a explicar utilizando ejemplos
- Cuentas experiencias que ayuden a su comprensión
- Relacionas contenidos anteriores con el nuevo contenido que presenta dificultades. **Q.N. (pág.113)**

18. ¿Por qué utilizas ejemplos y cuentas experiencias en tus explicaciones?

- Porque así capto mejor la atención de mis alumnos/as
- Para que los alumnos encuentren las explicaciones más enriquecedoras. **Q.N. (pág.115 y 116)**

Podemos concluir que tanto en las entrevistas como en los cuestionarios las profesoras son conscientes del uso que le dan a los ejemplos y experiencias que usan en clase, pero la finalidad que le dan de forma consciente es la de captar la atención del alumno/a y no tanto la de aclarar algún concepto no comprendido

3. Marco específico de referencia

La profesora novel en las descripciones etnográficas también hace uso del recuerdo de conocimientos anteriores cuando explica un contenido nuevo. Lo podemos observar en:

En la clase A:

P: Estas cosas que son nuevas, que quede claro con el dibujo de que debéis sabérselas, no solamente no todas las buenas marcas del dibujo donde está la señal y se sabe para qué sirven. Recordamos del otro día... Son vías reproductoras, sólo el conducto por donde salen los espermatozoides y los canalice tres tipos: Epidídimos, que son los que salen de los testículos, los conductos deferentes van hacia arriba, luego la uretra el tubito que recorre a lo largo del pene es lo que ocurre si os acordáis es común en el excretor y el reproductor ¿Vale? *(mirando a ambos lados de la clase)*.**CV3A+CNV7A+CNV7B+CNV7D DE: A, PN. (Pág.40)**

P: Si os vais a la página siguiente y veis el óvulo, me parece que lo vimos en un video que os puse aquí... *(Mueve su mano hacia un lado, con cara pensativa)*

A: ¿cuándo?

P: Creo que...

A: Del hormiguero

P: No, no era del hormiguero, creo que era de la máquina humana perfecta. El caso es que salía el ovulo desplazándose desde que salían el ovario, atravesaba las tropas de Falopio, y luego se disponía de lo que era útero. Y en comparación del tamaño entre lo que era el espermatozoide y el ovulo es abismal. Además, el ovulo que es la única célula como vosotros sabéis, tiene alrededor una estructura que se llama corona, se le llaman zona de..." ..."
CV3A+CNV1B+CV8A. DE: A, PN. (Pág.44 y 45).

En la clase B:

P: ¡Las cuerdas vocales! Que eran dos cuerdas vocales, os acordáis que lo vimos en un video del cantante de Aerosmith, que le metía la cámara al cantante y veíamos que cuando cantaba se tensaban las dos cuerdas vocales. Bueno pues las hormonas hacen que esa parte se engrose, y se abulte. En los chicos las chicas no. Vello en la cara y en el cuerpo, y todo fijados esta provocado porque... Desde el momento que entramos en la pubertad, nuestros testículos en el caso de los chicos y los ovarios en el caso de las chicas, empiezan a producir las hormonas sexuales. Sus hormonas sexuales, lo vimos en el tema anterior ¿os acordáis cuáles eran? ¿En los testículos eran las...? (*se mueve balanceándose*). **CV3A+CV4B+CNV5D. DE: B, PN. (Pág.53 Y 54).**

El objeto de este recurso para las docentes es enlazar los contenidos anteriores con lo nuevo y también para que los alumnos/as se den cuenta que lo que aprenden lleva un hilo conductor y tengan más significado sus conocimientos. Parece ser según observamos en las descripciones etnográficas, que este es el objetivo de ambas profesoras, pero será a través de las entrevistas y cuestionarios donde confirmemos la intención de las docentes.

En ambas profesoras se observan los mismos recursos verbales del marco específico de referencia en ambas clases.

Por otra parte, la profesora novel en la entrevista en la pregunta nº 35 explica:

35. E: ¿Sueles utilizar contenidos anteriores para explicar los nuevos? ¿Por qué?

PE: Si suelo recordar aquello que hemos dado para que lo comprendan mejor y relacionen unas cosas con otras. **E.N (pág.90)**

En ambos casos hacen uso del marco específico de referencia, en especial las dos reconocen y son conscientes que lo usan para relacionar los

conocimientos anteriores con los nuevos, también en el caso de la profesora experta para mejorar el recuerdo y en el caso de la profesora novel para mejorar también la comprensión de los contenidos.

Por otro lado, la profesora novel en la encuesta responde en las preguntas nº 2 y 20:

2. ¿Qué recursos utilizas cuando te das cuenta que los alumnos/as no han comprendido bien algún concepto?

- Lo vuelves a explicar utilizando ejemplos
- Cuentas experiencias que ayuden a su comprensión
- Relacionas contenidos anteriores con el nuevo contenido

que presenta dificultades. **Q.N. (pág.113)**

20 ¿Por qué a veces aludes a contenidos anteriores?

- Para recordar algunos contenidos que ya he dado
- Para que sepan relacionar unos contenidos con otros
- Para facilitar los aprendizajes y sus razonamientos. **Q.N.**

(pág.116)

La profesora novel responde igual que la profesora experta en cuanto a que marca como uso del marco específico de referencia para mejorar la comprensión de un contenido a los alumnos/as, a pesar de que en las descripciones etnográficas no se aprecia que los alumnos/as no hayan comprendido algo. Por tanto, consideramos que las docentes son conscientes de recurso semiótico, pero la intención del mismo en el aula con respecto a la mejora de la comprensión de contenidos se hace de forma inconsciente no estratégica.

4. Formulación de preguntas

Por otro lado, la profesora novel utiliza preguntas también cerradas y explícitas como la otra profesora. A continuación, lo observamos en:

En la clase A:

A: Espermatozoides

P: Espermatozoides. ¿Cuáles son las gónadas? **CV5B+CV4B**

A: Pene

P: ¿Quién ha dicho el pene? (*con cara seria y frunciendo el ceño*)
¡Gónadas, gónadas! ¡Los testículos! **CNV1G+CV4B DE: A, PN. (Pág.46)**

En la clase B:

P: ¿Que sucedía hace tiempo con estas personas? ¿No hace mucho tiempo? (*con tono de voz serio*)

A: Que los rechazaban. **CV4B+CNV5C. DE: B, PN. (Pág.58)**

Tras analizar las descripciones etnográficas observamos que la intención de las preguntas cerradas es controlar los significados de los alumnos/as o dirigir las respuestas hasta conseguir la adecuada, resaltar algunos elementos del discurso o comprobar el conocimiento que tienen los alumnos/as de un concepto en concreto.

Ambas profesoras utilizan la pregunta cerrada en las dos clases, pero el nivel de consciencia en su intención a la hora de usarlas en el aula, es diferente en cada caso, a través de las entrevistas y los cuestionarios podemos ver de forma más clara la intencionalidad de las docentes ante este recurso semiótico.

En la entrevista la profesora novel se puede observar en la pregunta nº 36, que es consciente del uso de preguntas cerradas en el discurso del aula, aunque no explicita la intención con las que las realiza. También hace alusión a

otro tipo de pregunta que realiza de tipo retórica, que será analizado en las categorías siguientes. A continuación, exponemos la respuesta de la profesora novel en la entrevista:

36. E: Preguntas a tus alumnos/as de forma directa y explícita para saber que han aprendido a través de los ejercicios ¿qué otro tipo de preguntas realizas: ¿abiertas, retóricas...etc? ¿Para qué?

PE: Suelo preguntar de forma directa, pero otras veces les hago preguntas más abiertas para ayudarles a pensar, e incluso les dejo la pregunta para que se las hagan ellos mismos y piensen sin esperar a que me digan nada.
EN. (pág. 90).

Sin embargo, en el cuestionario la profesora novel responde así en la pregunta nº 15:

15. ¿En qué momento utilizas preguntas?

- Para dirigir el razonamiento de los alumnos. **Q.N. (pág.115)**

Pero, por otro lado, la profesora novel que no explicitaba la intención del uso de sus preguntas cerradas en clase, en el cuestionario si hace mención que las usa para dirigir el razonamiento de sus alumnos/as.

De todo ello deducimos que la profesora experta tiene más conciencia intencional y estratégica del uso de la pregunta cerrada que la profesora novel.

5. Repetición de las aportaciones de los alumnos

Por otro lado, la profesora novel en las descripciones etnográficas repite las aportaciones de los alumnos/as, especialmente en las respuestas de los ejercicios que corrigen en clase. En este caso en el aula A no se registran repeticiones literales de los alumnos/as. A continuación, observamos los extractos de las descripciones etnográficas:

En la clase A:

AP: ¡Epidídimo!

PA: Epidídimo. (*Se mantiene en la mesa con el libro entre las manos*)

CNV8A+CV5B DE: B, PN. (Pág.48)

AP: ¿Epi...que?

En la clase B:

A: Era un conducto

P: Era un conducto, ¿pero que contenía?, ¿para qué servía? ¿Para qué servía, que contenía? Las cuerdas... **CV5B+CV4B+CV6A.DE: B, PN. (Pág.53)**

Del uso de este recurso comunicativo verbal utilizado en ambas profesoras, se deduce que el uso de estas repeticiones es la de transmitir la aprobación de su respuesta, pero a la vez enfatizar en completar la respuesta más adecuada.

A continuación, a través de las entrevistas y los cuestionarios podremos ver la intencionalidad de estas repeticiones por parte de las profesoras:

En la entrevista la profesora novel en la pregunta nº 37, explica la misma intención que tiene la profesora experta de las repeticiones, a continuación, lo vemos en su respuesta:

37. E: ¿Por qué repites las respuestas de tus alumnos/as?

PE: Es importante que queden claras las ideas de los alumnos y es conveniente que lo escuchen varias veces para que no haya dudas. **EN.** (pág.90).

Por ello concluimos que ambas profesoras son conscientes del uso de este recurso semiótico y de su intención.

En el cuestionario la profesora novel podemos observar en la pregunta nº 14:

14. ¿Repites las aportaciones de los alumnos/as? ¿Por qué?

- Si. Para aclarar la respuesta. **Q.E.** (pág.115)

Del análisis de las respuestas del cuestionario de ambas profesoras se deduce que las dos comparten el mismo grado de consciencia e intencionalidad en el uso de la repetición literal de los enunciados o aportaciones de sus alumnos/as.

Por último, en la pregunta nº 42 de la entrevista de la profesora novel, podemos observar como la docente reconoce no ser consciente de que no use este recurso en el aula B:

42. No se observa el uso de repeticiones de las aportaciones de tus alumnos/as en la clase A ¿a qué crees que es debido?

No hay ninguna razón por lo que no lo haya hecho, seguro que otras clases puede observarse que lo hago al igual que la otra clase. **E.N** (pág. 91)

6. Reformulación de las aportaciones de los alumnos

Por otra parte, la profesora novel en las descripciones etnográficas utiliza la reformulación de las aportaciones de los alumnos/as con frecuencia, con el objeto de enfatizar el mensaje o en ocasiones para ampliar las respuestas e incluso modificar alguna parte de las respuestas que dan los alumnos/as al no ser del todo completas o correctas. Como podemos observar:

En la clase A:

La profesora sigue leyendo el libro....

P: Lo importante del cuello sobre las mitocondrias, las mitocondrias acordarnos, ¿qué orgánulo era? ¿Para qué servía?

A: Para dar energía

P: Para dar energía recordarnos que en el cuello había muchas mitocondrias, muchas, muchas ¿eh? ¿Por qué? Porque la necesita para mover su flagelo. Y cuando hablábamos de los orgánulos celulares, servían para formar el citoesqueleto en todas las células y también sirve para formar el flagelo por eso que ellos parecen centriolos. **CV6A+CV4B+CNV7F.DE: A, PN. (Pág.45)**

En la clase B:

A: El alumnado lee otra vez la respuesta

P: ¿Vale? ¡Fijaos! Él está hablando más del coito. Porque fecundación no solamente la hay en humanos, animales, por ejemplo, la hay en plantas, y fecundación en planta es la unión de granos de polen con el óvulo del pistilo de la flor (*sonríe*). **CV6A+CNV1B+CNV7F.DE: B, PN. (Pág.63)**

Ambas profesoras utilizan la reformulación de las aportaciones de los alumnos/as para las mismas finalidades, según podemos observar en las descripciones etnográficas, no se observa un uso diferenciado en las clases A y B, aunque si destacamos el uso más frecuente de estas reformulaciones por parte de la profesora experta que la novel.

En la entrevista la profesora novel, podemos observar las respuestas de las preguntas nº 24 y 38, a continuación:

24. E: ¿Cuándo y por qué reelaboras las respuestas de los alumnos/as?

PE: Cuando se corrigen las actividades de forma oral y grupal y entre todos los alumnos para que razonen sobre la respuesta más acertada y la anoten. **E.N (pág. 87)**

38. E: ¿Utilizas autorreformulaciones, sinónimos, yuxtaposiciones de enunciados para explicar con mayor claridad los contenidos? ¿Con qué otra intención?

PE: Si, en mis explicaciones procuro explicar con ejemplos para que no queden dudas y utilizo vocabulario diverso para que si no comprenden alguna palabra puedan captarlo de otra forma. **E.N (pág. 90)**

La docente da un uso intencional, estratégico y consciente del uso de la reformulación de la aportación de los alumnos/as y así se corrobora en las entrevistas.

En el cuestionario la profesora novel, la respuesta en la pregunta nº 19:

19. ¿Por qué reelaboras las respuestas de los alumnos?

-Me ayuda a ampliar la respuesta del alumno/a

-Para que les sirva de refuerzo a los alumnos/as **Q.N. (pág.116)**

Ambas profesoras atribuyen a la reformulación la finalidad de refuerzo para los alumnos/as, algo que también afirmaron en sus entrevistas, por otro lado, la profesora experta le atribuye la finalidad de mejorar la comprensión algo que no nombra en la entrevista, entendemos que ese uso ha servido como reflexión de la utilización de este recurso verbal durante la realización del cuestionario.

Ambas profesoras muestran un buen nivel de consciencia de este recurso semiótico, aunque sus finalidades se han ampliado a través de la reflexión del cuestionario.

7. Yuxtaposición de enunciados

La profesora novel en las descripciones etnográficas no hace uso de este recurso verbal, por lo que no podemos hacer un análisis del mismo.

Por otra parte, si se ha analizado este mecanismo verbal en las entrevistas y los cuestionarios, a continuación, exponemos las preguntas de la entrevista que están relacionadas con la categoría que nos atañe:

En la entrevista la profesora novel, responde en la pregunta nº 41:

41. E: ¿Qué recursos verbales utilizas para mejorar la comprensión de las explicaciones a tus alumnos/as?

PE: Yo suelo explicar con ejemplos y un vocabulario adecuado a su nivel de edad, además refuerzo las ideas importantes de lo explicado, para que no tengas dudas. **E.N (pág. 91)**

Ambas profesoras ratifican el uso de ejemplos y adaptación de vocabulario en las explicaciones para facilitar la comprensión a los/as alumnos/as. En este caso creemos que se están refiriendo a recursos verbales analizados ya anteriormente al que le atribuyen la misma finalidad.

En el cuestionario la profesora novel, responde en la pregunta nº 25:

25. ¿Cuándo utilizas yuxtaposiciones o sinónimos en tus explicaciones?

- Cuando creo que existen dudas en mi explicación
- Para mejorar la comprensión de mis explicaciones. **Q.N.**

(pág.117)

Se deduce de las respuestas marcadas en los cuestionarios que ambas utilizan sinónimos y ejemplos en las explicaciones, para mejorar la comprensión del alumnado y cuando perciben dudas o extrañezas en los alumnos/as. Pero al no registrar en las descripciones etnográficas ningún ejemplo del mecanismo entendemos que ha podido usarse en otras ocasiones o bien atribuir esta finalidad a otros recursos como la repetición, autorreformulación...etc.

8. Autorreformulaciones

La profesora novel en las descripciones etnográficas utiliza este recurso como la profesora experta, con reformulaciones de tipo sintáctico o semántico.

En la clase A:

P: Cuando antes hemos explicado que aparecen la libido y el deseo sexual hay una serie de características y de condiciones que se dan en el momento que sentimos ese deseo: se produce un aumento del ritmo cardiaco, se produce un aumento de la respiración, y la intención es que la sangre vaya dirigida hacia el órgano reproductor, tanto en el masculino como el femenino, ¿por qué? Porque cuanto más hinchadas están... **CV8A. DE: A, PN. (Pág.40)**

En la clase B:

A: No

P: El hipotálamo.

P: ¿No? No os acordáis que había una parte en el encéfalo que se llamaba el hipotálamo que tenía una glandulita (*se toca la cara con una mano y da vueltas con la mano*) el que se llamaba hipófisis y que liberaba también muchas hormonas, que se hacían ahora en sangre y se repartían por todo el cuerpo y tenía su actuación en las llamadas células diana. **CV8A+CV4B+CV3A+CNV7F. DE: B, PN. (Pág.57)**

A continuación, analizaremos la intención y finalidad del uso de este recurso verbal a través de la entrevista y cuestionario realizados por la profesora:

En la entrevista la profesora novel, responde en la pregunta nº 38:

38. E: ¿Utilizas autorreformulaciones, sinónimos, yuxtaposiciones de enunciados para explicar con mayor claridad los contenidos? ¿Con qué otra intención?

PE: Si, en mis explicaciones procuro explicar con ejemplos para que no queden dudas y utilizo vocabulario diverso para que si no comprenden alguna palabra puedan captarlo de otra forma. **E.N (pág.90)**

Este recurso comunicativo se suele usar para ajustar el nivel expresivo al que presentan los alumnos, corregir sus propios enunciados o destacar aquellas cuestiones que creen más relevantes y sobre las que pretenden que los estudiantes centren su atención. En nuestros casos el uso de las profesoras se centra sobre todo en mejorar la comprensión del alumnado del contenido que se esté trabajando, aclarar, reforzar o matizar algún concepto.

Ambas profesoras muestran un alto nivel de consciencia de este mecanismo.

En cuanto al cuestionario, las profesoras han respondido como mostramos a continuación:

En el cuestionario la profesora novel en la pregunta nº 17.

17. ¿Por qué vuelve a repetir sus propias expresiones de otra manera durante una explicación?

- Porque detecto señales de duda o extrañeza en los alumnos
 - Porque quiero enfatizar y reforzar determinados contenidos
- Q.N. (pág.115)

Tanto en la entrevista como en el cuestionario se muestra su consciencia e intención, ambas marcan la misma intención y finalidad en los cuestionarios, siendo esta la de mejorar la comprensión del alumnado en sus explicaciones y enfatizar o reforzar algún conocimiento.

9. Formulación de preguntas retóricas

La profesora novel en las descripciones etnográficas utiliza este recurso discursivo para hacer pensar al alumnado sobre alguna cuestión o redundar la información de algo en concreto. Al igual que la profesora experta no hace uso de este tipo de pregunta en la clase A, sin embargo, en la clase B si podemos exponer dicho recurso semiótico:

En la clase A:

No hace uso

En la clase B:

P: Mirad... ¿cuántos chicos o chicas habrá que sientan una sexualidad distinta a su sexo? *(se queda mirándolos seria con el mentón retraído hacia atrás, elevando el tono de voz)*. **CV9A+CNV5C+CNV5F. DE: B, PN. (Pág.58)**

En la entrevista la profesora novel se puede observar en la pregunta nº 36.

36. E: Preguntas a tus alumnos/as de forma directa y explícita para saber que han aprendido a través de los ejercicios ¿qué otro tipo de preguntas realizas: ¿abiertas, retóricas...etc? ¿Para qué?

PE: Suelo preguntar de forma directa, pero otras veces les hago preguntas más abiertas para ayudarles a pensar, e incluso les dejo la pregunta para que se las hagan ellos mismos y piensen sin esperar a que me digan nada.
E.N (pág.90)

En ambos casos las docentes se muestran conscientes del uso de preguntas retóricas y su finalidad es hacerles pensar a los alumnos/as sobre alguna cuestión que se esté dando en clase.

En el cuestionario la profesora novel en la pregunta nº 16 contesta:

16. ¿Con qué intención utiliza las preguntas retóricas durante sus intervenciones?

- Introducir nuevos contenidos relacionados con los que se estaban exponiendo
- Enfatizar o resaltar algún contenido o aspecto de interés
- Retomar otros conceptos que traté con anterioridad. **Q.N.**
(pág.115)

En ambos casos en el cuestionario contestan más usos y finalidades de este recurso, no coincidiendo exactamente con el de las videgrabaciones, en especial la profesora novel que atribuye muchas finalidades a un recurso que utiliza de forma muy escasa. Entendemos que el cuestionario ha servido como instrumento de reflexión para las docentes.

Por último, mostramos las preguntas realizadas en las entrevistas a las profesoras sobre el porqué del uso de este recurso en una de las clases y no en otra:

La profesora novel:

43. E: Observamos que ocurre lo mismo en cuanto al uso de las preguntas retóricas en la clase A ¿por qué no haces uso de este recurso en esa aula?

PE: No creo que no utilice este tipo de pregunta en esa clase, no es un recurso que se utilice a diario por lo que creo que quizás se de en otras sesiones que he tenido con los alumnos/as. **E.N (pág. 91)**

Podemos sacar en conclusión que la profesora experta si utiliza este recurso de forma más estratégica en una clase y no en la otra, por las características del aula a la que nos referimos, y no tanto por parte de la profesora novel que muestra no ser consciente de no usarlo en una de las clases.

10. Variación pronominal

Podemos observar en las descripciones etnográficas de la profesora novel:

En la clase A:

P: Pues por eso encontramos el artículo... Porque todo todo todo, todo no se produce rápidamente... Una fotocopia por pareja ¿vale? (pasa *por todas las mesas repartiendo la fotocopia*) En principio doy de forma individual. Shhhhhh! Venga lo leemos para que nos hagamos una idea de lo que existe realmente en la sociedad. ¿Ya? Shhhhhh! ¿Ya? F... ¿Ya podemos empezar? Venga lo leo yo. (Se coloca en el mismo lugar que estaba antes, en la parte izquierda del aula).

CV4B+CV8A+CNV7B+CV10B. DE: A, PN. (Pág.37 y 38)

En la clase B:

P: Os mande leer la página 92 ¿eh? Y hasta la página 93 ¿vale? Entonces vamos a pasar lista

(La Profesora nombra uno a uno todos los alumnos, les va pidiendo la tarea y les exige que se la enseñen.) **DE: B, PN. (Pág.49)**

A: No.

P: Bueno pues como ya tiene usted una incompleta vamos a llamar a casa (eleva la voz, seria y mirando fijamente a la alumna). **CNV5C+CV10A+CNV6B. DE: B, PN (Pág.52 y 53)**

Como se observa la docente hacen uso de la primera persona del plural en el aula para describir la actividad que se desarrolla desde una visión de tarea conjunta y compartida con los alumnos y enfatizar el sentimiento de pertenencia al grupo-clase.

Por otra parte, también se registra en algunos casos el uso de la tercera persona del singular acompañado del pronombre 'usted' dirigido al alumnado a marcar e incrementar la distancia social existente entre docente y estudiantes, y

así se refleja en las videograbaciones, que es más frecuente su uso en la clase B.

En la entrevista la profesora novel contesta en la pregunta nº 30:

39. E: ¿Qué recursos verbales y no verbales utilizas para mostrar la autoridad en clase?

PE: Suelo ponerme más tensa y mis gestos son claros (mirada fija, seria, fruncir las cejas) ante un mal comportamiento, les hablo claramente y les digo lo que no está bien. También elevo la voz, aunque suelo guardar la calma, porque no ayuda crear más tensión dentro de una situación conflictiva. **E.N (pág. 90).**

Según el análisis de las entrevistas, la profesora novel parece ratificar más consciencia en sus variaciones pronominales que la profesora experta.

En el cuestionario la profesora novel en la pregunta nº 12:

12. ¿Haces uso del pronombre “usted” o “nosotros” para referirte a los alumnos/as? ¿Por qué en cada caso?

- Usted y nosotros o tú

Depende de la situación he utilizado usted para expresar mi distancia con el alumno, normalmente en una ocasión de enfado y normalmente uso nosotros para referirnos como grupo-clase. **Q.N. (pág.114).**

En los cuestionarios reconocen ambas docentes que el uso de sus expresiones pronominales sucede de forma espontánea ya que tienen interiorizada la idea de grupo y acción conjunta con la clase, pero se vuelve a observar mayor nivel de consciencia en la profesora novel que en la experta.

11. Resúmenes y síntesis

La profesora novel en las descripciones etnográficas no utiliza este comportamiento verbal, si se observan autorreformulaciones para reforzar algún contenido trabajado, pero no reseñable en esta categoría.

A continuación, analizamos los otros dos instrumentos de investigación, la entrevista y el cuestionario en las dos profesoras.

Por otro lado, en la entrevista la profesora novel, responde en la pregunta nº 40:

40. E: Al finalizar la clase ¿cómo sintetizas lo que han aprendido durante la sesión? ¿Qué recursos verbales utilizas para aunar los contenidos aprendidos o dados en la clase?

PE: A lo largo de la clase suelo ir sintetizando lo que vamos aprendiendo, retomo cosas anteriores y enlace con lo nuevo. **E.N (pág. 90 Y 91).**

En el caso de la profesora novel, atribuye el uso de los resúmenes o síntesis a enlazar contenidos dados con los nuevos, algo que no se observa en las descripciones etnográficas.

En el cuestionario la profesora novel confirma el mismo uso que la profesora experta y que lo utiliza en cualquier momento de la clase. A continuación, se observa la respuesta de la profesora novel.

28. ¿Cuándo sintetizas o resumes los contenidos explicados en clase?

- En cualquier momento que se necesite para aclarar contenidos
- Cuando acabas de explicar algo nuevo. **Q.N. (pág.117)**

Tanto en las entrevistas como en el cuestionario, ambas profesoras atribuyen momentos e intenciones del uso de este recurso verbal que en las descripciones etnográficas aparece usado de forma muy escasa, en el caso de la profesora experta e inexistente en el caso de la profesora novel.

Por tanto, se considera que existe una falta de consciencia de este recurso semiótico por parte de las profesoras y que tanto en la entrevista como en el cuestionario han servido de instrumentos de reflexión para ambas, donde incorporan a su repertorio de actuaciones dicho recurso, y por tanto la creencia de ser más competentes como docentes si las presentan.

12. Gestos ilustrativos

La profesora novel en las descripciones etnográficas se muestra con un reducido registro de expresiones no verbales y escasez de registros ilustrativos y gestos deícticos o ilustrativos, estos son: movimientos hacia delante de la cabeza, movimiento de dedos para indicar números, extensiones de brazos y movimientos de las manos.

En la clase A:

P: shhhhhhhhhh! ¡Vamos bajando el tono! Shhhhhhhhhh! ¡Vamos bajando el tono! (*mira al ordenador*) bueno! buscar del libro página. 122! pág. 122 del libro! ¿Vale? ¿esto lo hemos leído todo no? Lo último que dimos creo... Fue los cambios de carácter sexual y de ahí os dije que lo importante que eran los caracteres sexuales primarios y secundarios ¿no? ¿Sí o no? (*con expresión de la cara seria y moviendo la cabeza hacia delante*). **CNV7B+CNV8A+CV12C**.
DE: A, PN. (Pág. 32 y 33)

En la clase B:

P: shhhhhh J. 3,3 formas. Tres tipos de desarrollo embrionario (*coloca tres dedos para indicarlo*), Vivíparo que es el nuestro, ¿vale? dentro de la madre se desarrollan el embrión. Ovívparo, se desarrolla dentro de un huevo, pero fuera de la madre, cuando las madres tienen que incubar el huevo proporcionándole calorcito, ¿eh? para que se desarrolle. **CNV7F+CNV7B+CV12A**. DE: B, PN.
(Pág. 61 y 62)

Este recurso es significativamente diferente en los dos estudios de caso, ya que la profesora experta utiliza gestos ilustrativos continuamente para aclarar los enunciados verbales, así como también abundancia de gestos deícticos, todo lo contrario, al comportamiento no verbal de la profesora novel, que está más restringido debido a que la mayoría de la clase sujeta el libro de texto con las dos manos y eso le limita para acompañar su expresión verbal. A continuación,

veremos a través de las entrevistas y cuestionarios, el nivel de conciencia que tienen las profesoras sobre los gestos ilustrativos que emplean en sus clases:

Por otro lado, en la entrevista la profesora novel responde en la pregunta nº 22:

22. E: ¿Tú sabes que gestos haces y con qué intención los haces (¿asentir con la cabeza, arquear de cejas, fruncir el ceño...etc?)

PE: Me gustaría conocerlos mejor. No se si empleo muchos o pocos y si funcionan o no. Aunque hay muchos gestos faciales que acompañan mi expresión y no tienen mucha intención. **E.N. (Pág.87)**

Como podemos observar la profesora novel no explicita ninguna intención a sus gestos y los atribuye al acompañamiento de su expresión verbal sin estrategia.

En el cuestionario la profesora novel responde a las preguntas nº 5, 6 y 22 de la siguiente forma:

5. ¿Qué significado tienen los movimientos de manos que utilizas en clase?

- Acompañan y refuerzan mis expresiones verbales
- Ilustran no-verbalmente el contenido de las expresiones verbales. **Q.N. (pág.113)**

6. ¿Cree que un mismo gesto puede adquirir más de un significado?

- No. **Q.N. (pág.113)**

22. ¿Por qué adelantas la cabeza y hacer movimientos con el cuerpo o las manos?

- Para reforzar una expresión verbal
- Te ayuda a expresarte mejor

- Para facilitar la comunicación y comprensión de los alumnos.

Q.N. (pág.116)

En ambos casos se observa una gran falta de conciencia de sus comportamientos no verbales y la intención de los mismos, aquellos recursos deícticos que utiliza son usados de forma inconsciente, ambas coinciden en que ayuda a reforzar su expresión verbal e ilustran su comportamiento verbal, tan solo la profesora novel atribuye la intención de facilitar la comprensión y comunicación con sus alumnos/as, algo que no confirma en su entrevista, esto nos hace pensar que la ausencia del visionado en el cuestionario dificulta la contextualización de sus conductas no-verbales y ello explicaría la escasa conciencia entre los ítems marcados en el cuestionario y las respuestas en la entrevista.

CUADRO COMPARATIVO DE LAS CATEGORÍAS DEL COMPORTAMIENTO VERBAL UTILIZADAS POR LA PROFESORA “NOVEL” EN AMBAS AULAS

<u>CATEGORÍA VERBAL</u>	PROFESORA NOVEL	
	AULA A	AULA B
CONTEXTUALIZACIÓN	Al comenzar la clase o al iniciar un contenido nuevo retoma los contenidos explicados el día anterior.	Al comenzar la clase o al iniciar un contenido nuevo retoma los contenidos explicados el día anterior para recordarlos.
MARCO SOCIAL DE REFERENCIA	Alude a experiencias o ejemplos de situaciones que los alumnos/as pueden vivir fuera del contexto escolar.	Alude a experiencias o ejemplos de situaciones que los alumnos/as pueden vivir fuera del contexto escolar.
MARCO ESPECÍFICO DE REFERENCIA	Uso de conocimientos o actividades anteriores	Uso de conocimientos o actividades anteriores
PREGUNTAS	Preguntas cerradas y explícitas	Preguntas cerradas y explícitas
REPETICIONES	Repeticiones literales de las aportaciones de los alumnos/as.	Repeticiones literales de las aportaciones de los alumnos/as.
REFORMULACIONES Y PARÁFRASIS	Reformulación de las aportaciones de los alumnos/as.	Reformulación de las aportaciones de los alumnos/as.
YUXTAPOSICIÓN DE ENUNCIADOS	No hace uso de este recurso verbal.	No hace uso de este recurso verbal.
AUTORREFORMULACIONES	Reformulaciones de tipo sintáctico o semántico para destacar aquellas cuestiones que creen más relevantes.	Reformulaciones de tipo sintáctico o semántico para destacar aquellas cuestiones que creen más relevantes.
PREGUNTAS RETÓRICAS	No hace uso de este recurso verbal	Utiliza este recurso discursivo para hacer pensar al alumnado sobre alguna cuestión o redundar la información
VARIACIÓN PRONOMINAL	Uso de “usted” “ nosotros” y “vamos”	Uso de “usted” “nosotros” y “vamos” (Uso más frecuente)
RESÚMENES	No utiliza este recurso verbal	No utiliza este recurso verbal
GESTOS ILUSTRATIVOS	Usa movimientos de la cabeza hacia delante, movimiento de dedos para indicar números, extensiones de brazos y movimientos de las manos.	Usa movimientos de la cabeza hacia delante, movimiento de dedos para indicar números, extensiones de brazos y movimientos de las manos.

CUADRO COMPARATIVO DE LAS CATEGORÍAS DEL COMPORTAMIENTO VERBAL UTILIZADAS POR LAS DOS PROFESORAS EN AMBAS AULAS

CATEGORÍA VERBAL	PROFESORA EXPERTA		PROFESORA NOVEL		DIFERENCIACIÓN DE RECURSOS NO VERBALES UTILIZADOS
	AULA A	AULA B	AULA A	AULA B	
CONTEXTUALIZACIÓN	Al comenzar la clase o al iniciar un contenido nuevo retoma los contenidos explicados el día anterior.	Al comenzar la clase o al iniciar un contenido nuevo retoma los contenidos explicados el día anterior.	Al comenzar la clase o al iniciar un contenido nuevo retoma los contenidos explicados el día anterior.	Al comenzar la clase o al iniciar un contenido nuevo retoma los contenidos explicados el día anterior.	No se observan diferencias significativas en el uso y finalidad de recursos verbales en las clases A y B, por parte de ambas profesoras.
MARCO SOCIAL DE REFERENCIA	Alude a experiencias o ejemplos de situaciones que los alumnos/as pueden vivir fuera del contexto escolar.	Alude a experiencias o ejemplos de situaciones que los alumnos/as pueden vivir fuera del contexto escolar. (Uso más frecuente)	Alude a experiencias o ejemplos de situaciones que los alumnos/as pueden vivir fuera del contexto escolar.	Alude a experiencias o ejemplos de situaciones que los alumnos/as pueden vivir fuera del contexto escolar.	Ambas profesoras usan el mismo tipo de recurso semiótico en las clases A y B, si bien los ejemplos o experiencias explicadas en la clase de biología (profesora novel) parecen ser ejemplos más explícitos para captar la atención del alumnado, por tratarse del tema en cuestión "la sexualidad". La profesora experta lo utiliza con más frecuencia en la clase B
MARCO ESPECÍFICO DE REFERENCIA	Uso de conocimientos o actividades anteriores.	Uso de conocimientos o actividades anteriores.	Uso de conocimientos o actividades anteriores.	Uso de conocimientos o actividades anteriores.	En ambas docentes se observan los mismos recursos verbales del marco específico de referencia en ambas clases, con finalidades diferentes.

	PROFESORA EXPERTA		PROFESORA NOVEL		DIFERENCIACIÓN DE RECURSOS NO VERBALES UTILIZADOS
<u>CATEGORÍA VERBAL</u>	AULA A	AULA B	AULA A	AULA B	
PREGUNTAS	Preguntas cerradas y explícitas	Preguntas cerradas y explícitas	Preguntas cerradas y explícitas	Preguntas cerradas y explícitas	Ambas profesoras utilizan la pregunta cerrada en las dos clases, pero el nivel de consciencia en su intención es mayor en el caso de la profesora experta
REPETICIONES	Repeticiones literales de las aportaciones de los alumnos/as.	No realiza repeticiones	No realiza repeticiones	Repeticiones literales de las aportaciones de los alumnos/as.	En ambas docentes se observan los mismos recursos verbales en el uso y finalidad de las repeticiones literales de las aportaciones de los alumnos/as. La profesora experta no lo usa en la clase B y la profesora en la clase A, no siendo conscientes de ello.
REFORMULACIONES Y PARÁFRASIS	Hace énfasis sobre alguna expresión o haciendo una compilación de alguna intervención del alumno/a. (uso más frecuente que la profesora novel)	Hace énfasis sobre alguna expresión o haciendo una compilación de alguna intervención del alumno/a. (uso más frecuente que la profesora novel)	Reformulación de las aportaciones de los alumnos/as.	Reformulación de las aportaciones de los alumnos/as.	Ambas profesoras utilizan la reformulación de las aportaciones de los alumnos/as para las mismas finalidades, según podemos observar en las descripciones etnográficas, no se observa un uso diferenciado en las clases A y B, pero si se observa mayor énfasis en las reformulaciones por parte de la profesora experta.
YUXTAPOSICIÓN DE ENUNCIADOS	No hace uso de este recurso verbal.	No hace uso de este recurso verbal.	No hace uso de este recurso verbal.	No hace uso de este recurso verbal.	No hay diferenciación en el uso de este mecanismo ya que no lo utilizan.
AUTORREFORMULACIONES	Reformulaciones de tipo sintáctico o semántico para destacar aquellas cuestiones que cree más relevantes.	Reformulaciones de tipo sintáctico o semántico para destacar aquellas cuestiones que cree más relevantes.	Reformulaciones de tipo sintáctico o semántico para destacar aquellas cuestiones que cree más relevantes.	Reformulaciones de tipo sintáctico o semántico para destacar aquellas cuestiones que cree más relevantes.	No hay diferenciación en el uso ni la finalidad de este mecanismo.

	PROFESORA EXPERTA		PROFESORA NOVEL		DIFERENCIACIÓN DE RECURSOS NO VERBALES UTILIZADOS
<u>CATEGORÍA VERBAL</u>	AULA A	AULA B	AULA A	AULA B	
PREGUNTAS RETÓRICAS	No hace uso de este recurso verbal	Utiliza preguntas retóricas para hacer pensar al alumnado sobre una situación que se está produciendo en la clase.	No hace uso de este recurso verbal	Utiliza este recurso discursivo para hacer pensar al alumnado sobre alguna cuestión o redundar la información	No hay diferenciación en el uso, si sensiblemente en la intención y en la estrategia de uso.
VARIACIÓN PRONOMINAL	Uso de “usted” para marcar distancia y asimetría con algún alumno/a en y la primera persona de plural como “vamos” como identidad de grupo en una actividad conjunta y compartida	Uso de “usted” para marcar distancia y asimetría con algún alumno/a en y la primera persona de plural como “vamos” como identidad de grupo en una actividad conjunta y compartida. (Uso más frecuente)	Uso de “usted” para marcar distancia y asimetría con algún alumno/a en y la primera persona de plural como “vamos” como identidad de grupo en una actividad conjunta y compartida	Uso de “usted” para marcar distancia y asimetría con algún alumno/a en y la primera persona de plural como “vamos” como identidad de grupo en una actividad conjunta y compartida. (Uso más frecuente)	Las docentes hacen uso de la primera persona del plural en el aula ayuda a describir la actividad desde una visión de tarea conjunta y compartida con los alumnos. Por otra parte, también se el uso de la tercera persona del singular acompañado del pronombre ‘usted’ dirigido al alumnado a marcar e incrementar la distancia social existente entre docente y estudiantes, y así se refleja en las videograbaciones, que es más frecuente su uso en la clase B.
RESÚMENES	Resúmenes de contenidos dados anteriormente	No utiliza este recurso verbal	No utiliza este recurso verbal	No utiliza este recurso verbal	No puede establecerse una diferenciación del perfil comunicativo, ya que una de las docentes no lo utiliza en ninguna de las clases.
GESTOS ILUSTRATIVOS	Usa extensiones y movimientos de manos, brazos y dedos, también emplea inclinaciones de cabeza o arqueos de cejas y apertura de ojos exagerada.	Usa extensiones y movimientos de manos, brazos y dedos, también emplea inclinaciones de cabeza o arqueos de cejas y apertura de ojos exagerada.	Usa movimientos de la cabeza hacia delante, movimiento de dedos para indicar números, extensiones de brazos y movimientos de las manos.	Usa movimientos de la cabeza hacia delante, movimiento de dedos para indicar números, extensiones de brazos y movimientos de las manos.	Este recurso es significativamente diferente en los dos estudios de caso, ya que la profesora experta utiliza gestos ilustrativos continuamente para aclarar los enunciados verbales, así como también abundancia de gestos deícticos, todo lo contrario al comportamiento no verbal de la profesora novel, que está más restringido debido a que la mayoría de la clase sujeta el libro de texto con las dos manos y eso le limita para acompañar su expresión verbal.

CUADRO COMPARATIVO DE COMPORTAMIENTOS VERBALES- NIVEL DE CONSCIENCIA Y DIFERENCIACIÓN DEL PERFIL COMUNICATIVO ENTRE PROFESORA EXPERTA Y NOVEL

CATEGORÍAS VERBALES	PROFESORA EXPERTA	PROFESORA NOVEL	NIVEL DE CONSCIENCIA	DIFERENCIACIÓN DEL PERFIL COMUNICATIVO ENTRE LAS PROFESORAS
	REGISTRO DE LAS DESCRIPCIONES ETNOGRÁFICAS EN AMBAS CLASES		REGISTRO DE RESPUESTAS EN ENTREVISTA Y CUESTIONARIO	REGISTRO DE LAS DESCRIPCIONES ETNOGRÁFICAS
1. CONTEXTUALIZACIÓN	Al comenzar la clase o al iniciar un contenido nuevo retoma los contenidos explicados el día anterior y los enlaza con los que se trabajarán posteriormente.	Al comenzar la clase o al iniciar un contenido nuevo retoma los contenidos explicados el día anterior y los enlaza con los que se trabajarán posteriormente.	De las respuestas de las entrevistas y cuestionarios, podemos destacar que ambas profesoras no hacen alusión al uso de los metaenunciados (donde explica el objetivo de la clase o los objetivos que se persiguen en la actividad que van a realizar) de forma consciente, aunque si presentan un nivel de conciencia parcial de otros recursos verbales que usan en el aula para contextualizar al alumnado en un contenido o tema.	No se observan diferencias significativas en el uso y la finalidad de recursos verbales en las clases A y B, por parte de ambas profesoras
2. MARCO SOCIAL DE REFERENCIA	Alude a experiencias o ejemplos de situaciones que los alumnos/as pueden vivir fuera del contexto escolar. Lo utiliza con más frecuencia en la clase B.	Alude a experiencias o ejemplos de situaciones que los alumnos/as pueden vivir fuera del contexto escolar.	Tanto en las entrevistas como en los cuestionarios las profesoras son conscientes del uso que le dan a los ejemplos y experiencias que usan en clase, pero la finalidad que le dan de forma consciente es la de captar la atención del alumno/a y no tanto la de aclarar algún concepto no comprendido.	Ambas profesoras usan el mismo tipo de recurso semiótico en las clases A y B, si bien los ejemplos o experiencias explicadas en la clase de biología (profesora novel) parecen ser ejemplos más explícitos para captar la atención del alumnado, por tratarse del tema en cuestión "la sexualidad".
3. MARCO ESPECÍFICO DE REFERENCIA	Uso de conocimientos o actividades anteriores.	Uso de conocimientos o actividades anteriores.	En ambos casos hacen uso del marco específico de referencia, las dos reconocen y son conscientes que lo usan para relacionar los conocimientos anteriores con los nuevos, también en el caso de la profesora experta para mejorar el recuerdo y en el caso de la profesora novel para mejorar la comprensión de los contenidos. Por tanto consideramos que las docentes son conscientes de recurso semiótico, pero la intención del mismo en el aula con respecto a la mejora de la comprensión de contenidos se hace de forma inconsciente no estratégica por parte de la profesora experta.	En ambas docentes se observan los mismos recursos verbales del marco específico de referencia en ambas clases, con finalidades y niveles de conciencia diferentes.

CATEGORÍAS VERBALES	PROFESORA EXPERTA	PROFESORA NOVEL	NIVEL DE CONSCIENCIA	DIFERENCIACIÓN DEL PERFIL COMUNICATIVO ENTRE LAS PROFESORAS
	REGISTRO DE LAS DESCRIPCIONES ETNOGRÁFICAS EN AMBAS CLASES		REGISTRO DE RESPUESTAS EN ENTREVISTA Y CUESTIONARIO	REGISTRO DE LAS DESCRIPCIONES ETNOGRÁFICAS
4. PREGUNTAS	Preguntas cerradas y explícitas	Preguntas cerradas y explícitas	<p>La profesora experta es más consciente de las intenciones con las que usa las preguntas cerradas, ya que tanto en el cuestionario como en la entrevista ratifica las intenciones de su uso, por un lado comprobar los conocimientos que han aplicado en los ejercicios y por otro dirigir las respuestas que no sean del todo correctas y reorientar su razonamiento, siendo más explícita en las repuestas del cuestionario.</p> <p>Pero, por otro lado, la profesora novel no explicita en la entrevista la intención del uso de sus preguntas cerradas en clase, en el cuestionario si hace mención que las usa para dirigir el razonamiento de sus alumnos/as.</p> <p>De todo ello deducimos que la profesora experta tiene más conciencia intencional y estratégica del uso de la pregunta cerrada que la profesora novel.</p>	Ambas profesoras utilizan la pregunta cerrada en las dos clases, pero el nivel de consciencia en su intención a la hora de usarlas en el aula es diferente en cada caso.
5. REPETICIONES	<p>Repeticiones literales de las aportaciones de los alumnos/as.</p> <p>No utiliza este recurso en la clase B.</p>	Repeticiones literales de las aportaciones de los alumnos/as.	Ambas profesoras son conscientes del uso de este recurso semiótico y de su intención. Del análisis de las respuestas del cuestionario de ambas profesoras se deduce que las dos comparten el mismo grado de consciencia e intencionalidad en el uso de la repetición literal de los enunciados o aportaciones de sus alumnos/as.	<p>En ambas docentes se observan los mismos recursos verbales en el uso de las repeticiones literales de las aportaciones de los alumnos/as.</p> <p>La profesora experta no lo usa en la clase B y la profesora en la clase A, no siendo conscientes de ello.</p>
6. REFORMULACIONES Y PARÁFRASIS	<p>Hace énfasis sobre alguna expresión o haciendo una compilación de alguna intervención del alumno/a.</p> <p>(Uso más frecuente)</p>	Reformulación de las aportaciones de los alumnos/as.	<p>En ambas docentes se da un uso intencional, estratégico y consciente del uso de la reformulación de la aportación de los alumnos/as y así se corrobora en las entrevistas.</p> <p>Ambas profesoras muestran un buen nivel de consciencia de este recurso semiótico, aunque sus finalidades se han ampliado en el cuestionario, entendemos que es fruto de la reflexión durante su realización.</p>	Ambas profesoras utilizan la reformulación de las aportaciones de los alumnos/as para las mismas finalidades, según podemos observar en las descripciones etnográficas, no se observa un uso diferenciado en las clases A y B, sensiblemente se observa un uso más frecuente de este recurso en el caso de la profesora experta.

CATEGORÍAS VERBALES	PROFESORA EXPERTA	PROFESORA NOVEL	NIVEL DE CONSCIENCIA	DIFERENCIACIÓN DEL PERFIL COMUNICATIVO ENTRE LAS PROFESORAS
	REGISTRO DE LAS DESCRIPCIONES ETNOGRÁFICAS EN AMBAS CLASES		REGISTRO DE RESPUESTAS EN ENTREVISTA Y CUESTIONARIO	REGISTRO DE LAS DESCRIPCIONES ETNOGRÁFICAS
7. YUXTAPOSICIÓN DE ENUNCIADOS	No hace uso de este recurso verbal.	No hace uso de este recurso verbal.	Ambas profesoras ratifican el uso de ejemplos y adaptación de vocabulario en las explicaciones para facilitar la comprensión a los/as alumnos/as. En este caso creemos que se están refiriendo a recursos verbales analizados ya anteriormente al que le atribuyen la misma finalidad. Se deduce de las respuestas de los cuestionarios que ambas utilizan sinónimos y ejemplos en las explicaciones, para mejorar la comprensión del alumnado y cuando perciben dudas o extrañezas en los alumnos/as. Pero al no registrar en las descripciones etnográficas ningún ejemplo del mecanismo entendemos que ha podido usarse en otras ocasiones o bien atribuir esta finalidad a otros recursos.	No hay diferenciación en el uso de este mecanismo ya que no lo utilizan.
8. AUTORREFORMULACIONES	Reformulaciones de tipo sintáctico o semántico para destacar aquellas cuestiones que cree más relevantes.	Reformulaciones de tipo sintáctico o semántico para destacar aquellas cuestiones que creen más relevantes.	El uso de las profesoras se centra sobre todo en mejorar la comprensión del alumnado del contenido que se esté trabajando, aclarar, reforzar o matizar algún concepto. Tanto en la entrevista como en el cuestionario se muestra su consciencia e intención, ambas marcan la misma intención y finalidad en los cuestionarios, siendo ésta la de mejorar la comprensión del alumnado en sus explicaciones .	No hay diferenciación en el uso ni la finalidad de este mecanismo.
9. PREGUNTAS RETÓRICAS	Utiliza preguntas retóricas para hacer pensar al alumnado sobre una situación que se está produciendo en la clase. No lo utiliza en la clase A.	Utiliza preguntas retóricas para hacer pensar al alumnado sobre una situación que se está produciendo en la clase. No lo utiliza en la clase A.	En ambos casos las docentes se muestran conscientes del uso de preguntas retóricas y la finalidad es hacerles pensar a los alumnos/as sobre alguna cuestión que se esté dando en clase. En ambos casos en el cuestionario contestan más usos y finalidades que se observan en las descripciones etnográficas y las que ratifican en las entrevistas, en especial la profesora novel atribuye más finalidades a este recurso que utiliza de forma muy escasa.	No hay diferenciación en el uso, si sensiblemente en la intención. Ambas profesoras no lo utilizan en las clases A. Pero la profesora experta si muestra que utiliza este recurso de forma estratégica en un aula y no en la otra, mientras que la profesora novel no es consciente de que la use en un aula si y en otra no.

CATEGORÍAS VERBALES	PROFESORA EXPERTA	PROFESORA NOVEL	NIVEL DE CONSCIENCIA	DIFERENCIACIÓN DEL PERFIL COMUNICATIVO ENTRE LAS PROFESORAS
	REGISTRO DE LAS DESCRIPCIONES ETNOGRÁFICAS EN AMBAS CLASES		REGISTRO DE RESPUESTAS EN ENTREVISTA Y CUESTIONARIO	REGISTRO DE LAS DESCRIPCIONES ETNOGRÁFICAS
10.VARIACIÓN PRONOMINAL	<p>Uso de "usted" " nosotros" y "vamos"</p> <p>Hace un uso más frecuente en la clase B.</p>	<p>Uso de "usted" " nosotros" y "vamos"</p> <p>Hace un uso más frecuente en la clase B.</p>	<p>Según el análisis de las entrevistas, la profesora novel parece ratificar más consciencia en sus variaciones pronominales que la profesora experta. Uso de "usted" para marcar distancia y asimetría con algún alumno/a y la primera persona de plural como "vamos" como identidad de grupo en una actividad conjunta y compartida.</p> <p>En los cuestionarios reconocen ambas docentes que el uso de sus expresiones pronominales sucede de forma espontánea ya que tienen interiorizada la idea de grupo y acción conjunta con la clase, pero se vuelve a observar mayor nivel de consciencia en la profesora novel que en la experta.</p>	<p>Las docentes hacen uso de la primera persona del plural en el aula ayuda a describir la actividad que se desarrolla desde una visión de tarea conjunta y compartida con los alumnos, enfatizar el sentimiento de pertenencia al grupo-clase.</p> <p>Por otra parte, se registra en algunos casos el uso de la tercera persona del singular acompañado del pronombre 'usted' dirigido al alumnado a marcar e incrementar la distancia social existente entre docente y estudiantes, y así se refleja en las videograbaciones, que es más frecuente su uso en la clase con problemas de convivencia, la B.</p>
11.RESÚMENES	Resúmenes de contenidos dados anteriormente.	No utiliza este recurso verbal	Tanto en las entrevistas como en el cuestionario, ambas profesoras atribuyen momentos e intenciones de este recurso verbal que en las descripciones etnográficas aparece de forma muy escasa en el caso de la profesora experta e inexistente en el caso de la profesora novel. El uso del resumen para ambas profesoras se atribuye a recordar contenidos anteriores o resaltar determinados aspectos de interés tras la corrección de un ejercicio y tomar conciencia de los significados construidos en clase	No puede establecerse una diferenciación del perfil comunicativo, ya que una de las docentes no lo utiliza en ninguna de las clases. La profesora experta hace el mismo uso y finalidad en ambas clases.
12.GESTOS ILUSTRATIVOS	Usa extensiones y movimientos de manos, brazos y dedos, también emplea inclinaciones de cabeza o arqueos de cejas y apertura de ojos exagerada.	Usa movimientos de la cabeza hacia delante, movimiento de dedos para indicar números, extensiones de brazos y movimientos de las manos.	De ambas entrevistas podemos destacar que la profesora novel se muestra más consciente de sus gestos ilustrativos que la profesora experta, que no presenta consciencia explícita en la entrevista. En ambos casos se observa una gran falta de consciencia de sus comportamientos no verbales y la intención de los mismos, aquellos recursos deícticos que utiliza son usados de forma inconsciente, ambas coinciden en que ayuda a reforzar su expresión verbal e ilustran su comportamiento verbal.	Este recurso es significativamente diferente en los dos estudios de casos, ya que la profesora experta utiliza gestos ilustrativos continuamente para aclarar los enunciados verbales, así como también abundancia de gestos deícticos, todo lo contrario al comportamiento no verbal de la profesora novel, que está más restringido

Mecanismos comunicacionales no verbales que promueven un clima de clase emocionalmente positivo

CASO 1

1. Aceptación o rechazo de las aportaciones de los alumnos

En el análisis de la profesora experta de las videograbaciones se registran conductas como: inclinaciones positivas de cabeza, movimientos de manos y dedos, sonrisas, movimientos circulares de manos, entre otras, dirigidas a comunicar acuerdo, y pueden observarse en las descripciones etnográficas:

En la clase A:

A: Y añade ed

P: ¿Por qué A?

A: Porque es aguda y es consonante vocal consonante...

P: Eso es... (*Asiente con la cabeza positivamente, sonrío y mueve las manos*): Se tienen que cumplir las dos cosas, bueno... (Pone el radiocassette y lo enchufa) lo vais escuchando, Vamos a corregir el ejercicio dos ¿vale? ¿A? 34, para cuando lo vuelvas a escuchar en casa sepas cuál es.

CNV1A+CNV7B+CNV7F+CV1A. DE: A PEX. (Pág., .10 y 11)

En la clase B:

A: (Lee su ejercicio). I study in Institute for...

P: Bien, (*asintiendo con la cabeza*) ¿puedes repetir? (*mientras borra la pizarra*) "I have..."

A: (*Otro compañero responde*) ¡es que le ha faltado el verbo ¡

P: (*Asiente con la cabeza y escribe la frase en la pizarra con un hueco donde le hace falta la palabra*). Le falta el verbo, si señor... ¿Cuál?

CV4B+CNV1B+CNV2B. DE: B PEX. (Pág., 29)

En cuanto a los comportamientos ilustrativos de rechazo o desaprobación, se detecta diversidad de conductas que observamos en las descripciones etnográficas como: movimientos de cabeza hacia los lados, ceño fruncido, extensiones de brazos hacia los lados, uso de la sonrisa como ironía y arqueado de cejas.

En la clase A:

A: ¿Qué significa la frase profe? Que no hables...

P: Lo he dicho ya dos veces S, que pienses antes de actuar en una situación de conflicto... *(Con cara de enfado, fruncido el ceño y tensión en la mandíbula)*

A: Si, pero lo estaba copiando...

P: Pues entonces luego al final se lo preguntas a un compañero. *(Arqueo de cejas, movimiento de la cabeza hacia al lado)*. Entonces... cuando estamos en plena pelea no es el momento, cuando estamos con esa cosa que entra por dentro *(tocándose el pecho con la mano)* no es el momento de responder, es simplemente algo que hacemos y debemos controlar...

CNV1B+CV2A+CV5A+CNV5F.DE: A PEX. (Pág., .8)

En la clase B:

A: Si no estás en línea... *(La P asiente mirando al compañero para que corrija el ejercicio...se dirige a la pizarra para escribir la palabra "called" y explicar su significado y pronunciación, utilizando su dedo para indicar las terminaciones, ya que el alumno lo ha pronunciado mal y escribe en la pizarra su pronunciación, utilizando los brazos haciendo aspavientos para decir)* ¡No **CNV1B** ¡DE: ¡B, PEX!
(Pág.22)

P: Sin preposición, no pongas la *preposición* *(con media sonrisa, asiente con la cabeza el resto de la intervención del alumno)*. **CNV1B.DE: B, PE.**
(Pág.23)

El modo en que la docente muestran o transmiten acuerdo o desacuerdo ante las aportaciones de los alumnos/as puede repercutir en la dinámica social de participación de clase, en la interacción profesor-alumno y en el buen clima de aula.

De forma global en ambas clases B se observa a través de las descripciones etnográficas, que hay menos participación del alumnado de forma espontánea, pero el comportamiento comunicativo de la profesora experta es mayor en el número y variedad de recursos ante las aportaciones de sus alumnos/as.

El uso de la sonrisa en la aceptación y en la ironía en la desaprobación de las respuestas de los alumnos/as, como fórmula comunicativa ante una respuesta poco adecuada, son los recursos significativamente diferenciadores con respecto a las profesoras, siendo éstos utilizados por la profesora experta con frecuencia.

En el análisis de las videograbaciones se registran varias conductas de acuerdo y desacuerdo de entre ellas, la profesora experta confirma en su entrevista el uso de afirmación o negación verbal, asiento de la cabeza y repeticiones y reformulaciones de estos cuatro recursos comunicativos, nos centramos en el asentamiento de la cabeza al ser el único comportamiento no verbal, que es el que nos atañe en este apartado de análisis.

En la pregunta número 19 de la entrevista de la profesora experta se puede observar:

19. E: Una alumna se ofrece voluntaria para corregir un ejercicio y tú sonríes ¿te gusta que tus alumnos participen espontáneamente? ¿Cómo reaccionas ante las aportaciones positivas? ¿Y negativas?

PE: Si claro que me gusta, lo que pasa que me gustaría que lo hicieran también algunos alumnos que nunca trabajan, es difícil que haya participación espontánea por norma, más bien soy yo la que tengo que sacar voluntarios forzosos. Ante una buena respuesta suelo reafirmar la respuesta repitiéndola y asintiendo con la cabeza, cuando está mal la respuesta suelo reconducir la

respuesta para que el propio alumno logre la respuesta o directamente le digo verbalmente que está mal. **E.E. (Pág.75 Y 76).**

A partir de aquí se observa que no es consciente de otros comportamientos comunicativos no verbales que utilizas ante las aportaciones de los alumnos/as, tales como: la sonrisa, movimientos de manos y dedos, extensión de brazos, arqueado de cejas y el uso de la ironía a través de la sonrisa.

En cuanto al tercer instrumento de investigación utilizado en este estudio, el cuestionario, podemos observar en el caso de la profesora experta en la pregunta nº 3, que tanto la repetición como las afirmaciones verbales son recursos comunicativos verbales conscientes para ella, coincidiendo en su respuesta de la entrevista. También marca como respuesta: asentir con la cabeza y elogios que, si son observados en las videograbaciones, siendo inconscientes ambos recursos comunicativos para la profesora en la entrevista, no así en el cuestionario como se puede observar.

3. ¿Qué formas utiliza para comunicar a un alumno que su respuesta es correcta?

- Asiento con la cabeza o hago gestos con la cara que indican que la respuesta es correcta
- Repito su respuesta y la elogias
- Le digo verbalmente que la respuesta está muy bien. **Q.E. (pág.107)**

Por otro lado, es reseñable que no marque como respuesta en el cuestionario la sonrisa, algo que también es usado por la profesora y se puede observar en las descripciones etnográficas, por tanto, otro recurso no verbal inconsciente para ella.

De todo ello se concluye que la profesora experta es muy poco consciente de la mayoría de los recursos comunicativos no verbales que utiliza ante las aportaciones de sus alumnos/as, no siendo tan inconscientes los comportamientos verbales y ello se confirma tanto en la entrevista como en el cuestionario.

Podemos concluir que tanto la profesora experta es seminconsciente de la mayoría de los recursos comunicativos no verbales que utiliza ante las aportaciones de sus alumnos/as, siendo más conscientes de los recursos verbales que utiliza ante las aportaciones de sus alumnos/as.

2. Elogiar las aportaciones de los alumnos

La profesora experta en las descripciones etnográficas utiliza: arqueo de cejas, apertura de ojos y extensiones de brazos. La docente utiliza las muestras de elogio a alumnos que responden correctamente.

En la clase A:

P: Te ha provocado (*señalando con el dedo*) ¿de acuerdo? ¿Qué es lo que quiere decir?

A: Que pienses antes de actuar

P: (*Con la palma de la mano hacia delante extendiendo los brazos y abriendo los ojos*) ¡bien ¡que pienses antes de actuar porque en ese momento no es el momento... ¡vamos ¡que pienses antes de actuar porque cuando estamos en pleno enfado...esto nos pasa a diario y debemos tener calma o frialdad antes de responder ¿verdad? **CV2B+CNV1B+CNV2B+CV6A.DE: A, PEX. (Pág.7)**

En la clase B:

A: Present perfect

P: Bien, ¿cómo era el present perfect? (*con los ojos abiertos y arqueo de cejas y los brazos extendidos a los lados*) **CNV2A+CV4B.DE: B, PEX. (Pág.24)**

Esta categoría junto a la anterior es considerada una de las más importantes en cuanto a la promoción del buen clima y de la mejora del bienestar del alumnado en el aula, por lo que consideramos que ambas deberían ser tenidas en cuenta para la mejora del buen clima en el aula y por ende mejorar la participación del alumnado en las actividades y con ello favorecer su interés por la asignatura que se imparte.

En la profesora se observan parecidos recursos comunicativos no verbales en ambas clases, no habiendo diferencias significativas entre los recursos no verbales utilizadas en las clases A y B, solo se destaca la apertura de ojos por parte de la profesora experta.

El nivel de conciencia en cuanto a los comportamientos no verbales que tiene la profesora experta en esta categoría es nulo en las entrevistas, ya que como podemos observar en las preguntas que exponemos a continuación solo reconoce el refuerzo verbal positivo empleado al alumnado.

La profesora experta en las preguntas nº 15 y 16 de la entrevista dice:

15.E: Le dices: “por lo menos lo has intentado” a una alumna que te dice que ha hecho medio ejercicio ¿por qué?

PE: Es una alumna que yo sé que le cuesta el idioma y el hecho de traer medio ejercicio hecho significa que por lo menos lo ha intentado y quiero que sepa que me doy cuenta que se esfuerza, creo que es positivo para ella y en general que te reconozcan tu esfuerzo con mejor o peor resultado yo creo que a todos nos gusta ¿no? **E.E (Pág. 75).**

16. E: Cuando la respuesta de un alumno/a es correcta ¿cómo le reconoces su trabajo correcto?

PE: Normalmente le digo verbalmente que está muy bien y ensalzo su trabajo delante de toda la clase, si hace falta lo pongo como ejemplo. Ellos saben que valoro mucho el trabajo diario. **E.E (Pág. 75).**

Por todo ello, podemos destacar la falta de consciencia total de los recursos no verbales utilizados por la profesora a través de sus entrevistas. Aunque sí reconoce el uso de afirmaciones verbales positivas, algo que si se constata en las descripciones etnográficas.

En cuanto a las respuestas realizadas por la profesora en el cuestionario podemos observar que la profesora experta marca respuestas como: asentir con la cabeza o realizar gestos con la cara que indican que es correcta su respuesta,

repeticiones, elogios y afirmaciones verbales positivas, de las cuales solo muestra su consciencia en la entrevista en cuanto a las afirmaciones verbales positivas, y hay que tener en cuenta que esto no es un recurso no verbal.

En el cuestionario la profesora experta en las preguntas nº 3 y nº 29 responde:

3. ¿Qué formas utiliza para comunicar a un alumno que su respuesta es correcta?

- Asiento con la cabeza o hago gestos con la cara que indican que la respuesta es correcta
- Repito su respuesta y la elogias
- Le digo verbalmente que la respuesta está muy bien. **Q.E.**
(pág.107)

29. ¿Cómo se comporta ante un buen comportamiento de un alumnos/a?

- Inclina la cabeza indicando que es positivo lo que ha hecho
- Lo elogia poniéndolo de ejemplo ante el resto de la clase. **Q.E.**
(pág.111)

Definitivamente, el nivel de consciencia de la profesora en cuanto a la categoría no verbal de elogiar las aportaciones de los alumnos/as es nula para la profesora experta, pero en cuanto a los recursos verbales utilizados por la profesora en esta categoría el nivel de consciencia es mayor.

3. Mostrar interés por las aportaciones de los alumnos

La profesora experta en las descripciones etnográficas utiliza recursos comunicativos como el arqueado de las cejas con frecuencia y asentimientos de cabeza mientras el alumno responde, la inclinación del tórax hacia delante y la aproximación física.

En la clase A:

A: Yo lo digo

P: Venga (*arqueando las cejas y asintiendo con la cabeza*).

A: Don Quijote... **CV3A**. (*La P va copiando la frase en la pizarra, todos se ríen de la pronunciación...*).**CV4B+CNV4F** DE: A, PEX. (Pág.8 y 9)

En la clase B:

P: ¿Desde de? (*Con el ceño fruncido e inclina el tórax hacia delante*).
CNV1G+CV4B+CNV3A.

A: ¿no dijiste eso P?

P: ¿Qué dije? (*Todos ríen, la P frunce el ceño*).**CV4B+CNV1G**. DE: B, PEX. (Pág.24)

En las descripciones etnográficas se observan diferenciación en los recursos comunicativos no verbales utilizados por la profesora, la profesora experta usa la inclinación del tórax y la aproximación física. Utiliza el uso del arqueado de cejas y asentimiento de la cabeza.

Los recursos no verbales utilizados por la profesora en ambas clases son usados indistintamente, sin existir diferencias significativas entre las aulas.

En la entrevista la profesora experta en las preguntas nº 16 y 40 responde de la siguiente manera:

16. E: Cuando la respuesta de un alumno/a es correcta ¿cómo le reconoces su trabajo correcto? ¿Cómo muestras que te interesa?

PE: Normalmente le digo verbalmente que está muy bien y ensalzo su trabajo delante de toda la clase, si hace falta lo pongo como ejemplo. Ellos saben que valoro mucho el trabajo diario. **E.E. (Pág.75)**

40. E. ¿Cómo transmites al alumno/a que su respuesta es correcta?

PE: Normalmente asintiendo o diciendo que está bien la respuesta. **E.E. (Pág.80)**

Como se puede observar la profesora experta reconoce las afirmaciones verbales positivas como el asentimiento de cabeza. Pero no es consciente del uso del arqueado de cejas, inclinación del tórax y la aproximación física.

Por todo ello, podemos concluir que el nivel de consciencia de la profesora experta en baja, aunque reconoce algún recurso no verbal utilizado en las clases.

En el cuestionario la profesora experta en las preguntas nº 7 y 27, podemos observar:

7. Cuándo un alumno le mira frunciendo el ceño, ¿qué significado adquiere este comportamiento para usted?

- No se ha enterado de lo que estoy hablando. **Q.E. (pág.108)**

27. ¿Cómo muestras el interés en las aportaciones de tus alumnos/as?

- Asientes con la cabeza
- Sigues su mirada. **Q.E. (pág.111)**

La profesora experta se muestra consciente del uso de la mirada y asentimiento de cabeza, no siendo consciente del resto de recursos que utiliza como: el arqueado de las cejas con frecuencia la inclinación del tórax hacia delante y la aproximación física.

La profesora muestra un nivel bajo de consciencia de los recursos no verbales usados en las aulas, así se constata tanto en la entrevista como en el cuestionario.

4. Promover la interacción con los alumnos

La profesora experta en las descripciones etnográficas presenta recursos comunicativos no verbales como: asentir con la cabeza, sonrisa, rostro relajado y aproximación física al alumno/a.

En la clase A:

P: *(Con una sonrisa le dice):* Muy bien y los demás van aportando sus propias respuestas... *(Con rostro relajado y sonriente se aproxima a la alumna)*

A: Lee el ejercicio...**CNV1A+CNV1B+CNV4A+CNV4B. DE: A, PEX.**
(Pág.9)

En la clase B:

P: ... Vuelve a pronunciarlo M... *(Le pide a la alumna que vuelva a pronunciar la palabra moviendo sus manos con círculos. Mientras espera sus respuestas, la mira con expresión de la cara serena y le intenta ayudar indicándole con el dedo la parte de la palabra en la pizarra, asintiendo con la cabeza).* **CNV1G+CNV4A+CNV5C+CNV7F. DE: B, PE.X (Pág.20)**

La profesora muestra recursos parecidos para promover la interacción, pero es significativo que la profesora experta hace uso de estos recursos con más frecuencia y en ambas clases, utilizando la aproximación física como recurso diferenciador con respecto a la otra profesora.

Por otro lado, es destacable la no presencia de recursos de interacción entre los alumnos/as por parte de la profesora novel en la clase B, entendemos puede ser más difícil procurar una adecuada interacción entre ellos por las características de dicha clase.

El nivel de conciencia de los comportamientos comunicativos no verbales por parte de la profesora experta es prácticamente nulo, ya que no confirma ninguno de los recursos no verbales que utiliza en el aula y que se observan en las descripciones etnográficas.

Así lo podemos observar en la entrevista la profesora experta en las preguntas nº 19, 31 y 32 responde:

19. E: Una alumna se ofrece voluntaria para corregir un ejercicio y tu sonríes ¿te gusta que tus alumnos participen espontáneamente?

PE: Si claro que me gusta, lo que pasa que me gustaría que lo hicieran también algunos alumnos que nunca trabajan, es difícil que haya participación espontánea por norma, más bien soy yo la que tengo que sacar voluntarios forzosos. **E.E (Pág.75 y 76)**

31. E. ¿Te gustan que los alumnos/as participen en clase?

PE: Si me encanta, de hecho, en la clase B es complicado que lo hagan por iniciativa propia así que yo estoy encantada, los animo a que lo hagan siempre. **E.E (Pág.77)**

32. E. ¿Cómo crees que promueves la interacción entre los alumnos/as?

PE: Procuero que se ayuden unos a otros y trabajen en equipo, siempre que la actividad lo requiera. **E.E (Pág.78).**

La profesora muestra un nivel muy bajo de conciencia ante los recursos comunicativos no verbales usados para promover la interacción entre sus alumnos.

Las respuestas que se marcan en el cuestionario por parte de la profesora experta relacionadas con esta categoría son las siguientes:

11. ¿Qué utilizas para mejorar la interacción entre los alumnos?

- Trabajas actividades conjuntas y en equipo

- Procuras que exista una participación activa y espontánea.

Q.E. (pág.108)

13. ¿Le gusta que los alumnos/as se corrijan a ellos mismos y aporten sus opiniones con respecto a los ejercicios o actividades que realizan otros compañeros?

- A veces. Q.E. (pág.109)

Como se puede observar, la profesora confirma realizar actividades de participación activa y espontánea con sus alumnos/as para promover la interacción y también que a veces dejan que los compañeros se puedan corregir a otros, pero no hacen alusión a los recursos comunicativos no verbales que utilizan para promover dicha interacción. Por lo que entendemos que el nivel de consciencia de estos recursos es inexistente.

5. Captar la atención de los alumnos

La profesora experta en las descripciones etnográficas presenta las siguientes conductas: las elevaciones de brazos, cejas, fruncir el ceño, extensiones de brazos y dedos, elevación de voz y movimientos con las manos con las palmas hacia arriba.

En la clase A:

P: (*Interrumpe y dice...*) ¡Cuidado ¡(Va a la pizarra y escribe parte de la frase) ¿Cómo has puesto el verbo en singular o plural? (elevando la voz y las cejas, extendiendo los brazos a los lados). **CNV5C+CV4B+CNV7F+CNV3A.**

A: Singular. **DE: A, PEX. (Pág.9)**

En la clase B:

P: ¿Perdona? Se dice ¿qué día es? ¿Cómo pronuncias esto? (*elevando la voz, frunciendo el ceño sobre los sonidos individuales y elevando las cejas*) Diferencia los sonidos dependiendo de si las sílabas se acentúan o no. (*Vuelve a preguntar a un alumno con el ceño fruncido cómo se pronuncia lo que dice y*

mira a un alumno para que le ayude) (Mira el libro de la mesa y se dirige a la pizarra a escribir, pregunta a una alumna la pronunciación de la palabra que ha escrito en la pizarra) CNV1G+CV4B+CNV5C. DE: B, PEX. (Pág.19)

Las diferentes concepciones que los profesores tienen del proceso de enseñanza y aprendizaje condicionan la presencia y diversidad de comportamientos comunicativos dirigidos a captar la atención de los alumnos. En este caso las profesoras muestran recursos parecidos, la profesora experta utiliza como recurso diferente a la profesora novel, los movimientos de brazos con las palmas de las manos.

La profesora experta en la entrevista realizada, contesta a preguntas relacionadas con esta categoría, las preguntas son las siguientes:

9. E: Vuelves a llamar la atención “¿... Any problems?, porque está distraída una alumna, ¿es normal la falta de atención en esta clase? ¿Qué sueles hacer para paliar esta falta de atención?

PE: Si es muy normal, en esta clase B existe una gran desmotivación en todas las áreas, no sólo en la mía, y debes estar llamando la atención con frecuencia sobre todo en algunos alumnos, que por regla general no traen nada hecho y no siguen el ritmo de clase. **E.E (Pág.74)**

21. E: A los 20 minutos desde que comenzaste la clase parece que todos atienden ¿es normalmente así? ¿Por qué crees que les cuesta concentrarse?

PE: Normalmente son revueltos, aunque este día se notaba porque última hora, pero por norma les cuesta concentrarse. Creo que les cuesta concentrarse porque no tienen mucha motivación ni interés que digamos. A estos niveles se nota mucho quién está porque quiere y quién porque no tiene de otra. **E.E (Pág.76)**

24. E: La clase está hablando y crees que están perdiendo la concentración ¿cómo reconduces la clase?

PE: Subo el tono de voz y doy chasquidos con los dedos para llamar la atención, es difícil reconducir la concentración porque se nota que estaban cansados ese día, pero bueno procuro continuar con lo que íbamos y captar su atención hasta que vuelvan a escucharme. **E.E (Pág.76 y 77)**

38. E: ¿Qué recursos utilizas para captar la atención de los alumnos/as?

PE: ¿Suelo preguntar “any problems? Y ellos saben que, si hay algún problema en voz alta, y no enredando con alguien o con algo. **E.E (Pág.80)**

La profesora confirma su consciencia en el uso de recursos de elevación de tono de voz y chasquidos con los dedos, éste último no se observa en las videograbaciones, pero no muestra consciencia en la mayoría de los recursos comunicativos que utiliza.

En los cuestionarios, la profesora experta:

4. ¿Cómo capta la atención de los alumnos que están distraídos?

- Elevando el tono de voz
- Llamándoles la atención e incluso formulando alguna pregunta. **QE (pág. 107).**

Por todo ello, podemos concluir que la profesora presenta un nivel de consciencia bajo, como así indican la entrevista y el cuestionario, de los recursos no verbales que utilizan para captar la atención de los alumnos/as en clase, aun así, si es reseñable que esta categoría presenta el nivel de consciencia más elevado con respecto a las anteriores.

6. Mostrar autoridad ante los alumnos

La profesora experta en las descripciones etnográficas muestra comportamientos de dos tipos:

En este sentido, podemos apuntar que, para fomentar una relación relativamente simétrica con el alumnado, la profesora experta se dirige a los alumnos/as con un rostro relajado y sonriente, flexibilizando la estructura de participación en el aula, manifiesta comportamientos hápticos como colocar la mano sobre la cabeza y se aproximan físicamente a ellos, como hemos podido observar en las categorías anteriores.

Por otro lado, para marcar la asimetría con sus alumnos (caso que analizamos en esta categoría), la profesora recurre a utilizar el espacio para asegurar su superioridad, permaneciendo en la parte delantera del aula con los brazos cruzados y el rostro excesivamente serio, silencios prolongados, frunce el ceño, extensión de brazos, mirada fija y elevación del tono de voz.

En la clase A:

P: Si viene vuestra compañera para escribir..., *(pero encuentra una tiza y dice)* ¡ah ¡si tengo aquí, ¿N? ¿P? y comienza a escribir la frase del día en la pizarra *(los alumnos siguen enredando, se da la vuelta y dice con rostro serio y brazos cruzados)*: lo copiamos *(y se cerciora de que hay algunos alumnos que no están copiando, llama la atención)* ¿S? *(con cara seria y mirándolo fijamente, extiende el brazo señalando la pizarra, para indicarle que debe copiar, mientras lo copian la P vuelve a la mesa a dejar el libro)*. **CNV5D+CNV6B. DE: A, PEX. (Pág.5)**

En la clase B:

P: ¿R...? ¿Tú tienes algo que decirme a mí? *(con cara muy seria)* ¿te quieres quedar conmigo en el recreo? Primera y última vez que te lo digo ¿Lo

has entendido? Primera y última. (Con tono de voz elevado, rostro excesivamente serio) CNV6A+CNV6B DE: B, PEX. (Pág.29)

La profesora utiliza recursos parecidos para mostrar la autoridad ante el alumnado, no habiendo diferencias significativas en los recursos no verbales utilizados, si bien se observa de forma generalmente en las transcripciones etnográficas que estos recursos son usados con más frecuencia por ambas profesoras en las dos clases.

En la entrevista la profesora experta muestra su nivel de conciencia sobre los recursos no verbales utilizados en el aula, para mostrar autoridad ante sus alumnos/as, a través de las siguientes preguntas:

18. E: ¿Qué recursos verbales y no verbales utilizas para mostrar la autoridad en clase?

PE: Suelo mostrarme muy seria y fijo la mirada con el alumno/a para que se de cuenta que debe parar de hacer lo que sea. También les llamo la atención y suelo elevar un poco la voz. E.E (Pág. 75).

22. E: Te das cuenta que un alumno no está anotando nada de lo que dices, con cara seria le preguntas ¿por qué?, no le riñes, pero le razones que puede ir corrigiendo ¿crees que es mejor razonarlo con ellos o no sirve de nada? ¿Qué crees que puedes hacer por este tipo de alumno?

PE: A estas edades y niveles, razonar con ellos es lo mejor, o por lo menos intentarlo a veces digo yo que algo quedará en sus mentes de las veces que les repetimos las cosas, la verdad que entrar en conflicto con ellos normalmente te pone en contra de ellos y al final lo que queremos es que nos escuchen y los podamos acompañar en sus decisiones. E.E (Pág. 76).

Como se puede observar, la profesora experta es consciente de algunos de los recursos no verbales que utiliza para mostrar la autoridad, pero no tiene conciencia de todos los mecanismos.

En el cuestionario la profesora experta confirma que mantiene silencio y una actitud corporal tensa ante un comportamiento inadecuado de un alumno/a. Podemos observarlo en la pregunta nº 10 de la entrevista:

10. ¿Qué fórmulas utiliza para mostrar autoridad ante los alumnos/as?

- Mantengo silencio y una actitud corporal rígida y expectante.

Q.E. (pág.108)

La profesora tiene un nivel de consciencia de la mayoría de los recursos no verbales que utilizan cuando quieren mostrar autoridad ante sus alumnos/as, siendo conscientes del silencio prolongado y de la actitud corporal rígida, fruncir el ceño, el rostro serio y elevación del tono de voz, estos mecanismos son ratificados por la profesora en la entrevista y el cuestionario como hemos podido observar anteriormente.

7. Dar instrucciones a los alumnos

La profesora experta en las descripciones etnográficas utiliza ciertas conductas kinésicas implicadas en la transmisión de instrucciones como los movimientos circulares de manos, las extensiones de brazos o las inclinaciones de cabeza. Podemos observarlo en:

En la clase A:

P: ¿Vale esa frase la vamos a dejar, porque vamos a ver otras cosas...estamos haciendo frases en voz pasiva to be más participio, a continuación, ¿ok? (*inclinando la cabeza, moviendo las manos con las palmas abiertas*)? **CNV7F+CV1A+CV11A.DE: A, PEX. (Pág.10)**

En la clase B:

A: Or nothing (*todos ríen*)

P: Bien, cada día debéis repasar una cosa, repasar estas formas en afirmativa, negativa e interrogativa, es necesario que esto lo tengáis claro y luego

podremos seguir. (*Inclinando la cabeza y utilizando sus manos abiertas para explicarse*). **CNV7F+CNV5D.DE: B, PEX. (Pág.26)**

No existe una diferenciación en el uso de los recursos comunicativos no verbales para dar instrucciones a los alumnos/as en la clase A y B por parte de las dos profesoras.

En la entrevista la profesora experta se observa en la pregunta nº25:

25. E: ¿Sueles dar instrucciones a los alumnos/as sobre lo que tienen que hacer?

PE: Si suelo hacerlo, en especial en la clase B porque parece que necesitan más tener claro que quieres que hagan en una actividad concreta. **E.E. (Pág.77)**

Como puede observarse en las entrevistas la profesora experta no especifica que recursos no verbales, pero que si los utiliza con más frecuencia en la clase B.

Por todo ello, se constata que ambas profesoras no son conscientes de los recursos no verbales que utilizan para dar instrucciones según puede observarse en las respuestas que han dado en las preguntas de las entrevistas.

En el cuestionario la profesora experta responde en la pregunta nº 26:

26. ¿Sueles dar órdenes o instrucciones directas a los alumnos/as sobre las actividades que deben realizar? ¿Por qué? ¿De forma verbal o no verbal? ¿Cómo?

- A veces

Para dejar claro lo que hay que hacer. Suelo utilizar expresiones verbales directas acompañada de movimientos de manos y mirada fija y contundente. **Q.E. (pág.111)**

La profesora admite que a veces dan instrucciones sobre lo que deben hacer, siendo más consciente del uso de sus recursos comunicativos no verbales la profesora experta que la novel.

8. Posición corporal y espacial dentro del aula

La profesora experta en las descripciones etnográficas permanece en la parte delantera del aula, el desplazamiento por el aula se produce para atender dudas puntuales y cambia de lugar para supervisar cuadernos o para utilizar recursos (radiocasete, pizarra...).

En la clase A:

A: Es verdad.

P: De todas maneras, puedes ir corrigiendo, tienes todo lo de la pizarra (*se mueve en la parte delantera de la clase, señalando a la pizarra*), esto entero.

CNV8A+CNV7A. DE: A, PEX. (Pág.11 y 12)

En la clase B:

P: (*Siguen corrigiendo y vuelve a irse a la pizarra para explicar la pronunciación de las palabras, primero escribe la palabra "delete" luego pregunta*) ¿Cómo se pronuncia? **CV4B+CNV8A DE: B, PEX. (Pág.23)**

Se observa una diferencia significativa entre una posición espacial entre las profesoras, ya que la profesora experta ocupa durante las explicaciones la parte delantera de la clase y los continuos movimientos por todas las zonas de la clase.

En la entrevista la profesora experta podemos observar:

27. E: Miras más en la explicación a la parte izquierda que a la del centro ¿por qué?

PE: Pues la verdad es que no lo sé, me imagino que en esa parte hay más alumnos que siento que me escuchan, me asienten con la cabeza. **E.E (Pág.77).**

29. E: Te mueves principalmente en la parte delantera de la clase, ¿por qué?

PE: ¡Ah sí ¡Pues no era consciente de ello, creo que me muevo mucho por toda la clase, pero es verdad que a lo mejor me quedo ahí más rato, será porque me encuentro bien situada ahí para tener el control de la clase! **E.E (Pág.77).**

33. E: ¿Consideras importante la proximidad física con el alumnado? ¿Por qué?

PE: Creo que la proximidad física con el alumnado es importante, creo que tengo que conseguir me respetan moralmente pero también me sienten cercana y entonces en las evaluaciones finales siempre percibo eso, y lo percibo en su manera de hablar conmigo, lo percibo cuando me piden consejo, que es muy normal, entonces soy.... Cercana a ellos, si les tengo que poner una mano en el hombro se la pongo, no tengo ningún problema, los considero personas, antes que nada, y físicamente no me importa tocarlos si los tengo que tocar, siempre dentro de un respeto, yo creo que nunca me han considerado su amiga, pero si una persona en la que confían y a quién acudir. **E.E (Pág.78).**

La profesora admite que su situación espacial en el aula es puramente estratégica para tener el control de la misma, pero tanto la profesora experta como novel no son conscientes de su situación en el aula.

En el cuestionario la profesora experta podemos observar las siguientes respuestas, para después analizar en nivel de conciencia que tiene la profesora:

9. ¿Qué intención tiene cuando se mueve en el aula?

- Captar la atención de los alumnos/as
- Mantener la atención de los alumnos/as. **Q.E. (pág.108)**

21. ¿Para qué te acercarías a un alumno/a?

- Lo haces siempre porque piensas que facilita el aprendizaje y las buenas relaciones. **Q.E. (pág.110)**

23. ¿Por qué te mueves por delante de la clase?

- Dominas mejor el aula. **Q.E. (pág.110)**

30. ¿Por qué te mueves por las partes laterales de la clase?

- Dominas mejor el aula. Q.E. (pág.112)

Tras observar las entrevistas y ver las respuestas del cuestionario se observa que la profesora experta señala poco conocimiento y consciencia de su posición en el aula, pero en los cuestionarios constatan que su posición es de control y dominio de la clase y su movimiento en el aula tiene el objetivo de captar la atención de los alumnos/as.

CUADRO COMPARATIVO DE LAS CATEGORÍAS DEL COMPORTAMIENTO NO VERBAL UTILIZADAS POR LA PROFESORA “EXPERTA” EN AMBAS AULAS

	PROFESORA EXPERTA	
<u>CATEGORÍA NO VERBAL</u>	AULA A	AULA B
ACEPTA O RECHAZA LAS APORTACIONES DEL ALUMNADO	<p>ACEPTA: Inclinationes positivas de cabeza, movimientos de manos y dedos, sonrisas, movimientos circulares de manos</p> <p>RECHAZA: movimientos de cabeza hacia los lados, ceño fruncido, extensiones de brazos hacia los lados y arqueo de cejas</p>	<p>ACEPTA: Inclinationes positivas de cabeza, movimientos de manos y dedos, sonrisas, movimientos circulares de manos</p> <p>RECHAZA: movimientos de cabeza hacia los lados, ceño fruncido, extensiones de brazos hacia los lados, uso de la sonrisa como ironía y arqueo de cejas</p>
ELOGIA LAS APORTACIONES DEL ALUMNO/A.	Arqueo de cejas, apertura de ojos y extensiones de brazos.	Arqueo de cejas, apertura de ojos y extensiones de brazos.
MUESTRA INTERÉS POR LAS APORTACIONES DEL ALUMNO/A	Arqueo de las cejas con frecuencia y asentimientos de cabeza mientras el alumno responde, la inclinación del tórax hacia delante y la aproximación física.	Arqueo de las cejas con frecuencia y asentimientos de cabeza mientras el alumno responde, la inclinación del tórax hacia delante y la aproximación física.
PROMUEVE LA INTERACCIÓN CON LOS ALUMNOS/AS	Asentir con la cabeza, sonrisa, rostro relajado y aproximación física al alumno/a.	Asentir con la cabeza, sonrisa, rostro relajado y aproximación física al alumno/a.
CAPTA LA ATENCIÓN DEL ALUMNO/A	Elevaciones de brazos, cejas, extensiones de brazos y dedos, elevación de voz y movimientos con las manos con las palmas hacia arriba.	Elevaciones de brazos, frunce ceño , elevación de cejas, extensiones de brazos y dedos, elevación de voz y movimientos con las manos con las palmas hacia arriba
MUESTRA AUTORIDAD ANTES LOS ALUMNOS/AS	Permanece en la parte delantera del aula con los brazos cruzados y el rostro excesivamente serio, silencios prolongados, frunce el ceño, extensión de brazos, mirada fija y elevación del tono de voz.	Permanece en la parte delantera del aula con los brazos cruzados y el rostro excesivamente serio, silencios prolongados, frunce el ceño, extensión de brazos, mirada fija y elevación del tono de voz. (uso más frecuente)
DA INSTRUCCIONES A LOS ALUMNOS/AS	Movimientos circulares de manos, las extensiones de brazos o las inclinaciones de cabeza.	Movimientos circulares de manos, las extensiones de brazos o las inclinaciones de cabeza. (Uso más frecuente).
POSICIÓN CORPORAL EN EL AULA	Permanece en la parte delantera del aula, el desplazamiento por el aula se produce para atender dudas puntuales y cambia de lugar para supervisar cuadernos o para utilizar recursos.	Permanece en la parte delantera del aula, el desplazamiento por el aula se produce para atender dudas puntuales y cambia de lugar para supervisar cuadernos o para utilizar recursos.

Mecanismos comunicacionales no verbales que promueven un clima de clase emocionalmente positivo

CASO 2

1. Aceptación o rechazo de las aportaciones de los alumnos

En las descripciones etnográficas la profesora novel registra conductas como inclinaciones positivas de cabeza, movimientos de manos y movimientos circulares de manos, dirigidas a comunicar acuerdo.

En la clase A:

P: ¡El pene es el órgano copulador! ¡Venga! ¿Vías reproductoras?

Alumnos: vías...

P: no

A: ¡Epidídimo!

P: ¡Eso es ¡bien el epidídimo (*asintiendo la cabeza positivamente*), ¿qué más? ¿Vías reproductoras? Mira siempre van a ser los conductos, ¿no? Uretra, ¿y? Conductos deferentes... Por cierto, en el examen habéis escrito algunas dendritas con "t" y es dendritas con "D" ¡venga! ¿Órganos copuladores en el hombre? **CNV1B+CV4B. DE: A PN. (Pág.48)**

En la clase B:

La Profesora va nombrando cada epígrafe

P: Aparato digestivo ¿con qué lo relacionamos? Vamos entre todos.

A: Con la nutrición

P: Con la nutrición... (*Repite la respuesta y asiente con la cabeza positivamente*) ¡Bien ¡**CV5B+CNV1B DE: B, PN (Pág.59)**

En cuanto a los comportamientos de rechazo o desaprobación, observamos movimientos de cabeza hacia los lados, movimiento de las manos y el ceño fruncido.

En la clase A:

P: Espermatozoides. ¿Cuáles son las gónadas?

A: Pene

P: ¿Quién ha dicho el pene? *(con cara seria y frunciendo el ceño)*
¡Gónadas, gónadas! ¡Los testículos!

A: ¿El pene que es?

P: ¡El pene es el órgano copulador! ¡Venga! ¿Vías reproductoras?

CNV1G+CV4B.DE: A PN. (Pág.46)

En la clase B:

A: *(lee su respuesta del cuaderno)*

P: ¿Vale? ¡Fijaos! Él está hablando más del coito. Porque fecundación no solamente la hay en humanos, animales, por ejemplo, la hay en plantas, y fecundación en planta es la unión de granos de polen con el óvulo del pistilo de la flor *(moviendo las manos)*.

A: ¿Pero está bien o está mal?

P: Tal y como lo ha dicho no estaría del todo mal. *(Con el ceño fruncido y moviendo la cabeza a los lados)*. **CNV1G+CNV1B.DE: B PN. (Pág.63 y 64)**

El modo en que las docentes muestran o transmiten acuerdo o desacuerdo ante las aportaciones de los alumnos/as puede repercutir en la dinámica social de participación de clase, en la interacción profesor-alumno y en el buen clima de aula.

De forma global en ambas clases B se observa a través de las descripciones etnográficas, que hay menos participación del alumnado de forma

espontánea, pero el comportamiento comunicativo de la profesora experta es mayor en el número y variedad de recursos ante las aportaciones de sus alumnos/as, mientras que la profesora novel muestra menor cantidad de registros ante las aportaciones del alumnado en ambas clases.

El uso de la sonrisa en la aceptación y en la ironía en la desaprobación de las respuestas de los alumnos/as, como fórmula comunicativa ante una respuesta poco adecuada, son los recursos significativamente diferenciadores con respecto a las profesoras, siendo éstos utilizados por la profesora experta con frecuencia.

Por otro lado, en las preguntas número 23 y 29 de la entrevista de la profesora novel se puede observar:

23. E: ¿Cómo transmites al alumno/a que su respuesta es correcta?

PE: Mirándole directamente a la cara y asiento con la cabeza y expresándolo de forma verbal. **E.N. (Pág.87)**

29. E: ¿Cómo sueles actuar cuando las respuestas de los alumnos/as no son correctas?

PE: Les digo verbalmente que no es correcto y suelo ayudarles con pistas para pensar y que averigüen la respuesta o entre toda la clase logramos sacar la respuesta correcta. **E.N. (Pág.88)**

En este caso la profesora novel presenta una falta de consciencia de recursos comunicativos no verbales ante las aportaciones de sus alumnos/as, tales como: movimientos de manos y dedos, extensión de brazos y ceño fruncido. Aunque se confirma su consciencia en los recursos no verbales como: asentir con la cabeza o fijar la mirada en el alumno/a.

La profesora novel marca en su cuestionario solo parte de los recursos comunicativos verbales que utiliza en el aula, no siendo consciente de los comportamientos no verbales que usa ante las aportaciones de su alumnado, como puede observarse en la pregunta nº 3 del cuestionario:

3. ¿Qué formas utiliza para comunicar a un alumno que su respuesta es correcta?

- Repito su respuesta y la elogias
- Le digo verbalmente que la respuesta está muy bien. **Q.N.**
(pág.113)

Podemos concluir que tanto la profesora experta como la novel son semiinconscientes de la mayoría de los recursos comunicativos no verbales que utiliza ante las aportaciones de sus alumnos/as, pero la profesora novel presenta mayor nivel de inconsciencia de sus recursos no verbales, siendo ambas más conscientes de los recursos verbales que utiliza ante las aportaciones de sus alumnos/as.

2. Elogiar las aportaciones de los alumnos

La profesora novel en las descripciones etnográficas se muestra en las videograbaciones expresiones de elogio tales como: asiente con la cabeza, extensión y abertura de brazos hacia los lados y arqueado de cejas. La docente utiliza las muestras de elogio a alumnos que responden correctamente al igual que la profesora experta.

En la clase A:

A: ... La mente

P: Bien ¡en el cerebro ¡(*asiente con la cabeza, extiende los brazos y arquea las cejas*) ¡lo está diciendo! La sexualidad: modo de sentirse, como persona sexuada, incluyendo pensamientos emociones y conductas relacionadas con el sexo, eso está más en la mente ¿eh? Esta más en la mente q en nuestro aparato reproductor. Sigue leyendo...**CNV1B+CNV2A+CNV5D.**

DE: A, PN. (Pág.33)

En la clase B:

A: ¡Progesterona y estrógenos!

P: Progesterona y estrógenos ¡bien ¡(*asiente con la cabeza, abre los brazos a los lados y arquea las cejas*) vale eso son las hormonas que se produce. Pero recordamos también una cosa que dimos en el endocrino no las producen porque sí, no se ponen en marcha porque sí, hay algo que las activa... de esto ya nos acordáis. **CNV2B+CV3A.**DE: B, PN. (Pág.57)

Esta categoría junto a la anterior es considerada una de las más importantes en cuanto a la promoción del buen clima y de la mejora del bienestar del alumnado en el aula, por lo que consideramos que ambas deberían ser tenidas en cuenta para la mejora del buen clima en el aula y por ende mejorar la participación del alumnado en las actividades y con ello favorecer su interés por la asignatura que se imparte.

En ambas profesoras se observan parecidos recursos comunicativos no verbales en ambas clases, no habiendo diferencias significativas entre los

recursos no verbales utilizadas en las clases A y B, solo se destaca la apertura de ojos por parte de la profesora experta, dicho recurso no es utilizado por la profesora novel, y por otra parte el uso del movimiento de cabeza positivo utilizado por la profesora novel y no por la experta.

El nivel de conciencia en cuanto a los comportamientos no verbales que tiene la profesora experta en esta categoría es nulo en las entrevistas, ya que como podemos observar en las preguntas que exponemos a continuación solo reconoce el refuerzo verbal positivo empleado al alumnado.

Por otro lado, la profesora novel en la pregunta nº 30 de la entrevista dice también reconoce utilizar afirmaciones verbales positivas y asentir con la cabeza.

30. E: Cuando una alumna te hace una pregunta y te ha parecido interesante le dices que “muy bien” que es una buena pregunta ¿cómo sueles elogiar a los alumnos/as cuando hacen una buena aportación a la clase?

PE: Asiento con la cabeza, le digo que está bien, muy bien... fenomenal... vamos que los elogio diciéndoles cosas positivas de forma verbal y pública, para reforzar su autoestima. **E.N (Pág. 88 y 89).**

Por todo ello, podemos destacar la falta de conciencia total de los recursos no verbales utilizados por las profesoras a través de sus entrevistas, solo en el caso de la profesora novel confirma un recurso no verbal (asentir con la cabeza) que utiliza en las videograbaciones. Aunque ambas sí reconocen el uso de afirmaciones verbales positivas, algo que si se constata en las descripciones etnográficas.

Por otro lado, en el cuestionario la profesora novel en las preguntas nº 3 y nº 29 responde:

3. ¿Qué formas utiliza para comunicar a un alumno que su respuesta es correcta?

- Repito su respuesta y la elogias
- Le digo verbalmente que la respuesta está muy bien. Q.N. (pág.113)

29. ¿Cómo se comporta ante un buen comportamiento de un alumnos/a?

- Inclina la cabeza indicando que es positivo lo que ha hecho. Q.N. (pág.117)

Como podemos observar en el cuestionario la profesora novel marca como recursos no verbales que utiliza “asentir con la cabeza”, algo que también confirma en la entrevista, es el único mecanismo no verbal que se confirma su consciencia tanto en la entrevista y el cuestionario. Tanto la repetición, afirmaciones verbales positivas como el elogio son confirmados por ambas profesoras en los cuestionarios, mecanismos que si se observan en las descripciones etnográficas.

Definitivamente, el nivel de consciencia de las profesoras en cuanto a la categoría no verbal de elogiar las aportaciones de los alumnos/as es nula para la profesora experta, tan solo un mecanismo no verbal sería confirmado por la profesora novel en la entrevista y el cuestionario, por lo que el nivel de consciencia es también muy bajo, pero en cuanto a los recursos verbales utilizados por las profesoras este nivel de consciencia es mayor.

3. Mostrar interés por las aportaciones de los alumnos

La profesora novel en las descripciones etnográficas utiliza fundamentalmente el arqueo de cejas, el movimiento de cabeza para asentir las aportaciones de su alumnado y la sonrisa.

En la clase A:

A: (ríen) La babosa, el caracol...

P: Exactamente (*arqueo de las cejas y asintiendo con la cabeza*). No los utiliza, se autofecunda. **CNV3A**. La autofecundación produce problemas genéticos, porque no se renuevan los genes, el interés a lo largo de la evolución es que los genes se vayan cambiando para que se puedan enfrentar a los diferentes cambios que se producen en su medio, una población de individuos que tengan los mismos genes que sucede alguna desgracia por un cataclismo todos morirán, porque todos tienen la misma forma de responder ante esa adversidad. **CNV1B+CNV7B**. DE: A, PN (Pág.35 y 36)

En la clase B:

A: el el el, ya me la ha liado ya me la ha liado

P: ¡Lo has dicho antes! ¡Ovovivíparo! (*arqueo de cejas*)
CNV1B+CNV5C+CNV3A. DE: B, PN (Pág.65)

En las descripciones etnográficas se observan diferenciación en los recursos comunicativos no verbales utilizados por las profesoras, por un lado, la profesora experta usa la inclinación del tórax y la aproximación física, recursos no usados por la profesora novel, mientras que ésta utiliza la sonrisa como recurso no verbal diferenciador con respecto a la profesora experta. Ambas coinciden en el uso del arqueo de cejas y asentimiento de la cabeza.

Los recursos no verbales utilizados por las dos profesoras en ambas clases son usados indistintamente, sin existir diferencias significativas entre las aulas.

En la entrevista la profesora novel en la pregunta nº 31, responde:

31. E. ¿Te gusta que participen los alumnos/as en clase? ¿Cómo crees que muestras interés porque participen?

PE: Si claro que me gusta, algunas veces me gustaría que participaran algunos alumnos/as más. Yo siempre me muestro activa para hacer cosas entre todos los alumnos/as y que todos aportemos nuestras ideas. Cuando los alumnos/as participan me alegra mucho. **E.N. (Pág.89)**

Como se puede observar, la profesora novel no da recursos comunicativos explícitos, aun así, admite tener una actitud activa para que los alumnos/as participen, pero no especifica cómo, por tanto, entendemos que si está interesada en que sus alumnos/as hagan aportaciones y al decir que se muestra contenta, entendemos que es consciente del uso de la sonrisa cuando existe alguna aportación del alumnado.

Por todo ello, podemos concluir que el nivel de consciencia de la profesora experta en baja, aunque reconoce algún recurso no verbal utilizado en las clases, también la profesora novel es poco consciente de los recursos no verbales utilizados en el aula y por tanto un nivel de consciente muy bajo.

En el cuestionario la profesora novel en las preguntas nº 7 y 27, observamos:

7. Cuándo un alumno le mira frunciendo el ceño, ¿qué significado adquiere este comportamiento para usted?

- No se ha enterado de lo que estoy hablando
- Quiere llamar mi atención. **Q.N. (pág.114)**

27. ¿Cómo muestras el interés en las aportaciones de tus alumnos/as?

- Asientes con la cabeza. **Q.N. (pág.117)**

La profesora novel se muestra consciente en el asentimiento de cabeza, no siendo consciente del resto de recursos que utiliza como: el arqueado de cejas y la sonrisa.

Ambas profesoras muestran un nivel bajo de consciencia de los recursos no verbales usados en las aulas, así se constata tanto en las entrevistas como en el cuestionario.

4. Promover la interacción con los alumnos

La profesora novel en las descripciones etnográficas presenta los siguientes recursos comunicativos no verbales: asentir con la cabeza y rostro relajado.

En la clase A:

A: ¿Lo vamos a hacer juntos o en individual?

P: Juntos, (*asiente con la cabeza*), os ponéis el título del punto en el que estamos ¿vale? Por ese punto tres, aparato reproductor y los gametos masculinos y luego vamos al ejercicio, ¿es bien sencillo esto no? (*rostro relajado*). **CNV4F+CV4B+CNV7B.DE: A, PN. (Pág.45 y 46)**

En la clase B:

No presenta recursos comunicativos en esta categoría.

Ambas profesoras muestran parecidos recursos para promover la interacción, pero es significativo que la profesora experta hace uso de estos recursos con más frecuencia y en ambas clases, utilizando la aproximación física como recurso diferenciador de la profesora novel ya que ésta no utiliza dicho recurso.

Por otro lado, es destacable la no presencia de recursos de interacción entre los alumnos/as por parte de la profesora novel en la clase B, entendemos puede ser más difícil procurar una adecuada interacción entre ellos por las características de dicha clase.

El nivel de conciencia de los comportamientos comunicativos no verbales por parte de la profesora experta es prácticamente nulo, ya que no confirma ninguno de los recursos no verbales que utiliza en el aula y que se observan en las descripciones etnográficas.

Por otro lado, en la entrevista la profesora novel en las preguntas 13, 14 y 32 responde:

13. E: ¿Qué relación crees que existe entre los alumnos/as de la clase? ¿Qué puedes hacer para mejorar la interacción con los alumnos/as?

PE: En general es buena en los dos grupos. En el A llevan más tiempo juntos como grupo y se ve más unión y en el B también se llevan bien. Eso no quita que, entre ellos, haya más o menos amistad. Procuro dejar que trabajen con los compañeros que ellos escojan y la mayoría de las clases, participan abiertamente de forma espontánea en las actividades, interaccionando entre ellos en las correcciones que hacemos en clase. **E.N (Pág.85)**

14. E: ¿Qué opinas de la escasa participación de la clase? ¿A qué crees que se debe?

PE: Depende de cómo lo plantee el profesor. A mí me gusta que me hagan preguntas y lo incentivo poniéndole ejemplos. No me importa dedicar esos minutos. Ellos lo saben y si les das confianza no se cortan en participar. **E.N (Pág.86)**

32. E: ¿Conoces que recursos no verbales utilizas cuando les das instrucciones a los alumnos/as de lo que van a hacer conjuntamente? ¿Cuáles son?

PE: Cuando les doy instrucciones de lo que tienen que hacer entre ellos/as o todos juntos suelo ser clara, correcta y explícita en lo que digo, con el rostro serio, relajado y expresivo. **E.N (Pág.89)**

La profesora novel confirma utilizar rostro serio, relajado y expresivo para realizar actividades conjuntas, siendo consciente del recurso, aunque no menciona que no utilice dichos recursos en la clase B, donde no se observan

significativamente estos recursos de interacción en las descripciones etnográficas.

Ambas profesoras muestran un nivel muy bajo de consciencia ante los recursos comunicativos no verbales usados para promover la interacción entre sus alumnos.

Por otro lado, las respuestas en el cuestionario de la profesora novel son:

11. ¿Qué utilizas para mejorar la interacción entre los alumnos?

- Procuras que exista una participación activa y espontánea
- En las actividades conjuntas dejas que trabajen con quién quieran. Q.N. (pág.114)

13. ¿Le gusta que los alumnos/as se corrijan a ellos mismos y aporten sus opiniones con respecto a los ejercicios o actividades que realizan otros compañeros?

- A veces. Q.N. (pág.115)

Como se puede observar, ambas profesoras confirman realizar actividades de participación activa y espontánea con sus alumnos/as para promover la interacción y también que a veces dejan que los compañeros se puedan corregir a otros, pero no hacen alusión a los recursos comunicativos no verbales que utilizan para promover dicha interacción. Por lo que entendemos que el nivel de consciencia de estos recursos es inexistente.

5. Captar la atención de los alumnos

La profesora novel en las descripciones etnográficas utiliza los siguientes comportamientos no verbales: elevación con la cabeza, elevaciones de brazos y dedos y de la voz, cambios en el espacio buscando las miradas de sus alumnos/as.

En la clase A:

P: Ponerlos en esa situación (*elevando los brazos y asciende la cabeza hacia arriba*) personas que nacieron con un sexo determinado y que su sexualidad no coincide, con lo que en principio ha sido su sexo (*balancea el cuerpo a ambos lados, mueve las manos de lado a lado*).

CNV5D+CNV4A+CNV7B+CV8A. DE: A, PN. (Pág.37).

En la clase B:

A: El alumno lee su respuesta

P: ¡Vale! Ahí está diciendo la definición de fecundación, que es la que tenía que haber dicho antes (*elevando el tono de voz*) Y además estas indicando lo que es la fecundación interna.

P: ¡Claro! Esa es la más acertada (*asiente con la cabeza y eleva los brazos*). **CNV5C DE: B, PN. (Pág.64)**

Las diferentes concepciones que los profesores tienen del proceso de enseñanza y aprendizaje condicionan la presencia y diversidad de comportamientos comunicativos dirigidos a captar la atención de los alumnos. En este caso las profesoras muestran recursos parecidos, la profesora experta utiliza como recurso diferente a la profesora novel, los movimientos de brazos con las palmas de las manos y por el contrario la profesora novel utiliza los cambios de espacios en el aula para captar la atención del alumnado.

Por otro lado, la profesora novel, durante el cuestionario responde así a las preguntas relacionadas con los recursos comunicativos para captar la atención del alumnado:

8. E: ¿Es normal la falta de atención en esta clase?

PE: La falta de atención depende de muchos factores. Uno muy importante es el alumno, de la capacidad desarrollada que tenga, del gusto que muestre hacia la asignatura, de la motivación que manifieste hacia sus estudios. Otro también importante es el grupo que formen los alumnos. No es lo mismo un grupo bilingüe, por ejemplo 4º ESO A, que un 4º ESO B, donde la mayoría de los alumnos proceden de familias con menos recursos y apoyos, con menor valoración hacia sus estudios.

Y luego está el factor profesor, es decir, cómo se intente hacer llegar la asignatura al alumnado, si se trata de hacer atractiva poniendo ejemplos de la vida o llevando a clase material que incite la atención. El cómo se diseñe la clase, etc. Y el factor humano que el profesor muestre, que también hay que valorar.

E.N (Pág.84)

12. E: La clase está hablando y crees que están perdiendo la concentración ¿cómo reconduces la clase?

PE: Generalmente paro la explicación y les pregunto qué sucede. Si hay que hablar de un tema que les preocupe, pues se habla, ellos se desahogan y luego, continuamos E.N (Pág.85)

21. E: ¿Qué recursos utilizas para captar la atención de los alumnos/as?

PE: Procuro empezar la clase asegurándome de que todos están mirándome. En los primeros días del curso les pido que mientras yo les esté explicando que necesito que me miren a los ojos, es decir, que hay contacto

visual porque es la mejor manera de asegurarme de que me siguen. Luego hay que tratar de que lo mantengan.

Luego utilizo el tono de voz para llamar la atención, el silencio, las miradas, procuro entrar con agrado en clase, dando los buenos días, interesándome un poco por ellos, etc. **E.N (Pág.87)**

25. E: ¿Cómo detectas si tus alumnos están siguiendo o no tus explicaciones?

PE: Sobre todo con la mirada y con la interacción que debe haber en clase, por ejemplo, haciéndome preguntas o haciéndoselas yo a ellos. **E.N (Pág.88)**

26. E. ¿Y si los alumnos no te miran?

PE: Pues les llamo la atención verbalmente. **E.N (Pág.88)**

La profesora novel es consciente de varios recursos no verbales que utiliza en el aula, así como la elevación de tono de voz, la mirada y los silencios prolongados, dejando atrás algunos recursos que utiliza en el aula.

Por otro lado, la profesora novel:

4. ¿Cómo capta la atención de los alumnos que están distraídos?

- Elevando el tono de voz
- Guardo un silencio prolongado. **QE (pág. 113).**

Por todo ello, podemos concluir que ambas profesoras presentan un nivel de consciencia bajo, como así indican las entrevistas y los cuestionarios, de los recursos no verbales que utilizan para captar la atención de los alumnos/as en clase, aun así, si es reseñable que esta categoría presenta el nivel de consciencia más elevado con respecto a las anteriores.

6. Mostrar autoridad ante los alumnos

La profesora novel procura hacer hincapié en la identidad de grupo para hacer las actividades de forma conjunta, además de procurar que los alumnos/as puedan participar en la corrección de alguna tarea, como hemos observado en las categorías anteriores.

Por otro lado, la profesora novel en las descripciones etnográficas ante el mal comportamiento del alumnado y la falta de atención del grupo suele mostrar los brazos cruzados y el rostro excesivamente serio, frunce el ceño, silencios prolongados, extensión de brazos, mirada fija y elevación del tono de voz.

En la clase A:

P: D, perdone usted, pero... Es una persona que nació con un sexo femenino pero su sexualidad no está de acuerdo con su sexo ¿vale? (*con rostro serio y mirándola fijamente, con un tono de voz alto*); Seguimos leyendo! Shhhhhhh! (*manda silencio*) ¿Seguimos leyendo? ¿Seguimos? Seguimos leyendo... **CV10A+CNV6A+CNV6B.DE: A, PN. (Pág.38)**

En la clase B:

P: A.... ¿Tienes la tarea hecha?

A: No.

P: Bueno pues como ya tiene usted una incompleta vamos a llamar a casa (*eleva la voz, brazos cruzados, seria y mirando fijamente a la alumna*) **CNV5C+CV10A+CNV6B.DE: B, PN (Pág.52 y 53)**

P: No, no se está riendo toda la clase y ¡de esa manera menos! ¡Venga venga! Leo yo el principio y luego lee JP que no ha leído. (*Con rostro excesivamente serio*).**DE: B, PN. (Pág.53)**

Ambas profesoras utilizan recursos parecidos para mostrar la autoridad ante el alumnado, no habiendo diferencias significativas en los recursos no verbales utilizados, si bien se observa de forma generalmente en las

transcripciones etnográficas que estos recursos son usados con más frecuencia por ambas profesoras en las dos clases.

En la entrevista la profesora novel responde a las preguntas relacionadas con los recursos comunicativos no verbales que muestran autoridad ante el alumnado, de la siguiente forma:

6. E: Comienzas la clase y hay algunos alumnos/as que siguen hablando y enredando, te das la vuelta y llamas la atención a un alumno que vez que no está copiando ¿por qué crees que no han empezado?

PE: Generalmente me aseguro antes de empezar que todos estén preparados con su material encima de la mesa y les doy un tiempo prudente para comenzar. Y si cuando se comienza, algunos están hablando, pues paro la clase, me dirijo a ellos, les pregunto qué sucede y trato de reconducirlos. **E.N (Pág.83)**

39. E: ¿Qué recursos verbales y no verbales utilizas para mostrar la autoridad en clase?

PE: Suelo ponerme más tensa y mis gestos son claros (mirada fija, seria, fruncir las cejas) ante un mal comportamiento, les hablo claramente y les digo lo que no está bien. También elevo la voz, aunque suelo guardar la calma, porque no ayuda crear más tensión dentro de una situación conflictiva. **E.N (Pág. 90.)**

La profesora novel señala que es consciente de los recursos no verbales que utiliza en el aula, ante una situación que requiere que muestre su autoridad ante los alumnos/as, pero no es consciente en su totalidad.

Ambas profesoras tienen un nivel de consciencia de la mayoría de los recursos no verbales que utilizan cuando quieren mostrar autoridad ante sus alumnos/as, siendo conscientes del silencio prolongado y de la actitud corporal rígida, fruncir el ceño, el rostro serio y elevación del tono de voz, estos

mecanismos son ratificados por las profesoras en las entrevistas y los cuestionarios como hemos podido observar anteriormente.

7. Dar instrucciones a los alumnos

La profesora novel en las descripciones etnográficas muestra los mismos mecanismos que la profesora experta, como son: movimientos circulares de manos, las extensiones de brazos o las inclinaciones de cabeza. Podemos observarlo en:

En la clase A:

P: Vamos a darle a la 123 luego ya vemos lo siguiente ¿vale? ¡Venga M...! La respuesta sexual humana. Los demás estamos leyendo cada vez que lee él. ¡En silencio! (*moviendo las manos en círculos*) **CNV5C+CNV7B.DE: A, PN. (Pág.32)**

A: ¿El cuadro no?

P: No, ¡vamos a ver si escuchamos! (*extiende los brazos con cara seria y alzando la voz*) si tenéis que saber los nombres de las diferentes fases en las que se va transformando las células en espermatozoide. Eso sí. Lo que no tenéis que saber es los pasos ¿vale? ni los números de los pasos, solamente saber que en los túbulos seminíferos se forman los espermatozoides y van cambiando su aspecto en distintas fases ¿vale? (*mira a ambos lados de la clase y mueve el libro*). **CNV5C+CNV7F+CV3A.DE: A, PN. (Pág.44 y 45)**

En la clase B:

P: Precisamente ayer encontré un artículo, en el periódico, de un chico, el periódico dice del blanco al negro hay varios tonos grises. Os voy a repartir una copia y la vamos a leer, para que veáis la diferencia que existe, entre sexo y sexualidad. Y además en un caso de una persona, ¿eh? real (*reparte la fotocopia a cada alumno, haciendo movimientos circulares y extensiones de brazos*). **CNV7F DE: B, PN. (Pág.60 y 61)**

No existe una diferenciación en el uso de los recursos comunicativos no verbales para dar instrucciones a los alumnos/as en la clase A y B por parte de las dos profesoras.

En la entrevista la profesora novel se observa en la pregunta nº 32:

32. E: ¿Conoces que recursos no verbales utilizas cuando les das instrucciones a los alumnos/as de lo que van a hacer? ¿Cuáles son?

PE: Cuando les doy instrucciones de lo que tienen que hacer suelo ser clara, correcta y explícita en lo que digo. **E.N. (Pág.89).**

Por otra parte, la profesora novel si es consciente del uso verbal que utiliza, pero tampoco ratifica que recursos no verbales utiliza.

Por todo ello, se constata que ambas profesoras no son conscientes de los recursos no verbales que utilizan para dar instrucciones según puede observarse en las respuestas que han dado en las preguntas de las entrevistas.

En el cuestionario la profesora novel responde en la pregunta nº 26:

26. ¿Sueles dar órdenes o instrucciones directas a los alumnos/as sobre las actividades que deben realizar? ¿Por qué? ¿De forma verbal o no verbal? ¿Cómo?

- A veces. Los alumnos/as requieren que les aclare el objetivo de la actividad que debe realizar. De forma verbal clara y concisa. **Q.N. (pág.117)**

Ambas profesoras admiten que a veces dan instrucciones sobre lo que deben hacer, siendo más consciente del uso de sus recursos comunicativos no verbales la profesora experta que la novel. Ya que la profesora novel no destaca ningún recurso no verbal utilizado en sus clases.

8. Posición corporal y espacial dentro del aula

La profesora novel en las descripciones etnográficas se sitúa fundamentalmente en la parte izquierda o derecha de la clase y estática la mayoría del tiempo.

En la clase A:

P: Vamos a dar la respuesta sexual humana, punto número 2 me gustaría darlo entero, verlo por lo menos y empezar ya la otra parte. ¿De acuerdo? (*va andando a la parte izquierda de la clase con el libro en las manos*).

CV4B+CV1A+CNV8D. DE: A, PN. (Pág.33)

En la clase B:

P: (*La Profesora lee...y comenta brevemente algunos aspectos*) (*se mueve en el lado izquierdo de la clase*). **CNV8A DE: B, PN. (Pág.53)**

Se observa una diferencia significativa entre una posición espacial entre las profesoras, ya que la profesora experta ocupa durante las explicaciones la parte delantera de la clase y los continuos movimientos por todas las zonas de la clase, por el otro lado la profesora novel emplea el lado izquierdo o el derecho a la altura de la segunda mesa del alumnado durante toda la sesión y no parte delantera del aula.

En la entrevista la profesora novel podemos observar:

7. E: ¿Crees que es conveniente la proximidad física y cercanía afectiva para mejorar el clima de aula?

PE: No es conveniente, sino muy necesario. Cuando no es así, cuesta mucho más trabajo que la clase vaya bien. Suelo aproximarme físicamente en ocasiones que requiere un trato más individualizado, además creo que me muestro accesible para que puedan hablar de cosas que les preocupen. **E.N (Pág.84).**

15. E: ¿Te mueves y miras más en la explicación a algún alumno o zona de la clase? ¿Por qué?

PE: Supongo que sí. Porque cuando explicas necesitas notar que te siguen y los que te atienden más son los que te dan esa posibilidad. **E.N (Pág.86).**

16. E: ¿Consideras importante la proximidad física tuya con el alumnado? ¿Por qué?

PE: Sí, siempre doy la clase de pie y me muevo para tener el control de la clase. **E.N (Pág.86).**

Ambas coinciden que su situación espacial en el aula es puramente estratégica para tener el control de la misma, pero tanto la profesora experta como novel no son conscientes de su situación en el aula.

En el cuestionario la profesora novel podemos observar:

9. ¿Qué intención tiene cuando se mueve en el aula?

- Captar la atención de los alumnos/as
- Mantener la atención de los alumnos/as. **Q.N. (pág.114)**

21. ¿Para qué te acercarías a un alumno/a?

- Lo haces siempre porque piensas que facilita el aprendizaje y las buenas relaciones
- Para llamarle la atención. **Q.N. (pág.116)**

23. ¿Por qué te mueves por delante de la clase?

- Dominas mejor el aula
- Es la mejor opción para controlar la clase. **Q.N. (pág.116)**

30. ¿Por qué te mueves por las partes laterales de la clase?

- Dominas mejor el aula. **Q.N. (pág.117)**

Tras observar las entrevistas y ver las respuestas del cuestionario se observa que tanto la profesora experta como la novel señalan un poco conocimiento y consciencia de su posición en el aula, pero en los cuestionarios constatan que su posición es de control y dominio de la clase y su movimiento en el aula tiene el objetivo de captar la atención de los alumnos/as.

CUADRO COMPARATIVO DE LAS CATEGORÍAS DEL COMPORTAMIENTO NO VERBAL UTILIZADAS POR LA PROFESORA “NOVEL” EN AMBAS AULAS

	PROFESORA NOVEL	
CATEGORÍA NO VERBAL	AULA A	AULA B
ACEPTA O RECHAZA LAS APORTACIONES DEL ALUMNADO	<p>ACEPTA: inclinaciones positivas de cabeza, movimientos de manos y movimientos circulares de manos.</p> <p>RECHAZA: movimientos de cabeza hacia los lados, movimiento de las manos y el ceño fruncido.</p>	<p>ACEPTA: inclinaciones positivas de cabeza, movimientos de manos y movimientos circulares de manos.</p> <p>RECHAZA: movimientos de cabeza hacia los lados, movimiento de las manos y el ceño fruncido.</p>
ELOGIA LAS APORTACIONES DEL ALUMNO/A.	Extensión y apertura de brazos hacia los lados, asentir con la cabeza y arqueado de cejas.	Extensión y apertura de brazos hacia los lados, asentir con la cabeza y arqueado de cejas.
MUESTRA INTERÉS POR LAS APORTACIONES DEL ALUMNO/A	Arqueo de cejas, el movimiento de cabeza para asentir las aportaciones de su alumnado y la sonrisa.	Arqueo de cejas, el movimiento de cabeza para asentir las aportaciones de su alumnado y la sonrisa.
PROMUEVE LA INTERACCIÓN CON LOS ALUMNOS/AS	Asentir con la cabeza y rostro relajado.	No se registran recursos comunicativos no verbales
CAPTA LA ATENCIÓN DEL ALUMNO/A	Elevaciones con la cabeza, elevaciones de brazos y dedos y de la voz, cambios en el espacio buscando las miradas de sus alumnos/as.	Elevaciones con la cabeza, elevaciones de brazos y dedos y de la voz, cambios en el espacio buscando las miradas de sus alumnos/as.
MUESTRA AUTORIDAD ANTES LOS ALUMNOS/AS	Brazos cruzados y el rostro excesivamente serio, frunce el ceño, silencios prolongados, extensión de brazos, mirada fija y elevación del tono de voz.	<p>Brazos cruzados y el rostro excesivamente serio, frunce el ceño, silencios prolongados, extensión de brazos, mirada fija y elevación del tono de voz.</p> <p>(uso más frecuente)</p>
DA INSTRUCCIONES A LOS ALUMNOS/AS	Movimientos circulares de manos, las extensiones de brazos o las inclinaciones de cabeza.	Movimientos circulares de manos, las extensiones de brazos o las inclinaciones de cabeza.
POSICIÓN CORPORAL EN EL AULA	Permanece en la parte izquierda o derecha de la clase y estática la mayoría del tiempo.	Permanece en la parte izquierda o derecha de la clase y estática la mayoría del tiempo.

CUADRO COMPARATIVO DE LAS CATEGORÍAS DEL COMPORTAMIENTO NO VERBAL UTILIZADAS POR LAS DOS PROFESORAS EN AMBAS AULAS

<u>CATEGORÍA NO VERBAL</u>	PROFESORA EXPERTA		PROFESORA NOVEL		DIFERENCIACIÓN DE RECURSOS NO VERBALES UTILIZADOS
	AULA A	AULA B	AULA A	AULA B	
ACEPTA O RECHAZA LAS APORTACIONES DEL ALUMNADO	<p>ACEPTA: Inclinaciones positivas de cabeza, movimientos de manos y dedos, sonrisas, movimientos circulares de manos</p> <p>RECHAZA: movimientos de cabeza hacia los lados, ceño fruncido, extensiones de brazos hacia los lados y arqueo de cejas</p>	<p>ACEPTA: Inclinaciones positivas de cabeza, movimientos de manos y dedos, sonrisas, movimientos circulares de manos</p> <p>RECHAZA: movimientos de cabeza hacia los lados, ceño fruncido, extensiones de brazos hacia los lados, uso de la sonrisa como ironía y arqueo de cejas</p>	<p>ACEPTA: inclinaciones positivas de cabeza, movimientos de manos y movimientos circulares de manos.</p> <p>RECHAZA: movimientos de cabeza hacia los lados, movimiento de las manos y el ceño fruncido.</p>	<p>ACEPTA: inclinaciones positivas de cabeza, movimientos de manos y movimientos circulares de manos.</p> <p>RECHAZA: movimientos de cabeza hacia los lados, movimiento de las manos y el ceño fruncido.</p>	<p>Se observan diferencias entre las dos profesoras en el uso de recursos no verbales. Hay más variedad de recursos en el caso de la profesora experta.</p> <p>La profesora experta hace uso de la sonrisa como ironía en el aula B.</p>
ELOGIA LAS APORTACIONES DEL ALUMNO/A.	Arqueo de cejas, apertura de ojos y extensiones de brazos.	Arqueo de cejas, apertura de ojos y extensiones de brazos.	Extensión y apertura de brazos hacia los lados, asentir con la cabeza y arqueo de cejas.	Extensión y apertura de brazos hacia los lados, asentir con la cabeza y arqueo de cejas.	Se observan pequeñas diferencias entre las dos profesoras en el uso de recursos no verbales.
MUESTRA INTERÉS POR LAS APORTACIONES DEL ALUMNO/A	Arqueo de las cejas con frecuencia y asentimientos de cabeza mientras el alumno responde, la inclinación del tórax hacia delante y la aproximación física.	Arqueo de las cejas con frecuencia y asentimientos de cabeza mientras el alumno responde, la inclinación del tórax hacia delante y la aproximación física.	Arqueo de cejas, el movimiento de cabeza para asentir las aportaciones de su alumnado y la sonrisa.	Arqueo de cejas, el movimiento de cabeza para asentir las aportaciones de su alumnado y la sonrisa.	Se observan diferencias en los recursos no verbales: la profesora experta utiliza la aproximación física e inclinación de tórax y la novel la sonrisa.
PROMUEVE LA INTERACCIÓN CON LOS ALUMNOS/AS	Asentir con la cabeza, sonrisa, rostro relajado y aproximación física al alumno/a.	Asentir con la cabeza, sonrisa, rostro relajado y aproximación física al alumno/a.	Asentir con la cabeza y rostro relajado.	No se registran recursos comunicativos no verbales	Los recursos no verbales son más variados en la profesora experta y la profesora novel no los usa en la clase B.

	PROFESORA EXPERTA		PROFESORA NOVEL		DIFERENCIACIÓN DE RECURSOS NO VERBALES UTILIZADOS
<u>CATEGORÍA NO VERBAL</u>	AULA A	AULA B	AULA A	AULA B	
CAPTA LA ATENCIÓN DEL ALUMNO/A	Elevaciones de brazos, cejas , extensiones de brazos y dedos, elevación de voz y movimientos con las manos con las palmas hacia arriba .	Elevaciones de brazos, frunce ceño , elevación de cejas , extensiones de brazos y dedos, elevación de voz y movimientos con las manos con las palmas hacia arriba .	Elevaciones con la cabeza, elevaciones de brazos y dedos y de la voz, cambios en el espacio buscando las miradas de sus alumnos/as .	Elevaciones con la cabeza, elevaciones de brazos y dedos y de la voz, cambios en el espacio buscando las miradas de sus alumnos/as .	Existen pequeñas diferencias entre las profesoras en los recursos no verbales utilizados.
MUESTRA AUTORIDAD ANTE LOS ALUMNOS/AS	Permanece en la parte delantera del aula con los brazos cruzados y el rostro excesivamente serio, silencios prolongados, frunce el ceño, extensión de brazos, mirada fija y elevación del tono de voz.	Permanece en la parte delantera del aula con los brazos cruzados y el rostro excesivamente serio, silencios prolongados, frunce el ceño, extensión de brazos, mirada fija y elevación del tono de voz. (uso más frecuente)	Brazos cruzados y el rostro excesivamente serio, frunce el ceño, silencios prolongados, extensión de brazos, mirada fija y elevación del tono de voz.	Brazos cruzados y el rostro excesivamente serio, frunce el ceño, silencios prolongados, extensión de brazos, mirada fija y elevación del tono de voz. (uso más frecuente)	La profesora experta utiliza la posición espacial en el aula para mostrar autoridad a diferencia de la profesora novel. ambas profesoras utilizan más este recurso en la clase B.
DA INSTRUCCIONES A LOS ALUMNOS/AS	Movimientos circulares de manos, las extensiones de brazos o las inclinaciones de cabeza.	Movimientos circulares de manos, las extensiones de brazos o las inclinaciones de cabeza. (Uso más frecuente) .	Movimientos circulares de manos, las extensiones de brazos o las inclinaciones de cabeza.	Movimientos circulares de manos, las extensiones de brazos o las inclinaciones de cabeza.	Ambas utilizan los mismos recursos no verbales, la profesora experta usa con más frecuencia estos recursos en la clase b.
POSICIÓN CORPORAL EN EL AULA	Permanece en la parte delantera del aula, el desplazamiento por el aula se produce para atender dudas puntuales y cambia de lugar para supervisar cuadernos o para utilizar recursos.	Permanece en la parte delantera del aula, el desplazamiento por el aula se produce para atender dudas puntuales y cambia de lugar para supervisar cuadernos o para utilizar recursos.	Permanece en la parte izquierda o derecha de la clase y estática la mayoría del tiempo.	Permanece en la parte izquierda o derecha de la clase y estática la mayoría del tiempo.	La profesora experta utiliza más la zona delantera del aula y realiza desplazamientos en el aula y la novel las zonas laterales, pero se mantiene estática durante la clase.

CUADRO COMPARATIVO DE COMPORTAMIENTOS NO VERBALES- NIVEL DE CONSCIENCIA Y DIFERENCIACIÓN DEL PERFIL COMUNICATIVO ENTRE PROFESORAS.

CATEGORÍAS NO VERBALES	PROFESORA EXPERTA	PROFESORA NOVEL	NIVEL DE CONSCIENCIA	DIFERENCIACIÓN DEL PERFIL COMUNICATIVO ENTRE LAS PROFESORAS
	REGISTRO DE LAS DESCRIPCIONES ETNOGRÁFICAS EN AMBAS CLASES		REGISTRO DE RESPUESTAS EN ENTREVISTA Y CUESTIONARIO	REGISTRO DE LAS DESCRIPCIONES ETNOGRÁFICAS
1. Acepta o rechaza las aportaciones del alumno	<p>ACEPTA: Inclinaciones positivas de cabeza, movimientos de manos y dedos, <u>sonrisas</u>, movimientos circulares de manos</p> <p>RECHAZA: movimientos de cabeza hacia los lados, <u>ceño fruncido</u>, extensiones de brazos hacia los lados y arqueado de cejas.</p> <p>Uso de la <u>sonrisa como ironía</u> en la clase B.</p>	<p>ACEPTA: inclinaciones positivas de cabeza, movimientos de manos y movimientos circulares de manos.</p> <p>RECHAZA: movimientos de cabeza hacia los lados, movimiento de las manos y el ceño fruncido.</p>	<p>Existe un nivel de semiinconsciencia de la mayoría de los recursos comunicativos no verbales, de ambas profesoras, solos son conscientes del gesto de asentir con la cabeza. El resto de recursos que reconocen son verbales tales como: repeticiones, reformulaciones y afirmaciones o negaciones verbales.</p> <p>La profesora novel es menos consciente de sus recursos comunicativos verbales tanto en la entrevista como en el cuestionario que la profesora experta.</p>	<p>El comportamiento comunicativo de la profesora experta es mayor en el número y variedad de recursos no verbales ante las aportaciones de sus alumnos/as, mientras que la profesora novel muestra menor cantidad de registros ante las aportaciones del alumnado en ambas clases.</p> <p>El uso de la sonrisa en la aceptación, el ceño fruncido cuando muestra rechazo y la ironía en la desaprobación de las respuestas de los alumnos/as, como fórmula comunicativa ante una respuesta poco adecuada, son los recursos significativamente diferenciadores con respecto a las profesoras, siendo éstos utilizados por la profesora experta con frecuencia.</p>
2. Elogia las aportaciones del alumno/a	Arqueado de cejas, apertura de ojos y extensiones de brazos.	Extensión y apertura de brazos hacia los lados y arqueado de cejas.	El nivel de consciencia de las profesoras es nula para la profesora experta, tan solo un mecanismo no verbal sería confirmado por la profesora novel en la entrevista y en el cuestionario, por lo que el nivel de consciencia es también muy bajo.	En ambas profesoras se observa un uso parecido de recursos comunicativos no verbales, solo se destaca la apertura de ojos por parte de la profesora experta, dicho recurso no es utilizado por la profesora novel, y por otra parte el uso del movimiento de cabeza positivo utilizado por la profesora novel y no por la experta.

CATEGORÍAS NO VERBALES	PROFESORA EXPERTA	PROFESORA NOVEL	NIVEL DE CONSCIENCIA	DIFERENCIACIÓN DEL PERFIL COMUNICATIVO ENTRE LAS PROFESORAS
	REGISTRO DE LAS DESCRIPCIONES ETNOGRÁFICAS EN AMBAS CLASES		REGISTRO DE RESPUESTAS EN ENTREVISTA Y CUESTIONARIO	REGISTRO DE LAS DESCRIPCIONES ETNOGRÁFICAS
3. Muestra interés por las aportaciones del alumno/a	Arqueo de las cejas con frecuencia y asentimientos de cabeza mientras el alumno responde, la <u>inclinación del tórax hacia delante y la aproximación física.</u>	Arqueo de cejas, el movimiento de cabeza para asentir las aportaciones de su alumnado y la <u>sonrisa.</u>	Ambas profesoras muestran un nivel bajo de consciencia de los recursos no verbales usados en las aulas, solo siendo consciente del uso del asentimiento de cabeza, así se constata tanto en las entrevistas como en el cuestionario.	En las descripciones etnográficas se observan diferenciación en los recursos no verbales utilizados por las profesoras, por un lado, la profesora experta usa la inclinación del tórax y la aproximación física, recursos no usados por la profesora novel, mientras que ésta utiliza la sonrisa como recurso no verbal diferenciador con respecto a la profesora experta. Ambas coinciden en el uso del arqueo de cejas y asentimiento de la cabeza. Los recursos no verbales utilizados por las dos profesoras en ambas clases son usados indistintamente, sin existir diferencias significativas entre las aulas.
4. Promueve la interacción con los alumnos/as	Asentir con la cabeza, <u>sonrisa</u> , rostro relajado y <u>aproximación física al alumno/a.</u>	Asentir con la cabeza y rostro relajado. No se observa el uso de este recurso en la clase B.	Las profesoras no hacen alusión en los cuestionarios a los recursos comunicativos no verbales que utilizan para promover la interacción. Por lo que entendemos que el nivel de consciencia de estos recursos es inexistente	Ambas profesoras muestran parecidos recursos para promover la interacción, pero es significativo que la profesora experta hace uso de estos recursos con más frecuencia y en ambas clases, utilizando la aproximación física y la sonrisa como recurso diferenciador de la profesora novel ya que ésta no utiliza dicho recurso. Por otro lado, es destacable la no presencia de recursos de interacción entre los alumnos/as por parte de la profesora novel en la clase B.
5. Capta la atención del alumno/a	Elevaciones y extensiones de brazos, cejas, elevación de voz y <u>movimientos con las manos</u> . En la clase B además de los recursos no verbales anteriores, <u>también frunce el ceño.</u>	Elevaciones con la cabeza, elevaciones de brazos y dedos y de la voz, <u>cambios en el espacio buscando las miradas de sus alumnos/as.</u>	Ambas profesoras presentan un nivel de consciencia bajo de los recursos no verbales que utilizan para captar la atención de los alumnos/as en clase, , aun así si es reseñable que esta categoría presenta el nivel de consciencia más elevado con respecto a las anteriores.	Las profesoras muestran recursos parecidos, la profesora experta utiliza como recurso diferente a la profesora novel, los movimientos de brazos con las palmas de las manos y por el contrario la profesora novel utiliza los cambios de espacios en el aula para captar la atención del alumnado.

CATEGORÍAS NO VERBALES	PROFESORA EXPERTA	PROFESORA NOVEL	NIVEL DE CONSCIENCIA	DIFERENCIACIÓN DEL PERFIL COMUNICATIVO ENTRE LAS PROFESORAS
	REGISTRO DE LAS DESCRIPCIONES ETNOGRÁFICAS EN AMBAS CLASES		REGISTRO DE RESPUESTAS EN ENTREVISTA Y CUESTIONARIO	REGISTRO DE LAS DESCRIPCIONES ETNOGRÁFICAS
6. Muestra autoridad ante los alumnos/as	<p>Permanece en la parte delantera del aula con los brazos cruzados y el rostro excesivamente serio, silencios prolongados, frunce el ceño, extensión de brazos, mirada fija y elevación del tono de voz.</p> <p>Recurso utilizado con más frecuencia en la clase b.</p>	<p>Brazos cruzados y el rostro excesivamente serio, frunce el ceño, silencios prolongados, extensión de brazos, mirada fija y elevación del tono de voz.</p> <p>Recurso utilizado con más frecuencia en la clase b.</p>	<p>Ambas profesoras tienen un nivel de consciencia adecuado de la mayoría de los recursos no verbales que utilizan cuando quieren mostrar autoridad ante sus alumnos/as, estos mecanismos son ratificados por las profesoras en las entrevistas y los cuestionarios.</p>	<p>Ambas profesoras utilizan recursos parecidos para mostrar la autoridad ante el alumnado, no habiendo diferencias significativas en los recursos no verbales utilizados, si bien se observa de forma generalmente en las transcripciones etnográficas que estos recursos son usados con más frecuencia por ambas profesoras en las dos clases.</p>
7. Da instrucciones a los alumnos/as	<p>Movimientos circulares de manos, las extensiones de brazos o las inclinaciones de cabeza.</p> <p>Utiliza con más frecuencia este recurso no verbal en el aula B.</p>	<p>Movimientos circulares de manos, las extensiones de brazos o las inclinaciones de cabeza.</p>	<p>En la entrevista la profesora experta no especifica qué recursos no verbales usa, pero que sí que los utiliza con más frecuencia en la clase B.</p> <p>Por otra parte, la profesora novel si es consciente del uso del recurso verbal que utiliza, pero tampoco ratifica que recursos no verbales utiliza. Ambas profesoras admiten que a veces dan instrucciones sobre lo que deben hacer, siendo más consciente del uso de sus recursos comunicativos no verbales la profesora experta que la novel.</p>	<p>No existe una diferenciación en el uso de los recursos comunicativos no verbales para dar instrucciones a los alumnos/as en la clase A y B por parte de las dos profesoras.</p> <p>La profesora experta los usa con más frecuencia en la clase B.</p>

CATEGORÍAS NO VERBALES	PROFESORA EXPERTA	PROFESORA NOVEL	NIVEL DE CONSCIENCIA	DIFERENCIACIÓN DEL PERFIL COMUNICATIVO ENTRE LAS PROFESORAS
	REGISTRO DE LAS DESCRIPCIONES ETNOGRÁFICAS EN AMBAS CLASES		REGISTRO DE RESPUESTAS EN ENTREVISTA Y CUESTIONARIO	REGISTRO DE LAS DESCRIPCIONES ETNOGRÁFICAS
8. Posición corporal en el aula	Permanece en la parte <u>delantera</u> del aula, el <u>desplazamiento</u> por el aula se produce para atender dudas puntuales y cambia de lugar para supervisar cuadernos o para utilizar recursos.	Permanece en la parte <u>izquierda o derecha</u> de la clase y estática la mayoría del tiempo.	En las entrevistas y las respuestas del cuestionario se observan que tanto la profesora experta como la novel señalan poco conocimiento y consciencia de su posición en el aula, pero en los cuestionarios constatan que su posición es de control y dominio de la clase y su movimiento para captar la atención de los alumnos/as.	Se observa una diferencia significativa entre una posición espacial entre las profesoras, ya que la profesora experta ocupa durante las explicaciones la parte delantera de la clase y los continuos movimientos por todas las zonas de la clase, por el otro lado la profesora novel emplea el lado izquierdo o el derecho a la altura de la segunda mesa del alumnado durante toda la sesión y no la parte delantera del aula, siendo menos dinámica en su desplazamiento por el aula. No se observan diferencias en la posición en ambas clases.

6.4 ANÁLISIS Y CONTRASTE DE DATOS OBTENIDOS EN LOS CUESTIONARIOS DE ALUMNOS/AS.

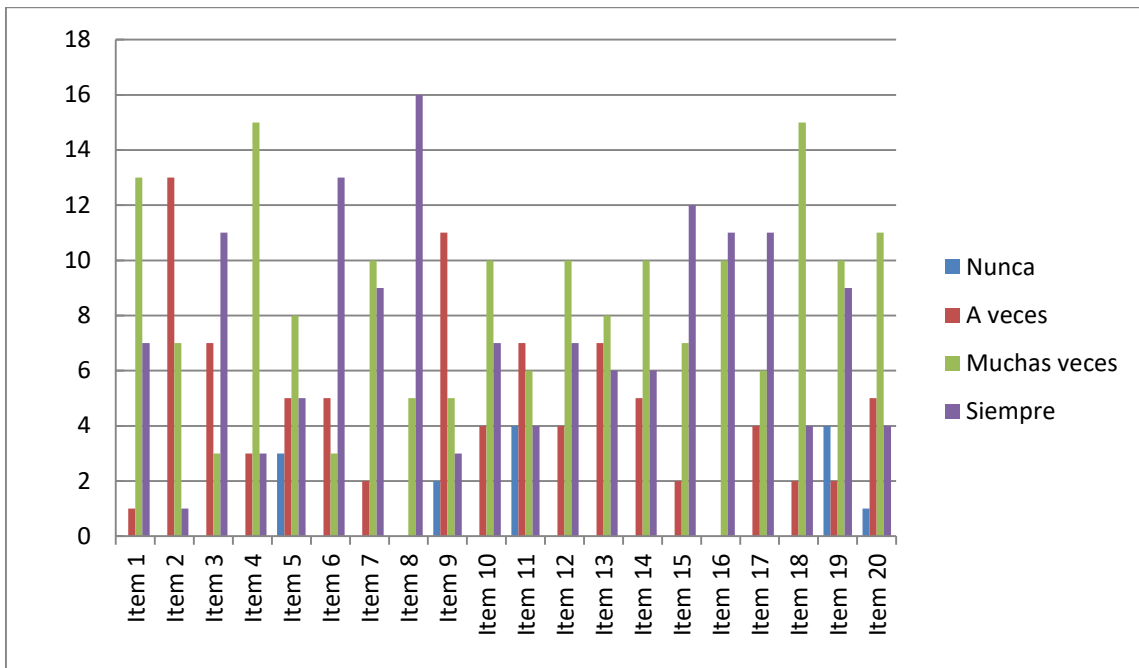
A continuación, mostramos las gráficas representativas de los resultados de las respuestas del alumnado objeto de estudio, diferenciado según el caso y el aula del cuestionario realizado para este estudio de investigación.

Los ítems representados pueden visualizarse en el anexo IV (pág.123 y 124) son los siguientes:

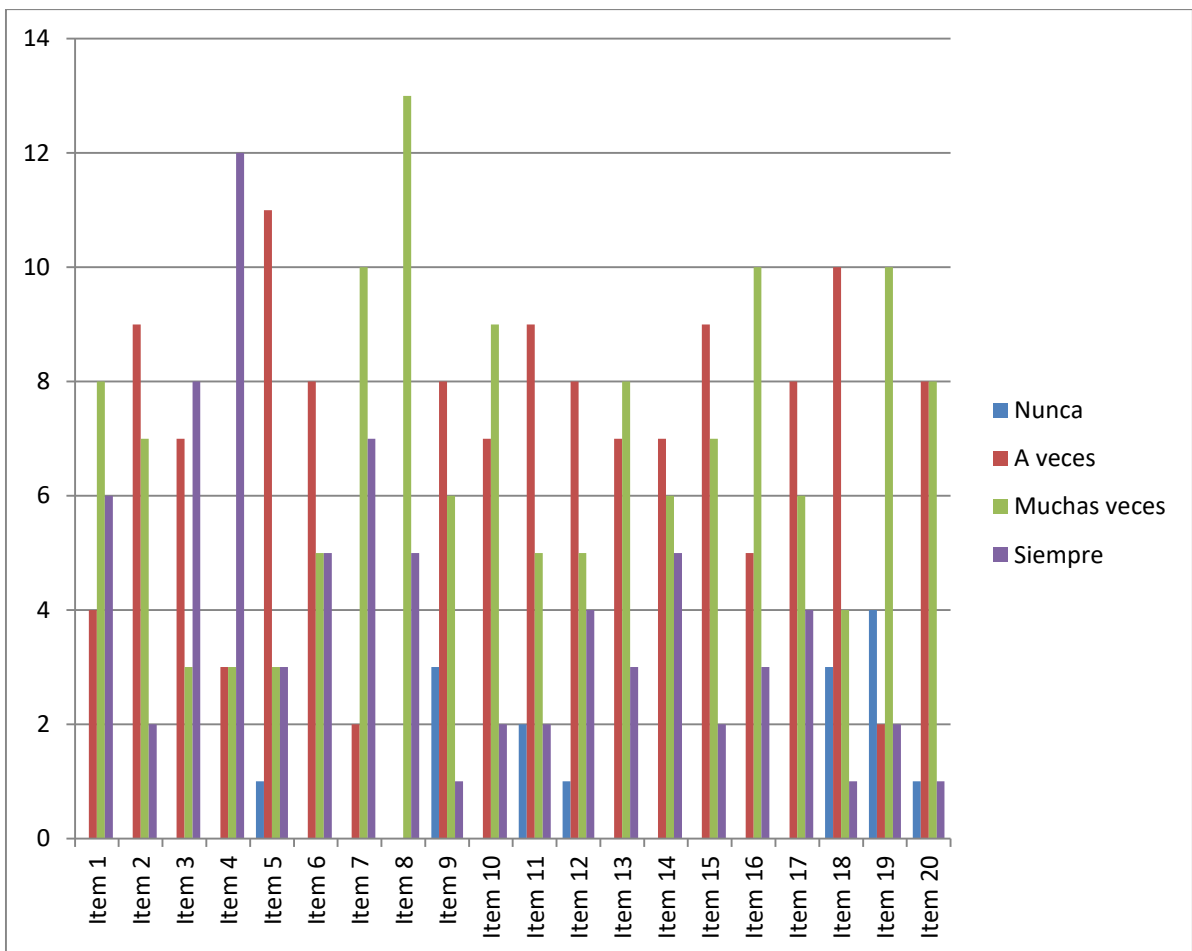
1. La profesora recuerda los contenidos aprendidos en clases anteriores
2. La profesora os informa sobre los objetivos que se persiguen con los contenidos que va a explicar
3. La profesora pone ejemplos o anécdotas en las explicaciones
4. La profesora hace preguntas a los alumnos/as sobre los contenidos
5. La profesora utiliza sinónimos o ejemplos.
6. La profesora utiliza un lenguaje comprensible y corrige sus explicaciones para que comprendáis mejor la explicación.
7. La profesora es expresiva y utiliza gestos en las explicaciones.
8. La profesora se coloca correctamente para que todos podamos verla y oírla
9. La profesora os hace preguntas para que reflexionéis sobre lo que se está dando
10. La profesora muestra interés cuando los alumnos/as participan
11. La profesora sintetiza o resume los contenidos explicados o las aportaciones que se dan en clase
12. La profesora logra captar la atención de los alumnos/as durante las explicaciones
13. La profesora promueve un buen clima de aula e identidad de grupo
14. La profesora reconoce de forma positiva las cosas cuando las hacen los alumnos/as bien
15. La profesora sabe apreciar lo positivo de sus alumnos/as y lo demuestra

16. La profesora promueve la interacción con sus alumnos/as (es dialogante, amable, participa en los debates...)
17. La profesora muestra autoridad en el aula
18. La profesora expresa con claridad las instrucciones de las actividades, tareas ...etc
19. La profesora corrige o reformula las aportaciones que hacen los alumnos/as en clase
20. La profesora repite las aportaciones que hacen los alumnos/as en clase

Caso 1 Profesora E Aula A



Caso 1 Profesora E Aula B



Observaciones:

El caso 1 está conformado por la profesora “experta” (E) y por dos aulas, la A de 21 alumnos/as y la B con 18 alumnos/as, cada aula presenta un nivel de rendimiento y clima de convivencia diferente, reconocido así por el equipo docente del centro educativo.

Aula A: Nivel de rendimiento y clima de convivencia escolar adecuado.

Aula B: Nivel de rendimiento y clima de convivencia escolar que necesita mejorar.

Atendiendo al número de alumnos/as y a las premisas indicadas como objeto de estudio, observamos los siguientes aspectos relevantes:

En el aula A:

Los ítems más valorados con respuesta siempre son: 6, 8,15 y 17

Un alto índice de los alumnos/as valoran que la profesora siempre o muchas veces utiliza un lenguaje comprensible y corrige sus explicaciones para que comprendáis mejor la explicación, se coloca correctamente para que todos podamos verla y oírla, sabe apreciar lo positivo de sus alumnos/as y lo demuestra y muestra autoridad en el aula.

Los ítems que anteriormente mencionados están referidos a la categoría verbal de autorreformulaciones y las categorías no verbales de elogiar las aportaciones del alumno/a, promover la interacción con los alumnos/as y la posición corporal que adopta la profesora en el aula.

En el aula B:

Los ítems valorados con respuesta siempre son: 4,3 y 7.

Un alto índice de los alumnos/as valora que la profesora siempre o muchas veces pone ejemplos o anécdotas en las explicaciones, hace preguntas a los alumnos/as sobre los contenidos y es expresiva y utiliza gestos en las explicaciones.

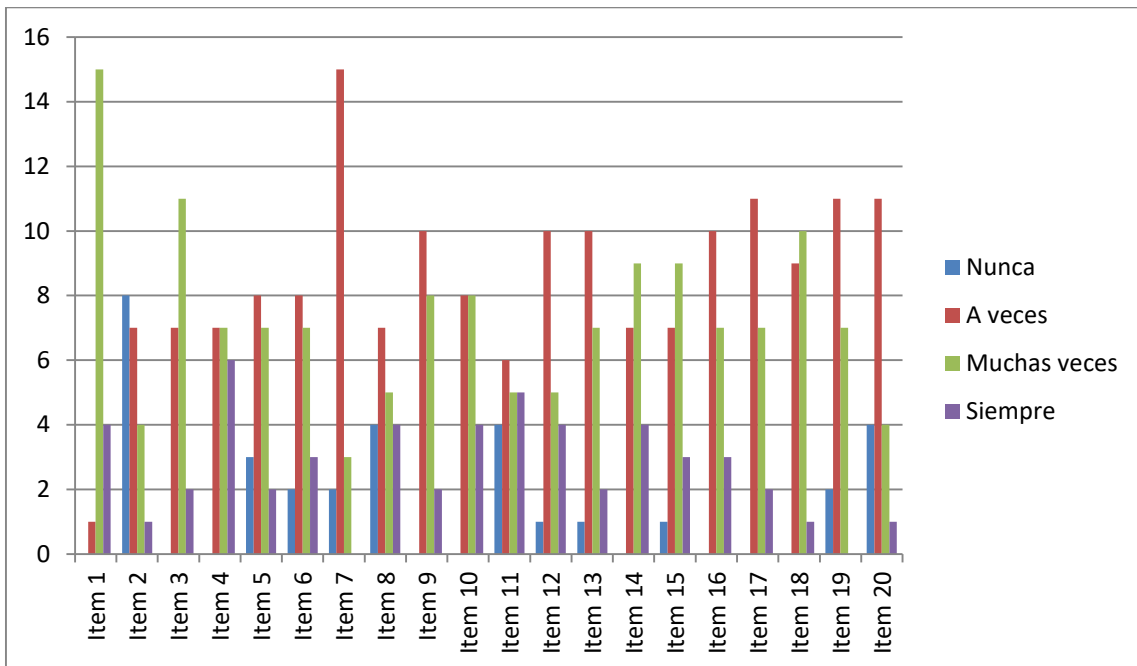
Los ítems están relacionados con las categorías verbales marco social de referencia, preguntas y gestos ilustrativos.

Los ítems valorados con respuesta nunca son: 19, 18 y 9.

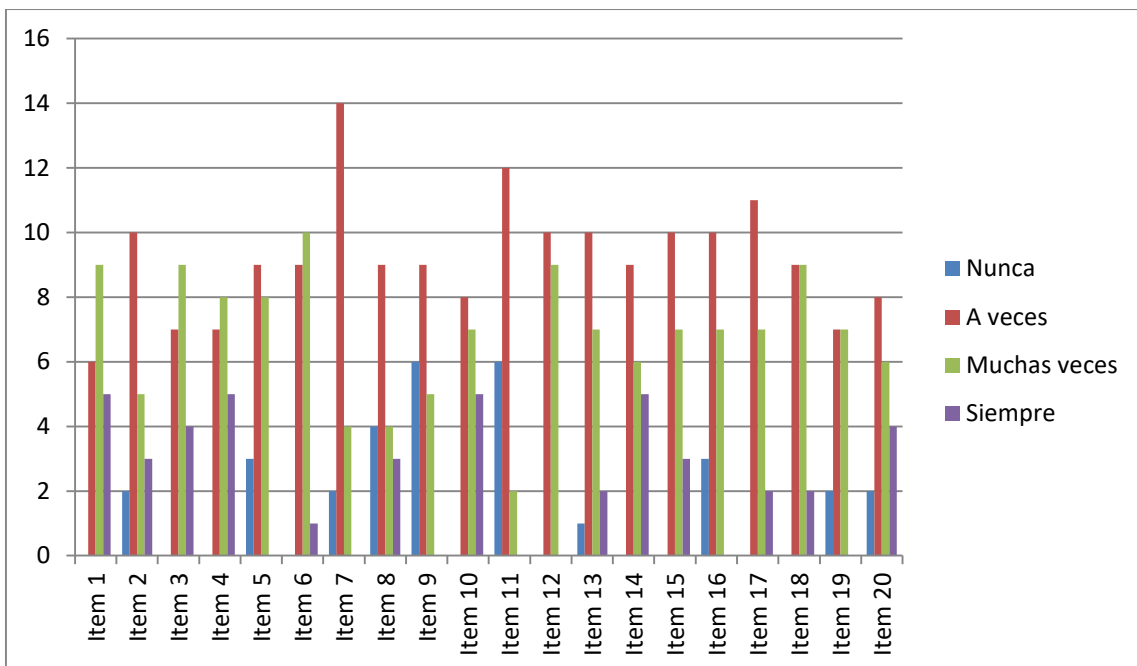
Un alto índice de los alumnos/as valoran que la profesora nunca o solo a veces la profesora hace preguntas para que reflexionéis sobre lo que se está dando, expresa con claridad las instrucciones de las actividades, tareas...etc. y corrige o reformula las aportaciones que hacen los alumnos/as en clase.

Los ítems están relacionados con las categorías verbales preguntas retóricas y reformulación y paráfrasis y la categoría no verbal dar instrucciones a los alumnos/as.

Caso 2 Profesora N Aula A



Caso 2 Profesora N Aula B



Observaciones:

El caso 1 está conformado por la profesora “novel” (N) y por dos aulas, la A de 20 alumnos/as y la B con 20 alumnos/as, cada aula presenta un nivel de rendimiento y clima de convivencia diferente:

Aula A: Nivel de rendimiento y clima de convivencia escolar adecuado.

Aula B: Nivel de rendimiento y clima de convivencia escolar que necesita mejorar.

Atendiendo al número de alumnos/as y a las premisas indicadas como objeto de estudio, observamos los siguientes aspectos relevantes:

En el aula A:

Los ítems valorados con la respuesta siempre son: 1, 3 y 4.

Un alto índice de los alumnos/as valora con la respuesta siempre o muchas veces que la profesora recuerda los contenidos aprendidos en clases anteriores, pone ejemplos o anécdotas en las explicaciones y hace preguntas a los alumnos/as sobre los contenidos.

Los ítems están relacionados con las categorías verbales: marco específico de referencia, marco social de referencia y preguntas.

Los ítems valorados con la respuesta nunca: 2, 11 y 20. El ítem nº 7 es el más valorado con la respuesta a veces.

Un alto índice de los alumnos/as valora con la respuesta nunca o solo a veces que la profesora informa sobre los objetivos que se persiguen en los contenidos que va a explicar, sintetiza o resume los contenidos explicados o las aportaciones que se dan en clase y repite las aportaciones que hacen los alumnos/as en clase.

Los ítems están relacionados con las categorías verbales de contextualización, resumen y repetición.

En el aula B:

Los ítems valorados con la respuesta siempre son: 4, 10 y el ítem nº 1 que es el más valorado con la respuesta muchas veces.

Un alto índice de los alumnos/as valora con la respuesta siempre o muchas veces que la profesora recuerda los contenidos aprendidos en clases anteriores, hace preguntas a los alumnos/as sobre los contenidos, muestra interés cuando los alumnos/as participan y sintetiza o resume los contenidos explicados o las aportaciones que se dan en clase.

Los ítems están relacionados con las categorías verbales: marco específico de referencia y preguntas y categorías no verbales: mostrar interés en las aportaciones de los alumnos/as.

Los ítems valorados con la respuesta nunca son: 20, 2, 11 y 8.

Un alto índice de los alumnos/as valora con respuesta nunca o solo a veces que la profesora informa sobre los objetivos que se persiguen en los contenidos que va a explicar, se coloca correctamente para que todos podamos verla y oírla, sintetiza o resume los contenidos explicados o las aportaciones que se dan en clase y repite las aportaciones que hacen los alumnos/as en clase.

Los ítems están relacionados con las categorías verbales de contextualización, resúmenes y repeticiones y la categoría no verbal de posición corporal de la profesora en el aula.

6.5 CONCLUSIONES GENERALES DE LA TRIANGULACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN Y CUESTIONARIO DE LOS ALUMNOS/AS

A continuación, haremos una revisión global de todas las categorías tanto verbales como no verbales e introduciremos las valoraciones que han hecho los alumnos/as en el cuestionario, comparando la percepción que tienen las docentes de sus propios recursos comunicativos y la percepción que tienen sus alumnos/as de dichos recursos.

En primer lugar, comenzaremos por las categorías verbales:

En cuanto a la primera categoría verbal **la contextualización** ambas profesoras utilizan un perfil comunicativo muy parecido en uso y finalidad en ambas clases.

1. La percepción de los alumnos/as de la profesora novel no informa de los objetivos que se persiguen en la actividad o sesión, contradictoriamente con lo que la profesora novel percibe de sí misma sobre el uso que hace de este recurso comunicativo.

De las respuestas de las entrevistas, podemos destacar que ambas profesoras no hacen alusión al uso de los metaenunciados (donde explica el objetivo de la clase o los objetivos que se persiguen en la actividad que van a realizar) de forma consciente. A través de los cuestionarios si presentan un nivel de conciencia parcial de otros recursos verbales que usan en el aula para contextualizar al alumnado en un contenido o tema.

El ítem del cuestionario de los alumnos/as relacionado con esta categoría es valorado en la mayoría del alumnado como nunca o solo a veces utilizado por la profesora tanto en la clase A como B para la profesora novel.

En la segunda categoría verbal marco **social de referencia**:

2. Las profesoras utilizan ejemplos y experiencias en ambas clases y tienen un buen nivel de consciencia según se puede constatar en las entrevistas y cuestionarios,
3. Los ejemplos o experiencias de la profesora novel son muy explícitos para captar la atención de los alumnos/as, siendo ésta una de las finalidades más importantes para usar este recurso comunicativo por parte de ambas profesoras.

Si bien es verdad que se observan en las descripciones etnográficas mayor frecuencia de uso en la profesora experta en la clase B, algo que ratifica en su entrevista ya que entiende que la clase B tiene más problemas de atención que la A.

El ítem relacionado con esta categoría en el cuestionario de los alumnos/as, es muy valorado positivamente con respuesta siempre o usado muchas veces por la mayoría de los alumnos el aula B de la profesora experta y en las dos clases A y B de la profesora novel. Entendemos con ello que el nivel de percepción del alumnado sobre esta categoría verbal es elevado al igual que las docentes son conscientes del uso que hacen de él.

En la tercera categoría verbal marco **específico de referencia**, ambas profesoras hacen uso de conocimientos o actividades anteriores en ambas clases.

4. Ambas profesoras utilizan los conocimientos anteriores para relacionarlos con los nuevos, también en el caso de la profesora experta lo utiliza para mejorar el recuerdo y en el caso de la profesora novel para mejorar la comprensión de los contenidos.
5. Las docentes son conscientes de recurso semiótico, pero la intención del mismo en el aula con respecto a la mejora de la comprensión de contenidos se hace de forma inconsciente no estratégica.

En el ítem del cuestionario de los alumnos/as, se destaca en la clase A de la profesora novel que es valorado el uso de este recurso con respuesta siempre o muchas veces por la mayoría de los alumnos/as.

En la cuarta categoría verbal preguntas, ambas profesoras utilizan preguntas cerradas y explícitas.

7. La profesora experta es más consciente de la intención con las que usa las preguntas cerradas que la profesora novel.

8. La profesora novel no explicitaba la intención del uso de sus preguntas cerradas en clase, en el cuestionario si hace mención que las usa para dirigir el razonamiento de sus alumnos/as.

9. Las docentes como los alumnos/as son conscientes del uso de este mecanismo semiótico y por otro lado coincide el nivel de percepción del alumnado en la clase.

En el ítem del cuestionario de los alumnos/as relacionado con esta categoría, se observa que la mayoría de los alumnos/as de las clases A y B de la profesora novel valoran con siempre o muchas veces el uso de este recurso por parte de su profesora, en el caso de la clase B en la profesora experta también en su mayoría los alumnos/as perciben el uso de las preguntas.

En la quinta categoría verbal la **repetición de las aportaciones de los alumnos/as:**

10. Ambas profesoras son conscientes del uso de la repetición como recurso semiótico y de su intención.

Del análisis de las respuestas del cuestionario de ambas profesoras se deduce que las dos comparten el mismo grado de consciencia e intencionalidad en el uso de la repetición literal de los enunciados o aportaciones de sus alumnos/as. La profesora experta no lo usa en la clase B y la profesora novel en la clase A.

11. Los alumnos/as de la profesora novel no perciben este recurso comunicativo (la repetición) como algo característico de su profesora.

En el cuestionario de los alumnos/as, el ítem relacionado con las repeticiones está valorado en la mayoría del alumnado en ambas clases A y B en el caso de la profesora novel con respuesta de nunca o solo a veces algo que no es contradictorio ya que la profesora novel ni si quiera lo ha utilizado en la clase A, este recurso ha sido poco utilizado por esta profesora, algo que se constata en el cuestionario de su alumnado.

En la categoría verbal sexta, **reformulaciones y paráfrasis**, podemos decir:

12. Ambas docentes dan un uso intencional, estratégico y consciente de la utilización de la reformulación de las aportaciones de los alumnos/as, cuya finalidad enfatizar el mensaje o en ocasiones para ampliar las respuestas e incluso modificar alguna parte de las respuestas que dan los alumnos/as al no ser del todo completas o correctas.

En el cuestionario de los alumnos/as se destaca que la mayoría del alumnado/a de ambas clases de la profesora experta valoran con una nunca o solo a veces el ítem que está relacionado con esta categoría, por lo que, aunque en las descripciones etnográficas se observa el uso de este recurso y la consciencia de éste por parte de la maestra se constata en su entrevista y cuestionario, sin embargo, el alumnado de ambas clases no percibe este uso en su mayoría.

En la séptima categoría verbal **yuxtaposiciones de enunciados**:

13. No se observa el uso de la yuxtaposición, pero ambas docentes ratifican el uso de ejemplos y adaptación de vocabulario en las explicaciones para facilitar la comprensión a los/as alumnos/as.

Esto nos hace pensar que al no registrar en las descripciones etnográficas ningún ejemplo de este mecanismo semiótico, debemos entender que ha podido usarse en otras ocasiones o bien atribuir esta finalidad a otros recursos.

En el cuestionario de los alumnos/as aparece como ítem relacionado con esta categoría valorado por la mayoría del alumnado con la respuesta nunca o solo a veces en la clase A de la profesora experta, algo que no parece contradictorio ya que no se observa el uso de este recurso en las descripciones etnográficas, lo que resulta sorprendente que no aparezca valorado así en el resto de las clases y en el caso de la otra profesora, dado el análisis realizado en la triangulación de los instrumentos de investigación para las docentes.

En la octava categoría verbal **autorreformulaciones**:

14. Las dos profesoras utilizan reformulaciones de tipo sintáctico o semántico y su uso se centra sobre todo en mejorar la comprensión del alumnado del contenido que se esté trabajando, aclarar, reforzar o matizar algún concepto, según sus entrevistas y cuestionarios ambas profesoras muestran un alto nivel de consciencia de este mecanismo.

15. La mayoría del alumnado de la clase A de la profesora experta constata la percepción de dicho recurso en su profesora.

En el cuestionario de los alumnos/as el ítem relacionado con esta categoría se destaca en la clase A de la profesora experta es valorado en la mayor parte del alumnado con una respuesta de siempre o muchas veces.

En la novena categoría verbal **preguntas retóricas**:

16. Las dos docentes se muestran conscientes del uso de preguntas retóricas y su finalidad es hacer pensar a los alumnos/as sobre alguna cuestión que se esté dando en clase.

En ambos casos en el cuestionario contestan más usos y finalidades de este recurso, no coincidiendo exactamente en las videograbaciones, en especial la profesora novel que atribuye muchas finalidades a un recurso que utiliza de forma muy escasa.

17. Los alumnos/as de la profesora experta en la clase B no han percibido el uso o han percibido muy poco la utilización de la pregunta retórica.

Podemos observar, como en el cuestionario del alumnado el ítem relacionado con las preguntas retóricas es valorado con la respuesta nunca o solo a veces por la mayoría de los alumnos/as de la clase B de la profesora experta.

En la décima categoría verbal variación **pronominal**:

18. Ambas docentes utilizan el cambio pronominal con “usted” para marcar distancia y asimetría con algún alumno/a en y la primera persona de plural como “vamos” como identidad de grupo en una actividad conjunta y compartida.

19. Según el análisis de las entrevistas, la profesora novel constata tener más consciencia en sus variaciones pronominales que la profesora experta, además el uso de ambas es más frecuente en la clase con clima de convivencia mejorable.

En el cuestionario de los alumnos/as el ítem relacionado con esta categoría no es destacado por ninguna clase en ninguna profesora ni por ser percibido por la mayoría de los alumnos/as ni por ser poco o nunca utilizado. Por lo que entendemos que el alumno/a lo puede percibir como un recurso verbal no destacable por parte de su profesora.

En la categoría verbal onceava resúmenes:

21. Ambas profesoras utilizan el resumen para recordar contenidos anteriores o resaltar determinados aspectos de interés tras la corrección de un ejercicio y tomar conciencia de los significados construidos en clase.

22. Tanto en las entrevistas como en el cuestionario, ambas profesoras atribuyen momentos e intenciones de este recurso verbal que en las descripciones etnográficas aparece de forma muy escasa en el caso de la profesora experta e inexistente en el caso de la profesora novel, por lo que entendemos que hay una falta de consciencia de este recurso semiótico por parte de las profesoras.

En el cuestionario de los alumnos/as se destaca este ítem como valorado por la mayoría del alumnado de las clases A de la profesora experta y ambas clases de la profesora novel con respuesta de nunca o solo a veces. Algo que es lógico ya que como hemos visto se perciben en las descripciones etnográficas el uso de este recurso de forma muy escasa y en el caso de la profesora novel su uso es inexistente, por lo que los alumnos/as en sus encuestas han contrastado que no perciben este recurso en sus docentes, a pesar de que las docentes atribuyen en sus entrevistas y cuestionarios su uso, finalidad y momento.

En la categoría verbal duodécima, **gestos ilustrativos:**

23. Ambas docentes utilizan extensiones y movimientos de manos, brazos y dedos, inclinaciones de cabeza o arqueos de cejas y apertura de ojos exagerada, movimientos de la cabeza hacia delante, movimiento de dedos para indicar números, extensiones de brazos y movimientos de las manos.
24. La profesora experta utiliza gestos ilustrativos para aclarar los enunciados verbales, así como también abundancia de gestos deícticos, todo lo contrario, al comportamiento no verbal de la profesora novel que está más restringido y escaso.
25. En las entrevistas y cuestionarios se muestra más consciente de sus gestos ilustrativos la profesora experta que la profesora novel, que no presenta consciencia explícita, se observa falta de conciencia de sus comportamientos no verbales y la intención de los mismos, aquellos recursos deícticos que utiliza son usados de forma inconsciente, ambas coinciden en que ayuda a reforzar su expresión verbal e ilustran su comportamiento verbal.

En los cuestionarios de los alumnos/as en la clase B de la profesora experta es valorado el ítem relacionado con los gestos ilustrativos por la mayoría de los alumnos/as como siempre o muchas veces usado por su profesora, por el contrario, en la clase A de la profesora novel es valorado por la mayoría del alumnado con nunca o solo a veces los gestos ilustrativos de su profesora. Estas

respuestas vienen a contrastar las conclusiones que habíamos sacado del análisis de la triangulación.

A continuación, vamos a analizar detalladamente cada categoría no verbal con los resultados de los cuestionarios de los alumnos/as:

En la primera categoría no verbal acepta **o rechaza las aportaciones del alumno:**

1. Ambas profesoras presentan un nivel de seminconsciencia de la mayoría de los recursos comunicativos no verbales, solos son conscientes de uno de los registros que se hacen en las descripciones etnográficas (asentir con la cabeza), el resto de recursos que reconocen son verbales tales como: repeticiones, reformulaciones y afirmaciones o negaciones verbales.

2. La profesora novel es menos consciente de sus recursos comunicativos verbales tanto en la entrevista como en el cuestionario que la profesora experta.

En el cuestionario de los alumnos/as el ítem relacionado con esta categoría no se destaca ni por la percepción de este recurso semiótico ni por la presencia del mismo, entendiendo que los alumnos/as han percibido esta estrategia no verbal, pero de forma desapercibida, no como algo que caracteriza a sus profesoras.

En la segunda categoría no verbal **elogia las aportaciones del alumno/a:**

3. Ambas docentes usan el arqueado de cejas, apertura de ojos y extensiones de brazos, extensión y apertura de brazos hacia los lados y arqueado de cejas.

4. El nivel de consciencia de las profesoras es nula para la profesora experta, tan solo un mecanismo no verbal sería confirmado por la profesora novel en la entrevista y el cuestionario, por lo que el nivel de consciencia es también muy bajo.

En el cuestionario de los alumnos/as se destaca en las respuestas de los alumnos/as de la clase A de la profesora experta, ya que la mayoría del alumnado responden que siempre o muchas veces perciben el elogio de su profesora ante sus aportaciones.

En la tercera categoría no verbal **muestra interés por las aportaciones del alumno/a:**

5. Ambas profesoras muestran un nivel bajo de consciencia de los recursos no verbales usados en las aulas (arqueo de cejas, asentir con la cabeza, aproximación física...) solo siendo consciente del uso del asentimiento de cabeza, así se constata tanto en las entrevistas como en el cuestionario.

En las descripciones etnográficas se observan diferenciación en los recursos comunicativos no verbales utilizados por las profesoras en las clases.

En el cuestionario que responden los alumnos/as se destaca que la clase B de la profesora novel responde la mayoría del alumnado que siempre o muchas veces hace uso de este recurso no verbal. Algo que contrasta con el nivel de consciencia que tiene la profesora novel.

En la cuarta categoría no verbal **promueve la interacción con los alumnos/a:**

6. Ambas profesoras muestran parecidos recursos para promover la interacción (asentir con la cabeza, sonrisa, rostro relajado y aproximación física al alumno/a) pero es significativo que la profesora experta hace uso de estos recursos con más frecuencia y en ambas clases, utilizando la aproximación física como recurso diferenciador de la profesora novel ya que ésta no utiliza dicho recurso.

Por otro lado, es destacable la no presencia de recursos de interacción entre los alumnos/as por parte de la profesora novel en la clase B, entendemos puede ser más difícil procurar una adecuada interacción entre ellos por las características de dicha clase.

En el cuestionario de los alumnos/as se destaca el ítem relacionado con la interacción con los alumnos/as se destaca que la mayoría de los alumnos/as de la clase A de la profesora experta contestan que siempre o muchas veces perciben que su profesora promueve la interacción entre ellos/as. Esto viene a constatar lo que ya habíamos analizado anteriormente en la triangulación de datos que la profesora experta hacia uso de este recurso y con frecuencia a diferencia de la profesora novel.

En la quinta categoría no verbal **captar la atención del alumno/:**

7. Ambas profesoras presentan un nivel de consciencia bajo, como así indican las entrevistas y los cuestionarios, de los recursos no verbales que utilizan para captar la atención de los alumnos/as en clase (elevación de brazos, cejas, extensión de brazos, dedos...), aun así, si es reseñable que esta categoría presenta el nivel de consciencia más elevado con respecto a las anteriores.

En el cuestionario de los alumnos/as el ítem relacionado con esta categoría no es destacado por ninguna clase en ninguna profesora ni por ser percibido por la mayoría de los alumnos/as ni por ser poco o nunca utilizado. Por lo que entendemos que el alumno/a lo puede percibir como un recurso no verbal no destacable por parte de su profesora.

En la sexta categoría no verbal **muestra autoridad ante los alumnos/as:**

8. Ambas profesoras tienen un nivel de consciencia adecuado de la mayoría de los recursos no verbales que utilizan cuando quieren mostrar autoridad ante sus alumnos/as, (brazos cruzados y el rostro serio, frunce el ceño, silencios prolongados, extensión de brazos, mirada fija y elevación del tono de voz...) estos mecanismos son ratificados por las profesoras en las entrevistas y los cuestionarios.

9. Se observa de forma generalmente en las transcripciones etnográficas que estos recursos (mostrar autoridad) son usados con más frecuencia por ambas profesoras en las dos clases B.

En el cuestionario de los alumnos/as el ítem relacionado con esta categoría no es destacado por ninguna clase en ninguna profesora ni por ser percibido por la clase ni por ser poco o nunca utilizado.

En la séptima categoría no verbal **da instrucciones a los alumnos/as**:

10. La profesora experta no especifica que recursos no verbales (movimientos circulares de manos, las extensiones de brazos o las inclinaciones de cabeza.), pero si los utiliza con más frecuencia en la clase B.

11. La profesora novel si es consciente del uso verbal que utiliza, pero tampoco ratifica que recursos no verbales utiliza. Ambas profesoras admiten que a veces dan instrucciones sobre lo que deben hacer, siendo más consciente del uso de sus recursos comunicativos no verbales la profesora experta que la novel. Ya que la profesora novel no destaca ningún recurso no verbal utilizado en sus clases.

En cuanto al cuestionario de los alumnos/as, se destaca que el ítem relacionado con esta categoría, que en la clase B la mayoría de los alumnos/as responden que nunca o solo a veces su profesora utiliza este recurso no verbal en el aula. Algo que se asemeja al nivel de consciencia que tiene la profesora sobre este recurso no verbal, ya que no presentaba consciencia del uso del mismo.

En la octava categoría no verbal **posición corporal en el aula**, tras observar las entrevistas y ver las respuestas del cuestionario se observa que:

12. Tanto la profesora experta como la novel señalan muy poco conocimiento y consciencia de su posición en el aula, ambas coinciden que su situación espacial en el aula es puramente estratégica para tener el control de la misma, pero tanto la profesora experta como novel no son conscientes de su situación en el aula.

13. Se observa una diferencia significativa entre una posición espacial entre las profesoras, ya que la profesora experta ocupa durante las explicaciones la parte delantera de la clase y los continuos movimientos por todas las zonas de la clase, por el otro lado la profesora novel emplea el lado izquierdo o el derecho a la altura de la segunda mesa del alumnado durante toda la sesión y no parte delantera del aula.

En los cuestionarios de los alumnos/as se destaca que los alumnos/as de la clase A de la profesora experta, responden la mayoría que siempre o muchas veces utiliza su profesora una posición corporal y espacial en el aula adecuada para verla y oírla, mientras que la clase B de la profesora novel responden la mayoría de los alumnos/as que nunca o solo a veces esa posición es adecuada.

Las respuestas de este cuestionario responden a la realidad que se percibe en las descripciones etnográficas, presentando la profesora experta mayor cambios de posición en el aula y dinamismo a diferencia de la profesora novel.

RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE LOS ALUMNOS/AS

PROFESORA EXPERTA			
Items	AULA A Items más valorados con siempre o muchas veces relacionados con las categorías:	Items	AULA B Items más valorados con siempre o muchas veces relacionados con las categorías:
6	CV8 Autoreformulaciones	4	CV4 Preguntas
8	CNV 8 Posición corporal de aula	3	CV2 Marco social de referencia
15	CNV 2 Elogiar las aportaciones	7	CV12 Gestos ilustrativos
17	CNV6 Promover interacción		
Items	AULA A Items más valorados con nunca o a veces relacionados con las categorías:	Items	AULA B Items más valorados con nunca o a veces relacionados con las categorías:
11	CV11 Resúmenes	19	CV6 Reformulación y parafrásis
19	CV6 Reformulación y parafrásis	18	CNV7 Dar instrucciones a los alumnos/as.
5	CV7 Yuxtaposición de enunciados	9	CV9 Preguntas retóricas.
PROFESORA NOVEL			
Items	AULA A Items más valorados con siempre o muchas veces	Items	AULA B Items más valorados con siempre o muchas veces
6	CV8 Autoreformulaciones	4	CV4 Preguntas
8	CNV 8 Posición corporal de aula	3	CV2 Marco social de referencia
15	CNV 2 Elogiar las aportaciones	7	CV12 Gestos ilustrativos
17	CNV6 Promover interacción		
Items	AULA A Items más valorados con nunca o a veces	Items	AULA B Items más valorados con nunca o a veces
11	CV11 Resúmenes	19	CV6 Reformulación y parafrásis
19	CV6 Reformulación y parafrásis	18	CNV7 Dar instrucciones a los alumnos/as.

CAPÍTULO VII
CONCLUSIONES Y
LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

7.1 CONCLUSIONES GENERALES

Llegados a este punto del desarrollo del trabajo, es conveniente establecer una síntesis de las conclusiones de lo analizado a lo largo de esta investigación, a modo de reflexión, que nos permita contribuir a la optimización de nuestra acción educativa y al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, debemos recordar el objetivo general de este trabajo, que era realizar un estudio cualitativo descriptivo sobre cómo se establece la interacción comunicativa entre dos docentes y sus alumnos/as en dos clases de un mismo nivel educativo (A y B) con distinto clima y sobre las concepciones que tienen los alumnos/as sobre las estrategias comunicativas que utilizan sus profesoras en la clase.

En un principio en este estudio nos planteábamos unas preguntas de investigación, que a continuación vamos a retomar:

- ¿Existen relación entre las estrategias comunicativas (verbales y no verbales) utilizadas por las docentes en el aula que goza de un buen clima de convivencia y rendimiento escolar?
- ¿Cambian estas estrategias comunicativas (verbales y no verbales) de manera significativa en un aula que no tiene buen clima de convivencia?
- ¿Existe relación entre el perfil comunicativo de las docentes y su experiencia?
- ¿Existe relación entre el perfil comunicativo de las docentes y la disposición hacia el aprendizaje del alumno/a?
- ¿Cuáles son las características comunicativas que creen las docentes que los alumnos/as esperan, consideran más importantes y favorables en el aula?
- ¿Cuáles son las características comunicativas que perciben los alumnos/as de sus profesoras?

Con el objeto de lograr una mejor comprensión de los resultados generales del trabajo, lo agrupamos en torno a cada uno de los objetivos que nos propusimos al inicio del mismo. Así iremos ofreciendo sucesivamente resultados extraídos sobre cada uno de ellos y a la vez iremos respondiendo a las preguntas de investigación planteadas.

Este estudio ha ido desarrollando unos objetivos específicos que hemos ido configurando a través del análisis de casos y la triangulación de los instrumentos de investigación utilizados, así como la comparación de los resultados para llegar a conclusiones que respondieran a nuestras preguntas iniciales de investigación, los objetivos son:

1. Construir el perfil comunicativo de las docentes de lengua extranjera y biología y geología.
2. Comparar el perfil comunicativo (estrategias discursivas verbales y no verbales) de las docentes en las aulas de distinto clima de aula y rendimiento académico.
3. Valorar las concepciones que tienen las docentes sobre sus propias estrategias comunicativas.
4. Reflexionar sobre las percepciones de los alumnos/as sobre esas estrategias comunicativas que se dan en el aula.

Para comenzar con respecto al objetivo uno, podemos decir que los perfiles comunicativos analizados de las docentes desde las descripciones etnográficas tienen diferencias sustanciales que podemos reseñar:

1. En primer lugar, la profesora experta presenta mayor variabilidad de recursos no verbales en cantidad y en intencionalidad de usos, mientras que los recursos verbales utilizados son muy parecidos a los utilizados por la profesora novel.
2. En segundo lugar, el perfil comunicativo de ambas profesoras no difiere significativamente en el uso de recursos en las aulas A y B, ya que las diferencias apreciables no son de variabilidad de mecanismos comunicacionales sino de frecuencia de uso de dichas estrategias, tanto verbales como no verbales.

3. Por último, la profesora experta presenta un bagaje expresivo no verbal amplio en ambas clases, mientras que el registro de recursos no verbales de la profesora novel es más restringido.

El resultado central de este estudio indica que la atención, percepción y correcta interpretación de los comportamientos comunicativos de las profesoras, 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 en el contexto en el que se encuentre.

Por tanto, con respecto al objetivo número dos, los resultados alcanzados en este trabajo muestran:

4. Que las estrategias comunicativas verbales utilizadas por la profesora “experta” en el aula B con problemas de convivencia y rendimiento son diferentes, aunque no significativas con respecto a las estrategias utilizadas en el aula A, aun así, puede destacarse que en la clase B, utiliza con más frecuencia recursos comunicativos verbales como: recordatorios de los contenidos dados anteriormente, marco social de referencia, reformulaciones y variación pronominal.

5. Significativamente utilizan ambas profesoras más recursos no verbales donde muestra autoridad ante el alumnos/as y la variabilidad nominal en la clase B con problemas de convivencia.

6. Los resultados analizados por la profesora “novel” en cuanto a los recursos verbales utilizados son muy parecidos, aunque con pequeñas diferencias en el uso en la clase A con buen nivel de convivencia y rendimiento escolar con respecto a los que utiliza en la otra clase B, pero en esta última se produce un incremento de la producción de recursos en la variación pronominal.

7. Uno de los componentes verbales que demuestran más diferencias es la cantidad de uso de preguntas, en donde el alumnado es mucho más participe en el aula que no presenta problemas de convivencia, además de tener mayor interés y motivación por aprender, la docente se muestra más receptiva para preguntar e incluso buscar el sentido crítico del alumnado.

8. Por un parte la profesora “experta” muestra una gran variabilidad de recursos no verbales aplicados en ambas clases, siendo utilizadas con más frecuencia en el aula con problemas de convivencia y rendimiento escolar, recursos

dirigidos mostrar autoridad ante el grupo-clase, siendo su estructura corporal más rígida y haciendo un uso de un tono más imperativo en las instrucciones que se daban a los alumnos/as.

9. Por otra parte, los resultados de las estrategias comunicativas no verbales utilizadas por la profesora “novel” son poco significativas en cuanto a la diferenciación entre las clases B con problemas de convivencia y rendimiento y la A que no presentaba tales problemas. Si podemos destacar que usa con más frecuencia en el aula con problemas los recursos no verbales dirigidos a mostrar autoridad ante los alumnos/as marcando una asimetría con el grupo y retomando el control de la clase en momentos puntuales.

De estos resultados podemos sacar, en conclusión, que:

Ambas docentes modifican sensiblemente y de manera poco significativa el uso de sus estrategias verbales según el contexto donde está impartiendo la clase, aunque se percibe un uso más estratégico de dichos recursos en la profesora “experta” que en la profesora “novel”, también se constata que las estrategias utilizadas de forma distinta en el contexto más difícil (aula B), van enfocadas a aquellas que se dirigen a mejorar la atención, el interés del alumno/a y por otro lado el control y la autoridad por parte de la profesora(siendo éste último más destacado en la profesora “novel”), ámbito más difícil de conseguir en un contexto de tales características.

En cuanto al objetivo número tres, que pretendía que valorásemos las concepciones que tienen las docentes sobre sus propias estrategias comunicativas, lo hemos hecho a través de otros instrumentos de investigación utilizados, en la entrevista el análisis de la misma nos permite sacar, en conclusión:

1. Ambas docentes tienen un alto nivel de conciencia de sus recursos discursivos verbales no tanto de las estrategias no verbales, si bien se puede observar que el nivel de conciencia de las estrategias no verbales es bastante más baja e incluso nula en algunas categorías, como hemos podido observar en el análisis exhaustivo de cada mecanismo no verbal.

Estas estrategias utilizadas pueden ser consideradas claves por parte de las profesoras, para alcanzar una buena práctica de éxito y ser una profesora más

eficaz desde el punto de vista comunicativo, independiente del contexto al que se enfrenten.

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, cuando se dice sino también la interactividad entre alumnos/as y profesorado que puede generar.

En cuanto al cuestionario realizado a las docentes, podemos extraer aproximaciones a nuestro estudio, que completan o constatan respectivamente muchas de las aportaciones que hacen las profesoras de su propio perfil comunicativo.

De forma global ambas docentes registran más utilidades de cada recurso comunicativo dado, que en realidad aplican en el aula. Si bien es bueno destacar que dicho cuestionario es aplicado con una distancia en el tiempo adecuada para evitar el recuerdo de las videograbaciones, algo que podía contaminar las respuestas aprendidas por parte de las profesoras, una vez tenido en cuenta esto, concluimos diciendo que consideramos que dicho instrumento de investigación resulta un elemento reflexivo para las docentes muy favorable, ya que a través de él, pueden recapacitar y abstraer los usos de aquellos recursos discursivos utilizados por ellas mismas en el aula y el sentido intencional y estratégico de su aplicación en el aula.

2. Se constata que, en la mayoría de las preguntas basadas en las categorías establecidas para este estudio, el nivel de conciencia que tienen las docentes del uso de un recurso verbal o no verbal es inferior al deseado, en especial del no verbal, dichas respuestas pueden deberse a la intencionalidad de plasmar una visión de docente ideal que todos percibimos en nuestro subconsciente.
3. Concluimos diciendo que una parte de la riqueza gesticulativa e intencional que presenta la docente “experta”, más que la docente “novel” es producto de la reflexión de su comunicación, a su experiencia, aunque también se debe a su propia personalidad.

4. En definitiva, las profesoras son más conscientes de su perfil comunicativo verbal que no-verbal, en ambos casos y en ambas aulas con contextos diferentes.

La adquisición de estas destrezas y conocimientos (observación, decodificación e interpretación de los mecanismos comunicativos verbales y no verbales propios y del interlocutor) favorecerán un mejor ajuste de las ayudas del profesor a las necesidades que presentan los alumnos/as.

Con respecto al aula que presenta problemas de convivencia, hemos de señalar que lleva consigo otros problemas de rendimiento y falta de motivación, ahondándose aún más porque se trata de un idioma al que los estudiantes pueden presentar más dificultad de aprendizaje y quizás menor funcionalidad, en la mayoría de los casos, como así nos comenta la profesora en la entrevista. Sin embargo, con la otra docente, no se trata de una asignatura lingüística, aun así, presentan la misma percepción sobre el nivel de motivación e interés por aprender en la clase que presenta problemas de rendimiento y convivencia escolar, por lo que entendemos que, aunque el tipo de contenido a aprender influye a la hora de motivar a los alumnos/as, existen otros factores no controlables directamente por el centro educativo.

Pero independientemente de los factores externos que no puede controlar directamente el centro educativo, si podemos observar desde la raíz desde este trabajo, que en la medida en que el docente reorienta 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. Por lo que dichas conductas comunicativas utilizadas por las profesoras ante diferente alumnado, podrían ser condicionantes para la buena convivencia de aula o mejora de ella e incluso pudiera influir en las relaciones entre iguales y entre profesor-alumno.

Por último, con respecto al objetivo número cuatro en este estudio hemos querido verificar el nivel de percepción que tienen esos alumnos/as (muestra de estudio) de las estrategias verbales y no verbales utilizadas por sus profesoras, respectivamente.

1. Por un lado, las percepciones de la profesora “experta” que los alumnos/as de la clase A tienen son: las autoreformulaciones de la docente, la adecuada posición corporal en el aula, el uso del elogio en las aportaciones de ellos/as, los recursos para promover la interacción y continua expresividad cuando está explicando.
2. Por otro lado, se destaca un alto índice de los alumnos/as que perciben el poco uso de resúmenes, reformulaciones o yuxtaposición de enunciados.
3. La diferencia de percepción la encontramos en la clase B con respecto a la A, ya que éstos no advierten que la profesora utilice preguntas retóricas, dar instrucciones sobre las actividades o reformular las aportaciones de los alumnos/as.
4. Un alto índice de los alumnos/as de la clase B percibe que la profesora utiliza con mucha frecuencia las preguntas directas, el marco social de referencia (experiencias o ejemplos) y su continua expresividad cuando está explicando.
5. Ambas clases coinciden en que la profesora utiliza gestos ilustrativos y una buena posición en el aula, y por otra parte en que no perciben que reformule las aportaciones de los alumnos/as.
6. En cuanto a la profesora “novel”, los alumnos del grupo A perciben en un alto índice que la profesora utiliza con mucha frecuencia el marco social de referencia (experiencias o ejemplos), el marco específico de referencia (uso de contenidos anteriores) y el uso de preguntas.
7. Un alto índice de alumnos/as no perciben que su profesora utiliza la contextualización (metaenunciados), resúmenes, repeticiones y gestos ilustrativos.
8. Se destaca que coinciden con el caso 1 en cuanto a que la profesora experta usa los contenidos aprendidos de forma frecuente y las preguntas y perciben que usa con poca frecuencia los resúmenes.
9. En cuanto al grupo B de la profesora “novel” perciben el poco uso de repeticiones, contextualización (metaenunciados), resúmenes y posición corporal adecuada. Sin embargo, una gran mayoría de alumnos/as

responden que siempre o muchas veces la profesora novel usa preguntas, el marco social de referencia (uso de contenidos anteriores) y demuestra interés por las aportaciones de los alumnos/as.

Por tanto, consideramos que a partir de este trabajo podemos afirmar que, aunque las diferencias entre las estrategias verbales y no verbales no han sido muy significativas con respecto a las dos clases, si bien es verdad que existen más diferencias en las estrategias o mecanismos no verbales usados en el aula con problemas, ya que la tensión verbal, ocular y kinestésica y la distancia y espacio ocupado en el aula es diferente significativamente. Al igual que existe una diferencia significativa del nivel de consciencia que tienen las docentes sobre el uso de estrategias comunicativas, siendo inferior en los mecanismos no verbales utilizados. Por último, el alumnado corrobora la percepción que se tenía de las estrategias no verbales y verbales de las docentes en las descripciones etnográficas, siendo especialmente significativa la diferencia del uso de gestos ilustrativos y el uso de la posición corporal en el aula por parte de ambas profesoras.

7.2 LÍNEAS FUTURAS DE ESTUDIO

De cara al futuro se debería comprobar con una amplia muestra de casos, si el uso de las estrategias verbales y no verbales del profesorado y su experiencia docente están íntimamente relacionados, ante clases con climas de convivencia que necesiten mejorar.

Por otro lado, se deberían revisar los estudios universitarios que se contemplan en los grados de magisterio, y en la formación de las carreras universitarias de áreas específicas docentes, ya que no existen asignaturas que trabajen exhaustivamente este tipo de estrategias tan importantes para la mejora de la convivencia y del rendimiento del alumnado.

En concreto se destaca de este estudio, que las estrategias no verbales son más invisibles a la percepción de un docente en el uso y la intencionalidad de las mismas en el aula y que es de vital importancia que esta falta de intención y de uso estratégico de este comportamiento no verbal, sea trabajado, interiorizado y estudiado en la formación de un futuro docente. Mientras el dominio del uso y significado de los comportamientos verbales es elevado, el nivel de conocimiento de las conductas no-verbales es mínimo.

Definitivamente consideramos que, para una mayor eficacia y ajuste de las actuaciones docentes, la metacognición de los comportamientos comunicativos que los profesores emplean en el aula es un requisito imprescindible para alcanzar un uso estratégico de los mismos y así aumentar la efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ha resultado muy interesante el estudio de las percepciones del alumnado de las clases sobre los mecanismos verbales y no verbales no utilizados por sus profesoras, por lo que en un futuro podrían realizarse estudios más amplios sobre el nivel perceptivo del alumnado sobre este tipo de estrategias comunicativas.

CAPÍTULO VIII

BIBLIOGRAFÍA

8. BIBLIOGRAFIA

- Aldana, K. (1990) *Atracción hacia la asignatura de matemáticas y su efecto sobre el rendimiento académico. La evaluación del curso*. Barquisimeto: Universidad Experimental Pedagógica Libertador.
- Álvarez-Gayou, J. I. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós. Educador.
- Andersen, J. F. (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: Mayfield.
- Andersen, P. A., & Guerrero, I. K. (eds.) (1998). San diego: Academic press.
- Andrzejewski, C. E., & Davis, H. A. (2008). *Human contact in the classroom: exploring how teachers talk about and negotiate touching students. teaching and teacher education*, 24, 779–794
- Ara, A. (1977) *La comunicación. Condición para la educación*. Caracas: Universidad Simón Bolívar.
- Argyle, M. (1969). *Social interaction*. New York: Atherton.
- Argyle, M. (1981). *Social skills and work*. London: Methuen
- Barranquero Carretero, A. (1990). *Progresos y regresiones. libertad de expresión y vigencia de la teoría crítica de la comunicación en España* .Universidad de Málaga
- Bastardas Boada, A (1995). *Comunicación humana y paradigmas holísticos. claves de razón práctica*, 51, pp. 78-80.
- Berlo, D. K. (1969). *El proceso de la comunicación. introducción a la teoría y a la práctica*. Buenos aires: El ateneo.

- Bierman, K. I. (2004). *Peer rejection. developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford press.
- Birch, S. H. y Ladd, G. W. (1998). *Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship*. *developmental psychology*, 34, 934-946.
- Blankemeyer, M., flannery, D.J. y Vazsonyi, A. T. (2002). *The role of aggression and social competence in children's perception of the child-teacher relationship*. *psychology in the schools*, 39, 293- 304.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational researcher*, 18 (1), 32-41.
- Bruner, J. S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza editorial
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós
- Cava, M. J. y Musitu, g. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- 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.
- Comellas, M. J. (2002). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona: Praxis
- Cook, T.D. y Reichardt; Ch.J. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*. Madrid: Editorial: Moranta.
- Cooper, P. y Simonds, C. (1999). *Communication for the classroom teacher*. Boston: Bacon.& Allyn
- 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.
- Cuadrado, I. y Fernández, i. (2011). *La comunicación eficaz con los alumnos. factores personales, contextuales y herramientas tic*. Madrid: Wolterskluwer.
- Cubero, R. y Moreno, M.C. (1990). *Relaciones sociales: familia, escuela y compañeros. años escolares*. en Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comp.), desarrollo psicológico y educación i. psicología evolutiva (pps 285-296). Madrid: alianza.
- Davis, H. (2003). *Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development*. *educational psychologist*, 38, 207-234.
- 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.
- Díaz-Aguado, M.J. (1994). *Educación y desarrollo de la tolerancia. programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: ministerio de educación y ciencia.
- Dodge, K.A., Lansford, J.E., Burks, V.S., bates, J.E., Pettit, G.S., Fontaine, R., & Price, J.M. (2003). *Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children*. *child development*, 74, 374-393.
- Edwards, D.; Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Barcelona, Paidós/Mec.
- Escudero, M (1977). *La comunicación en la enseñanza*. México: Editorial Trillas
- Espejo Cala, C. (1998). *Historia de la comunicación escrita de la prehistoria a la irrupción de la imprenta: notas para su estudio*. Mad.

- 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.
- Galeano, Ernesto C. (1997). Harold. Laswell. *Los modelos lineales”, en modelos de comunicación. desde los esquemas de “estimulo-respuesta” a la comunicación “contingente”*, ediciones Macchi, México, pp. 19-22
- Galindo. (2008). *Comunicación, ciencia e historia*. McGrawhill.
- Gifford-smith, M. E. y Brownell, C. A. (2003). *Childhood peer relationships: Social*
- Grice, H. P., 1975. *Method in philosophical psychology (from the banal to the bizarre)*. *Proceedings and addresses of the american philosophical association*, no. 48:23–53.
- Hamre, B. K. y Pianta, R. C. (2001). *Early teacher-child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eight grade*. *Child development*, 72, 625-638.
- Hymel, S. Bowker, A. y Woody, E. (1993). *Aggressive versus withdrawal unpopular children: Variations in peer and self-perceptions in multiple domains*. *child development*, 64, 879-896.
- Justicia, F. (1996). *El profesor: los procesos de pensamiento*. en A. Barca y otros (eds): *psicología de la instrucción: 3-componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar*. Barcelona: Eub. 77-99.
- Kaye, K. (1986). *La vida mental y social del bebé. como los padres crean personas*, Barcelona, Paidós (1º ed. 1982)
- Knapp, M. L., & Hall, J.A. (2002). *Nonverbal communication in human interaction*. crawfordsville, in: Thomson learning.

- Kulinna, P. H., Cothran, D., & Regualos, R. (2003). *Development of an instrument to measure student disruptive behaviors*. *Measurement in physical education and exercise science*, 7, 25–41.
- Lacasa, P.; Del campo, B. M.; Méndez. (1994). *Escenarios interactivos en la relación niño-adulto*, en M. J. Rodrigo (ed.), *contexto y desarrollo social*. Madrid: síntesis.
- Ladd, G. W. (1999). *Peer relationships and social competence during early and middle childhood*. *Annual review of psychology*, 50, 333–359
- Lafrance, M., & Hecht, M. A. (1995). *Why smiles generate leniency*. *personality and social psychology bulletin*, 21, 207–214
- Machargo, J. (1994). *El Autoconcepto: Análisis desde una perspectiva psicosocial*. Actas del III Congreso INFAD, 363-369. León: Universidad de León
- Martyn Hamme, Paul Atkinson (1994): *Etnografía métodos de investigación* ed. Paidós, Barcelona.
- Mccroskey, L. L., Mccroskey, J. C., & Richmond, V. P. (2005). *Applying organizational orientations theory to employees of profit and non-profit organizations*. *Communication Quarterly*, 53, 21-40.
- Mcneill, David. (1992). *Hand and mind: what gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press
- Mcquail, D. y Windahl, S, (1997), *Modelos para el estudio de la comunicación colectiva*, Eunsa, Navarra.
- 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.

- Miller-Johnson, S., Coie, J. D., Maumary-gremaud, A. y Bierman, K.L. (2002). *Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder*. Journal of Abnormal and Child Psychology, 30, 217-230.
- Miralles, Ana María (julio de 2001). *El debate latinoamericano sobre la comunicación*. Revista Documentos, volumen 3, Medellín.
- Molpeceres, M. A., Llinares, L. y Bernad J. C. (1999). La percepción de las figuras de autoridad formales e informales y la inclinación a la conducta delictiva en la adolescencia: un análisis preliminar de sus relaciones. *Intervención Psicosocial*, 8, 349-367
- Moncher, F. J. y Miller, G. E. (1999). Nondelinquent youths' stealing behavior and their perceptions of parents, school, and peers. *adolescence*, 34, 577-591.
- Montero, A. (2000). *La convivencia en los centros escolares: modelo de intervención y marco normativo*. Archidona: Aljibe
- Murray, C. y Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38, 25-41
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). *Familia y Educación*. Barcelona: Octaedro.
- Olivar Zúñiga, Antonio (2006). *Fundamentos Teóricos de la Comunicación*. monografías.com.
- Ollendick, T. H., Weis, M. D., Borden, C. M. y Greene, W. W. (1992). *Sociometric status and academic, behavioral and psychological adjustment: a five-year longitudinal study*. journal of consulting and clinical psychology, 60, 80-87
- Ostler, R.; Kranz, P. L. (1976): *More effective communication through understanding young children's nonverbal behavior*. Young Children, 31,pp. 17-22.

- Palincsar, A., & Brown, A. (1984). *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Parker, J. G. y Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low accepted children "at risk"? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B. y Griesler, P. C. (1990). Children's Perceptions of self and of relationships with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61, 1335-1349.
- Pinto, V. (1996). La escuela como contexto de enseñanza-aprendizaje. En R. A. Clemente y C. Hernández, contextos de desarrollo psicológico y educación (pps. 221-230). Málaga: Aljibe
- Pintrich, P.R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, *Theory and Research. Contemporary Educational Psychology*. 25, 92-104.
- Reinke, W.M. y Herman, K.C. (2002). Creating school environment that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in the Schools*, 39, 549-559
- Rigby, K., Schofield, P. y Slee, P. T. (1987). The similarity of attitudes towards personal and impersonal types of authority among adolescent schoolchildren. *Journal of Adolescence*, 10 (3), 241-253.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- 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.
- Rubini, M. y Palmonari, A. (1995). Orientamenti verso le autorità formali e partecipazione politica degli adolescenti. *Giornale Italiano di Psicologia*, 10 (3), 757-775
- Rubini, M. y Palmonari, a. (1998). The effect of school maladjustment and of membership of adolescent peer-groups on the orientation to the institutional system. Comunicación presentada a la *6th Biennial Conference of the Eara*, Budapest.1998
- Rueter, M. A. y Conger, R. D. (1995). Antecedents of parent-adolescent disagreements. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 435-448
- Ruiz Acosta, María José (1996). *Escritura y Comunicación Social: Historia de la comunicación escrita: Definición multidisciplinar de una nueva asignatura*. Alfar.
- 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.; Rosales.; Cañedo, I. (1999). *Understanding and communication in expositive discourse: an analysis of strategies used by expert and preservice teachers*, en *teaching and teacher education*, 15, pp. 37-58.
- Schramm, W. (1954). *How communication works*, en W. Schramm; D. Roberts (eds.), *the process and effects of mass communication*. Illinois, university of Illinois press.
- Schunk, D. H. (2000). *Coming to term with motivation construct*. contemporary educational psychology, 25, 116-119
- Schwartz, S. y Pollishuke, M. (1995). *Aprendizaje activo*. Madrid: Narcea

- Shannon, C. E.; Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Illinois, university of Illinois press.
- Shuell, T. (1988). *The role of the student in learning from instruction*, contemporary educational psychology, 13 (3) p276-95.
- Stormont m (2002). *Externalizing behavior problems in young children: contributing factors and early intervention*. *psychology in the school*, 39, 127-138
- stubbs, m. (1983): *language, schools and classroom*. londres, methuen.
- Thayer, S. (1975). *Communication and communication system*. Barcelona, Peninsular.
- Utman, C. R. (1997). *Performance effects of motivational state: A meta-analysis*. *personality and social psychology review*, 1, 170-182
- Watzlawick, P.; Beavin, H. J. (1967). *Some formal aspect of communication»*, en *American behavior scientist*, 10, pp. 4-8.
- Wertsch, J. V. (ed.) (1981). *The concept of activity in soviet psychology*. Armonk, nueva york.
- Wertsch, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós.
- White, K. J. y Kistner, J. (1992). *The influence of teacher feedback on young children's social preferences and perceptions*. *developmental psychology*, 28, 933-975.
- Wood, D., Bruner., & Ross, g. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. *journal of child psychology and psychiatry*, 17, 8 9 –100.
- Woolfolk, A. E.; Galloway, Ch. M. (1987). *Nonverbal communication and the study of teaching*, en *theory into practice*, 1, pp. 78-85
- Zabalza, M. A. (2002). *Situación de la convivencia escolar en España: políticas de intervención*. *revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, 139-174

Zettergren, P. (2003). *School adjustment in adolescence for previously rejected, average, and popular children. british journal of educational psychology, 73, 207-221*

ANEXOS

ANEXO I

VIDEOGRABACIONES

DESCRIPCIÓN ETNOGRÁFICA (DE: A, PE)

Profesora (PEX): Experta

Clase: A

Curso: 4º E.S.O

Área: Lengua inglesa

(Comienza la clase... la profesora coloca los libros en la mesa y una alumna pregunta...)

AP: ¿vamos a seguir la pasiva?

PA: Sí. **CNV1B** *(comienzan a hablar entre los alumnos/as)*

PT: ¡De acuerdo! ¡ Buenos días ¡Lo primero presentar la frase del día! *(Coge el libro de frases y se dirige a cerrar la puerta porque se escucha mucho ruido fuera, la clase sigue hablando entre ellos).* **CNV7B +CV1A**

AT: La última fue... *(A voces)*

PA: *(Le pide con el dedo índice silencio para que baje el tono de voz. Le pide con la mirada a una alumna que vaya a por tizas porque no hay para escribir, la alumna se levanta y va a por ellas, el grupo sigue hablando y la P mirando el libro de frases)* **CNV7 A +CNV7B**

PT: Si viene vuestra compañera podremos escribir..., *(pero encuentra una tiza y dice)* ¡ah ¡si tengo aquí, *(llama la atención a dos alumnos)* ¿N? ¿P? **CNV5C**

(Comienza a escribir la frase del día en la pizarra los alumnos siguen enredando, se da la vuelta y dice): lo copiamos *(y se cerciora de que hay algunos alumnos que no están copiando, llama la atención)* ¿S? *(con cara seria y mirándolo fijamente, extiende el brazo señalando la pizarra, para indicarle que debe copiar, mientras lo copian la P vuelve a la mesa a dejar el libro).* **CNV5D +CNV6B**

PA: ¿Alguna idea C? **CV4B + CNV4F**

AP: Dar... (*Mientras tanto la P señala con el dedo índice las palabras, en ese momento llega la alumna con la tiza y se la da a la P, le da las gracias con una sonrisa muy amablemente*). **CNV7A + CNV1A**

AT: Da a ti...

PA: Da a ti, ¡no ¡date a ti, ¿de acuerdo? ¿A? ¿N? ¿Algún problema? (*Mirándolas muy fijamente y con cejas elevadas y el ceño fruncido*). **CNV6A +CNV6B +CNV6C+CV4B**

AP: Date una hora...

PT: ¿Qué significa cold? **CV4B + CNV3A**

AT: Frío (*señalando la palabra*)

PT: En este caso para enfriarte, para relajarte. **CNV1B + CV6A**

AT: Antes de...

PA: Dar una respuesta...**CNV5F**

AP: A alguien que...

PA: Te ha provocado (*señalando con el dedo*) ¿de acuerdo? ¿Qué es lo que quiere decir? **CNV7F + CV4B**

AP: Que pienses antes de actuar

PA: (*Con la palma de la mano hacia delante*) ¡bien ¡que pienses antes de actuar porque en ese momento no es el momento... ¡vamos! que pienses antes de actuar porque cuando estamos en pleno enfado...esto nos pasa a diario y debemos tener calma o frialdad antes de responder ¿ verdad? **CV2B+ CNV1B +CNV2B+ CV6A**

AP: Sí.

PT: Si no nos podemos arrepentir después de una mala contestación. **CNV5F + CV2B**

AP: Pero ¿Qué pone a alguien?

PA: Sí, a alguien "to someone", who es quién, pero también detrás de un nombre o un pronombre... (*Mira a un alumno y le llama la atención*) ¿!?, se pone who, quién a alguien que...**CV10A + CNV1B +CNV3A+ CNV7A**

AP: ¿Qué significa la frase? Que no hables...

PA: Lo he dicho ya dos veces S (*con cara de enfado, fruncido el ceño y tensión en la mandíbula*). **CNV1G+CV10A +CNV6A**

AP: Si, pero lo estaba copiando

PA: Pues entonces luego al final se lo preguntas a un compañero (*arqueo de cejas y movimiento de la cabeza hacia el lado*). **CNV6B+ CNV5F**. Entonces... cuando estamos en plena pelea no es el momento, cuando estamos con esa cosa que entra por dentro (*tocándose el pecho con la mano*) no es el momento de responder ¿S?, es simplemente algo que hacemos y debemos controlar...**CV2A+CV5A+CNV5F+CNV1B**

PT: ¿De acuerdo? (*Deja la tiza en la pizarra y vuelve a la mesa*). Vamos a continuar con la voz pasiva. Hacemos los ejercicios. **CV4B+CV3A+ CV10B**

AP: Yo corrijo

PA: Espera voy a preguntar a ver quién los ha hecho, eran el 1 y el 3. **CNV5F+CNV7B**

PA: ¿S? **CV4B +CNV6B**

AP: No tengo eso

PA: ¡Ah es que tu no estabas ¡¿J? ¿L? ¿SM? **CV4B +CNV6B**

AP: Yo no (*el alumno se tapa la cara con la libreta*)

PA: ¿A? **CV4B +CNV6B**

AP: el 1 no y el 2 medio

PA: Por lo menos lo has intentado ¿A?,... (*Mientras va tomando nota en su cuaderno quién lo trae hecho y quién no*). **CV4B +CNV6B+CNV3B**

AP: No... (*La mayoría de los alumnos no los tienen hechos*)

PT: De acuerdo, hay que espabilarse, hoy vamos a repasar la voz pasiva...**CV1A+CV3A+CNV5F** (*Coge el libro y mueve hojas, se dirige a la pizarra*). Vamos a ver, recordamos del día anterior... **CV3A** (*Mientras borra la pizarra*) ¿Cómo se decía la voz pasiva con D. Quijote? **CV4B+CNV4F**

AP: Yo lo digo

PA: Venga (*asintiendo con la cabeza*). **CNV1B+CNV3A**

AT: Don Quijote... (*La P va copiando la frase en la pizarra, todos se ríen de la pronunciación...*).

PA: Sí, es así, ¿cómo se dice Méjico? México, pues aquí también (*termina de copiar la frase en la pizarra dando la espalda a la clase, se da la vuelta*) ¡de acuerdo ¡bien ¿S? (llamándole *la atención*). Os acordáis que ayer es lo que os puse para ver la voz pasiva y dijimos que tenía varias partes que íbamos a empezar a analizar, ¿sí? (*se toca la cabeza*) entonces lo primero que tenemos es el sujeto, después el verbo en voz pasiva.**CV4B+CNV1B+CV3A+CV11ACNV7F**

AP: Más el verbo, que es el verbo ser más participio y el complemento agente.

PA: (*La P con la mano en la cadera y expresión facial sería de enfado le dice a un alumno*): usted no se entera bien pero aquí que seguro que aquí se enteras muchísimo mejor... (*La clase empieza a reírse, los compañeros se burlan un poco de la situación y la P en silencio apoyada en la pizarra espera con cara seria a que el alumno se cambie de sitio*).**CV10A+CNV6A+CNV6B**

PT: Bueno y... (*Vuelve a su mesa*), nosotros vamos a ver los ejercicios... (*Los alumnos hablan entre ellos*) ¿E? **CV4B +CNV5B**

AP: El complemento agente lleva by más el nombre.

PA: Si... (*Vuelve a la pizarra y lo explica allí*) ... complemento agente es by... ¿para qué? **CV4B+CNV1B**

AP: Yo quiero hacer el ejercicio

PA: (*Con una sonrisa le dice*): Muy bien y los demás vamos aportando sus propias respuestas. (*Con rostro relajado y sonriente se aproxima a la alumna*).**CNV1A+CNV1B+CNV4A+CNV4B**

AT: Lee el ejercicio...

PA: (*Interrumpe y dice...*) ¡Cuidado ¡(*Va a la pizarra y escribe parte de la frase*) ¿Cómo has puesto el verbo en singular o plural? (*elevando la voz y las cejas, extendiendo los brazos a los lados*). **CNV5C+CV4B+CNV7F+CNV3A**

AP: Singular

PA: Bien, pero aquí hay un problema ¿cuál? (*hace un barrido de miradas*).**CV4B+CNV4B**

AP: Que el verbo es irregular ¿no?

PA: No ¿por qué? ¿Por qué es un verbo irregular? **CV4B+CNV4F**

AP: Pues no sé, porque es consonante vocal consonante

PA: (*Asiente con la cabeza y señala con el dedo a la alumna que ha respondido*): Primera parte, casi...pero por ejemplo open es consonante vocal consonante, se pondría opened ¿no? (*y los mira con cara de pregunta*) bueno a ver se tienen que juntar dos cosas (*pone un dos en sus dedos*) primero consonante vocal consonante y que sea aguda, ¿vale?, continúa...**CNV1B+CNV7D+CV8A**

AT: (*Sigue leyendo el ejercicio...*)

PT: (*Vuelve a la pizarra y escribe la frase que está diciendo la alumna, en este momento toda la clase está en silencio y asiente con la cabeza*) ¿y si es pregunta como lo hacemos? **CV4B+CNV5B**

AP: Cambiamos el orden

PA: Cambiamos el orden igual que siempre, entonces sería ¿está la ciudad bien diseñada? ¿Sí? **CV4B+CV5A+CNV7B**

AT: *Sigue leyendo el ejercicio...*

PT: ¿Vale esa frase la vamos a dejar, porque vamos a ver otras cosas...estamos haciendo frases en voz pasiva to be más participio, a continuación, ok? (*inclinando la cabeza, moviendo las manos con las palmas abiertas*).**CNV7F+CV1A+CV11A**

AP: Y añade ed

PA: ¿Por qué A? **CV4B**

AP: Porque es aguda y es consonante vocal consonante...

PT: Eso es... (*Asiente con la cabeza positivamente, sonrío y mueve las manos*): Se tienen que cumplir las dos cosas, bueno... (*Pone el radiocasete y lo enchufa*) lo vais escuchando, Vamos a corregir el ejercicio dos ¿vale? ¿A? 34, para

cuando lo vuelvas a escuchar en casa sepas cuál es.

CNV1A+CNV7B+CNV7F+CV1A

AP: Se ríe.

PA: Si acaso te entran unas ganas terribles de escucharlo en casa (*se ríen todos los alumnos/as*) **CNV5F**

Se escucha el CD...

PT: los coches están prohibidos...estamos con la voz pasiva que es el verbo to be más participio del verbo, si es regular con ed y si es irregular según la lista.**CV11A+CNV5F**

Sigue el CD...

PT: ¿Qué significa...? **CV4B**

AP: Altura, en el ejercicio número 4

AP: Permitir

PA: Muy bien (*asiente con la cabeza*). **CNV2B**

P: ¿Qué era building? **CV4B**

PA: Edificio (*desde la mesa mira a cada alumno cuando interviene*) en el ejercicio número 2, ¿algún problema? **CV4B+CNV3A**

AP: No

PT: Cuando queremos decir ¿qué tal el fin de semana? ¿Y en el cine? ¿Y?... ese y... ¿estás apuntando S? **CV4B+CNV5F**

A: (*Abre la libreta en ese momento*) ...

PA: ¿Y tu libro dónde está? **CV4B**

AP: Hoy no me lo he traído porque pensaba que eran las canciones.

PA: (*Con la mano en la boca y el brazo apoyado en la cadera con rostro serio*) pensabas que eran las canciones, bueno...**CNV3A**

AP: Es verdad.

PA: De todas maneras, puedes ir corrigiendo, tienes todo lo de la pizarra (*se mueve en la parte delantera de la clase, señalando a la pizarra*), esto entero.

CNV8A+CNV7A

AP: Entero no

PA: Entero no, que tienes la 2 si, la 4 no..., las dos primeras y el resto ¿no?, pues mira te quedan la 3, 4, 5... (*Con media sonrisa en la cara*) ¡Ay... no sé qué voy a hacer contigo ¡(*levantando las cejas y esbozando otra media sonrisa*).

CNV5C+CNV1

AP: Aprobarme

PA: ¿Aprobarte?, yo no te apruebo. **CV4B+CNV5D**

A: Si quieres si

PA: No perdona, tú te apruebas, si tú quieres si, a mí no me des esa responsabilidad, esa responsabilidad es tuya. **CNV5C+CV10A**

AP: Hombre no me vas a aprobar por la cara

PT: Por cierto, no he traído los exámenes porque no tengo las notas pasadas.

CNV5F

AP: ¿Y cómo están?

PT: (*Con la mano en el mentón*). Bueno están en general bastante mal, hay algunos que están bien y el de S... como estaba completamente en blanco pues...**CNV5F**

AP: No, no estaba en blanco había puesto el nombre

PA: ¡Ah ¡(*con media sonrisa...*) ¡Espérate por curiosidad es que yo creo que estaba en blanco ¡(*busca en su maleta*). **CNV5C+ CNV1A**

AP: No hombre no lo saques.

PA: Tienes suerte de que no está, pero mañana te lo enseño.

CNV5D+CNV5F

AP: ¿Y yo?

PA: Pues no sé, tienes algunas partes flojas y otras mejor, entonces no sé, todavía no he hecho medias y entonces...**CV8A+CNV7F**

PA: ¿A? otro examen que está mucho en blanco (*con cara seria y cejas levantadas*). **CNV6A**

PT: Bueno, ya está ya hablaremos del examen cada uno sabe cómo lo ha hecho. S... a ver si esta Semana Santa te das un golpe en la cabeza o algo y estudias. **CNV1A+CNV6B**

AP: Si me voy a poner a estudiar

PA: S..., (*con cara seria*) ¡ojalá ¡Bueno, seguimos corrigiendo, se nos ha olvidado hacer la parte c, pues vamos a hacerlo, vamos ¿S? ¡Venga ¡CV10B+CNV7B

AT: Lee el ejercicio

PT: Vamos a ver tres frases sobre tu ciudad empleando la voz pasiva. Hemos hablado de cosas de ciudad en todos los ejercicios en la página 40, de aquí...lo aplicas a tu ciudad (*moviendo las manos mientras habla*) ¿entiendes? Cualquier frase de ahí en tu ciudad. **CV1A+CNV5F+CV4B**

AT: Por ejemplo, lo del pasto de ovejas (*todos ríen*)

PT: (*chasqueando los dedos*) vamos seguimos (*todos los alumnos hablan*), seguimos, pues algo de tu pueblo. **CNV6H+CV10B**

A: ... (*No contesta y sigue pensando una respuesta*).

PT: Lo tenemos que hacer con la frase en pasiva. **CNV7B+CV5A**

A: Lee la frase...

PA: No crees nada, de las ideas que hay en el ejercicio coge una y ponla en pasiva. ¿A? y ¿S? vosotros también lo podéis hacer (*estaban los alumnos hablando y enredando*). **CNV7G+CNV6H**

A: (*no contesta y sigue pensando*)

PA: La altura de los edificios está restringida, entonces en tu pueblo no se pueden poner pisos de cuatro plantas, por ejemplo, esa es una frase. Segunda...**CV2B+CNV4B**

AP: Pero ¿eso es mentira verdad?

PA: A... lo que nos interesa es practicar. **CNV7B**

A: ¡Qué tonta eres ¡(refiriéndose a la compañera)

PA: ¡A ¡(tocándose el mentón y con tono de voz grave). **CNV5C**

AP: Dog isn't

PA: No, no is't no aren't... los perros no son permitidos en los parques (con la mano en el mentón y la mano apoyada en la cadera). **CV6D+CNV5F**

A:(no contesta)

PA: Perdona ¡A ¡si son los de pueblo que sí, dímelas en afirmativa. **CNV7F**

AP: Que los perros están permitidos en el parque

PA: Efectivamente (asiente con la cabeza). Que los perros están permitidos en el parque porque es una norma cívica para los ciudadanos en esa ciudad. **CNV1B+CV6A**

AP: My town...

PA: La P repite con la alumna... ¿alguien quiere preguntar algo? ¿Lo has copiado N? ¿S? **CV5B+CV4B+CNV3A**

AP: Estoy en ello

PA: ¡S ¿estoy hablando yo con ella (con cara seria). Bueno vamos a continuar con el ejercicio número tres, bueno, pero no vamos a continuar porque vamos a ver la voz pasiva, (se mueve a la pizarra y coge una tiza) no me acuerdo yo muy bien de la frase que puse... (y mira a los alumnos con el ceño fruncido para que alguno se lo diga). **CV1A+CV4B+CNV4F+CNV8A**

AT: D. Quijote... (La P lo va escribiendo en la pizarra)

PT: ... Vale, no digáis "writing" ¿vale? (señalando con el dedo en la pizarra). Nos acordamos... vamos a repasar las cosas: sujeto, el verbo en voz pasiva, no sé si ayer llegamos aquí ya, os dije que hay que concordar el sujeto y el verbo (señalando con el dedo en la pizarra la palabra verbo), por ejemplo ¿qué te ha pasado a ti en la frase? (señala con la palma extendida hacia una alumna). **CV4B+CNV7A+CNV7F+CV3A+CV11A**

AP: La de los perros... que la he puesto en singular y era en plural

PA: Exactamente, entonces si tenemos un sujeto en singular el verbo en singular y lo mismo si es plural, ¡vale! ¿En otra frase que tú has hecho... (Refiriéndose a la alumna), ha pasado eso! **CNV2B+CV8A**

AP: ¿Eso qué ejercicio es?

PA: Esto es recordando de ayer. **CV3A**

AP: ¡Ah!

PT: Entonces dogs... (Escribe la frase en la pizarra) estaba mal lo que dijiste y sería... (Corrige lo que no estaba bien cambiando en la palabra) entonces primera cosa concordar el sujeto verbo... ¿sí? ¿Estamos copiando? (mira a los alumnos que parecen distraídos), bueno eso es la primera cosa, segunda (marcando con los dedos), como hemos dicho antes el verbo en pasiva ¿cuál es el verbo en voz pasiva? **CV4B+CV11A+CV12A+CNV7D**

AP: El verbo to be más participio.

PA: (La P lo va escribiendo en la pizarra) ¿y qué pasa con el participio? **CV4B**

AP: Que puede ser verbo regular o irregular.

AP: ... ¿el verbo entonces siempre va en pasado?

PA: Muy bien, si es regular se añade ed, y si es irregular la columna de la lista de verbos irregulares ¿entiendes S? (arquea las cejas y espera mientras los alumnos copian lo de la pizarra) ...Si nos dicen que tengo que hacer una frase en voz pasiva en presente ¿qué es el verbo? El verbo to be en presente, si fuera en pasado, ponemos en pasado el verbo to be. (moviendo las manos).**CV4B+CNV7A+CNV7B+CNV7G+CNV2A+CV6A+CV12A**

Entonces os dije ayer, nosotros no lo podemos poner en cualquier tiempo, cuando nosotros hicimos la hojita de los verbos... (Hace un recuadro con los dedos en el aire) teníamos presente simple, presente continuo... os acordáis ¿no? (abre los ojos y extiende los brazos a los lados).**CV12A+CV3A+CNV7F+CV4B+CNV7B**

PA: No, en participio no te equivoques, el verbo to be es el que cambia. Por ejemplo, dime D... un ejemplo en presente.**CV6D+CV4B+CNV4F**

AP: Dog... (La P lo escribe en la pizarra)

PT: S... ¿estamos copiando?... **CV10B** bueno veis, ¿por qué nos interesa esta gramática? (*señalando lo que hay en la pizarra*) porque en selectividad como os dije el otro día nos sale la voz pasiva, ¡y es lo que nos sale! Sobre todo pasar una frase en activa a pasiva (*moviendo las manos*), luego veremos el paso de activa a pasiva y demás.

(*Borra la pizarra y dice*) el agente ¿y cuál era el complemento agente poníamos? **CV4B+CNV7A+CNV7F**

A: ¿?... (No contestan)

PT: ¿No?, pues vamos a ver, para decir por él, se dice by...him (*pronunciando muy exageradamente*), ahora recordamos eso de Him, his... esto es de 3º de la E.S.O (*moviendo la mano*), esto lo hemos repasado al principio de curso.

Si es el pronombre ¿se supone que el pronombre objeto o pronombre sujeto?
CV4B+CNV7A+CNV7F+CV3A

AP: objeto

PA: Bien... ¡vale! es decir si quiero decir por mí, digo by me ¿vale?

Entonces recordamos pronombres objetos se utilizan en dos casos (*marca un dos con los dedos*). Se llaman objeto, es decir como objeto directo (*señalando en la pizarra*) u objeto indirecto, por ejemplo si yo quiero decir yo le quiero o yo le amo.

CNV7D+CV3A+CNV7B

AP: I love...

PA: ¿Y? him (*y lo escribe en la pizarra*) ¿vale?. **CV4B+CNV5F**

PA: Y la segunda cosa, detrás de... una preposición "by".**CNV5D+CV11A**

AP: ¿Y qué significa D.O?

PA: Direct object, objeto de directo ¿vale? Este es el uso ¿vale? ¿N... Sí? (*mirándola con cara de pregunta*), si el uso lo entiendes ¿no?, ahora hay que estudiarse esto. No sólo vale que nos enteremos y lo copiemos ¿qué hay que hacer cuando lleguemos a casa? **CNV3A+CNV7A+CV4B**

AP: Estudiar

PT: Con los brazos cruzados ¡eh! ¿ S... vas a empezar a estudiar?
CV4B+CNV5F+CNV6B

A: Sí

P: Se ríe. **CNV1A**

AP: Mañana

PA: ¿Mañana?, ¿vas a estudiar antes de Semana Santa? **CV4B+CNV5F**

AP: Que me lo preguntes

PA: ¿Cuándo mañana? **CV4B+CNV5F**

AP: Mañana no

PA: ¿? (*con el ceño fruncido*) **CNV6A**

A: Después de semana santa, todos ríen ¡vale! ¿cuáles son los pronombres objeto?(se los van diciendo los alumnos y ella va copiando en la pizarra) me, you, him, her...¡cuidado que este es el mismo que su!, se escriben igual y por eso lo confundimos ¿ S estamos aquí lo estamos copiando?

AP: Sí

PT: ¡Venga!, his, our, you, them... ¿vale? Este es el uso y la segunda la forma.**CNV5F+CV11A**

Mirar...este es el uso de pronombre y esto la forma ¿sí? (*espera que copien*). El significado de los pronombres depende de la frase. ¡Vale! esto lo estudiamos para mañana y también el ejercicio tres (*mira el reloj*) solamente la parte a y b, la c la dejamos, pero por favor primero estudiar todo esto y mañana veremos cómo pasar de activa a pasiva o de pasiva a activa hasta que veamos eso no podemos hacer el ejercicio número 4.

AP: Ya lo hemos visto en lengua

PT: Pues es muy fácil, es como esta frase (*señalando una frase escrita en la pizarra*) y pasarla en pasiva si yo te digo: El Quijote fue escrito por Cervantes tú sabes pasarla ¿no? (*mirando a un alumno*).**CNV7A+CV4B+CNV7F**

La segunda cosa ¡hasta que toque el timbre es cuando acaba la clase! (*todos hablan y han recogido*) vamos a aprovechar, ¿ cómo se pasa?**CV4B+CNV5C**

A:... (*La P va copiando en la pizarra la respuesta de la alumna*)

PT: Hemos dicho que esta frase está en voz activa y ¿en voz pasiva?

CV4B+CV10B

A: (le dicen la frase)...

PA: ¿J? (*estaba jugando con una bolita de papel*) y ¿cómo veo yo casi todas las mesas recogidas? **CV4A+CNV5F** Mirad todo lo que yo ponga en la pizarra tiene que estar copiado. (*Suena el timbre*) ¿Sí? Copia y te vas (*algunos alumnos se levantan*) ¡eh! ¡no os he dicho que copiéis...copiamos! no te vas (*dos alumnos se levantan y van hacia la puerta, un alumno se vuelve a sentar para copiar, pero A... no se sienta y dando voces...*)**CNV5C+CNV6A+CNV7A**

AP: Se me va el autobús.

PA: A... ¡copia! (con cara seria y brazos cruzados).**CNV5C**

AP: ¡Que no! que se va el bus

PA: Vamos, A... (*Con un tono de voz tranquilo*), tienes dos opciones o copias o tienes un problema, yo creo que es mejor que pierdas un minuto en copiar.**CNV5F+CNV6B**

AP: ¡Si hombre! que pierdo el autobús por un minuto (*a voces y haciendo aspavientos con los brazos y sale por la puerta*)

PA: Entonces tienes un problema... (*Los alumnos terminan de copiar y van saliendo, la P con rostro serio va recogiendo sus libros*).**CNV6G**

DESCRIPCIÓN ETNOGRÁFICA (DE: B, PE)

Profesora (PEX): Experta

Clase: B

Curso: 4º E.S.O

Área: Lengua inglesa

Comienza la clase frotándose las manos en la parte delantera de la clase, en el centro diciendo...

PT: Hoy debéis leer la obra, la tenéis en vuestros emails, así que por favor no os olvidéis, porque aquí, el lunes vamos a escuchar la obra, ¿de acuerdo? Y vamos a resolver dudas (*Pregunta a los alumnos/as frunciendo el ceño sobre una palabra que ha pronunciado en inglés, moviendo las manos con las cejas elevadas, se dirige a un alumno murmurando, lo mira intermitentemente mientras habla con él y coge los libros de la mesa*).**CNV4F+CV1A+CNV7F+CV12A**

PT: Ah, vale vale... (*Se mueve hacia el mural de corcho de la parte delantera de la clase y mira un calendario señalando en el papel de espaldas a la clase y dice...*) **CNV8A+CNV5A**

PT: Lunes 18 de Febrero... M., tú no estás aquí.... S, M ¿podéis en el recreo del miércoles? Porque el lunes tenemos que trabajar con la obra. El problema es que si no trabajáis con la obra el lunes, el siguiente lunes es fiesta y el siguiente lunes es la obra (*Mientras habla utiliza las manos moviéndolas de arriba a abajo, mira a las alumnas y las localiza cerciorándose con la mirada que se han enterado de lo que ha dicho*).**CNV5F+CNV7F+CNV7F+CV4B**

PA: ¿Perdona? Se dice ¿qué día es? ¿Cómo pronuncias esto? (*elevando la voz, frunciendo el ceño sobre los sonidos individuales elevando las cejas*) Diferencia los sonidos dependiendo de si las sílabas se acentúan o no. (*Vuelve a preguntar a un alumno con el ceño fruncido cómo se pronuncia lo que dice y mira a un alumno para que le ayude*) (*Mira el libro de la mesa y se dirige a la pizarra a escribir, pregunta a una alumna la pronunciación de la palabra que ha escrito en la pizarra*).**CNV1G+CV4B+CNV5C**

¿T...? (la busca con la mirada y le pregunta ayudándose de la tiza y pizarra, ante las respuestas de la alumna pone cara de extrañeza, encoge el mentón y corrige su pronunciación, volviéndose a repetir la pronunciación exagerada, asiente con la cabeza ante sus preguntas).T.... ¿queda clara la pronunciación? Vuelve a pronunciarlo M... (Le pide a la alumna que vuelva a pronunciar la palabra moviendo sus manos con círculos. Mientras espera sus respuestas, la mira con expresión de la cara serena y le intenta ayudar indicándole con el dedo la parte de la palabra en la pizarra, asintiendo con la cabeza). **CNV1G+CNV4A+CNV5C+CNV7F**

Cuando la alumna no responde, invita a los alumnos/as a que respondan...**CNV4B+CNV7G**

PT: ¿Alguna idea? (Haciendo un barrido de miradas, cuando un alumno se anima a responder lo escucha dirigiéndose a la pizarra. Explicando la acentuación de las palabras y su correspondiente pronunciación, esto lo hace en español).
CV4B+CNV1B

Durante la explicación escribe palabras en pizarra y mueve sus manos y el dedo indicando o señalando las letras que deben pronunciar, asiente con la cabeza, mientras espera las respuestas, apoya su mano en la cadera.**CV12A**

Reformula sus propias aportaciones volviendo a decir la palabra con pronunciación exagerada y abriendo mucho la boca, vuelve a hacer lo mismo con otras palabras.**CV6A+CNV1B+CV8A**

AP: What day?

PA: What? (colocando la boca para que lo pronuncie bien) suena o...**CV5B+CV12B**

PT: ¿Algún problema? Bien...ahora vamos a corregir los ejercicios de la página 27 que teníamos del otro día y con eso repasamos la voz pasiva que es lo que toca hoy para pasar a la estructura gramatical siguiente... (Se acerca a la mesa e indica que van a corregir ejercicios, mientras los alumnos/as van a la página ella espera con las manos en la cadera), ¿M puedes leer el ejercicio 2? (la alumna comete errores, P pregunta:) ¿cómo?... ¿cómo pronuncias “answer”? no debes pronunciar la “w” ¿de acuerdo? **CV4B+CV1A+CNV4F**

AP: Ok

PA: Así que la respuesta real es: ¿a dónde decidió ir de vacaciones? A Hawaii a un bonito hotel de Hawaii otra cosa ¿qué? **CNV7B**

AP: ¿Qué decidió comer? Decidió comer pizza.

PA: Ok, decidió comer pizza porque lo demás era demasiado caro (*P corrige la pronunciación de “decided” repite la pronunciación de forma exagerada*) **CV6A+CNV1B**

AP: ¿Qué museos decidió visitar? Visitó el Louvre en París.

AP: ¿Continúo?

PA: Sí, por favor. **CNV1B**

PA: M, recuerda el orden de la frase: 1º el sujeto, después el verbo, después los complementos, por lo tanto, estaban haciendo cosas (*pone un ejemplo en la pizarra*) ¿algún problema? ¿No? Ahora ejercicio 4. **CV2+CNV7A**

Vamos a repasar vocabulario relacionado con TIC... **CV3A+CV10B**

AP: P, ¿puedes repetir la 2?

PA: Si claro... ¡Oh no me has dicho una cosa! ¿ qué tienes que decirme? Al principio de la clase... Ah, así que... **CV4B+CNV1B**

AP: P, la frase del día (*Toda la clase ríe y la P también, busca el libro donde están las frases y la escribe en la pizarra, pide que le recuerden la frase del día anterior...ella busca en el libro hasta que encuentra la que toca hoy*)

PT: ¿Puedo borrar la pizarra? La frase de hoy: “Convierte en un hábito el hacer cosas agradables para la gente que nunca se dará cuenta” ¿alguna idea sobre el significado? (*Una alumno intenta traducir y ella lo va reconduciendo con pequeñas preguntas, las respuestas no son del todo correctas y ella va señalando parte a parte para ayudarles a traducirla, tapando con su mano lo que quieren que diga o no, una alumna le pide que repita... y ella repite pero le dice a un compañero que lo haga por ella*) **CV4B+CV6A+CNV7A**

Se vuelve a colocar en la mesa mirando al libro y al alumno mientras repite el significado de la frase.

PA: Número tres... (*Coloca su mano en la cadera y mira el libro mientras el alumno corrige, se toca la oreja y el pelo y le pregunta al alumno*) **CNV7B**

PA: ¿Te has enterado? (el alumno asiente con la cabeza y continúan con la corrección, ella asiente con la cabeza y dice bien mientras mira el libro).**CV4B+CNV1B**

PA: No puedes recibir mensajes usted está ¿“nothing”? (frunciendo el ceño y extendiendo los brazos entonces otro compañero responde) **CNV6A+CNV7F**

AP: Si no estás en línea... (La P asiente mirando al compañero para que corrija el ejercicio...) (La P se dirige a la pizarra para escribir la palabra “called” y explicar su significado y pronunciación, utilizando su dedo para indicar las terminaciones, ya que el alumno lo ha pronunciado mal y escribe en la pizarra su pronunciación, utilizando los brazos haciendo aspavientos para decir) ¡no ¡**CNV1B**

Un alumno quiere preguntarle, pero lo hace en español, ...

PA: ¿perdona?... (Con rostro serio, el alumno con voz débil comienza a preguntar y ella va asintiendo con la cabeza).**CV4B+CNV1B**

AP: ¿cómo se dice “www”?

PA: Bueno, puedes decir “www”, punto dot “lo que sea” at “, no perdón, dot, com. También podéis decir “point”: No, se dice “dot”. No sé porque, dot es punto. (Escribe en la pizarra como se pone una dirección de correo y lo explica, después de la explicación en la pizarra)... ¿por dónde íbamos? **CV4B+CNV7A**

PA: ¿Puedes repetir? (El alumno sigue con la frase de antes del ejercicio y ella se sitúa en la mesa viendo el libro de ejercicios, interrumpe al alumno para decir...) **CV4B**

PA: Dot, no point, dot es punto (Y lo escribe en la pizarra). Continúa la oración (le dice al alumno), número seis... **CNV1B+CNV7A**

PT: Sí, ¿algún problema? ¿No? Ejercicio número siete ¿algún voluntario o no? **CV4B+CNV4F**

PA: R... ¿quieres corregir el ejercicio número siete? **CV4B+CNV4F**

El alumno comienza a leer el ejercicio...y ella está en la mesa mirando el libro, se toca el pelo, la cara...interrumpe para repetir la frase...

PT: ¿Qué significa...? (Todos los alumnos responden...) **CV4B**

A: Guardar

(Siguen corrigiendo y vuelve a irse a la pizarra para explicar la pronunciación de las palabras, primero escribe la palabra “delete” luego pregunta) ¿Cómo se pronuncia? **CV4B+CNV8A**

A: (Todos dicen cómo se pronuncia, una alumna está hablando con su compañera y...)

PA: ¿Algún problema M...? (pregunta con rostro serio) **CV4B+CNV4F**

AP: No

Sigue leyendo al alumno el ejercicio... cuando termina le pregunta el significado de tres palabras que ya han dicho anteriormente

PA: (Un alumno le pregunta pero en español, la P vuelve a decir) ¿perdona?, (para que lo haga en inglés). **CV4B+CNV4F**

AP: ¿Qué significa...?

PA: ¿Qué significa...? De acuerdo, (va a la pizarra y escribe la palabra para explicar su significado). **CV4B+CNV7A**

PA: Un alumno le dice a P que no ha hecho una parte del ejercicio y P pone expresión de cara seria y dice: ¿sabéis para que sirven las bananas? Es para la buena memoria (utilizando los brazos y el dedo índice llevándoselo a la sien, todos ríen). **CV4B+CNV7B**

Otro alumno continúa corrigiendo el ejercicio, mientras la P mira el libro de ejercicios en la mesa, con la mano puesta en la boca, se toca el pelo...

PA: Sin preposición, no pongas la preposición (Asiente con la cabeza el resto de la intervención del alumno). **CNV1B**

PT: ¿Algún problema? ¿No? (Le dice a los alumnos que van a recordar una cosa en la página..., escribe en la pizarra “for”). Vamos a ver una parte nueva. **CV1A+CV4A**

PA: ¿Qué significa for? **CV4B**

AP: Para (Ella asiente con la cabeza...)

AP: (otra alumna dice), desde de...

PA: ¿Desde de? (*Con el ceño fruncido e inclina el tórax hacia delante*).**CNV1G+CV4B+CNV3A**

AP: ¿no dijiste eso P?

PA: ¿Qué dije? (*Todos ríen*).**CV4B +CNV1G**

PA: Desde hace... ¡no desde de! (*arqueo de cejas con una sonrisa en la cara y se aproxima a la alumna*) ¿qué significa desde de en español?**CV4B+CNV5C**

AP: Por eso me parecía raro

PT: ¿Qué significa since? **CV4B**

AP: desde (*Lo escribe en la pizarra*)...

PT: Para estudiar el present perfect debemos saber la diferencia de for y since y pensar lo que es corto en español es largo en inglés y viceversa como ya dijimos el otro día (*Llevando los dos dedos a la pizarra en las palabras a las que se refiere*). Esto es un truquillo que yo hacía porque yo me confundía con el significado.
CNV7D+ CNV7F+CV3A

PT: ¿Y con qué frases van? **CV4B**

AP: Present perfect

PA: Bien, ¿cómo era el present perfect? (*con los ojos abiertos y arqueo de cejas y los brazos extendidos a los lados*).**CNV2A+CV4B**

AP: ... (*Contesta otro alumno con have*) la P le indica con el dedo índice en la boca que se calle que no lo diga y deje responder al compañero.

PA: Con have.... ¿has repasado el present perfect? **CV4B**

AP: Sí

PA: (*La profesora achica los ojos y espera su respuesta*) ¿has repasado?
CV4B+CNV1G

AP: "un poco" (*indicando poco con los dos dedos y cara medio chistosa*).

AP: Digo un ejemplo de perfect perfect.

La P espera al lado de la pizarra con una mano en la cadera. Los compañeros se impacienten un poco y le dicen: ¡vamos! P sigue esperando...

PA: Por ejemplo con el verbo “estudiar” (*lo escribe en la pizarra*).**CNV5D**

AP: I have... (*La P va escribiendo su respuesta y otro alumno quiere contestar pero vuelve a decir con el dedo silencio para dejar que conteste el otro compañero con una sonrisa*).

PA: Traduce I have studied (*mientras le marca con el dedo en la pizarra*)
CNV7F

AP: Yo tengo...**CV8A**

(*La P le dice que no con la cabeza y lo deja pensar...*)Yo he estudio no no no... (*Los compañeros se vuelven a impacientar... murmullo*)

AP: ¡Acho! (*la P esboza media sonrisa en la cara*), Yo he estudiado

PA: ¡Poco! (*le indica con la mano que le diga en inglés poco*) **CNV7G**

AP: A bit

PA: Es un poco, yo prefiero poco ¿vale? **CNV1B**

P: J... ¿dime cuando se pone I has? **CV4B**

AP: I has no, I have si...

(*La P escribe he has studied very little*)

AP: Or nothing (*todos ríen*)

PA: Bien, cada día debéis repasar una cosa, repasar estas formas en afirmativa, negativa e interrogativa, es necesario que esto lo tengáis claro y luego podremos seguir. (*Inclinando la cabeza y utilizando sus manos abiertas para explicarse*).**CNV7F+CNV5D**

(*Un alumno le va diciendo las frases en negativa y la P va escribiendo*)

PA: Pregunta ¿me lo traduces en español? **CV4B**

AP: Yo estudié... (*La P dice no con la cabeza y le pide a un compañero que lo traduzca*)

PA: *La P mira al alumno con cara seria y le dice:* Debes estudiar más y cada día, ¿algún problema? **CV4B+CNV5D**

AP: No

PT: Bueno esto ya lo hemos estudiado hace tiempo (*movimiento con las manos hacia atrás*) pero lo repasamos para ver for y since. (*Vuelve a ir la mesa y dice los ejercicios...*)**CNV7F**

PA: ¿Has hecho los ejercicios? **CV4B**

AP: No (*La P pone cara seria y de enfado, Pregunta a otro alumno y dice que no y entonces saca la libreta*)

PA: Muy mal, ¿M... y tú? **CNV1G+CV4B**

AP: No

PT: ¡Que tenga que perder el tiempo en esto! ¿ no os parece que sois mayores para que tenga que perder tiempo en esto? (*Coge un bolígrafo y empezar a preguntar a varios alumnos si tienen los ejercicios hechos...*)
CV9A+CNV6F

PA: R... ¿tienes los ejercicios? **CV4B**

AP: No

PA: S... ¿tienes los ejercicios? **CV4B**

AP: No

AP: ¡Yo lo hago si eso! (*intentando que no pongan más negativos a sus compañeros, pero la P sigue pasando lista y poniendo negativos a los que no han trabajado...*)

PA: R... ¿? **CV4B**

AP: El tres si pero el otro no (*la P se acerca para ver su cuaderno y comprobar que es verdad, lo ve y vuelve a su mesa a anotar en su cuaderno si lo tiene hecho*).

PA: J... ¿? **CV4B**

AP: Se me ha olvidado el libro.

PA: ¿y porque siempre se te olvidan las cosas? (*Con cara seria*). Tú tienes un problema, ¡debes comer más bananas! (*Todos ríen e incluso ella*).**CV4B+CNV6B+CNV5C**

PA: L... los ejercicios. **CV4B**

AP: Si

PA: A... ¿? **CV4B**

AP: No. Me he dejado la libreta en casa

PT: Sabéis que las libretas en casa son negativos, hay que preparar la mochila todos los días. **CNV7F**

PA: JM... ¿? Es la tercer vez que no traes las tareas hechas (*marcando con los dedos tres*), ¡tres veces! **CNV7D+CNV5C**

AP: ¿Y cuánto quita no hacer los ejercicios?

PA: Lo tienes en la reglita de principio de curso y ahí te pone cuanto te quita los ejercicios, ¿si? Mañana me lo dices (*con expresión muy seria*). Lo tenéis todos por escrito, sabéis todos lo que significa cuando no se hacen varias veces los ejercicios lo que ocurre, infórmale a JM sobre tres veces y también informa a todos. **CNV7F+CNV7B**

AP: ¿Y dónde es eso?

PA: Tú lo tienes en una fotocopia. **CNV7F+CNV7B**

PA: R... ¿? **CV4B**

AP: No

PA: Segunda vez (*indicando con los dedos en número dos*), bien... (*Mira el reloj y dice*) tres minutos perdidos en vez de ir avanzando, pasando lista para ver si habéis hecho los ejercicios, somos mayores... (*Mientras se frota las manos y se cruza de bazos*) **CNV7D+CNV6A**

PT: Ejercicio dos

AP: Yo

PA: ¿perdón? **CV4B+CNV4F**

AP: I do

PA: I do it. **CNV1B+CV6A**

La alumna comienza a leer el ejercicio y la P cruza los brazos y escucha.

PA: Make es si te lo inventas, por ejemplo I make an exam (*moviendo las manos*), pero you do an exam ¡tu si haces el examen! normalmente no os inventáis un examen, sino que lo preparáis con antelación y lo hacéis ¿no? **CNV7F+CV2A**

AP: También te lo puedes inventar

PA: Se ríe ¡no! (*moviendo la mano*). Tú tienes que hacerlo, ¡tú no estudias! **CNV5C+CNV1A**

AP: Aquí pone dos veces sin hacer un 5, más de dos veces un 4 en actitud (*la P con los brazos cruzados, mira al alumno que tenía tres veces sin tareas con gesto serio y levantando las cejas*)

PA: Bien, ¡te queda claro! dile gracias al compañero. **CNV5C+CNV7A**

A: Gracias

PA: De momento estamos en la mayoría de las veces sin hacer, porque tres de tres son la mayoría (*con los brazos cruzados y frunciendo el ceño*), tenlo presente, vas más bien mal ya de tres veces no vamos a poder bajar pero lo mejor es que se quede en tres que no sean más ¿no te parece? **CV10B+CV4B+CNV6A**

AP: S... ¿a mí no me has quitado un punto no?

PA: No. **CNV1B**

AP: A mí si

PA: ¿R...? ¿Tú tienes algo que decirme a mí? (*con cara muy seria*) ¿te quieres quedar conmigo en el recreo? Primera y última vez que te lo digo ¿Lo has entendido? Primera y última (*con tono de voz elevado, rostro excesivamente serio*). **CNV6A+CNV6B**

AP: No

Lo mira con cara muy seria y levanta las cejas a la vez que frunce el ceño.

PA: Ejercicio dos, M... ¿? **CV4B**

La alumna lee el ejercicio y la P con brazos cruzados, va corrigiendo la pronunciación de algunas palabras.

PA: (*Se va a la pizarra y escribe*). M... ¿cómo dirías time? **CV4B**

AP: Time

PA: Tu recuerda que la palabra since se parece pero no son iguales en pronunciación (*moviendo el dedo índice y la cabeza diciendo no*) para que veáis que vuestra mente asocia las reglas de pronunciación, pero hay excepciones.**CNV7A+CNV7B+CNV7D**

PA: ¿Ejercicio 3? (*barrido de miradas y mano en la cadera*), S... ¿?
CV4B+CNV1G

AP: No lo he hecho

PA: ¿Por qué no? **CV4B**

AP: Porque no lo entendía

PA: ¿Lo has intentado? **CV4B**

AP: Sí pero no me salía

PA: ¿Y no te salía nada escrito? (*haciendo el gesto con la mano de escribir*), hay que traer las cosas escritas aunque sean mal hechas, ¡vale! sino no, no me parece. **CV4B+CNV1G**

PA: JA... ¿? **CV4B+CNV1G**

AP: (*Lee su ejercicio*). I study in institute for...

PA: Bien (*asiente con la cabeza*), ¿puedes repetir? (*mientras borra la pizarra*)
“I have...” **CV4B+CNV1B**

AP: (*Otro compañero responde*) ¡es que le ha faltado el verbo!

PA: Asiente con la cabeza, escribe *la frase en la pizarra con un hueco donde le hace falta la palabra*). Le falta el verbo, si señor... ¿cuál? **CV4B+CNV1B+CNV2B**

PA: ¡Tradúcelo al español! **CNV5C**

AP: Llevo estudiando en el instituto desde 2006

PT: Se puede traducir de varias maneras, pero está bien (*explica las traducciones posibles, mientras suena el timbre y acaba la explicación entre ruido porque los alumnos/as empiezan a recoger*) **CNV5D**

PT: Por favor, no he acabado, para mañana repasar el vocabulario, ejercicio número 4 pág....**CNV7F**

DESCRIPCIÓN ETNOGRÁFICA (DE: A, PN)

Profesora (PN): Novel

Clase: A

Curso: 4º E.S.O

Área: Biología

Los alumnos/as se van sentando y sacando el material y la profesora se coloca en la parte delantera de la clase en la mesa donde está el ordenador

AP: ¿Has corregido los exámenes?

PA: Estoy en ello (*mirando la pantalla del ordenador y pasando las páginas del libro*). Además no los quiero entregar hasta que no tenga el otro grupo también corregido (*mueve sus manos a los lados y mira el libro de texto con cara muy seria*). **CNV1B+CNV7F**

A: ¿Por qué?

PT: Porque sí, porque siempre pasa lo mismo, porque siempre corrijo a vosotros primero, y ellos se quejan, así que he tomado la decisión de que no se entregan hasta que no estén todos corregidos... (*Muy seria*) **CNV7B+CNV3A**

AP: Pero eso no es bueno para ellos... es malo para todos. (*Murmullo generalizado*)

PT: ¡Venga! Abrimos el libro. **CNV5C**

AP: O sea que la solución es para que ellos no se quejen en clase, nosotros lo pasamos peor.

PA: ¡Vamos a ver! A...! A... acuérdate de traerme justificante ¿vale? (*sin mirar al alumno que le estaba hablando*). **CNV1F+CV4B**

PT: ¡shhhhhhhhhhh! ¡Vamos bajando el tono! ¡Shhhhhhhhhhh! ¡Vamos bajando el tono! (*mira al ordenador*) bueno! buscar del libro página. 122! pág. 122 del libro! ¿Vale? ¿esto lo hemos leído todo no? Lo último que dimos creo... Fue los cambios de carácter sexual y de ahí os dije que lo importante que eran los caracteres sexuales primarios y secundarios ¿no? ¿Sí o no? (*con expresión de la cara seria y moviendo la cabeza hacia delante*) **CNV7B+CNV8A+CV12C**

AP: Sí.

PT: ¡Eh! Recordamos hemos hecho hasta la fecha... hemos copiado el mapa conceptual que nos relaciona lo más importante del reproductor con respecto a lo que hemos dado en temas anteriores, ¿no? Incluyendo una serie de características de la reproducción humana, ¿vale? Que os dije de ahí os tenéis que ir a una serie de definiciones que son las más importantes y luego la parte B de ese mismo folio, son la definición de los caracteres sexuales primarios y los caracteres sexuales secundarios. ¿De acuerdo? ¡Vale! Creo que lo vimos entero ¿no? Lo vimos entero ¿no? (*en la mesa del ordenador, sosteniendo el libro con las dos manos, mira a ambos lados de la clase*). Pues hoy seguimos con las definiciones de los caracteres...**CV1A+CV3A+ CNV5F+CNV7B**

AP: Sí

PT: Vamos a dar la respuesta sexual humana, punto número 2 me gustaría darlo entero, verlo por lo menos y empezar ya la otra parte. ¿De acuerdo? (*va andando a la parte izquierda de la clase con el libro en las manos*). **CV4B+CV1A+ CNV8D**

AP: ¿Qué página es?

PA: ¡Página 123 venga! 123. **CNV1B**

AP: En la 125 pone que el sistema...

PT: Vamos a darle a la 123 luego ya vemos lo siguiente ¿vale? Venga M...! La respuesta sexual humana. Los demás estamos leyendo cada vez que lee él. ¡En silencio! (*moviendo las manos en círculos*) **CNV5C+CNV7B**

AT: (*lee el libro un alumno*)...todas las personas somos seres sexuales, eso significa que tenemos sexo, características biológicas y fisiológicas sexuales...

PT: ¡Vale! Características biológicas y fisiológicas que nos dan una identidad sexual, todos tenemos un sexo, nacemos con él ¿vale? Porque se desarrolla en el vientre de nuestra madre en las primeras semanas sigue... (*Andando por la clase*)

CNV7B+CV8D

AT: (*lee del libro*)...Por lo tanto el sexo está determinado por la presencia del aparato reproductor masculino o femenino.

PT: ¡vale! Eso es el sexo! El que nosotros tengamos un aparato concreto de un tipo u otro. Vamos ahora a encontrar la siguiente definición que es la de sexualidad. **CNV7B**

AT: (*lee*)...Sin embargo la sexualidad es sentirse como persona sexual, que incluye pensamientos, emociones y conductas relacionadas con el sexo, que marcan el organismo en todo su desarrollo y su papel en la sociedad.

PT: ¡Vale! Dice sexualidad: el modo de sentirse como persona sexuales incluyendo emociones, pensamientos, conductas relacionadas con el sexo que marcan al ser humano durante todo su desarrollo. ¿Dónde? De nuestro cuerpo esta base sólida ¿dónde? (*mirando a la parte derecha de la clase*) (*los alumnos responden cosas erróneas y ella mueve la cabeza diciendo que no*) **CNV7B+CNVG**

AP:... La mente

PA: Bien ¡en el cerebro! lo está diciendo! (*asiente con la cabeza, extiende los brazos y arquea de cejas*). La sexualidad: modo de sentirse, como persona sexuada, incluyendo pensamientos emociones y conductas relacionadas con el sexo, eso está más en la mente ¿eh? Esta más en la mente que en nuestro aparato reproductor. Sigue leyendo...**CNV1B+CNV2A+CNV5D**

AT: lee...

PT: ok (*leyendo el libro, sujetándolo con las dos manos*) **CNV5F**

AT: lee...

PT: ¡vale! Es algo individual la sexualidad es individual depende de la persona, ¡sigue! **CNV5D+CNV7B**

AT: Lee...

PT: ¡Vale! Es una forma de ser ¿no? Influye la forma de pensar en la afectividad, en la comunicación entre la persona ¿no? y es imperante que incluya valores como la diversidad, la confianza y la igualdad. Eso va incluido dentro de la sexualidad, son valores que tienen que permanecer, tiene que contemplarse, ¡sigue leyendo!.**CNV5D+CNV7B**

AT: Lee...

PT: ¡Vale! Es en la función última de la reproducción ¿vale? **CNV5C+CNV7B**

AT: Lee...

PT: ¡Vale!¿ entonces es un medio de...? Medio de comunicación afectiva se mide por los afectos, ¿no? Es importante para alcanzar la persona su equilibrio ¿eh? Y su madurez. Adecuado al desarrollo como persona. Entonces nosotros podemos nacer ni más ni menos como dice ahí con un sexo determinado ¿eh? Pero no tiene porque la sexualidad coincidir con nuestros sexo. Vamos a leer un artículo no sé si lo introducimos el otro día ¿vale? Pues para que veáis que existe variedad en la sexualidad. Sexo solamente hay dos, en principio pero en cuanto a nuestra sexualidad existen muchas opciones. Y eso hay que contemplarlo. *(Suelta una mano del libro que sujeta y se toca el pelo y la cara con frecuencia, mira en la explicación a ambos lados de la clase)***CNV7B+CNV4F+CV4B**

AP: ¿Puede ser hermafrodita?

AP: ¡Eso!

PA: ¿Hermafrodita? *(sonríe)* ¡Sí puede ser una cosa muy, muy extraña! Y poco frecuente pero sí, puede ser incluso hasta hermafrodita. Son cosas extraordinarias que suceden en la naturaleza, en el mundo natural el ser hermafrodita no es tan infrecuente ¿eh? Hay especies que son hermafroditas, que tienen los dos sexos. **CNV5C+CNV7B**

A: (ríen) La babosa, el caracol...

PA: Exactamente *(arquea de las cejas y asintiendo con la cabeza)*.No los utiliza, se autofecunda. **CNV3A**. La autofecundación produce problemas genéticos, porque no se renuevan los genes, el interés a lo largo de la evolución es que los genes se vayan cambiando para que se puedan enfrentar a los diferentes cambios que se producen en su medio, una población de individuos que tengan los mismos

genes que sucede alguna desgracia por un cataclismo todos morirán, porque todos tienen la misma forma de responder ante esa adversidad. Si por el contrario nosotros queremos diversidad la población con modificaciones genéticas distintas, alguno de los especímenes, los diferentes individuos de esa especie, pues podrían sobrevivir. **CNV1B+CNV7B**

Esa es la razón principal de porque la reproducción sexual está más favorecida en el entorno natural que la asexual. ¿Vale? Tiene sus ventajas y tiene sus inconvenientes, las ventajas de la reproducción sexual está en la variedad de los genes, de los individuos de cada persona; vuestro mapa conceptual poníamos que los descendientes eran semejantes si estuviéramos hablando que la reproducción asexual podríamos que los descendientes son idénticos. ¿Vale? ¿Dime? (*mirando a una alumna que levanta la mano, adelantando la cabeza hacia delante sujetando el libro con las manos*). **CV4B+CNV3A**

AP: ¿Una persona se puede.... autofecundar?

PA: Es muy difícil, (*mirando a la alumna*) generalmente cuando una persona es hermafrodita, uno de los dos órganos o los dos mismos están afectados o sea eso no es normal, su desarrollo de los dos aparatos no es... no se lleva a término de alguna manera algo está afectado, normalmente son estériles esa persona no es normal. ¡Venga! Seguimos entonces shhhhhhhh (*manda silencio*)! Seguimos! **CNV5C+CNV7B**

AT: Lee...

PT: ¡Vale! Fijaros lo que dice... El deseo sexual está influido por nuestros pensamientos, y sentimientos por nuestro estado de ánimo incluso por los factores hormonales. Es decir que, en función de cómo sea tu sexualidad tus pensamientos y tus sentimientos pues tú tendrás una apetencia sexual concreta eh? y un impulso sexual concreto hacia un determinado sexo eso es lo que depende de la libido como radica ese pensamiento en nuestro cerebro. ¡Sigue leyendo! (*suelta una mano del libro y se toca la cabeza*) **CNV7B+CV8A**

AT: Lee...

PT: Esos son eh... Características previas ¿no? Cuando nosotros tenemos la sensación de deseo sexual, nos aumenta el ritmo cardiaco, el ritmo respiratorio, la

presión sanguínea si no lo habíais vivido todavía, ¡cosa que entraña! ¿eh? Ya lo viviréis, se sienten unas cosas aquí la barriga (*se toca la barriga, todo el alumnado murmura riéndose*) ¿vale? ¡Venga! ¡Seguimos! ¡Seguimos! Shhhhhhhhh!(*manda a callar*) ¡Venga! Venga M... céntrate... nos centramos! Shhhhhhh! Shhhhhhh!(*manda a callar*) Luego más adelante hablamos de eso, ¡venga! **CNV1A+CV2A+CNV7F**

A: (*se ríen y hablan*)

PT: (*Sonríe*) No me estoy refiriendo a ninguna persona en concreto, shhhhhhhhh! (*manda callar*) No me estoy refiriendo ninguna persona en concreto, lo único que quiero decir, lo único que quiero decir es que conforme vayamos avanzando en el tema van surgir muchas preguntas y yo estoy dispuesta a contestáros las ¿vale? Conforme vayamos...shhhhhhhhh! (*manda silencio*) Ya! Venga! A ver si podemos continuar... Venga M.... (*Los alumnos guardan silencio*)**CNV6C+CNV1A**

AT: *Lee...*

PT: Vale pasamos de puntillas por ahí sigue...**CNV7B**

AT: *Lee...*

PT: Dos mujeres, mirad yo... yo llevo más de cinco años dando clases y es la primera vez que parece esta palabra, para que veamos... Ustedes deben darse cuenta que sexo no es lo mismo que sexualidad, de que existen distintas opciones sexuales, y eso tiene que contemplarse en un libro texto porque se contemplan la ley y porque está en la sociedad, y tenemos que pasar una sociedad en la que nosotros nos respetemos, los unos a los otros ¿eh? Dime P...**CV10A+CNV7F**

AP: Faltan las personas bisexuales, transexuales...

PT: Pues por eso encontramos el artículo... Porque todo todo todo , todo no se produce rápidamente... Una fotocopia por pareja ¿vale? (*pasa por todas las mesas repartiendo al fotocopia*) En principio doy de forma individual. Shhhhhh! Venga lo leemos para que nos hagamos una idea de lo que existe realmente en la sociedad. ¿Ya? Shhhhhh! ¿Ya? F... ¿Ya podemos empezar? Venga lo leo yo. (*Se coloca en el mismo lugar que estaba antes, en la parte izquierda del aula*).**CV4B+CV8A+CNV7B+CV10B**

La Profesora lee un artículo relacionado con el tema de la sexualidad... levanta la mirada entre párrafo y párrafo y mira a ambos lados.

PT: Recapitulando este chico tiene otro nombre un hombre femenino, nació chica. Sus órganos genitales, su sexo es chica. Su sexualidad no es de chica. (*Mira a los alumnos a ambos lados de la clase*)**CNV7B**

AP: ¿Físicamente es un niño?

PA: Físicamente tú le ves la cara, aquí no se aprecia mucho y ves aquí un niño pero si tú le vistieses con las prendas de chica parecería una niña quizá con unos rasgos más masculinos, hay personas que no se les nota tanto en la cara o que...(*mueve una mano de lado a lado*) **CNV7B+CNV7F**

AP: Una chica que se ha pasado a hombre

PA: D, perdone usted pero... Es una persona que nació con un sexo femenino pero su sexualidad no está de acuerdo con su sexo ¿vale? (*con rostro serio y mirándola fijamente, con un tono de voz alto*)¡Seguimos leyendo! Shhhhhhh! (*manda silencio*) ¿Seguimos leyendo? ¿Seguimos? Seguimos leyendo...**CV10A+CNV6A+CNV6B**

La profesora continúa leyendo...

PT: Ponerlos en esa situación (*elevando los brazos y asciende la cabeza hacia arriba*) personas que nacieron con un sexo determinado y que su sexualidad no coincide, con lo que en principio ha sido su sexo (*balancea el cuerpo a ambos lados, mueve las manos de lado a lado*).**CNV5D+ CNV4A+CNV7B+CV8A**

La profesora sigue leyendo...levanta la mirada de vez en cuando para mirar a los alumnos/as.

PT: ¿Por qué lloraba? Porque era una niña, probablemente no se llamaría Elsa, se llamaría Manolo, Pedro o lo que sea, el niño se sentía niña, y se vistió de los carnavales de niña. Como él se sentía, pero luego te enfrentas a cómo te ve la sociedad y entonces te llevas un chasco muy grande porque no lo aceptamos.
CV4B+CNV4B

La profesora sigue leyendo... sujetando la fotocopia con las dos manos.

PT: Esto es normalización, lo que estamos haciendo ahora mismo es normalización es generar unos comentarios, que susciten ¿eh? Que nos demos cuenta que cada uno es distinto y que tienen que respetar ¿eh?, Y tenemos que convivir con la diferencia que tenemos cada uno, porque cada persona es individual sus mismo genes la hacen ser individual, y si nos fijamos en su sexualidad por lo mismo. Dice... (*Mirando a ambos lados de la clase*). **CNV7B**

La profesora sigue leyendo...

PT: De nada sirve que se pongan muchas leyes que reconozcan sus derechos si la sociedad luego no se nota. Entonces ¿nos queda claro? esto voy a recogerlo porque... (*Va recogiendo la fotocopia por cada mesa de los alumnos/as*) Así lo puedo sacar en otras ocasiones ¿vale? Deciros que... que el punto de la respuesta sexual no va a entrar en el examen pero yo creo que queda claro lo que el sexo y lo que es la sexualidad ¿Vale? ¡Venga! Nos vamos a la página 124... **CNV5F+CNV7B**

Debemos aligerar un poquito que si no.... ¡No llegamos a tiempo! ¿Alguien quiere leer? (*Lleva las fotocopias a la mesa del profesor/a y vuelve al lugar donde estaba en la parte izquierda de la clase*) (*murmullo de los alumnos*).**CNV8D+CV4B+CNV4F**

AP: Muy interesante profe (*la profesora asiente a la alumna tras el comentario de la alumna*).

AP: ¡Yo!

PA: A... Quiere leer ha dicho... ¡Venga! El aparato reproductor...**CNV4A+CNV4B**

AT: Lee...

PT: Lo comentamos ayer ¿no? ¿Verdad? ¡Venga! **CNV5C+CV4B**

AP: Si.

A: *Sigue leyendo....*

(Risas)

PA: Todo el texto vamos a leerlo ¿así? shhhhhhh! Precisamente A... faltó el otro día... shhhhh!(*sonríe*) En la última sesión estuvimos hablando de esto y

acabamos formando barullo y el poquito barullo que se formó era precisamente para evitar y luego cuando leamos otras partes no sigue haciendo gracia porque ya sabemos lo que tenemos entre manos, y lo tenemos que hablar....N... lee... (*Risas*)
¡Venga! **CNV1A+CNV5C**

AP: Lo siento...*risas*

PT: Shhhhhh...venga (*sonriendo*) al final voy a leer yo.**CNV1A+CNV7A**

AP: Noooo

PT: Vale leo yo... (*Con seriedad*) **CNV6C**

La profesora lee el texto...

PT: Cuando antes hemos explicado que aparecen la libido y el deseo sexual hay una serie de características y de condiciones que se dan en el momento que sentimos ese deseo: se produce un aumento del ritmo cardiaco, se produce un aumento de la respiración, y la intención es que la sangre vaya dirigida hacia el órgano reproductor, tanto en el masculino como el femenino, ¿por qué? Porque cuanto más hinchadas están...**CV8A** Sobre todo la parte más externa de nuestros aparatos reproductores, femeninos y masculinos, más sensibilidad se tiene. Pues eso va con la estructura anatómica del órgano copulador del masculino, tener en cuenta que el pene por fecundación interna tiene que introducirse dentro de la vagina de la mujer, no se puede cruzar y estar dentro de la vagina y cumplir su cometido si no está erecto. A eso se le llama erección y erección es cuando el pene se llena todo de sangre. Porque tiene cavidades especiales. La producción de espermatozoides es un proceso distinto es eyaculación ¿vale? Pero que sepamos que eso es así, y así funciona (*moviendo la mano que no sujeta el libro, asiente con la cabeza mirando hacia un lado y otro de la clase*) **CNV7A+CNV7B+CNV7D**

La profesora continúa leyendo un libro...

PT: Estas cosas que son nuevas, que quede claro con el dibujo de que debéis sabérselas, no solamente no todas las buenas marcas del dibujo donde está la señal y se sabe para qué sirven. Recordamos del otro día son vías reproductoras sólo conducto por donde salen los espermatozoides y los canalice tres tipos: Epidídimos, que son los que salen de los testículos, los conductos deferentes van hacia arriba, luego la uretra el tubito que recorre a lo largo del pene es lo que ocurre

si os acordáis es común en el excretor y el reproductor ¿Vale? (*mirando a ambos lados de la clase*) **CV3A+CNV7A+CNV7B+CNV7D**

La profesora sigue leyendo...

PT: Vamos a buscarlas, ¿dónde están? Porque ahora nos vamos al dibujo, ¿no? **CV4B+ CNV7B**

La profesora sigue leyendo...

PT: Y los primeros a los testículos del dibujo... ¿Vale?... No viene en este lado viene en el siguiente ¿vale? Si viene mencionado pero no viene en un cuadrado que lo analice. De los testículos parte un conductor, ¿lo veis?

AP: Siiii....

PT: Hacia arriba en ese caso son los epidídimos que llegan a los conductos deferentes es todo ese recorrido que realizan por encima de la vejiga ¿eh? Sólo conductos deferentes, y los conductos largos que comunican los epidídimos con la uretra en ellos se almacenan los espermatozoides y después son impulsados hacia la uretra ¿eh? **CNV7A+CNV7B+CNV7D**

La profesora sigue leyendo....

PT: Están como encima de la bolsa pero tiene su continuación en el interior de los testículos, esa es la razón porque a los niños cuando se dan algún golpe pues les duele tanto, porque es un conducto que está súper enrollado y haciendo como muchos curvitas y eso para qué sirve, pues para que células normales con la misma dotación genética de 46 cromosomas que tenemos cada uno dentro de la célula se transforme por un proceso de meiosis en lo que son las células sexuales que tienen que tener la principal característica del producto final la mitad de los cromosomas (*mirando a ambos lados de la clase, mueve una mano y su dedo índice para acompañar su explicación*). **CNV7A+CNV7B+CNV7D**

PT: Los 23 cromosomas de los espermatozoides más los 23 cromosomas del óvulo forma al final una única célula que tiene la información genética del nuevo ser, es decir 46 cromosomas, pero para cumplir su función también tiene que transformarse, en el caso de los espermatozoides llevar su núcleo con sus 23 cromosomas y llevar algo que le facilite llegar al óvulo ¿eh? Ya los veremos.... Tienen un líquido que le permite perforar el óvulo y luego tienen una mitocondrias

muy abundantes en el cuello que le permiten la energía necesaria para llegar al ovulo que luego durante un camino largo le sirve para llegar al sitio ¿Vale? ¡Porque es móvil! Bueno... (*Mirando a ambos lados de la clase, mueve una mano y su dedo índice para acompañar su explicación*).**CNV7A+CNV7B+CNV7D**

La profesora lee del libro de texto...

PT: Si seguís el recorrido de los conductos deferentes llegamos a una bolsita en esa bolsita ¿eh? Pues, se van a crear una serie de líquidos. En una eyaculación ¡eh! En una eyaculación, en el semen no sólo va millones espermatozoides, los espermatozoides como tiene esa colita tienen que ir en un medio acuoso, y es el medio acuoso tiene que ser formado en la vesícula ¿vale? Todos contribuyen a crear un medio en el que ellos puedan moverse ¿eh? Y tenga los nutrientes necesarios el principio y la facilidad para moverse que determina la presencia de su cola. (*Mirando a ambos lados de la clase, mueve una mano y su dedo índice para acompañar su explicación*).**CNV7A+CNV7B+CV8A**

La profesora lee del libro de texto...

PT: Entonces ahí empieza a fabricarse el líquido que los rodea, si me voy a la próstata que es lo que está más abajo que es la siguiente imagen que tenemos a continuación ¿lo veis?(*mirando fijamente a los alumnos de atrás de la clase*)**CNV6B+CV4B**

La profesora lee del libro de texto...

PT: Es decir es otro líquido que acompaña en la presencia de los espermatozoides es decir, va a proporcionar cierta acidez que toda la piel reproductora femenina tiene, sobre todo en las iniciales hay mucha acidez. Hay mucha acidez en la piel reproductora femenina porque es una vía de entrada de posibles patógenos, de posibles bacterias, de posibles virus, de posibles hongos. Si no fuese ácido nuestro aparato reproductor femenino ahí entrarían con más facilidad lo que son agentes infecciosos. Entonces de alguna manera, el eyaculado ¿eh? Pues está preparado ser capaz de soportar esa acidez del aparato reproductor femenino. Para que llegue sobre todo a través de la vagina que es la zona más

ácida y llegué al cuello del útero y lo atravesase a su vez ¿vale? Entonces, todo está pensado, recordar que somos máquinas perfectas! **CV8A+CNV7A**

¿Eh? ¿Está todo eh? Cada característica nuestra está marcada por nuestros años de evolución... ¿eh? Se entiende que en cada uno de nuestros aspectos corporales es que tenemos en un proceso en el que se han ido quitando aquellas características que no fuesen ventajosas para la supervivencia de la especie ¿Vale?... Entonces, vesículas seminales, próstata. Vamos con las glándulas de Cooper dice... (*Se mantiene en el lado izquierdo de la clase*) **CNV7B+CNV8A**

La profesora lee del libro de texto...

PT: ¿Os dais cuenta que todo va? Que cada uno de esos líquidos va cumpliendo una función que es la de proteger (*gira la mano*), que ayuda a hacer llegar a los espermatozoides, colaborar en llevar a los espermatozoides a su destino, Bueno pues lo mismo va a suceder con nuestro aparato reproductor femenino ¿Vale? Cuando... ¡me lo podéis decir vosotras! Cuando nosotros acabamos la menstruación en esa semana después nosotras producimos..., nuestro aparato genital produce una mucosidad transparente ¿eh? parecido a la silicona que se hace más flexible conforme nos vamos acercando a un proceso más importante y clave que sucede después de la menstruación, es la ovulación. De hecho había un método contraceptivo no anti, contraceptivo antiguo que consistía en estudiar esa mucosidad ¿eh? La mujer se lo tenía que coger y ver como era de flexible. Y en función de lo flexible que fuese al separarla entre los dedos, más cerca estaba de la ovulación. Evidentemente es un método que es muy poco fiable puesto que la ovulación se produce solamente un día dentro del ciclo de 28 días ¿eh? Y no es nada fiable ¿Vale? **CNV5C+CNV7A+CNV7B+CV8A**

Pero que sepáis que ese liquidito que fabrica la mujer hace de trampolín (*suelta el libro y mueve las manos para representar como un trampolín*), hace de protección de trampolín, para que los espermatozoides en su camino hacia las trompas de Falopio que es donde se encuentren ovulo vale? Muchos de ellos se les faciliten su trabajo (*vuelve a coger el libro con las dos manos*).**CNV7A+CBV7B+CV12A**

La profesora sigue leyendo el libro de texto...

PT: ¡Vale eso ya lo sabemos! **CNV5C**

La profesora sigue leyendo el libro de texto...

PT: ¿Por aquí está todo leído ya no? **CV4B+CNV3B**

AP: Si

PT: ¡Venga! vamos a ver los gametos masculinos...**CNV5C**

La profesora sigue leyendo el libro...

PT: Acordaros que lo micrómetros es como que yo cojo un milímetro y lo divido en mil veces, ¿vale? Entre 50 y 60 micrómetros, muy pequeños, muy pequeños no se ven a simple vista. ¿Qué tiene un espermatozoide que lo hace de especial? ¿Que nos lleva a cumplir su función? pues...**CV4B+ CNV7A+CNV7B**

PT: Si os vais a la página siguiente y veis el óvulo, me parece que lo vimos en un video que os puse aquí... (*Mueve su mano hacia un lado, con cara pensativa*).**CNV7A+CNV7B**

AP: ¿cuándo?

PA: Creo que...**CNV1F**

AP: Del hormiguero

PA: No, no era del hormiguero, creo que era de la máquina humana perfecta. El caso es que salía el ovulo desplazándose desde que salían el ovario, atravesaba las tropas de Falopio, y luego se disponía de lo que era útero. Y en comparación del tamaño entre lo que era el espermatozoide y el ovulo es abismal. Además el ovulo que es la única célula como vosotros sabéis, tiene alrededor una estructura que se llama corona, se le llaman zona de..."..." que hace difícil que el espermatozoide pueda llegar al final a él. **CV3A+CNV1B+CV8A**

Porque sus núcleos son únicos. Por eso es acrosoma, esa punta que hay en la cabeza del espermatozoide, lo que sirve es para: una vez que se acerca a la parte externa del ovulo verter ese liquidito y ser capaz de introducir, ¿eh? Su cabeza, su núcleo. La cola, el flagelo se queda fuera. Pero si no tuviese ese líquido que es enzimático que rompe de alguna manera esa parte exterior del óvulo pues no puede llegar. Para que vea y lo interesante que es. **CNV5F+CNV7F**

La profesora sigue leyendo el libro....

PT: Lo importante del cuello sobre las mitocondrias, las mitocondrias acordarnos, ¿qué orgánulo era? ¿Para qué servía? **CV4B+CNV7F**

AP: Para dar energía

PA: Para dar energía recordarnos que en el cuello había muchas mitocondrias, muchas, muchas ¿eh? ¿Por qué? Porque la necesita para mover su flagelo. Y cuando hablábamos de los orgánulos celulares, servían para formar el citoesqueleto en todas las células y también sirve para formar el flagelo por eso que ellos parecen centriolos. **CV6A+CV4B+ CNV7F**

La profesora lee del libro...

PT: Y tenéis una fotografía donde se vería lo que son los espermatozoides. **CNV5F+CNV7F**

La profesora leer el libro... Mirando el libro

PT: Esto cuando es en bachillerato. Lo que vais a hacer es aprenderos todos los pasos y bien aprendidos por qué es lo que lleva al final a la formación de los espermatozoides. **CNV5F+CNV7F**

La profesora sigue leyendo del texto...

PT: Para que veáis que esto es complejo. **CNV5F**

La profesora sigue leyendo del libro...

PT: Para mí lo importante es que sepáis que en los testículos, que ya lo sabéis, se forman los espermatozoides y que parte de una célula normal con sus 46 cromosomas y que poco a poco va sufriendo una serie de cambios que le conllevan que al final, en vez de 46 cromosomas tenga 23 y que las características sean las apropiadas para que cumpla su función. **CNV7F+CV5A**

AP: Entonces ¿no hay que saber que es el espermatozoide y fases?

PA: Sí, si lo tienes que saber lo que no hace falta que os sepáis es el punto 1,2, 3 y cuatro es decir proliferación, crecimiento, maduración y diferenciación no. **CNV7A+CNV1A**

AP: ¿El cuadro no?

PT: No, ¡vamos a ver si escuchamos! (*con cara seria y alzando la voz*) si tenéis que saber los nombres de las diferentes fases en las que se va transformando las células en espermatozoide. Eso sí. Lo que no tenéis que saber es los pasos ¿vale? ni los números de los pasos, solamente saber que en los túbulos seminíferos se forman los espermatozoides y van cambiando su aspecto en distintas fases ¿vale? (*mira a ambos lados de la clase y mueve el libro*).**CNV5C+CNV7F+CV3A**

La profesora lee el libro...

PT: ¿Cómo me estudio yo esto? Pues bien, viene bien que os vayáis a una actividad de la página 136 y hagáis por ejemplo el 37 y el 38 ¿vale? Y otra cosa que podéis hacer también es, he dicho 36, 36,37 y 38. Como veis ahí aparece el aparato reproductor femenino y aparece las gónadas femeninas que eso lo hacemos otro día. Pero sí que podéis ir haciendo, lo mismo sucede con el cuadrito que tenéis ahí con la estructura... (*Pasa las hojas del libro*).**CNV7B+CNV5D+CV4B**

AP: No hace falta pintarla ¿no?

PA: No, no, no no hace falta pintar el óvulo ¿eh? Pero que sepáis, yo sí quería, me fijaría muy bien en dibujos como esto que ya sabéis que entra. Exacto, ¿vale? Dime A... (*Se toca el pelo y vuelve a la mesa y mira el ordenador*). **CNV8A+ CNV7B**

AP: ¿Puede repetir los deberes por favor?

PA: Los tres son el 36,37, y 38 de la página 136 los podéis ir haciendo ya. ¿Queréis que los empecemos aquí? **CV4B+ CNV7B**

AP: ¿Es necesario hacer el dibujo?

PA: No es necesario hacer el dibujo.**CNV7B**

La profesora lee el ejercicio... Vuelve al mismo sitio coge el libro y espera a que los alumnos saquen libreta con cara seria.

AP: ¿En el libro?

PA: No en el libro no, en la libreta... ¡Venga! Por lo menos vamos a hacer el 36.**CNV7B**

AP: ¿Lo vamos a hacer juntos o en individual?

PA: Juntos, (asiente *con la cabeza*) os ponéis el título del punto en el que estamos ¿vale? Por ese punto tres, aparato reproductor y los gametos masculinos y luego vamos al ejercicio, ¿es bien sencillo esto no? (*rostro relajado*).**CNV4F+CV4B+CNV7B**

AP: ¿Vas a definir algo o no?

PA: No hay que definir nada vete al 36, copia el enunciado eh? Y Ponte ahí estructura hombre y mujer. ¿Cuáles son los gametos? ¿Los gametos? **CV4B +CNV7B**

AP: Espermatozoides

PA: Espermatozoides. ¿Cuáles son las gónadas? **CV5B+CV4B**

AP: Pene

PT: ¿Quién ha dicho el pene? (*con cara seria y frunciendo el ceño*) ¡Gónadas, gónadas! Los testículos! **CNV1G+CV4B**

AP: El pene...

PA: ¡El pene es el órgano copulador! Venga! ¿Vías reproductoras? **CNV1B+CV4B+CNV5C**

A: vías...

PT: No. **CNV1B**

AP: ¡Epidídimo!

PA: Eso es, bien (*asintiendo la cabeza positivamente*).Epidídimo, ¿qué más? ¿Vías reproductoras? Mira siempre van a ser los conductos, ¿no? Uretra, ¿y? Conductos deferentes... Por cierto, en el examen habéis escrito algunos dendritas con "t" y es dendritas con "D"¡ venga! ¿Órganos copuladores en el hombre? **CNV1B+CV4B**

A:... (*No contestan*)

PA: ¡Venga! ¿Glándulas accesorias? **CV4B +CNV5C**

AP: ¡Glándulas anejas!

PA: ¿Cuáles son las glándulas anejas? Las que significan que están al lado de...**CV4B+CNV4F**

AP: Vesículas seminales.

PA: Vesículas seminales,... **CV5A**

AP: ¡Próstata!

PA: Próstata...**CV5A**

AP: ¡Glándulas de Cooper!

PA: Vesículas seminales, próstata y glándulas de Cooper.**CV5A**

AT: ¿Dónde estamos?

A: En la página 136

A: Que estamos haciendo dibujo ¿Cómo que la 36?

PA: ¡Venga! 37 vamos con el 37, apartado B, ¿el 2 cómo se llama? (*mira al alumno con media sonrisa porque está perdido*). **CV4B+CNV5C+CNV3A**

AP: ¡Cromosoma!

PA: ¿el escroto a nivel del pene? **CV4B**

AP: Acrosoma

PA: Acrosoma. A-cro-so-ma. ¿El uno? (*asiente con la cabeza*).**CV5B+CNV1B**

AP: Cuello

PA: Cuello. ¿El tres? **CV5B +CV4B**

AP: Núcleo

PA: Núcleo y ¿el cuatro? **CV5B +CV4B**

AP: Cola.

PA: ¡Flagelo! ¡No cola flagelo! Pone cola pero bueno es más propio... Venga ¿Ya? Vamos con el 38 (*se va a la mesa del profesor*).**CNV5C+CNVG+CV6C**

AP: Conductos deferentes.

PA: Conductos deferentes. **CV5B**

AP: ¿El B?

PA: B. Vesícula seminal.**CNV1A**

A: ¿C?

PA: ¡Conductos deferentes! Los B es vesícula seminal. El C, la próstata. Ahí no viene la pregunta. **CNV5C+CV6D**

AP: ¡Epidídimo!

PA: Epidídimo. (*Se mantiene en la mesa con el libro entre las manos*) **CNV8A+CV**

AP: ¿Epi...que?

PT: E-pi-di-di-mo! tenéis que copiarla muchas veces cuando se os atasca una palabra escribíosla muchas veces. Epidídimo. **CNV7B+CV5B**

PA: ¿El C? **CV4B**

AP: ¡El escroto!

PA: ¡El escroto. ¡El escroto el F! **CV5B+ CNV5C**

AP: Testículos. (*Risas*) espérate, estoy poniendo en el aparato reproductor femenino....*risas*

PA: ¡Testículos! **CNV5C**

AP: ¿El f es el testículo?

PA: Si (*se muerde el labio y se ríe*) **CNV1A**

AP: ¿Estás por el primero?

PA: ¡Si por primero! **CNV1B**

PT: ¡Que tostada tenemos algunas! Venga ¿El F? entonces **CNV5C+ CV4B**

PA: ¿El G? **CV4B**

AP: El glande

PA: El glande. ¿El H? **CV4B+ CV5B**

AP: Prepucio

PA: ¡Si podéis ponéis los dos sirve prepucio o glande! ¿Y el I? **CV4B+CNV5C**

AP: Uretra

PA: Uretra...¡ id estudiando! **CV5B+CV5B**

DESCRIPCIÓN ETNOGRÁFICA (DE: B, PN)

Profesora (PN): Novel

Clase: B

Curso: 4º E.S.O

Área: Biología

PT: Buenas...

PA: M...ponte aquí (*señalando el lugar donde quiere que se siente la alumna*)

CNV7A+ CNV6B

PT: shhhhhhhh; ya ya! ... Venga voy pasando lista y me vais diciendo... (*En la mesa del profesor, mirando la lista de alumnos*). **CNV7B**

AP: ¿Qué página?

PT: La página era la del inicio del tema (*mirando a ambos lados de la clase*), página 92, 93 estuvimos leyendo la parte inicial, ¡shhhhhh! Nosotros estuvimos leyendo la parte inicial y os mande que acabaseis de leer... J..., pues hoy vamos a ver los aparatos reproductores masculinos y femeninos y la fecundación... ¿vale?

CV1A+CNV7F

AP: ¡Ay profe! En mi libreta

PT: ¡Sssssh! (*con cara seria, mirando a los alumnos/as que están hablando*)

CNV6B

AP: ¿Pero profe...?

PT: Os mande leer la página 92 ¿eh? Y hasta la página 93 ¿vale? Entonces vamos a pasar lista. **CNV7A+ CV10B**

La profesora nombra uno a uno todos los alumnos, les va pidiendo la tarea y les exige que se la enseñen.

PT: ¡Venga!**CNV5C**

PA: A....¿ Tienes la tarea hecha? **CV4B**

AP: No.

PA: Bueno pues como ya tiene usted una incompleta vamos a llamar a casa (*eleva la voz, brazos cruzados, seria y mirando fijamente a la alumna*)
CNV5C+CV10A+CNV6B

AP: (a voces) ¡No es justo!

PA: A.... se acabó, mañana en la hora del recreo te espero en jefatura.**CNV6A+CNV6B**

AP: Madreeee hijaaaa (*a voces*)

PA: (*No la mira ante la respuesta de la alumna y continúa pasando lista*).**CNV1F**

AP: ¡Profe que A ha dicho que tiene la tarea hecha y no la tiene hecha!

PA: ¿No la tienes hecha? **CV4B**

AP: se ríe...

PA:¡Que no te puedes reír de esa manera en clase! (*elevando la voz y elevando los brazos*) **CNV5C+CNV6F**

AP: ¡Toda la clase se está riendo!

PA: No, no se está riendo toda la clase y ¡de esa manera menos! Venga venga! Leo yo el principio y luego lee JP que no ha leído. (*Con rostro excesivamente serio*).**CNV6G+CNV6B+CV10A**

PT: (*La profesora lee...y comenta brevemente algunos aspectos*) (*se mueve en el lado izquierdo de la clase*) **CNV8A**

PT: Por ahí tenemos algún ejercicio luego lo corregimos. **CNV7B**

La profesora sigue leyendo

PA: Nosotros vamos a seguir leyendo JP sigue leyendo (*se mueve al lado derecho de la clase*).**CNV8A**

AT: Lee un apartado del libro.

PT: Y no producen células sexuales. **CNV5F**

AT: *Sigue leyendo.*

PT: Y los externos, entonces aquellos que tienen que ver ¿no? Y están presentes desde el nacimiento con el aparato reproductor directamente y la función que se persigue con la reproducción es algo que nosotros llamamos caracteres sexuales primarios ¿vale? Pues van a ser... Lo puse en la Pizarra ¿os acordáis?

CV3A+CV4B+CNV5F

Los testículos del caso de los chicos, el pene ¿vale? Son externos pero dentro de nuestro cuerpo tenemos pues muchos más órganos, los conductos deferentes, la próstata, las vesículas seminales, cuando nosotros nacemos eso ya lo tienen el cuerpo ¿eh? Lo que pasa es que no funcionan porque no están activos todavía. A eso se le llaman caracteres sexuales primarios. En el caso de las chicas, nosotros tenemos ovarios, tenemos útero, tenemos los labios externos e internos tenemos el clítoris, eso son los caracteres sexuales primarios se desarrolla en el cuerpo con la madre, pero con bastante antelación ¿eh? Recordar que cuando una mujer está embarazada y a la madre le hacen la ecografía y se ve ya más o menos cuando es chico o chica (*se mueve de derecha a izquierda y mira a ambos lados de la clase, utiliza una mano para sujetar el libro y la otra la mueve a ambos lados*).

CNV8A+CNV7B

AP: A los cinco meses

PA: Si... ¡A los cinco meses! A las veintipocos semanas (*mueve la mano de lado a lado para indicar más o menos*), **CNV7A+CNV7B**, entorno a eso cuatro o cinco meses. A los cinco meses con seguridad, se suele retrasar bastante pero se puede conocer el sexo del bebé mucho antes lo que pasa es que lo retrasa esta los cinco meses para que sea más fiable más seguro. Pero que sepáis que los órganos genitales están formados desde bastante antes (*se mueve al otro lado de la clase*).

CNV8A

A las doce semanas e incluso antes si el que te hacen la ecografía es diestro que tiene buena, buena técnica, y lo sabe buscar y tiene la suerte de que lo encuentra, es capaz de mostrar lo genitales del embrión por ser capaz de determinar si el sexo es chico o chica y además lo que buscan, ¿que buscan? **CV4B+CNV7A**

AP: El pene...

PA: Si...**CNV1A**

AP: ¡Pues eso!

PT: El pene, una protuberancia ¿no? Una salida, un bultito. Pues el bultito lo que indica que partir de ahí se va a formar un pene. Por todo eso son caracteres sexuales primarios. Lo que tienen que ver directamente con la reproducción que los tenemos antes de nacer, y puede ser interno y externo al cuerpo. Pero luego aparecen los que se llaman caracteres sexuales secundarios, ¿por qué se llama secundarios? **CV4B+CNV5D**

AP: Porque son cosas secundarias.

PT: ¡Porque aparecen después! Bastante después. Y aparecen a partir de una edad que está comprendida, aparece aproximadamente entre los diez años. Pues aquí tenemos unas posibles preguntas de examen (*sonríe*).**CV6D+CNV5D**

AP: ¿El qué?

PA: ¡Ah!, mira lo que dice R, caracteres sexuales primarios caracteres sexuales secundarios, ¿eh? Porque esto hay que sabérselo, y además esto lo conocéis ya desde hace mucho tiempo. ¿Cuáles son los caracteres sexuales secundarios A? *Sigue leyendo....***CV4B+ CNV5D**

AT: *Lee el libro...*

PT: Entonces provocan la aparición de caracteres sexuales secundarios a partir de la pubertad que son características físicas no relacionadas directamente ¿vale? No relacionados directamente, pero sí tienen cierta relación ¿Vale? Se distingue, es lo que nos hace distinguir el sexo masculino y femenino, hombres y mujeres. ¿En las mujeres cuáles son JP? (*en la parte central de la clase, mueve la mano para acompañar la explicación*). **CNV8B+CNV7B+CNV7F**

AT: *Lee del libro...*

PT: Vello del pubis y las axilas, ¿sabemos lo que es el pubis? Los labios mayores, ¿vale? Los labios mayores la parte de arriba los labios mayores ¿vale? ¿Dónde nos sale vello a las mujeres? Eso es el pubis ¿vale? Lo que se ve a simple vista. **CV4B+ CNV7B**

A: (*se ríen*).

PT: Para que lo tengáis claro y nos sale vello en las axilas, ¿no? Y en más sitios nos sale vello ¿en más sitios?, Si nos sale vello en más sitios, ahora los chicos pone aquí vello en la cara y en el cuerpo a nosotras también nos sale vello lo que pasa que menos pronunciado cuando no lo hay pero sí lo hay. ¿Vale? Entonces, mamás desarrolladas, cadera ancha, vello en el pubis y en las axilas. En los hombres JP. **CNV7B+ CNV7F**

AT: Lee...

PT: ¿Vale? musculatura desarrollada, pegamos un estirón, los chicos igual que las chicas, pero vosotros sabéis que los chicos tienen mayor masa muscular, mayor cantidad de masa muscular ¿vale?, entonces, se les nota ese cambio unas voces graves ¿eh? Los chicos pequeños tienen una voz más aguda, y cuando llega la pubertad se les agrava, en algunos casos es muy cantoso, eh? El cambio es bastante considerable, eso se produce porque, nos viene aquí (*señalándose la nuez con la mano*) no viene aquí como carácter sexual secundario, vosotros sabéis que los chicos hay una parte en el cuello que se les abulta ¿no? **CV12B+ CV4B**

AP: La nuez

PA: ¡La nuez! ¿Que forma parte de la laringe, que del aparato respiratorio, para qué servía la laringe? ¿Para qué servía en la laringe? (*abre mucho los ojos y adelanta el mentón*) **CV5B+ CV4B**

AP: Era un conducto

PA: Era un conducto, ¿pero que contenía?, ¿para qué servía? ¿Para qué servía, que contenía? Las cuerdas... **CV5B+CV4B+CV6A**

AP: Las cuerdas vocales.

PT: ¡Las cuerdas vocales! Que eran dos cuerdas vocales, os acordáis que lo vimos en un video del cantante de Aerosmith, que le metía la cámara al cantante y veíamos que cuando cantaba se tensaban las dos cuerdas vocales. Bueno pues las hormonas hacen que esa parte se engrose, y se abulte. En los chicos las chicas no. Vello en la cara y en el cuerpo, y todo fijados esta provocado porque... Desde el momento que entramos en la pubertad, nuestros testículos en el caso de los chicos y los ovarios en el caso de las chicas, empiezan a producir las hormonas sexuales.

Sus hormonas sexuales, lo vimos en el tema anterior ¿os acordáis cuáles eran? ¿En los testículos eran las...? (*se mueve balanceándose*) **CV3A+CV4B+CNV5D**

AP: ¡Testosterona!

PA: ¡Testosterona! ¿y en los ovarios?**CV5B+CV4B**

AP: ¡Progesterona y estrógenos!

PA: Progesterona y estrógenos ¡bien! (*asiente con la cabeza, abre los brazos a los lados y arquea las cejas*) vale eso son las hormonas que se produce. Pero recordamos también una cosa que dimos en el endocrino no las producen porque sí, no se ponen en marcha porque sí, hay algo que las activa... de esto ya nos acordáis. **CNV2B+CV3A**

AP: No

PA: El hipotálamo. **CNV5D**

PA: ¿No? No os acordáis que había una parte en el encéfalo que se llamaba el hipotálamo que tenía una glandulita (*se toca la cara con una mano y da vueltas con la mano*) el que se llamaba hipófisis y que liberaba también muchas hormonas, que se hacían ahora en sangre y se repartían por todo el cuerpo y tenía su actuación en las llamadas células diana. ¿Órganos diana? Que era una pregunta de examen. **CV8A+CV4B+CV3A+CNV7F**

Bueno pues la hipófisis que genera una serie de hormonas destinadas a que tenga en su efecto que los ovarios y los testículos. Eso es lo que pone en marcha que se inicie la pubertad que nuestros testículos, que nuestros ovarios empiecen a segregar sus propias hormonas y desarrolle los caracteres sexuales secundarios. ¡Venga! JP sigue. **CNV5C+CNV5F**

AT: Lee

PT: Es el fin último, todo madura, todo empieza a funcionar a nivel reproductivo, y a nivel reproductivo es que la mujer produzca ovulo es decir los gametos, la célula especializada de la mujer produzca óvulos y los chicos que provoca su propios gametos, los espermatozoides. Entonces la primera, a las chicas les aparece cuando vienen su primera menstruación o regla, y a los chicos su primera producción de espermatozoides. Con su primera eyaculación ¿Vale? Sería

más bien polución es, poluciones nocturnas, por la mañana se levanta por primera vez igual que las chicas (*frunciendo el ceño*), mojamos las braguitas con sangre, ellos mojan sus calzoncillos con semen. **CNV7A+CNV7B**

Por eso se llaman primeras eyaculación es y sin tocarse. Porque eso empieza a funcionar, los órganos empiezan a funcionar, a segregar sus espermatozoides y los líquidos que los rodean. Entonces de forma natural, ¿eh? Eso tiene que funcionar, porque para eso sirven, para que nosotros produzcamos esos gametos, y se pueda buscar un nuevo ser. ¡Venga JP! (*respira profundo*) **CNV5F+CNV7F**

AT: *Sigue leyendo*

PT: Claro porque las hormonas cuando se liberan, cuando la hipófisis libera su carga de hormonas que da a los testículos y los ovarios, afecta también a las células neuronales, del cerebro. De nuestro cerebro. Porque lo que hace es masculinizar o feminizar a la persona, ¿vale? Esa es la razón de porque en la pubertad no sólo experimentáis cambios físicos, experimentáis cambios psicológicos ¿eh? **CNV7B+CNV5F**

Es una etapa en la que vosotros podéis mismos constatar, ósea podéis decírmelo como ejemplo. Es una etapa en la que os sentís con nuevas emociones, os sentís por primera vez quizás atraídos por el otro sexo, o por personas del mismo sexo. Eso quiere decir que por primera vez en vuestras vidas empieza a ver una estimulación (*risas*) ¿sí o no? Es una cosa natural esto forma parte de la naturaleza, por primera vez que empezáis a sentir cosas eh? Que no habéis sentido antes. En general cuando vais colegio los niños ¿que suele pasar? Pues los niños no se juntan con las niñas, los niños por un lado se ponen a jugar, y las niñas por otro lado se ponen a jugar. Y no hay mucho contacto mucha interacción, del tipo atracción (*se mueve a la izquierda de la clase, mira a ambos lados de la clase*) **CV2A+CNV8A+CV4B+CNV7B**

A: (*se ríen*).

PT: Pero conforme van apareciendo esas hormonas os cambian la sensibilidad al mirar al otro sexo, o al mismo ahora os voy a pasar una fotocopia que trata de esto. Empezáis a tener cierta iniciativa, y empezáis a sentir unos sentimientos y unas emociones que lo habíais tenido antes. Os hace veros distintos, y provocar

situaciones de inseguridad, que tratáis de paliar buscando refugio o buscando comprensión en los iguales. ¿Qué son los iguales? **CV4B+CNV7B**

AP: Pues no sé, ¡los mismos!

AP: Los amigos

PA: Los iguales son tus amigos exactamente (*sonríe*). **CNV1A + CNV2B**. Empezáis a compartir cosas y experiencias... Mira lo que pasa no sé qué no sé cuánto... Y ya ahí, como hay muchos reparos la sociedad, ya os da mucho reparo acudir a personas que son las que realmente quieren. **CV2A+CNV7A+CNV7B**

AP: ¡Los adultos!

PA: ¡Los adultos! Tú acude que haces muy bien acudiendo, ¿eh? (*mirando a una alumna, asintiéndole con la cabeza*).**CNV1B+CV5B** Y lo bueno sería acudir a los padres, pero los padres tenemos mucho recelo y no sabemos muchas veces cómo actuar. Suelen decirte: ¡ay, que no hagas eso! Si dicen que no hagas eso, esa es la forma que nosotros queremos protegeros. Porque no sabemos cómo actuar, o prohibiendo muchas veces esa es la respuesta. **CNV7F+CNV5F**

A: Hablan todos.

AP: Yo se lo diría a mi madre...

PA: Pues eso es una relación sana, donde no hay tantos tabús y no hay tantas restricciones ¿no? Y poner las cosas en su sitio, porque si yo solamente confío de lo que me dice un igual a mí, ese igual puede que sus experiencias te lleven a pensar de una manera, que su pensamiento sean erróneos, y no sean correctos. Entonces estoy dirigiendo mi vida en función a lo que le han pasado a otras personas que no tienen por qué ser lo más adecuado. Entonces vais experimentando una serie de cambios y tenéis que ir situando y comprobando cómo a través de esas experiencias vividas, si merece la pena fiarme del todo de mis iguales o merece la pena, también contrastar o tiene referencias de un adulto como para pedir ayuda. Vale entonces, eh... (*Sonríe y mueve exageradamente las manos-brazos a ambos lados en la explicación*).**CNV7A+**

CNV7B+CNV5F

PT: Lee del libro...

PT: Porque vosotros ya empezáis a ser personas autónomas, y aquí precisamente en el centro educativo os obligamos a tomar una serie de decisiones. Por ejemplo, ¿cuándo paséis de cuarto? **CV4B+CNV5D**

AP: *seguir estudiando o no.....*

PT: Ya tenéis que decidir, yo quiero hacer... Quiero coger geología física y química y matemáticas que son las difíciles o quiero porque creo que va ser más fácil quedarme con las otras... **CNV7A+ CNV7B**

Por eso ya os van dando dos opciones, vais teniendo que tomar decisiones, pues que en principio es decir, pues que ya actuáis de forma autónoma aquí ya no vale, si puedo pedir un consejo pero al final la decisión la tengo tomar yo (*se toca el pecho*) y el responsable soy yo. Hay un cuadrito al lado me lo lees JP, este de aquí (*mira a ambos lados de la clase*). **CNV5D+CNV7B**

AT: *lee el libro...*

PT: El sexo es la condición física (*lo relee*) es decir yo tengo caracteres sexuales primarios, ¿vale? Y caracteres sexuales secundarios, eso que determina mi sexo. Yo soy de sexo masculino, yo soy sexo femenino. Pero una cosa es el sexo y otra cosa es la sexualidad. La sexualidad va más allá porque como he dicho antes las hormonas afectan a nuestro cerebro, y nuestro cerebro no tiene por qué coincidir con lo que diga mi cuerpo ¿eh? Dice... la sexualidad es un concepto más amplio que implica la manera en que sentimos, nos expresamos, o vivimos una relación con los demás (*se balancea, mira a un lado y otro*). **CNV7B+CNV7F**

Entonces yo puedo tener un sexo tal y tener una sexualidad incluso distinta al sexo. Precisamente ayer encontré un artículo, en el periódico, de un chico, el periódico dice del blanco al negro hay varios tonos grises. Os voy a repartir una copia y la vamos a leer, para que veáis la diferencia que existe, entre sexo y sexualidad. Y además en un caso de una persona, ¿eh? real (*reparte la fotocopia a cada alumno, haciendo movimientos circulares y extensiones de brazos*) **CNV7F**

La profesora comienza a leer el artículo...un transexual de 14 años, es un niño atrapado en un cuerpo de niña... se coloca en lado derecho de la clase.

PT: Mirad... ¿cuántos chicos o chicas habrá que sientan una sexualidad distinta a su sexo? *(se queda mirándolos seria con el mentón retraído hacia atrás, elevando el tono de voz)*.**CV9A+CNV5C+CNV5F**

Los alumnos escuchan a la profesora atentamente.

PT: ¿Que sucedía hace tiempo con estas personas? ¿No hace mucho tiempo? *(con tono de voz serio)* **CV4B+CNV5C**

AP: Que los rechazaban

PT: Pero de forma brutal, pensar que incluso en la Alemania nazi, mataron a muchos homosexuales y aquí en España no estaba reconocido, porque la época de Franco los metía en la cárcel simplemente por ser homosexual o te mataban directamente.**CV6A+CNV7F**

PT: Pues imaginaros con unas costumbres pues más cerradas, que todavía cuesta muchísimo más trabajo aceptarlo. ¿Por qué? Pues porque, digamos que de alguna manera ellos tienen muy claro la separación de sexos, al que pertenece cada uno y que hubiera y en tu familia aquello será deshonroso. Pero gracias a Dios, todo esto va cambiando. Se entiende la diferencia entre lo que es el sexo y lo que es la sexualidad... ¿Lo veis claro? *(Se mueve a la izquierda, mira a ambos lados y mueve la mano)* **CNV8A+CV4B**

Sexo es lo que yo tengo físicamente, pero eso no tiene por qué corresponder con lo que yo pienso *(se toca la sien con el dedo)*, con lo que yo siento si lo siento atraída por una mujer, pues es que soy así. O soy chico y me siento atraído por hombres, eso es así. Y tengo que hacerle caso a lo que me dice mi persona. Porque si no, como pensáis que se sentiría una persona que no es capaz de estar de acuerdo con lo que siente, ¿cómo se siente esa persona? **CV4B+CNV5D**

AP: Mal!

PA: ¡ Mal! Se sentiría muy mal. Él no puede expresar su gusto. Pero que sepáis que la diversidad es grande, y no hacen daño a nadie. Por ser como es. Y tú no tienes que estar aquí, ¿por qué? Una cosa es el sexo y otra cosa es la sexualidad. ¿Vale? Bueno pues me la entregáis, que la voy a utilizar para otro curso. Me la tienes que dar R.**CV6A+CNV7F**

Bueno y ahora corregimos, ahora corregimos, ¡venga! ¿Quién quiere empezar? ¿A? (*recoge las fotocopias*).**CV4B+CNV5C**

La profesora lee el enunciado de la pregunta se coloca en la mesa del profesor y coge el libro de texto.

PT: Si os dais cuenta P y A, este cuadro sirve para dar un repaso de las funciones que antes hemos visto, hasta la fecha. **CV3A**

La profesora va nombrando cada epígrafe

PT: Aparato digestivo ¿con qué lo relacionamos? Vamos...**CV4B+CV10B**

AP: Con la nutrición

PA: Con la nutrición... (*Repite la respuesta y asiente con la cabeza positivamente*) ¡Bien!.**CV5B+CNV1B**

PT: Sistema locomotor

AP: Con el de relación

PA: Si, el de relación (*repite*) **CV5B+CNV1B**

PA: E ¿Quieres hacer el siguiente? CV4B

La profesora lee el enunciado de la pregunta 2.

AT: Reproducción sexual fecundación interna y vivípara.

PT: Reproducción sexual, fecundación interna, vivípara. A. Dice define los siguientes términos reproducción, ¡J no veo que corrijas! (*con cara seria*)
CV5B+CNV5C

La profesora lee el enunciado del ejercicio tres.

AP: lee la respuesta que trae de casa.

PA: Muy bien estupendo, ¡reproducción sexual!**CNV2A+CNV2B**

AP: La alumna lee su ejercicio.

PA: Si te das cuenta está diciendo lo mismo sólo que de una forma más concreta, lo que he dicho es que se necesitan dos células sexuales una masculina y una femenina. Y concretar cuáles son en cada sexo. Por ejemplo si alguien ha puesto que la reproducción sexual es un tipo de reproducción en la que intervienen

dos progenitores de distinto sexo o algo parecido, ¿vale? Explicado con sus palabras, también serviría ¿eh? ¡Venga! Fecundación....**CNV7A+CNV7B**

AP: *El alumno lee su respuesta:* la fase de la reproducción sexual...

AP: Yo no he puesto tanto.

PA: ¿Dónde lo has buscado? (*con cara seria*) ¿En algún sitio? ¿En la página? ¡Lo has buscado en otro sitio! Léelo otra vez haz el favor, ¡escuchamos! (*se toca la sien con un dedo*) **CV4B+CNV7A+CNV3A**

AP: *El alumnado lee otra vez la respuesta*

PT: ¿Vale? ¡Fijaos! Él está hablando más del coito. Porque fecundación no solamente la hay en humanos, animales, por ejemplo la hay en plantas, y fecundación en planta es la unión de granos de polen con el óvulo del pistilo de la flor (*sonríe*).**CV6A+CNV1B+CNV7F**

A: P ¿Pero está bien o está mal?

PA: Tal y como lo ha dicho no estaría del todo mal. (*ceño fruncido y moviendo la cabeza a los lados*)**CNV1G+CNV1B**

AP: ¡Pues yo lo tengo igual!

AP: ¡y yo!

PA: ¿Y de dónde lo has sacado?**CV4B**

AP: ¡De internet!

P: *Sonríe y asiente con la cabeza.***CNV1A**

AP: Yo me he copiado de B.

PT: La unión de dos gametos, la fecundación es un proceso que implica la unión de dos gametos masculinos y femeninos, eso es fecundación ¿Vale? Porque ahí pone solamente fecundación no pone fecundación interna la unión de los dos gametos ¿eh? Fecundación es la unión de los gametos masculino y femenino ¿Vale? Fecundación interna. A... ¡venga! (*lo mira, se coloca las dos manos en la espalda con expresión del rostro de espera*)**CNV7F**

AT: *El alumno lee su respuesta*

PA: ¡Vale! Ahí está diciendo la definición de fecundación, que es la que tenía que haber dicho antes (*elevando el tono de voz*) Y además estas indicando lo que es la fecundación interna.**CNV5C**

PA: ¡Claro! Esa es la más acertada (*asiente con la cabeza y eleva los brazos*).**CNV1B+CNV5C**

AP: *Lee otras respuestas diferentes*

PA: ¡Vale! Nuevo ser... La fecundación tiene que ser, tiene que realizarse en el interior del aparato reproductor femenino. ¡Venga! A... ¿Vivíparo? **CV4B +CNV7B**

AP: *Lee su respuesta*

PT: Vale, es un tipo de desarrollo embrionario, ¿no? En el que el nuevo ser, se desarrolla dentro de la madre y nace ya formado.**CNV7F**

AP: ¿Puedo hacer el 4?

PA: No lo va hacer LM, (*el alumno sonrío*) ¡venga! LM copia y responde a las siguientes preguntas, ¿cómo se llama los animales que no son vivíparos? **CV4B +CNV6A+CNV1B**

AP: ¡Carnívoro! Herbívoros!

AP: ¡Ovovivíparos!

PA: ¡Ovíparos, que significa ovovivíparos?**CV4B+CNV5C**

AP: ¡Que nacen de un huevo! ¡aaaaaahhh me lo sé de memoria!

PT: shhhhhh, y ¿había una tercera variante? (*se coloca en la parte izquierda*)
CNV8A+CV4B

AP: el el el, ya me la ha liado ya me la ha liado

PA: ¡Lo has dicho antes! ¡Ovovivíparo! (*arquea de cejas*) **CNV1B+CNV5C+**
CNV3A

AP: ¡Eso no lo he escuchado hasta ahora!

AP: ¡Eso no lo ha dicho antes! (*sonríe*)

PA: shhhhhh J. 3,3 formas. Tres tipos de desarrollo embrionario (*coloca tres dedos para indicarlo*), Vivíparo que es el nuestro, ¿vale? dentro de la madre se

desarrollan el embrión. Ovovivíparo, se desarrolla dentro de un huevo, pero fuera de la madre, cuando las madres tienen que incubar el huevo proporcionándole calorcito, ¿eh? para que se desarrolle. **CNV7F+CNV7B+CV12A**

Shhhhhh callaros!

A: (*Hablan todos*)

PT: Y luego tenemos la tercera modalidad es una mezcla de las otras dos, ovovivíparo, es decir, ¡shhhhh! Es decir, salen las crías a partir de un huevo, pero tenemos la otra parte que la de los mamíferos es decir, el huevo se desarrolla dentro del cuerpo de la madre. Cuando no lo incuba fuera, exactamente, se queda con el calorcito de la madre, se queda en el interior. Hay tipos de peces que hacen eso, hay tipos de tiburones que hacen eso, y algunas serpientes. **CNV7A+CNV7B**

AP: ¿Qué hace la madre con el huevo cuando se rompe?

PA: Pues la madre, la madre ¡muy buena pregunta! ¡Muy buena pregunta! (*elevando los brazos*). La madre tiene su orificio vaginal por dónde va allí la cría, pero la cáscara del huevo se quedó literalmente en el interior. Y es aprovechada por la madre, y el cuerpo de la madre de capacidad de reabsorber los nutrientes de la cáscara del huevo, ¿eh? Para aprovecharlos como materia, lo que absorbe. **CNV2B+CNV7F**

PA: ¡Vale, estupendo! La cría nace en un huevo, que hay que incubar fuera del cuerpo de la madre. La cría, shhhh. ¡Venga que estoy dictando! La cría nace de un huevo que hay que incubar fuera del cuerpo de la madre ¿Vale? Apartado B. Escribe LM. Dos, ¿el nombre de dos de estos animales? (*se mantiene en el lado izquierdo del a clase, utiliza una mano para moverla ambos lados*). **CV4B+CNV7F+CNV8A**

AP: Serpiente gallina.

AP: ¿Qué ha dicho?

PA: Serpiente y gallina. ¡Venga! J. **CNV7B**

AP: ¿ Los peces?

PA: También, ¡pero no todos! Shhhhh ¿Quiénes pescan? ¿Hay algún pescador aquí en la clase? **CV4B+CNV5C**

AP: No...

AP: ese de ahí. R.

PT: ¡A ver! Que nos estamos yendo un poquito! La gambusia es una especie de pez introducida en el río Guadiana,... (Se queda en silencio seria para que se callen) que no es autóctona que no es de aquí y que es ovovivípara, es así de chiquitito (*haciendo el tamaño entre sus dedos*). Las crías se desarrollan en el interior de la madre.**CNV7D+CV12B+CNV6H**

AP: Pero eso ¿qué es? ¿Cómo vino?

PA: Se introdujo A...! shhhh!

PA: A.... por favor calla.**CNV6A**

Los alumnos hablan, murmullo generalizado.

PT: Me parece que lo voy a dar por corregido ¿eh? J venga! Continua. shhhhh responde las siguientes preguntas, caracteres sexuales primarios ¿qué son?
CV4B+CNV6B

A: Está empaná...

PA: ¡Cómo repite, repite! ¿Órganos? **CV4B+CNV5C**

A: Guardan silencio

AP: Son los órganos del aparato reproductor que están presentes en la reproducción.

PA: ¡Vale! Además añade incluyen los órganos internos y los externos.
CNV7F

AP: ¡Es que no me cabe!

PA: Un poquito. **CV12A**

AP: ¡Que no mira!

PA: Un poquito en el margen, incluye los internos y los externos.**CNV7A**

AP: Profe una pregunta...

PA: No pero ya no lo ha dicho en su intervención ¿vale? **CNV1A**

AP: ¿Lo puede repetir?

PA: Sí, son los órganos, si queréis. Son los órganos internos y externos del aparato reproductor están presentes desde el nacimiento (*se sitúa en la mesa del profesor*).**CNV8A+CNV1B**

AP: Es que me falta, ¡ que están presentes desde el nacimiento!

PA: ¡Vale! Internos y externos bien! ¡Shhhhh para, para momento! Shhhhh. Si no estamos concentrados no podemos avanzar. **CNV6C+CNV5D**

AP: ¿Puedo ir al baño?

PA: ¡No! **CNV1G**

AP: ¿Por qué?

PA: ¡No queda nada! ¡J venga! Apartado siguiente (*elevando los brazos y las palmas de las manos abiertas, frunciendo el ceño*).**CNV6A+CNV6B+CNV5C**

AP: (*Responde siguiente apartado*)

AP: Lo tengo mal

PA: ¡Caracteres sexuales primarios! ¿En qué ejercicio estas? J: ¿el cinco? ¿O en el ocho? **CV4B**

AP: ¡En el cinco!

PA: ¿Pero en el apartado a? **CV4B**

AP: Si he puesto a partir de los 10 años...

PA: ¡No! Borra, porque aparece en..., cuando estamos en la barriga de nuestra madre, ¡venga! ¿Vale? en desarrollo embrionario.**CNV1B+CNV7A**

AP: ¿Sigo?

PA: ¡Venga! A. ¿Lo tenemos igual?, ¿Lo tenemos así? **CV4B+CNV5F**

AP: ¡No!

PA: ¡Venga! Caracteres sexuales secundarios, J. ¿Qué son? **CV4B+CNV5C**

AP: ¡Madre mía la que tengo aquí!

PA: ¡Venga! Shhhh **CNV5F+CNV6B**

AP: No te escucho

AP: Son las características físicas...

PT: Shhh, repite.**CNV5F+CNV6B**

AP: *La alumna repite*

AP: ¡Profe que se está cachondeando!

PT: Para el próximo día: leemos esta página y leemos la siguiente ¿Vale?

CNV7F

ANEXO II

ENTREVISTAS

ENTREVISTA A PROFESORA EXPERTA (EE)

1. E: ¿Qué edad tienes?

PE: Tengo 41 años

2. E: ¿En qué cursos impartes docencia actualmente?

PE: Este año imparto docencia en 1º de la E.S.O en la sección bilingüe, eso me descarga de horario y soy jefa de departamento así que imparto también en los dos 4º de la E.S.O, por lo que estoy descargada de horario este año.

3. E: ¿Cuántos años llevas en la enseñanza?

PE: Llevo en la enseñanza... uf pues lo menos desde el año 1994, si estamos en el 2015, pues 21 años.

4. E: Describe un poco tu experiencia docente (en qué niveles has estado impartiendo clases y tipos de centros, alumnado...)

PE: He impartido clases desde la 1º de la E.S.O hasta 2º de Bachillerato, dependiendo del año, me toca un nivel u otro, en septiembre eliges nivel y según las circunstancias, me han tocado un nivel u otro, muchas veces me ha tocado en 4º de la E.S.O, desde que llevo en este centro he dado a 4º de la E.S.O, también he dado bastante en 2º de Bachillerato y en 3º de la E.S.O y algo menos en 2º y 1º de la E.S.O.

Los centros por los que he pasado han sido 5 o 6 centros son centros de Educación Secundaria, en Extremadura, 2 centros de Villanueva de la Serena, 1 centro de Puebla de la Calzada, otro I.E.S de Mérida y he pasado por varios centros en donde todavía no existía 1º y 2º de la E.S.O, cuando yo comencé los institutos empezaban en 3º de la E.S.O, entonces la mitad de mi experiencia laboral no ha sido en niños de 1º y 2º de la E.S.O, cuando han entrado estos grupos en los institutos ha cambiado mucho la problemática de los centros.

Cuando no había 1º y 2º de la E.S.O la problemática era diferente, en los institutos ha traído mucha problemática la introducción de este alumnado.

Antes había más unificación, cuando en los institutos se empezaba desde 3º no había tanta diferencia en la educación y todos sabemos que ha ido como en

descenso, los niveles en descenso y en complicación, entonces yo veo que mi alumnado año a año se complica, a lo mejor ves que este alumnado con nuestra sociedad traen más problemas familiares, problemas de todo tipo y cada vez es más complicado, vienen más desmotivados, la desmotivación se va notando año a año, yo que doy mucho a 4º de la E.S.O lo notas, cuando estas al final de la E.S.O, notas lo que hay, notas que cada vez va menos alumnado a bachillerato, y hay una desmotivación en general respecto a los estudios, muchos alumnos promocionan automáticamente, etc.

Socialmente no he tenido un alumnado especialmente complicado, bueno algunos sí, siempre hay en algún centro algún grupillo de una zona en concreta, pero vamos que son un grupillo, no son una generalidad, el año pasado por ejemplo tuve un desdoble bastante complicado, lo que ocurre cuando hay un alumnado tiene problemas de absentismo, contabas al final con la mitad el alumnado, y en general el alumnado que he tenido... yo creo que he sido bastante afortunada, o es que he tenido alumnos mayores, cuando los grupos son malos como es el caso de este año de 4º A, al ser mayores, ya cuentas con otra cosa, no los problemas de indisciplina de los grupos de 1º y 2º de la E.S.O.

En 4º ves una desmotivación clarísima y en 3º también, y este año voy a la sección bilingüe se nota un montón hay muchísima diferencia entre ese tipo de alumnado y otro, porque el grupo entero está motivado y eso se nota también en los resultados, en este año han promocionado todos, menos dos y entre esos dos, una por problemas familiares, etc, ha abandonado la asistencia al centro.

5. E: ¿Tienes algún otro tipo de estudios además de la filología? ¿Y en formación permanente (cursos, EOI...)?

PE: A parte de filología inglesa, estudié tres años de derecho, tengo la diplomatura de derecho y tengo la escuela de Idiomas de inglés y de francés. Además continuamente me estoy formando en cursos, este año he hecho un curso de portfolio, un curso de ordenadores... el año pasado he hecho un curso de inteligencia emocional, a nivel personal he hecho un curso de habilidades sociales e inteligencia emocional.

Me formo continuamente porque creo que es mi obligación y creo que va en la calidad de mi manera de enseñar y en esta línea de la inteligencia emocional es una línea que me está determinando mucho, meterle en las clases las emociones y las habilidades sociales y tal y me está determinando mucho mi manera de dar clase, estoy trabajando en esa línea.

6. E: Comienzas la clase con la frase del día, y hay algunos alumnos/as que siguen hablando y enredando, te das la vuelta y llamas la atención a un alumno que vez que no está copiando ¿por qué crees que no han empezado?

PE: La frase del día ayuda a enlazar el idioma y las cosas que te pasan en tu vida diaria, eso me viene muy bien para captar su atención. Es una clase bastante revoltosa por regla general y les cuesta concentrarse además se nota bastante que es la última hora del día y están cansados.

7. E: ¿Cómo sueles iniciar una clase, un tema o un contenido nuevo?

PE: Suelo recordar aspectos de contenidos anteriores que hemos dado que están relacionados con los nuevos o voy preguntando para captar las ideas que traen sobre un tema en concreto.

8. E: Llega una alumna y te da la tiza que le habías pedido anteriormente que fuera a buscar, le das las gracias con una sonrisa ¿crees que es conveniente la proximidad, la sonrisa y el buen humor para mejorar el clima de aula?

PE: Siempre procuro ser amable y cariñosa con mis alumnos/as porque creo que debo dar el trato que quiero recibir, la amabilidad, la sonrisa, el buen humor... son muy buenos ingredientes para estar en un buen ambiente ¿no crees? Lo que pasa es que hay que saber cuándo es el momento de reírse y decir algo chistoso si hace falta, pero hay momentos y momentos... y eso debes saber controlarlo y que los alumnos/as sepan cuando sí y cuando no, no es tarea fácil, ellos siempre quieren estar pasándolo bien..., pero si consigues compaginar esos momentos el clima de clase sin duda será bueno y las relaciones entre nosotros también, y eso al final repercute en el rendimiento de los alumnos y en el mío también.

9. E: Vuelves a llamar la atención “¿... Any problems?, porque está distraída una alumna, ¿es normal la falta de atención en esta clase? ¿qué sueles hacer para paliar esta falta de atención?

PE: Si es muy normal, en esta clase existe una gran desmotivación en todas las áreas, no sólo en la mía, y debes estar llamando la atención con frecuencia sobre todo en algunos alumnos, que por regla general no traen nada hecho y no siguen el ritmo de clase

10. E: Un alumno te pregunta que significa una palabra, ¿utilizas sinónimos o yuxtaposición de enunciados para que lo entiendan mejor?

PE: Suelo explicar las cosas más de una vez, y de formas diferentes o con vocabulario más adaptado al alumnado.

11. E: ¿Sueles repetir las respuestas de los alumnos/as en la corrección de los ejercicios? ¿Por qué?

PE: A veces los alumnos/as no prestan mucha atención a lo que corrigen sus propios compañeros, así que ayuda que repita las respuestas y aclare algún concepto. Además es muy necesario repetir bien la pronunciación de las palabras para que se les quede como es correctamente.

12. E: Explicas el significado de la frase del día ¿te parece interesante para dedicarle un rato de la clase a ver que entraña su significado literal en la práctica?

PE: Me parece interesantísimo dedicarle un ratazo a este tema, creo que es bueno que aprendan a autocontrolarse ante una situación límite de provocación ante otra persona, esto no forma parte de ningún contenido explícito de la asignatura pero creo que es más importante hablar sobre cosas que les enseña a ser personas ante todo, y además creo que a este grupo les viene especialmente bien estos temas, ¡algo quedará!

13. E: ¿Haces alusión a veces sobre contenidos dados anteriormente? ¿Con qué intención?

PE: Pues para que recuerden cosas que ya hemos dado y relacionen las cosas nuevas que estamos viendo con esas anteriores

14. E: En tus explicaciones a veces matizas tus explicaciones reformulando lo que has querido decir ¿con qué intención?

PE: Si a veces, veo caras raras en mis alumnos/as y considero que no se están enterando bien de la explicación, entonces procuro reformular la explicación con otras palabras para que lo entiendan mejor.

15. E: Le dices: “por lo menos lo has intentado” a una alumna que te dice que ha hecho medio ejercicio ¿por qué?

PE: Es una alumna que yo sé que le cuesta el idioma y el hecho de traer medio ejercicio hecho significa que por lo menos lo ha intentado y quiero que sepa que me doy cuenta que se esfuerza, creo que es positivo para ella y en general que te reconozcan tu esfuerzo con mejor o peor resultado yo creo que a todos nos gusta ¿no?

16. E: Cuando la respuesta de un alumno/a es correcta ¿cómo le reconoces su trabajo correcto? ¿cómo muestras que te interesa?

PE: Normalmente le digo verbalmente que está muy bien y ensalzo su trabajo delante de toda la clase, si hace falta lo pongo como ejemplo. Ellos saben que valoro mucho el trabajo diario.

17. E: ¿Sueles preguntar a los alumnos/as? ¿Con qué intención? ¿cómo son las cuestiones: abiertas, cerradas, retóricas...?

PE: Si pregunto sobre todo cuando corregimos ejercicios o cuando explico algo nuevo, suelen ser preguntas directas y en otras ocasiones son preguntas más abiertas para que les haga pensar.

18. E: ¿Qué recursos verbales y no verbales utilizas para mostrar la autoridad en clase?

PE: Suelo mostrarme muy seria y fijo la mirada con el alumno/a para que se de cuenta que debe parar de hacer lo que sea. También les llamo la atención y suelo elevar un poco la voz.

19. E: Una alumna se ofrece voluntaria para corregir un ejercicio y tu sonríes ¿te gusta que tus alumnos participen espontáneamente? ¿ cómo reaccionas ante las aportaciones positivas? ¿ Y negativas?.

PE: Si claro que me gusta, lo que pasa que me gustaría que lo hicieran también algunos alumnos que nunca trabajan, en esta clase es difícil que haya participación espontánea por norma, más bien soy yo la que tengo que sacar voluntarios forzosos.

20. E: Ante las respuestas de los alumnos/as, sueles reformular sus aportaciones o ampliarlas ¿con qué intención?

PE: Hacer correcciones sobre sus aportaciones, porque a veces les falta algo para estar totalmente correcta la respuesta.

21. E: A los 20 minutos desde que comenzaste la clase parece que todos atienden ¿es normalmente así? ¿Por qué crees que les cuesta concentrarse?

PE: Normalmente son revueltos, aunque este día se notaba porque última hora, pero por norma les cuesta concentrarse. Creo que les cuesta concentrarse porque no tienen mucha motivación ni interés que digamos. A estos niveles se nota mucho quién está porque quiere y quién porque no tiene de otra.

22. E: Te das cuenta que un alumno no está anotando nada de lo que dices, con cara seria le preguntas ¿por qué?, no le riñes pero le razones que puede ir corrigiendo ¿crees que es mejor razonarlo con ellos o no sirve de nada? ¿Qué crees que puedes hacer por este tipo de alumno?

PE: A estas edades y niveles, razonar con ellos es lo mejor, o por lo menos intentarlo a veces digo yo que algo quedará en sus mentes de las veces que les repetimos las cosas, la verdad que entrar en conflicto con ellos normalmente te pone en contra de ellos y al final lo que queremos es que nos escuchen y los podamos acompañar en sus decisiones.

23. E: ¿Sueles resumir o sintetizar los conceptos que se han dado en la clase? ¿Por qué?

PE: Si a veces recuerdo todo lo que hemos dado a modo de resumen y enlace de los contenidos vistos.

24. E: La clase está hablando y crees que están perdiendo la concentración ¿cómo reconduces la clase?

PE: Subo el tono de voz y doy chasquidos con los dedos para llamar la atención, es difícil reconducir la concentración porque se nota que estaban cansados

ese día, pero bueno procuro continuar con lo que íbamos y captar su atención hasta que vuelvan a escucharme.

25. E: ¿Sueles dar instrucciones a los alumnos/as sobre lo que tienen que hacer?

PE: Si suelo hacerlo, en especial en la clase B porque parece que necesitan más tener claro que quieres que hagan en una actividad concreta.

26. E: ¿Qué opinas de la escasa participación de la clase? ¿a qué crees que se debe?

PE: Sin duda a la falta de motivación e interés.

27. E: Miras más en la explicación a la parte izquierda que a la del centro ¿por qué?

PE: Pues la verdad es que no lo sé, me imagino que en esa parte hay más alumnos que siento que me escuchan, me asienten con la cabeza.

28. E: ¿Sueles hacer arqueos con las cejas o inclinaciones con la cabeza? ¿Para qué crees que utilizas estos gestos faciales?

PE: Supongo que forma parte de mi expresividad y que quiero asentir alguna aportación o preguntar por algo a algún alumno.

29. E: Te mueves principalmente en la parte delantera de la clase, ¿por qué?

PE: ¡Ah sí!. Pues no era consciente de ello, creo que me muevo mucho por toda la clase, pero es verdad que a lo mejor me quedo ahí más rato, será porque me encuentro bien situada ahí para tener el control de la clase.

30. E: A veces utilizas el pronombre “usted” para dirigirte a algún alumno ¿por qué?

PE: Creo que lo hago cuando estoy enfadada con algún alumno/a, creo que por el tono de la conversación me sale llamarme así.

31. E: ¿Te gustan que los alumnos/as participen en clase?

PE: Si me encanta, de hecho en la clase B es complicado que lo hagan por iniciativa propia así que yo estoy encantada, los animo a que lo hagan siempre.

32. E: ¿Cómo crees que promueves la interacción entre los alumnos/as?

PE: Procuero que se ayuden unos a otros y trabajen en equipo, siempre que la actividad lo requiera.

33. E: ¿Consideras importante la proximidad física con el alumnado? ¿Por qué?

PE: Creo que la proximidad física con el alumnado es importante, creo que tengo que conseguir me respetan moralmente pero también me sienten cercana y entonces en las evaluaciones finales siempre percibo eso, y lo percibo en su manera de hablar conmigo, lo percibo cuando me piden consejo, que es muy normal, entonces soy.... Cercana a ellos, si les tengo que poner una mano en el hombro se la pongo, no tengo ningún problema, los considero personas antes que nada, y físicamente no me importa tocarlos si los tengo que tocar, siempre dentro de un respeto, yo creo que nunca me han considerado su amiga pero si una persona en la que confían y a quién acudir.

34. E: ¿Cuando entras por la mañana en tu clase, ¿crees que ellos saben o intuyen en qué estado de ánimo te encuentras?

PE: Cuando entro por la mañana en clase, si suelen intuir en qué estado de ánimo me encuentro, que suele ser un estado de ánimo bueno, yo soy de buen carácter gracias a Dios y alguna vez si vengo un poquito enfadada, y además es que se lo demuestro y se lo dio "Hoy estoy enfadada", los problemas personales al entrar en la clase debo desconectar porque es mi trabajo y es independiente.

Entonces yo soy capaz de trabajar a buen nivel, de vez en cuando se me puede venir el problema a la cabeza, pero trabajo a buen nivel cuando tengo problemas personales.

35. E: Ahora que te ves en las grabaciones, ¿crees que es importante conocer estrategias en el uso de nuestro comportamiento verbal y no verbal como docentes? ¿Por qué?

PE: Sí, yo lo tengo clarísimo que es importante y que se nos debería de formar y falta formación, muchísima formación en este sentido, en las facultades no forman nada, entonces en las facultades en las carreras universitarias (grados

ahora), en eso no hay nada relacionado con enseñar a dar clases, los CAPs tampoco nos formaban realmente, te daban algo de didáctica, pero la parte humana queda fuera, la parte de tratar personas queda fuera. Y yo repito es en lo que me estoy formando últimamente y veo que le está dando bastante calidad a mis clases y seguridad a mí, y hay gente que necesita mucha seguridad, yo creo que la tengo, pero hay gente que.... Yo tengo la visión de que antes de enseñar matemáticas estoy enseñando a personas, al igual que en mi asignatura “inglés” estoy enseñando a personas, y a ser persona, y eso yo tengo claro cómo hacerlo y no nos enseñan cómo hacerlo y creo que sería básico.

36. E: ¿Crees que los problemas de indisciplina que se dan en las aulas podrían disminuir con esa formación de la que hablamos o crees que es independiente una cosa de la otra?

PE: Yo creo que los problemas de indisciplina provienen de factores externos, ahora bien, creo que se pueden matizar, entonces creo que nos hace falta a nosotros formación, y además yo creo que al escuela tal y como está hoy no funciona, a través de la asignatura, debes dar pautas de comportamiento humano “ser positivo” “respetar a los demás”, entonces yo pienso que esa parte de la formación humana se ha quitado de la enseñanza y se ha quitado de la sociedad en general. Por ejemplo en los videojuegos, entonces te preguntas, cómo acceden estos chicos a pautas de comportamiento humano, entonces yo creo que si la sociedad no se las da y las familias no se las dan porque están muy ocupadas,(algunas de las dan evidentemente), pero las mismas familias luchamos (yo soy madre) contra la sociedad y es difícil darla, pues yo creo que ese hueco que evidentemente hay aunque en principio no es nuestra competencia debemos asumirlo, pero debemos tener formación y debe entrar en las clases, hay que encaminar mucho más las cosas a las emociones a los sentimientos, al autocontrol, la autoestima de los chicos a través de las asignaturas y directamente trabajar eso, yo creo que deberíamos ser más psicólogos y tener mayor formación en psicología porque te das cuenta de que si los tratas como personas.

37. E: ¿Has descubierto comportamientos verbales o no verbales en ti que te sorprenden o eras consciente de todo lo que has visto? ¿Por qué te sorprende?

PE: No me sorprenden mis comportamientos, pero si soy un poco inconsciente de muchas expresiones de mi cara, es bueno verse y analizarse aprendes a ser más consciente de la imagen que les das a los alumnos/as todos los días.

38. E: ¿Qué recursos utilizas para captar la atención de los alumnos/as?

PE: Suelo preguntar “ any problems? Y ellos saben que si hay algún problema en voz alta, y no enredando con alguien o con algo.

39. E: ¿Tú sabes que gestos haces y con qué intención los haces?

PE: Sé lo que hago y con la intención, pero hay cosas que hago con el cuerpo que me acompañan y no significan nada en concreto.

40. E: ¿Cómo transmites al alumno/a que su respuesta es correcta?

PE: Normalmente asintiendo o diciendo que está bien la respuesta.

41. E: ¿Cuándo y por qué reelaboras las respuestas de los alumnos/as?

PE: Para que quede clara la idea que se ha respondido.

42. E: ¿Cómo detectas si tus alumnos están siguiendo o no tus explicaciones?

PE: Especialmente por sus caras, enseguida se nota si no se han enterado de algo, o están perdidos.

43. E: ¿Y si los alumnos no te miran?

PE: Normalmente si están atendiendo me miran, sino me miran seguro que no me atienden y entonces es cuando le llamo la atención o hago preguntas.

44. E: ¿No te hablaron nunca durante tu formación de que en la enseñanza el comportamiento gestual, facial, visual, tiene una gran importancia en el aprendizaje?

PE: No nada de nada, muchos contenidos pero nada más.

45. E: ¿Crees que se debería formar a los profesores en habilidades y estrategias comunicativas? ¿Por qué?

PE: Si, hace falta formación en eso y no te lo enseñan en la facultad y al final somos comunicadores, por lo que algo debería incluirse en la formación de los docentes.

46.E. No se observa el uso de repeticiones de las aportaciones de tus alumnos/as en la clase B ¿a qué crees que es debido?

Pues la verdad no soy consciente de no hacerlo, en esa clase no se habrá visto en esa grabación, pero suelo utilizarlo como en la otra clase.

47. E: Observamos que ocurre lo mismo en cuanto al uso de las preguntas retóricas, pero ahora en la clase A ¿por qué no haces uso de este recurso en esa aula?

PE: No podría decir una razón de peso, pero si entiendo que el grupo B es necesario a veces enfatizar más sobre cuestiones que conllevan reflexión y lograr una buena maduración de un tema o contenido en concreto. Supongo que pueda ser eso.

48. E: No se observa el uso de resúmenes en la clase A ¿a qué es debido?

PE: No se debe a ninguna razón supongo que no en todas las clases suelo resumir los contenidos que damos, aunque si suele hacerlo.

ENTREVISTA A PROFESORA NOVEL (EN)

1. E: ¿Qué edad tienes?

PE: 36 años

2. E: ¿En qué cursos impartes docencia actualmente?

PE: En 1º, 2º y 3º de ESO.

3. E: ¿Cuántos años llevas en la enseñanza?

PE: Con este, 8 años.

4. E: Describe un poco tu experiencia docente (en qué niveles has estado impartiendo clases y tipos de centros, alumnado...)

PE: Siempre ha impartido clases en Secundaria a alumnos de ESO y Bachillerato, pero he de destacar que tengo más horas de docencia en la ESO que con los mayores porque me he pasado más años en centros que eran solo de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

5. E: ¿Tienes algún otro tipo de estudios además de biología? ¿Y en formación permanente (cursos, EOI...)?

PE: No tengo ningún otro estudio formal pero sí he realizado mucha formación a través de los cursos del CPR.

6. E: Comienzas la clase y hay algunos alumnos/as que siguen hablando y enredando, te das la vuelta y llamas la atención a un alumno que vez que no está copiando ¿por qué crees que no han empezado?

PE: Generalmente me aseguro antes de empezar que todos estén preparados con su material encima de la mesa y les doy un tiempo prudente para comenzar. Y si

cuando se comienza, algunos están hablando, pues paro la clase, me dirijo a ellos, les pregunto qué sucede y trato de reconducirlos.

7. E: ¿Crees que es conveniente la proximidad física y cercanía afectiva para mejorar el clima de aula?

PE: No es conveniente, sino muy necesario. Cuando no es así, cuesta mucho más trabajo que la clase vaya bien. Suelo aproximarme físicamente en ocasiones que requiere un trato más individualizado, además creo que me muestro accesible para que puedan hablar de cosas que les preocupen.

8. E: ¿Es normal la falta de atención en esta clase?

PE: La falta de atención depende de muchos factores. Uno muy importante es el alumno, de la capacidad desarrollada que tenga, del gusto que muestre hacia la asignatura, de la motivación que manifieste hacia sus estudios. Otro también importante es el grupo que formen los alumnos. No es lo mismo un grupo bilingüe, por ejemplo 4º ESO A, que un 4º ESO B, donde la mayoría de los alumnos proceden de familias con menos recursos y apoyos, con menor valoración hacia sus estudios.

Y luego está el factor profesor, es decir, cómo se intente hacer llegar la asignatura al alumnado, si se trata de hacer atractiva poniendo ejemplos de la vida o llevando a clase material que incite la atención. El cómo se diseñe la clase, etc. Y el factor humano que el profesor muestre, que también hay que valorar.

9. E: Te paras a pasar lista para ver quién tiene las tareas hechas y quién no ¿lo crees necesario? ¿Lo haces todos los días?

PE: Sí, lo hago como una rutina desde el comienzo de curso y además les hago saber a ellos que es algo que valoro mucho puesto que se tiene en cuenta en la nota. Y como medida, para obligar a que la realicen, anoto en mi cuaderno quién no la ha traído dos veces en el desarrollo de un tema y cuando sucede esto, ellos llaman a sus padres a explicarles lo que ha sucedido. En 4º B ESO, no lo he

practicado mucho al final del curso porque andamos con escasez de tiempo y ya no les mando tantas tareas, sobre todo al 4º A, pero ellos saben que lo hago porque han sido alumnos míos en cursos anteriores y en general responden bien.

10. E: ¿Por qué crees que les cuesta concentrarse?

PE: Por diversas causas. Por falta de motivación hacia los estudios. Hay alumnos que no se ven ampliando sus estudios y no tienen una proyección de sí mismos. La sociedad en la que viven no les estimula a lograrlo, la cultura del esfuerzo no está tan arraigada como antes porque viven en ambientes en los que lo fácil y lo rápido es lo que abunda.

11. E: ¿Crees que es mejor razonar con ellos o no sirve de nada? ¿Qué crees que puedes hacer por este tipo de alumno?

PE: Si no razones con ellos no consigues nada. Muchos usan poco la reflexión para seguir adelante y si la usan, les dura poco porque tienen poca voluntad. Hay que hablar mucho con ellos de su vida, implicando en lo posible a su familia.

12. E: La clase está hablando y crees que están perdiendo la concentración ¿cómo reconduces la clase?

PE: Generalmente paro la explicación y les pregunto qué sucede. Si hay que hablar de un tema que les preocupe, pues se habla, ellos se desahogan y luego, continuamos

13. E: ¿Qué relación crees que existe entre los alumnos/as de la clase? ¿Qué puedes hacer para mejorar la interacción con los alumnos/as?

PE: En general es buena en los dos grupos. En el A llevan más tiempo junto como grupo y se ve más unión y en el B también se llevan bien. Eso no quita que entre ellos, haya más o menos amistad. Procuro dejar que trabajen con los compañeros que ellos escojan y la mayoría de las clases, participan abiertamente de forma espontánea en las actividades, interaccionando entre ellos en las correcciones que hacemos en clase.

14. E: ¿Qué opinas de la escasa participación de la clase? ¿A qué crees que se debe?

PE: Depende de cómo lo plantee el profesor. A mí me gusta que me hagan preguntas y lo incentivo poniéndole ejemplos. No me importa dedicar esos minutos. Ellos lo saben y si les das confianza no se cortan en participar.

15. E: Te mueves y miras más en la explicación a algún alumno o zona de la clase? ¿Por qué?

PE: Supongo que sí. Porque cuando explicas necesitas notar que te siguen y los que te atienden más son los que te dan esa posibilidad.

16. E: ¿Consideras importante la proximidad física tuya con el alumnado? ¿Por qué?

PE: Sí, siempre doy la clase de pie y me muevo para tener el control de la clase

17. E: Cuando entras por la mañana en tu clase, ¿crees que ellos saben o intuyen en qué estado de ánimo te encuentras?

PE: Sí, yo creo que sí.

18. E: Ahora que te he grabado, ¿crees que es importante conocer estrategias en el uso de nuestro comportamiento verbal y no verbal como docentes? ¿por qué?

PE: Sí, claro cuantas más estrategias tengamos, pues mejor. Es algo que se debe tener en cuenta porque puede ayudar a que tus clases sean mejores.

19. E: ¿Crees que los problemas de indisciplina que se dan en las aulas podrían disminuir con esa formación de la que hablamos o crees que es independiente una cosa de la otra?

PE: Puede colaborar un poco en disminuirlos pero hay muchos otros factores que influyen.

20. E: ¿Has descubierto comportamientos verbales o no verbales en ti que te sorprenden o eres consciente de todo? ¿Por qué te sorprende?

PE: En general soy consciente de mis comportamientos verbales, aunque no tanto de mis expresiones faciales. Aunque suelo ser poco expresiva.

21. E: ¿Qué recursos utilizas para captar la atención de los alumnos/as?

PE: Procuero empezar la clase asegurándome de que todos están mirándome. En los primeros días del curso les pido que mientras yo les esté explicando que necesito que me miren a los ojos, es decir, que hay contacto visual porque es la mejor manera de asegurarme de que me siguen. Luego hay que tratar de que lo mantengan.

Luego utilizo el tono de voz para llamar la atención, el silencio, las miradas, procuro entrar con agrado en clase, dando los buenos días, interesándome un poco por ellos, etc.

22. E: ¿Tú sabes que gestos haces y con qué intención los haces (asentir con la cabeza, arquear de cejas, fruncir el ceño...etc)?

PE: Me gustaría conocerlos mejor. No se si empleo muchos o pocos y si funcionan o no. Aunque hay muchos gestos faciales que acompañan mi expresión y no tienen mucha intención.

23. E: ¿Cómo transmites al alumno/a que su respuesta es correcta?

PE: Mirándole directamente a la cara y asiente con la cabeza y expresándolo de forma verbal.

24. E: ¿Cuándo y por qué reelaboras las respuestas de los alumnos/as?

PE: Cuando se corrigen las actividades de forma oral y grupal y entre todos los alumnos para que razonen sobre la respuesta más acertada y la anoten.

25. E: ¿Cómo detectas si tus alumnos están siguiendo o no tus explicaciones?

PE: Sobre todo con la mirada y con la interacción que debe haber en clase, por ejemplo, haciéndome preguntas o haciéndoselas yo a ellos.

26. E: ¿Y si los alumnos no te miran?

Pues les llamo la atención verbalmente.

27. E: ¿No te hablaron nunca durante tu formación de que en la enseñanza el comportamiento gestual, facial, visual, tiene una gran importancia en el aprendizaje?

PE: Sí, sobre todo cuando me preparaba las oposiciones. Y de cara a aprobarlas, también, pues delante tienes un tribunal que seguramente eso lo evalúa también.

28. E: ¿Crees que se debería formar a los profesores en habilidades y estrategias comunicativas? ¿Por qué?

PE: Sí, debería ser imprescindible porque sabemos que es un factor importante en el buen desarrollo de la actividad docente.

29. E: ¿Cómo sueles actuar cuando las respuestas de los alumnos/as no son correctas?

PE: Les digo verbalmente que no es correcto y suelo ayudarles con pistas para pensar y que averigüen la respuesta o entre toda la clase logramos sacar la respuesta correcta.

30. E: Cuando una alumna te hace una pregunta y te ha parecido interesante le dices que “muy bien” que es una buena pregunta ¿cómo sueles elogiar a los alumnos/as cuando hacen una buena aportación a la clase?

PE: Asiento con la cabeza, le digo que está bien, muy bien... fenomenal... vamos que los elogio diciéndoles cosas positivas de forma verbal y pública, para reforzar su autoestima.

31. E: **¿Te gusta que participen los alumnos/as en clase? ¿Cómo crees que muestras interés porque participen?**

PE: Si claro que me gusta, algunas veces me gustaría que participaran algunos alumnos/as más. Yo siempre me muestro activa para hacer cosas entre todos los alumnos/as y que todos aportemos nuestras ideas. Cuando los alumnos/as participan me alegro mucho.

32. E: **¿Conoces que recursos no verbales utilizas cuando les das instrucciones a los alumnos/as de lo que van a hacer conjuntamente? ¿Cuáles son?**

PE: Cuando les doy instrucciones de lo que tienen que hacer suelo ser clara, correcta y explícita en lo que digo, con el rostro acompañaré serio, relajado y expresivo.

33. E: **Al iniciar la clase sueles recordarles a los alumnos/as lo último que disteis en la clase anterior ¿qué recursos utilizas cuando empiezas un nuevo tema o un contenido nuevo?**

PE: Cuando comienzo los temas solemos hacer un esquema conceptual de lo que ya sabemos y de lo nuevo que vamos a aprender.

34. E: **Utilizas un artículo del periódico sobre un tema de actualidad relacionado con el tema que estás dando ¿sueles utilizar estos ejemplos u otras experiencias para explicar los contenidos? ¿Con qué intención?**

PE: Me gusta traerles cosas de actualidad para que vean que lo que estudiamos está en sus vidas y que lo pueden aplicar, además a estas edades les llama mucho la atención los ejemplos que sean de su vida y las experiencias contadas. Esto suele ayudar a captar más su atención.

35. E: ¿Sueles utilizar contenidos anteriores para explicar los nuevos? ¿Por qué?

PE: Si suelo recordar aquello que hemos dado para que lo comprendan mejor y relacionen unas cosas con otras.

36. E: Preguntas a tus alumnos/as de forma directa y explícita para saber que han aprendido a través de los ejercicios ¿qué otro tipo de preguntas realizas: abiertas, retóricas...etc? ¿Para qué?

PE: Suelo preguntar de forma directa, pero otras veces les hago preguntas más abiertas para ayudarles a pensar, e incluso les dejo la pregunta para que se las hagan ellos mismos y piensen sin esperar a que me digan nada.

37. E: ¿Por qué repites las respuestas de tus alumnos/as?

PE: Es importante que queden claras las ideas de los alumnos y es conveniente que lo escuchen varias veces para que no haya dudas.

38. E: ¿Utilizas autorreformulaciones, sinónimos, yuxtaposiciones de enunciados para explicar con mayor claridad los contenidos? ¿Con qué otra intención?

PE: Si, en mis explicaciones procuro explicar con ejemplos para que no queden dudas y utilizo vocabulario diverso para que si no comprenden alguna palabra puedan captarlo de otra forma.

39. E: ¿Qué recursos utilizas para mostrar la autoridad en clase?

PE: Suelo ponerme más tensa y mis gestos son claros (mirada fija, seria, fruncir las cejas) ante un mal comportamiento, les hablo claramente y les digo lo que no está bien.

40. E: Al finalizar la clase ¿cómo sintetizas lo que han aprendido durante la sesión? ¿Qué recursos verbales utilizas para aunar los contenidos aprendidos o dados en la clase?

PE: A lo largo de la clase suelo ir sintetizando lo que vamos aprendiendo, retomo cosas anteriores y enlace con lo nuevo.

41. E: ¿Qué recursos utilizas para mejorar la comprensión de las explicaciones a tus alumnos/as?

PE: Explico con ejemplos y un vocabulario adecuado a su nivel de edad.

42. No se observa el uso de repeticiones de las aportaciones de tus alumnos/as en la clase A ¿a qué crees que es debido?

No hay ninguna razón por lo que no lo haya hecho, seguro que otras clases puede observarse que lo hago al igual que la otra clase

43. E: Observamos que ocurre lo mismo en cuanto al uso de las preguntas retóricas en la clase A ¿por qué no haces uso de este recurso en esa aula?

PE: No creo que no utilice este tipo de pregunta en esa clase, no es un recurso que se utilice a diario por lo que creo que quizás se de en otras sesiones que he tenido con los alumnos/as.

ANEXO III

CUESTIONARIO DE PROFESOR

CUESTIONARIO PARA LA PROFESORAS

Rodea el – de la respuesta o respuestas que quieras seleccionar:

1. ¿Cómo sueles comenzar una clase?

- Recuerdas los contenidos de la sesión anterior
- Preguntando a los alumnos/as los contenidos de la clase anterior
- Realizando un esquema, resumen, lluvia de ideas...etc.
- Normalmente no retomo los contenidos anteriores, comienzo con lo nuevo que vamos a ver

2. ¿Qué recursos utilizas cuando te das cuenta que los alumnos/as no han comprendido bien algún concepto?

- Lo vuelves a explicar utilizando ejemplos
- Cuentas experiencias que ayuden a su comprensión
- Relacionas contenidos anteriores con el nuevo contenido que presenta dificultades.
- Les pides que deben estudiar más

3. ¿Qué formas utiliza para comunicar a un alumno que su respuesta es correcta?

- Asiento con la cabeza o hago gestos con la cara que indican que la respuesta es correcta
- Preguntas al resto de la clase y dejas que lo corrijan sus compañeros
- Repito su respuesta y la elogias
- No es necesario indicar que es correcta, porque es fácil y evidente.
- Le digo verbalmente que la respuesta está muy bien
- Sonríe y prosigue con la clase

4. ¿Cómo capta la atención de los alumnos que están distraídos?

- Elevando el tono de voz
- Llamándoles la atención e incluso formando alguna pregunta
- Dando una palmada y conseguir la atención de los alumnos
- No hago nada especial, la función de los alumnos es atender al profesor.
- Guardo un silencio prolongado
- Me aproximo al alumno y le pongo la mano en el hombro mientras prosigo con la explicación

5. ¿Qué significado tienen los movimientos de manos que utilizas en clase?

- Me ayuda a expresarme mejor
- Acompañan y refuerzan mis expresiones verbales
- Es una manera de captar la atención de los alumnos
- Soy una persona muy expresiva y lo hago de una manera inconsciente
- Ilustran no-verbalmente el contenido de las expresiones verbales
- Comunican al alumno mi aceptación o desacuerdo con su respuesta o comportamiento

6. ¿Cree que un mismo gesto puede adquirir más de un significado?

- Sí
- No

En caso de sí, indica en qué casos

7. Cuando un alumno le mira frunciendo el ceño, ¿qué significado adquiere este comportamiento para usted?

- No se ha enterado de lo que estoy hablando
- Está escuchando atentamente
- Quiere llamar mi atención
- Está muy interesado en intervenir y en ser escuchado
- Está pidiendo que repita mi intervención
- Es un gesto de extrañeza

8. ¿Cómo detecta si tus alumnos muestran interés por los contenidos que están trabajando?

- Cuando participan de forma activa
- Por la expresión de sus caras
- Guardan silencio y te miran con atención
- Te preguntan al hilo de lo estás explicando
- Asienten con la cabeza
- Sigue el contacto visual conmigo si me muevo en el aula.

9. ¿Qué intención tiene cuando se mueve en el aula?

- Captar la atención de los alumnos/as
- Averiguar quién me presta atención
- Que las posiciones de los alumnos/as no influyan para que se sientan observados.
- Mantener la atención de los alumnos/as
- Que la clase sea más dinámica
- No tengo ninguna intención

10. ¿Qué fórmulas utiliza para mostrar autoridad ante los alumnos/as?

- Frunces el ceño
- Mueves la cabeza negativamente
- Mantienes una mirada desafiante
- Intentas mostrar una imagen de serenidad y flexibilidad pase lo que pase
- No tengo fórmulas
- Mantengo silencio y una actitud corporal rígida y expectante.
- Utilizo el pronombre “usted” para marcar distancia o asimetría

11. ¿Qué utilizas para mejorar la interacción entre los alumnos?

- Cambias las posiciones de los alumnos/as regularmente
- Dejas que ocupen el sitio que quieran en cada sesión
- Trabajas actividades conjuntas y en equipo
- Procuras que exista una participación activa y espontánea
- No haces nada significativo, entre ellos se llevan bien
- En las actividades conjuntas dejas que trabajen con quién quieran
- Asiento con la cabeza, sonrío y me imagino físicamente durante las actividades conjuntas

12. ¿Haces uso del pronombre “usted” o “nosotros” para referirte a los alumnos/as? ¿Por qué en cada caso?

- Usted
- Nosotros o tú
- Ninguno
- _____

13. ¿Le gusta que los alumnos/as se corrijan a ellos mismos y aporten sus opiniones con respecto a los ejercicios o actividades que realizan otros compañeros?

- Si
- No
- A veces

14. ¿Repites las aportaciones de los alumnos/as? ¿Por qué?

- Si
 - No
-

15. ¿En qué momento utilizas preguntas?

- Cuando quiero comprobar si sabes o no un determinado concepto o definición
- Cuando quiero conocer qué conocen mis alumnos del tema
- Para dirigir el razonamiento de los alumnos.

16. ¿Con qué intención utiliza las preguntas retóricas durante sus intervenciones?

- Introducir nuevos contenidos relacionados con los que se estaban exponiendo
- Captar la atención de los alumnos
- Enfatizar o resaltar algún contenido o aspecto de interés
- Retomar otros conceptos que traté con anterioridad
- Ampliar o clarificar alguna expresión o contenido
- Casi nunca la utilizo

17. ¿Por qué vuelve a repetir sus propias expresiones de otra manera durante una explicación?

- Porque detecto señales de duda o extrañeza en los alumnos
- Porque intento evitar ambigüedades o incorrecciones
- Porque creo que pueden surgir dificultades de comprensión como consecuencia de la utilización de expresiones complejas, poco claras o imprecisas.
- Porque quiero enfatizar y reforzar determinados contenidos
- Porque intento explicar de distintos modos un concepto complicado
- Casi nunca lo hago

18. ¿Por qué utilizas ejemplos y cuentas experiencias en tus explicaciones?

- Para mejorar la comprensión de los alumnos/as de aquello que estoy explicando
- Porque ilustra el contenido
- Porque así capto mejor la atención de mis alumnos/as
- No los utilizo por ninguna razón en especial
- Para amenizar la explicación
- Para que los alumnos encuentren las explicaciones más enriquecedoras.

19. ¿Por qué reelaboras las respuestas de los alumnos?

- Porque ayuda en la comprensión de una respuesta
- Me ayuda a ampliar la respuesta del alumno/a
- Para aceptar la respuesta del alumno/a y elogiarla
- No lo hago con ninguna intención

-Para que les sirva de refuerzo a los alumnos/as

-Para captar la atención de algún alumno/a distraído y así escuche la respuesta.

20 ¿Por qué a veces aludes a contenidos anteriores?

-Para recordar algunos contenidos que ya he dado

-Para que los alumnos/as tengan unos aprendizajes más funcionales

-Para que sepan relacionar unos contenidos con otros

-No tengo ninguna intención, a veces viene bien recordar cosas

-Para reforzar otros contenidos aunque no tengan que ver con lo que estoy dando

-Para facilitar los aprendizajes y sus razonamientos

21. ¿Para qué te acercarías a un alumno/a?

- Porque al existir proximidad favorece la comprensión de los alumnos

- Eres incapaz de explicar con cierta distancia física de tus alumnos

- Lo haces siempre porque piensas que facilita el aprendizaje y las buenas relaciones

- Lo haces inconscientemente

- Para ayudar a resolver un ejercicio

- Para llamarle la atención

22. ¿Por qué adelantas la cabeza y hacer movimientos con el cuerpo o las manos?

- Para reforzar una expresión verbal

- Cuando preguntas a algún alumno

- Te ayuda a expresarte mejor

- No soy consciente de que lo hago
- Forma parte de mi expresividad
- Para facilitar la comunicación y comprensión de los alumnos

23. ¿Por qué te mueves por delante de la clase?

- Dominas mejor el aula
- Estás más cerca de la pizarra por si la necesitas en un momento determinado
- Porque es muy difícil moverse lateralmente por la disposición del aula
- Es donde más cómoda me encuentro para explicar
- Me muevo y no soy consciente
- Es la mejor opción para controlar la clase

24. La comunicación no-verbal, piensa que puede favorecer a:

- El aumento de confianza
- El afecto
- La comprensión del alumno
- Las relaciones en el aula
- El clima de aula
- No favorece a nada

25. ¿Cuándo utilizas yuxtaposiciones o sinónimos en tus explicaciones?

- Cuando creo que existen dudas en mi explicación
- Cuando percibo caras de extrañeza en mis alumnos/as
- Para mejorar la comprensión de mis explicaciones
- No utilizo estas estrategias

26. ¿Sueles dar órdenes o instrucciones directas a los alumnos/as sobre las actividades que deben realizar? ¿Por qué? ¿Por qué? ¿De forma verbal o no verbal? ¿Cómo?

- Sí
- No
- A veces

27. ¿Cómo muestras el interés en las aportaciones de tus alumnos/as?

- Utilizas el arqueado de cejas u otras expresiones faciales
- Te aproximas físicamente a su mesa
- Asientes con la cabeza
- Sigues su mirada
- Parafraseas sus aportaciones

28. ¿Cuándo sintetizas o resumes los contenidos explicados en clase?

- Al finalizar la clase
- En cualquier momento que se necesite para aclarar contenidos
- Al inicio de la clase
- Cuando acabas de explicar algo nuevo
- Cuando los alumnos realizan aportaciones y crees que es necesario aunar ideas
- No lo hago normalmente

29. ¿Cómo se comporta ante un buen comportamiento de un alumnos/a?

- Sonríe y mantiene la cara relajada
- Inclina la cabeza indicando que es positivo lo que ha hecho
- Se aproxima a él/la y le pone la mano en el hombro
- Le guiña el ojo con complicidad

- No hace nada al respecto, lo normal es que se porten adecuadamente.

- Lo elogia poniéndolo de ejemplo ante el resto de la clase.

30. ¿Por qué te mueves por las partes laterales de la clase?

- Dominas mejor el aula
- Estás más cerca de la pizarra por si la necesitas en un momento determinado
- Es donde más cómoda me encuentro para explicar
- Me muevo y no soy consciente
- Es la mejor opción para controlar la clase

Muchísimas gracias por tu colaboración

RESPUESTAS CUESTIONARIO DE LA PROFESORA EXPERTA

Rodea el – de la respuesta o respuestas que quieras seleccionar:

1. ¿Cómo sueles comenzar una clase?

- Recuerdas los contenidos de la sesión anterior

2. ¿Qué recursos utilizas cuando te das cuenta que los alumnos/as no han comprendido bien algún concepto?

- Lo vuelves a explicar utilizando ejemplos
- Cuentas experiencias que ayuden a su comprensión
- Relacionas contenidos anteriores con el nuevo contenido que presenta dificultades.

3. ¿Qué formas utiliza para comunicar a un alumno que su respuesta es correcta?

- Asiento con la cabeza o hago gestos con la cara que indican que la respuesta es correcta
- Repito su respuesta y la elogias
- Le digo verbalmente que la respuesta está muy bien

4. ¿Cómo capta la atención de los alumnos que están distraídos?

- Elevando el tono de voz
- Llamándoles la atención e incluso formulando alguna pregunta

5. ¿Qué significado tienen los movimientos de manos que utilizas en clase?

- Me ayuda a expresarme mejor
- Acompañan y refuerzan mis expresiones verbales
- Soy una persona muy expresiva y lo hago de una manera inconsciente

- Ilustran no-verbalmente el contenido de las expresiones verbales

6. ¿Cree que un mismo gesto puede adquirir más de un significado?

- No

7. Cuando un alumno le mira frunciendo el ceño, ¿qué significado adquiere este comportamiento para usted?

- No se ha enterado de lo que estoy hablando

8. ¿Cómo detecta si tus alumnos muestran interés por los contenidos que están trabajando?

- Cuando participan de forma activa
- Por la expresión de sus caras
- Sigue el contacto visual conmigo si me muevo en el aula.

9. ¿Qué intención tiene cuando se mueve en el aula?

- Captar la atención de los alumnos/as
- Mantener la atención de los alumnos/as

10. ¿Qué fórmulas utiliza para mostrar autoridad ante los alumnos/as?

- Mantengo silencio y una actitud corporal rígida y expectante.

11. ¿Qué utilizas para mejorar la interacción entre los alumnos?

- Trabajas actividades conjuntas y en equipo
- Procuras que exista una participación activa y espontánea

12. ¿Haces uso del pronombre “usted” o “nosotros” para referirte a los alumnos/as? ¿Por qué en cada caso?

- Nosotros o tú. Considero que somos un grupo y nos tuteamos ya que tenemos una relación de confianza.

13. ¿Le gusta que los alumnos/as se corrijan a ellos mismos y aporten sus opiniones con respecto a los ejercicios o actividades que realizan otros compañeros?

- A veces

14. ¿Repites las aportaciones de los alumnos/as? ¿Por qué?

- Si. Para matizar algo de la respuesta o hacer hincapié en la respuesta para que quede clara al resto del grupo.

15. ¿En qué momento utilizas preguntas?

- Cuando quiero comprobar si sabes o no un determinado concepto o definición

- Cuando quiero conocer qué conocen mis alumnos del tema

- Para dirigir el razonamiento de los alumnos.

16. ¿Con qué intención utiliza las preguntas retóricas durante sus intervenciones?

- Captar la atención de los alumnos

17. ¿Por qué vuelve a repetir sus propias expresiones de otra manera durante una explicación?

- Porque detecto señales de duda o extrañeza en los alumnos

- Porque quiero enfatizar y reforzar determinados contenidos

18. ¿Por qué utilizas ejemplos y cuentas experiencias en tus explicaciones?

- Para mejorar la comprensión de los alumnos/as de aquello que estoy explicando
- Porque ilustra el contenido
- Porque así capto mejor la atención de mis alumnos/as

19. ¿Por qué reelaboras las respuestas de los alumnos?

- Porque ayuda en la comprensión de una respuesta
- Para que les sirva de refuerzo a los alumnos/as

20 ¿Por qué a veces aludes a contenidos anteriores?

- Para recordar algunos contenidos que ya he dado
- Para que sepan relacionar unos contenidos con otros

21. ¿Para qué te acercarías a un alumno/a?

- Lo haces siempre porque piensas que facilita el aprendizaje y las buenas relaciones

22. ¿Por qué adelantas la cabeza y hacer movimientos con el cuerpo o las manos?

- Para reforzar una expresión verbal
- Forma parte de mi expresividad

23. ¿Por qué te mueves por delante de la clase?

- Dominas mejor el aula

24. La comunicación no-verbal, piensa que puede favorecer a:

- El aumento de confianza
- El afecto

- La comprensión del alumno
- Las relaciones en el aula
- El clima de aula

25. ¿Cuándo utilizas yuxtaposiciones o sinónimos en tus explicaciones?

- Cuando creo que existen dudas en mi explicación
- Cuando percibo caras de extrañeza en mis alumnos/as
- Para mejorar la comprensión de mis explicaciones

26. ¿Sueles dar órdenes o instrucciones directas a los alumnos/as sobre las actividades que deben realizar? ¿Por qué? ¿De forma verbal o no verbal? ¿Cómo?

- A veces

Para dejar claro lo que hay que hacer. Suelo utilizar expresiones verbales directas acompañada de movimientos de manos y mirada fija y contundente.

27. ¿Cómo muestras el interés en las aportaciones de tus alumnos/as?

- Asientes con la cabeza
- Sigues su mirada

28. ¿Cuándo sintetizas o resumes los contenidos explicados en clase?

- En cualquier momento que se necesite para aclarar contenidos
- Cuando acabas de explicar algo nuevo

29. ¿Cómo se comporta ante un buen comportamiento de un alumnos/a?

- Inclina la cabeza indicando que es positivo lo que ha hecho
- Lo elogia poniéndolo de ejemplo ante el resto de la clase.

30. ¿Por qué te mueves por las partes laterales de la clase?

- Dominas mejor el aula

RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO DE LA PROFESORA NOVEL

Rodea el – de la respuesta o respuestas que quieras seleccionar:

1. ¿Cómo sueles comenzar una clase?

- Recuerdas los contenidos de la sesión anterior
- Realizando un esquema, resumen, lluvia de ideas...etc.

2. ¿Qué recursos utilizas cuando te das cuenta que los alumnos/as no han comprendido bien algún concepto?

- Lo vuelves a explicar utilizando ejemplos
- Cuentas experiencias que ayuden a su comprensión
- Relacionas contenidos anteriores con el nuevo contenido que presenta dificultades.

3. ¿Qué formas utiliza para comunicar a un alumno que su respuesta es correcta?

- Repito su respuesta y la elogias
- Le digo verbalmente que la respuesta está muy bien

4. ¿Cómo capta la atención de los alumnos que están distraídos?

- Elevando el tono de voz
- Guardo un silencio prolongado

5. ¿Qué significado tienen los movimientos de manos que utilizas en clase?

- Acompañan y refuerzan mis expresiones verbales
- Ilustran no-verbalmente el contenido de las expresiones verbales

6. ¿Cree que un mismo gesto puede adquirir más de un significado?

- No

7. Cuándo un alumno le mira frunciendo el ceño, ¿qué significado adquiere este comportamiento para usted?

- No se ha enterado de lo que estoy hablando
- Quiere llamar mi atención

8. ¿Cómo detecta si tus alumnos muestran interés por los contenidos que están trabajando?

- Cuando participan de forma activa
- Por la expresión de sus caras
- Sigue el contacto visual conmigo si me muevo en el aula.

9. ¿Qué intención tiene cuando se mueve en el aula?

- Captar la atención de los alumnos/as
- Mantener la atención de los alumnos/as

10. ¿Qué fórmulas utiliza para mostrar autoridad ante los alumnos/as?

- Frunces el ceño
- Mantengo silencio y una actitud corporal rígida y expectante.

11. ¿Qué utilizas para mejorar la interacción entre los alumnos?

- Procuras que exista una participación activa y espontánea
- En las actividades conjuntas dejas que trabajen con quien quieran

12. ¿Haces uso del pronombre “usted” o “nosotros” para referirte a los alumnos/as? ¿Por qué en cada caso?

- Usted y nosotros o tú

Depende de la situación he utilizado usted para expresar mi distancia con el alumno, normalmente en una ocasión de enfado y normalmente uso nosotros para referirnos como grupo-clase.

13. ¿Le gusta que los alumnos/as se corrijan a ellos mismos y aporten sus opiniones con respecto a los ejercicios o actividades que realizan otros compañeros?

- A veces

14. ¿Repites las aportaciones de los alumnos/as? ¿Por qué?

- Si. Para aclarar la respuesta.

15. ¿En qué momento utilizas preguntas?

- Para dirigir el razonamiento de los alumnos.

16. ¿Con qué intención utiliza las preguntas retóricas durante sus intervenciones?

- Introducir nuevos contenidos relacionados con los que se estaban exponiendo
- Enfatizar o resaltar algún contenido o aspecto de interés
- Retomar otros conceptos que traté con anterioridad

17. ¿Por qué vuelve a repetir sus propias expresiones de otra manera durante una explicación?

- Porque detecto señales de duda o extrañeza en los alumnos
- Porque quiero enfatizar y reforzar determinados contenidos

18. ¿Por qué utilizas ejemplos y cuentas experiencias en tus explicaciones?

- Porque así capto mejor la atención de mis alumnos/as

- Para que los alumnos encuentren las explicaciones más enriquecedoras.

19. ¿Por qué reelaboras las respuestas de los alumnos?

- Me ayuda a ampliar la respuesta del alumno/a
- Para que les sirva de refuerzo a los alumnos/as

20 ¿Por qué a veces aludes a contenidos anteriores?

- Para recordar algunos contenidos que ya he dado
- Para que sepan relacionar unos contenidos con otros
- Para facilitar los aprendizajes y sus razonamientos

21. ¿Para qué te acercarías a un alumno/a?

- Lo haces siempre porque piensas que facilita el aprendizaje y las buenas relaciones
- Para llamarle la atención

22. ¿Por qué adelantas la cabeza y hacer movimientos con el cuerpo o las manos?

- Para reforzar una expresión verbal
- Te ayuda a expresarte mejor
- Para facilitar la comunicación y comprensión de los alumnos

23. ¿Por qué te mueves por delante de la clase?

- Dominas mejor el aula
- Es la mejor opción para controlar la clase

24. La comunicación no-verbal, piensa que puede favorecer a:

- El aumento de confianza
- El afecto

- La comprensión del alumno
- Las relaciones en el aula
- El clima de aula

25. ¿Cuándo utilizas yuxtaposiciones o sinónimos en tus explicaciones?

- Cuando creo que existen dudas en mi explicación
- Para mejorar la comprensión de mis explicaciones

26. ¿Sueles dar órdenes o instrucciones directas a los alumnos/as sobre las actividades que deben realizar? ¿Por qué? ¿De forma verbal o no verbal? ¿Cómo?

- A veces. Los alumnos/as requieren que les aclare el objetivo de la actividad que deben realizar .De forma verbal clara y concisa.

27. ¿Cómo muestras el interés en las aportaciones de tus alumnos/as?

- Asientes con la cabeza

28. ¿Cuándo sintetizas o resumes los contenidos explicados en clase?

- En cualquier momento que se necesite para aclarar contenidos
- Cuando acabas de explicar algo nuevo

29. ¿Cómo se comporta ante un buen comportamiento de un alumnos/a?

- Inclina la cabeza indicando que es positivo lo que ha hecho

30. ¿Por qué te mueves por las partes laterales de la clase?

- Dominas mejor el aula

ANEXO IV

**CUESTIONARIO
DE
ALUMNOS/AS**

CUESTIONARIO A ALUMNOS/AS DE 4º DE E.S.O COMUNICACIÓN VERBAL Y NO VERBAL DE NUESTRO PROFESOR

Este cuestionario es anónimo solo contesta con una cruz en la casilla que corresponda según tu percepción sobre la clase:

	NUNCA	A VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
1. La profesora recuerda los contenidos aprendidos en clases anteriores				
2. La profesora os informa sobre los objetivos que se persiguen con los contenidos que va a explicar				
3. La profesora pone ejemplos o anécdotas en las explicaciones				
4. La profesora hace preguntas a los alumnos/as sobre los contenidos				
5. La profesora utiliza sinónimos o ejemplos.				
6. La profesora utiliza un lenguaje comprensible y corrige sus explicaciones para que comprendáis mejor la explicación.				
7. La profesora es expresiva y utiliza gestos en las explicaciones.				
8. La profesora se coloca correctamente para que todos podamos verla y oírla				
9. La profesora os hace preguntas para que reflexionéis sobre lo que se está dando				
10. La profesora muestra interés cuando los alumnos/as participan				
11. La profesora sintetiza o resume los contenidos explicados o las aportaciones que se dan en clase				
12. La profesora logra captar la atención de los alumnos/as durante las explicaciones				
13. La profesora promueve un buen clima de aula e identidad de grupo				
14. La profesora reconoce de forma positiva las cosas cuando las hacen los alumnos/as bien				

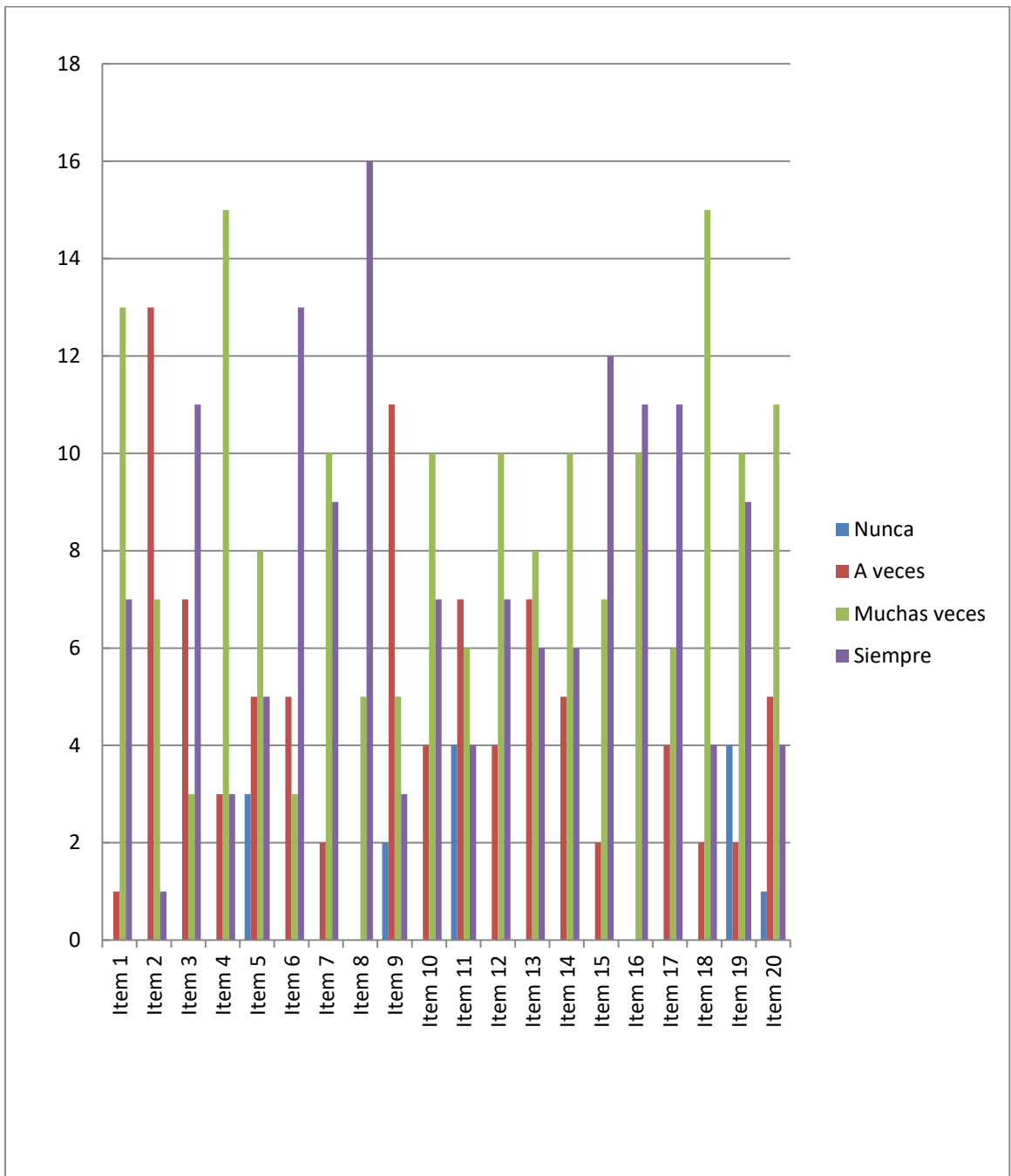
15. La profesora sabe apreciar lo positivo de sus alumnos/as y lo demuestra				
16. La profesora promueve la interacción con sus alumnos/as (es dialogante, amable, participa en los debates...)				
17. La profesora muestra autoridad en el aula				
18. La profesora expresa con claridad las instrucciones de las actividades, tareas ...etc				
19. La profesora corrige o reformula las aportaciones que hacen los alumnos/as en clase				
20. La profesora repite las aportaciones que hacen los alumnos/as en clase				

Gracias por vuestra colaboración

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE ALUMNOS/AS

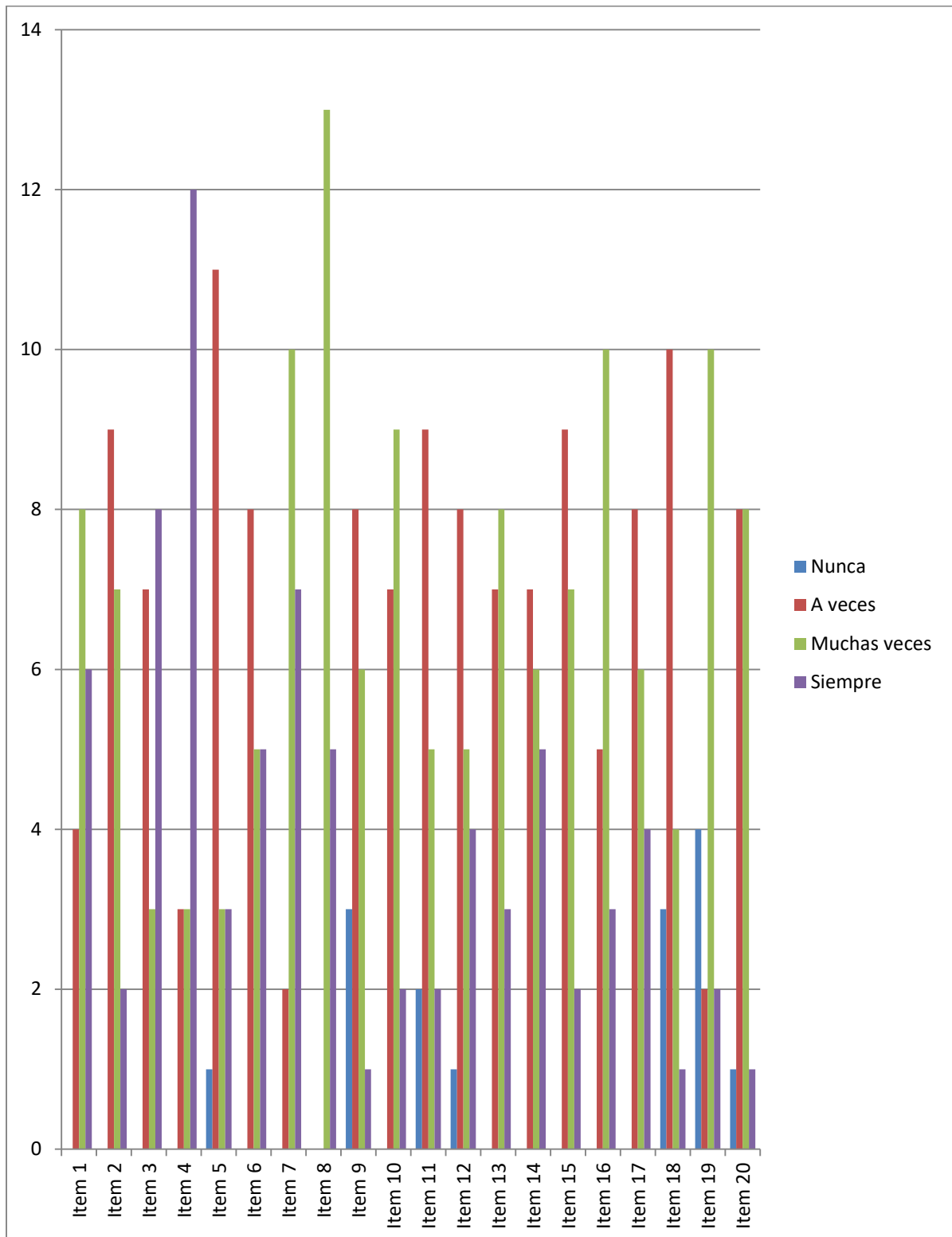
Caso 1 Profesora Experta Aula A

	Nunca	A veces	Muchas veces	Siempre
Item 1	0	1	13	7
Item 2	0	13	7	1
Item 3	0	7	3	11
Item 4	0	3	15	3
Item 5	3	5	8	5
Item 6	0	5	3	13
Item 7	0	2	10	9
Item 8	0	0	5	16
Item 9	2	11	5	3
Item 10	0	4	10	7
Item 11	4	7	6	4
Item 12	0	4	10	7
Item 13	0	7	8	6
Item 14	0	5	10	6
Item 15	0	2	7	12
Item 16	0	0	10	11
Item 17	0	4	6	11
Item 18	0	2	15	4
Item 19	4	2	10	9
Item 20	1	5	11	4



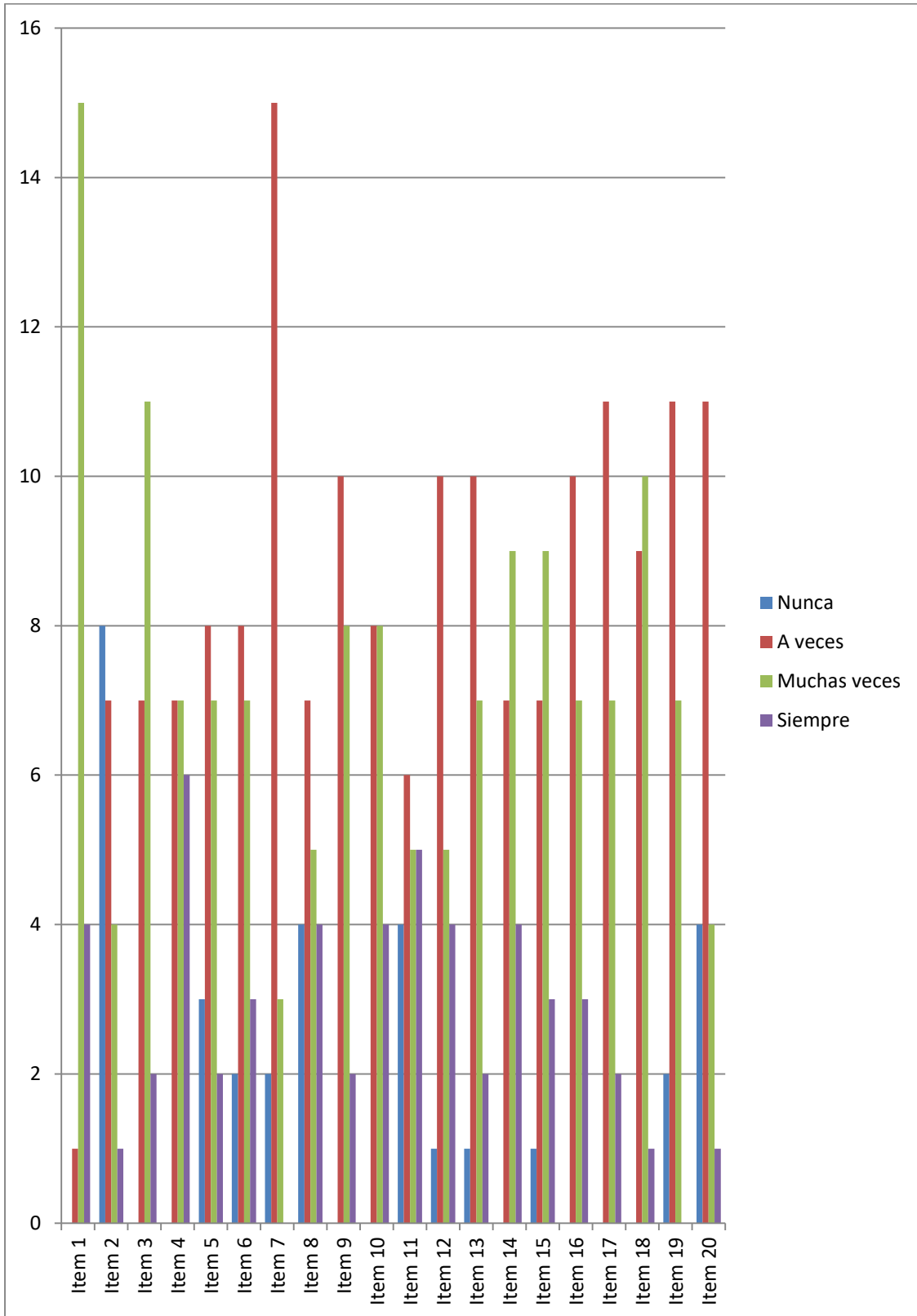
Caso 1 Profesora Experta Aula B

	Nunca	A veces	Muchas veces	Siempre
Item 1	0	4	8	6
Item 2	0	9	7	2
Item 3	0	7	3	8
Item 4	0	3	3	12
Item 5	1	11	3	3
Item 6	0	8	5	5
Item 7	0	2	10	7
Item 8	0	0	13	5
Item 9	3	8	6	1
Item 10	0	7	9	2
Item 11	2	9	5	2
Item 12	1	8	5	4
Item 13	0	7	8	3
Item 14	0	7	6	5
Item 15	0	9	7	2
Item 16	0	5	10	3
Item 17	0	8	6	4
Item 18	3	10	4	1
Item 19	4	2	10	2
Item 20	1	8	8	1



Caso 2 Profesora Novel Aula A

	Nunca	A veces	Muchas veces	Siempre
Item 1	0	1	15	4
Item 2	8	7	4	1
Item 3	0	7	11	2
Item 4	0	7	7	6
Item 5	3	8	7	2
Item 6	2	8	7	3
Item 7	2	15	3	0
Item 8	4	7	5	4
Item 9	0	10	8	2
Item 10	0	8	8	4
Item 11	4	6	5	5
Item 12	1	10	5	4
Item 13	1	10	7	2
Item 14	0	7	9	4
Item 15	1	7	9	3
Item 16	0	10	7	3
Item 17	0	11	7	2
Item 18	0	9	10	1
Item 19	2	11	7	0
Item 20	4	11	4	1



Caso 2 Profesora Novel Aula B

	Nunca	A veces	Muchas veces	Siempre
Item 1	0	6	9	5
Item 2	2	10	5	3
Item 3	0	7	9	4
Item 4	0	7	8	5
Item 5	3	9	8	0
Item 6	0	9	10	1
Item 7	2	14	4	0
Item 8	4	9	4	3
Item 9	6	9	5	0
Item 10	0	8	7	5
Item 11	6	12	2	0
Item 12	0	10	9	0
Item 13	1	10	7	2
Item 14	0	9	6	5
Item 15	0	10	7	3
Item 16	3	10	7	0
Item 17	0	11	7	2
Item 18	0	9	9	2
Item 19	2	7	7	0
Item 20	2	8	6	4

