



COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL PROFESORADO Y DESARROLLO EMOCIONAL DE LOS ADOLESCENTES

Inmaculada Fernández* e Isabel Cuadrado**

Universidad de Extremadura

* Contratado Doctor, ** Titular de Universidad

Facultad de Educación. Avd. de Elvas s/n. 06006. Badajoz

Tfno: 924289300 ext. 86620 , 924289480

iferant@unex.es , cuadrado@unex.es

RESUMEN

Constituye un objetivo fundamental en educación gestionar un clima de aula emocionalmente positivo que favorezca el aprendizaje, el desarrollo social y emocional de los alumnos y la convivencia. Durante la etapa de Educación Secundaria, los adolescentes se encuentran en un proceso de conocimiento de sí mismos y de los demás que, en ocasiones, les genera grandes dosis de estrés y tensión. La competencia comunicativa del profesorado desempeña un papel determinante en la transmisión de apoyo y bienestar emocional al alumno. En este trabajo analizamos los recursos y estrategias comunicativas que emplean docentes de secundaria para favorecer su interacción con los alumnos, promover la interacción con los iguales y crear un clima positivo de aula. Los resultados revelan, por una parte, que los profesores no son conscientes en más de un 80% de los casos de los comportamientos comunicativos que manifiestan en sus interacciones con los alumnos y, por tanto, no hacen una utilización estratégica de los mismos. Por otra parte, observamos que las conductas comunicativas ilustrativas de apoyo emocional que manifiesta el profesorado varían en función del tipo de adolescente al que dirige sus mensajes, ajustándose en gran medida aunque de manera inconsciente a las características personales que éstos presentan.

Palabras clave: competencia comunicativa, enseñanza secundaria, comportamientos verbales y no-verbales, metacognición, desarrollo emocional.

ABSTRACT

A main aim in education is to manage a emotionally positive climate of classroom that favors the learning, the social and emotional development of the students and the coexistence. In Secondary Education, the adolescents are in a process of knowledge of themselves and the others. Sometimes, that prompt a great stress and tension to them. The communicative competence of teachers plays a



COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL PROFESORADO Y DESARROLLO EMOCIONAL DE LOS ADOLESCENTES

determining role in the transmission of support and emotional well-being to the student. In this work we analyze the communicative resources and strategies that the teachers of secondary school use to favoring its interaction with the students, to promote the interaction with the equals and to create a positive climate of classroom. The results show that the teachers are not conscious (in more of a 80% of the cases) of the communicative behaviors that they express in his interactions with the students and, therefore, do not make a strategic use of them. On the other hand, we observed that the illustrative communicative behavior of emotional support that the teachers express, change depending of the type of adolescent to whom sends its messages, adjusting although of unconscious to the personal characteristics that these present.

Key words: communicative competence, secondary education, verbal and non-verbal behavior, metacognition, emotional development.

INTRODUCCIÓN

El centro escolar es un contexto fundamental en el desarrollo de la infancia y también de la adolescencia. El instituto es un entorno que permite al adolescente relacionarse con sus iguales y simultáneamente, relacionarse con personas adultas distintas a sus padres u otros familiares. Durante esta etapa evolutiva, donde los adolescentes están construyendo su identidad y buscan un equilibrio psicosocial, el tipo de relación e interacción que se establezca entre profesor-alumno puede favorecer u obstaculizar la autoestima y autoconcepto del joven, el establecimiento de vínculos positivos con sus compañeros, su sentimiento de pertenencia al grupo de iguales, etc. (Lila, Van Aken, Musitu y Buelga, 2006).

En esta etapa, el adolescente deja de ser un niño que acata las normas de sus profesores, para pasar a un joven que, gracias a un progresivo desarrollo cognitivo, cuestiona las normas aportando argumentos lógicos y reflexivos, desidealiza la figura del docente como persona 'sabia' para considerarla un sujeto con sus propias inseguridades, miedos y errores, y busca cotas de autonomía cada vez mayores. Estos cambios, que además no son lineales sino que están sujetos a grandes fluctuaciones, pueden alterar la serenidad del profesor y ocasionar roces en su relación con los alumnos. Si a ello se suman las reacciones de los cambios hormonales que los estudiantes experimentan, como continuos y bruscos cambios de humor, parece lógico que se multipliquen los momentos de desconcierto para el profesorado. Ante estas situaciones, el papel asignado al profesor es el de moderador en la relación entre autonomía y desarrollo psicosocial de sus alumnos. Esta moderación está condicionada en gran parte por el estilo disciplinario que adopte en el aula.

Y aunque en la escuela suelen predominar las relaciones jerárquicas entre profesores y alumnos, éstas pueden variar y adoptar posiciones menos asimétricas gracias a la negociación y consenso que los participantes ponen en práctica en sus interacciones (Benwell, 1999; Elbers y Streefland, 2000). Pero no hay que olvidar que la propia institución académica estructura las interacciones de los participantes y legitima el 'poder' y autoridad de los docentes sobre los contenidos escolares y sobre el comportamiento de los propios alumnos. El profesor es quien controla qué actividades hay que hacer, de qué manera, a través de qué procedimientos, con qué criterio de agrupación, durante cuánto tiempo, etc. (Drew, 1991). Pero además, el docente controla la participación de los alumnos, quién puede intervenir, en qué momento, qué argumentos puede exponer, en cuánto tiempo, etc. (Alemany y Majos, 2000). Esta autoridad se extiende al comportamiento de los estudiantes y es el profesor quién decide qué conductas se consideran adecuadas o aceptadas y cuáles se interpretan como muestras de indisciplina (Chouliarakis, 1998).

A pesar de estas situaciones, los alumnos reinterpretan las reglas que de alguna manera les vienen impuestas. La detección, decodificación e inferencia de los comportamientos verbales y no-verbales que manifiesta en profesor les permiten ajustarse a la estructura de participación social que continuamente se co-construye en el aula (Rogoff, 1998).



PSICOLOGÍA POSITIVA Y CICLO VITAL

Por tanto, el lenguaje constituye un poderoso instrumento para comprender y guiar las acciones de los interlocutores, alcanzar una definición común de las situaciones que se presentan o, como lo denomina Frederiksen (1981), citado por Coll (2001, p.391), construir marcos de referencia, y negociar los significados que atribuyen a los acontecimientos que observan y experimentan.

Pero la fortaleza de este instrumento depende en gran medida de la capacidad del profesor para emplearlo estratégicamente. En este sentido, la metacognición de los comportamientos comunicativos que los docentes emplean en sus interacciones con los alumnos constituye un requisito para alcanzar ese uso estratégico de los mismos y así aumentar la efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en su vertiente más 'fría' (cognición) como en la más 'cálida' (emoción) (Meyer y Turner, 2006). En la medida en la que los profesores sean conscientes de las fórmulas comunicativas que emplean para negociar sus representaciones y significados subjetivos con los de los alumnos y sean conocedores de las repercusiones que causan estas fórmulas en el comportamiento de los estudiantes, se mejorará la interacción profesor-alumno, la implicación del estudiante en el proceso de aprendizaje y el equilibrio y bienestar emocional de ambos (Cuadrado y Fernández, 2007; Fernández y Cuadrado, 2008).

En este trabajo se analizan los comportamientos comunicativos que manifiestan profesores y alumnos en sus interacciones en el aula de secundaria y su influencia en el desarrollo y bienestar emocional de los adolescentes. Asimismo, se analiza el grado de conocimiento y conciencia que presentan los docentes sobre sus mecanismos comunicativos y sobre el significado que adquieren en la construcción de un clima de aula emocionalmente positivo que favorezca el desarrollo y equilibrio psicosocial de los adolescentes.

ESTUDIO EMPÍRICO

Metodología

La metodología seguida es de carácter interpretativa-descriptiva a través de la cual tratamos de describir, explicar y comprender los recursos comunicativos verbales y no-verbales que profesor y alumnos manifiestan en sus interacciones.

Desde una perspectiva interactiva del análisis del discurso, para explicar y entender lo que sucede en el aula, es preciso conocer lo que el profesor dice, cómo lo dice y qué hace mientras lo dice, teniendo en cuenta simultáneamente qué dice, cómo lo dice y qué hace el alumno durante las intervenciones del docente y viceversa (Alemany y Majos, 2000; Colomina, Onrubia y Rochera, 2001, Cuadrado y Fernández, 2008). Por tanto, para conocer la realidad del aula de manera holística, completa y objetiva es necesario contemplar y analizar de manera conjunta los mecanismos verbales y no-verbales de la comunicación.

Muestra

La muestra está compuesta por profesores y alumnos de centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria. En cuanto a la muestra de profesores, se seleccionaron 8 docentes que impartían clases de Lengua y Literatura Españolas. En relación a la muestra de alumnos la componen los adolescentes que pertenecían a las clases de los docentes seleccionados.

Instrumentos de recogida de información

La recogida de datos se llevó a cabo mediante tres instrumentos: observación a través de video-grabación, entrevista y cuestionario. Estas tres técnicas permiten la triangulación de los datos y contrastación de los mismos, lo que garantiza la fiabilidad y objetividad en las interpretaciones.

Procedimiento metodológico

El procedimiento seguido abarca varias fases que pueden resumirse en las siguientes:



COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL PROFESORADO Y DESARROLLO EMOCIONAL DE LOS ADOLESCENTES

Primera fase: se filmaron cinco sesiones de cada profesor de 50 minutos cada una. A continuación se seleccionó una grabación de cada docente, aquella que mejor reflejase la realidad del aula y el clima social de la clase.

Segunda fase: se transcribieron las sesiones filmadas registrando todos los comportamientos verbales, no-verbales y prosódicos del profesor y de los alumnos. A nivel verbal se transcribieron literalmente todos los enunciados. A nivel prosódico se codificaron las pausas inferiores y superiores a dos segundos, las variaciones en el volumen de la voz y las prolongaciones silábicas. Para el nivel no-verbal se procedió a la transcripción de flujos de mecanismos no-verbales que presentan un significado completo, siguiendo los trabajos de Cuadrado (1992).

Tercera fase: Categorización de los comportamientos comunicativos registrados.

RESULTADOS

Con el objetivo de facilitar la presentación de los resultados, su exposición se dividirá en tres apartados: a) Comportamientos comunicativos que favorecen la interacción profesor-alumno y contribuyen al establecimiento de un clima de aula emocionalmente positivo, b) comportamientos que obstaculizan la relación profesor-alumno e incluyen negativamente en el bienestar emocional del adolescente y c) grado de conciencia del profesorado sobre sus comportamientos comunicativos.

Comportamientos comunicativos que favorecen la interacción profesor-alumno y contribuyen al establecimiento de un clima de aula emocionalmente positivo

La enumeración de conductas comunicativas verbales y no-verbales sin tener presente el momento y contexto en el que se producen dificulta la interpretación de sus significados y la percepción de la realidad que se vive en el aula de manera holística. Por ello, los comportamientos comunicativos analizados se agrupan en función de la finalidad que desempeñan.

Aprobación y elogio de las aportaciones de los alumnos por el esfuerzo realizado y no sólo por su contenido. La valoración que hacen los docentes de las respuestas de los alumnos no sólo se produce de manera verbal, mediante repeticiones, reformulaciones, paráfrasis y comentarios como 'muy bien', 'muy interesante', 'estupendo', sino también de manera no-verbal a través de asentimientos de cabeza, sonrisas, movimientos de manos y dedos, extensión de la mano hacia el alumno que contesta para que el resto de compañeros dirija su atención hacia él, etc. La utilización de estos comportamientos se ve incrementada a medida que la pregunta lanzada a los alumnos o la tarea propuesta reviste un elevado nivel de dificultad. Asimismo, se registra un incremento cuando la respuesta la da un alumno que participa poco en clase u otros estudiantes que muestran dificultades de aprendizaje. En estos últimos casos, el profesorado valora las aportaciones de los alumnos aunque no sean correctas en su totalidad. En cambio, si la tarea es resuelta por un alumno que suele responder bien a todas las cuestiones, sólo se producen asentimientos de cabeza seguidos de reformulaciones verbales de ampliación o sustitución. En relación a la preferencia por el uso de conductas verbales o no-verbales se observa que se emplean simultáneamente ambos tipos de comportamientos cuando la resolución de la tarea ha requerido mucho esfuerzo al alumno, cuando el adolescente que la resuelve es una persona poco valorada por sus compañeros o cuando el alumno que responde bien, parcial o totalmente, es un estudiante con dificultades de aprendizaje o que habitualmente se comporta de manera indisciplinada. En cambio, cuando la tarea es sencilla optan generalmente por asentimientos de cabeza o sonrisas para no interrumpir la dinámica de clase y la sucesión de otras respuestas.

Manifestación de muestras de interés por las aportaciones de los alumnos y los temas que proponen. A todos nos gusta ser escuchados, valorados y respetados por aquello que hacemos o decimos.



PSICOLOGÍA POSITIVA Y CICLO VITAL

En el caso de los adolescentes estos sentimientos se acentúan. Se sienten observados permanentemente aunque no sea así y el mero hecho de percibir que el profesor no valora sus aportaciones o no concede la misma importancia que ellos otorgan a los temas que proponen, es interpretado como un signo de desinterés e incluso desprecio. El problema es que con frecuencia los adolescentes reclaman la atención del profesor de manera no-verbal, con miradas, silencios prolongados, posturas corporales, que los docentes no perciben o no decodifican correctamente y, por tanto, no responden a las mismas, con el agravante de ser interpretadas como muestras de desinterés. No obstante, cuando las demandas de interés son percibidas (arqueos de cejas, inclinaciones de tórax o demandas verbales), los docentes transmiten actitudes de escucha e interés mediante recursos comunicativos como el arqueo de las cejas y asentimientos de cabeza mientras el alumno responde, extensiones de manos y dedos, inclinación del tórax hacia delante o aproximación física, parafraseo de sus expresiones, etc.

Promover la cohesión entre los alumnos. La búsqueda de un clima de aula emocionalmente positivo conduce a los profesores a adoptar determinados comportamientos para favorecer la cohesión del grupo. El sentimiento de pertenencia a un grupo de iguales es muy valorado en la adolescencia y es por ello que los docentes cuidan este aspecto minuciosamente cuando un alumno no está bien integrado en el grupo. En los casos analizados se observa que en ocasiones hay alumnos que muestran mayor resistencia que otros a relacionarse con los demás. En estos casos, la actuación del profesor se centra en diseñar actividades que deban realizarse por parejas o en grupo. La reacción de muchos alumnos es en principio escéptica, pero poco a poco la conversación surge y encuentran puntos en común o sobre los que debatir. Cuando los alumnos muestran signos de miedo al ridículo o timidez, el profesor suele ponerlos a trabajar con compañeros más extrovertidos que se ríen de sus propios fallos. Estas actuaciones ayudan a los alumnos a romper algunas barreras y mejorar sus relaciones con los demás. El clima de cohesión logrado llega a ser tan elevado que cuando los alumnos se dan cuenta que algún compañero se automargina o es excluido, rápidamente intervienen para integrarlo en el grupo.

Favorecer la interacción con los alumnos. A la hora de interactuar con los alumnos, los profesores adoptan dos posiciones muy diferentes. Un primer grupo manifiesta una gran preocupación por establecer una relación lo más simétrica posible con los adolescentes, mientras un segundo grupo trata de mantener e incluso incrementar la distancia social con los alumnos. En la medida en la que los docentes se muestren más accesibles a los alumnos y no acentúen la asimetría que la propia institución marca, los adolescentes tenderán a interactuar más con sus profesores y comenzarán a establecer una relación basada en mayores cotas de confianza y complicidad entre ellos que favorece tanto la implicación del alumno en sus tareas escolares, como su bienestar emocional. Los comportamientos que manifiestan los docentes para reducir el exceso de asimetría y promover la interacción con los alumnos se concretan en la utilización del nombre propio del adolescente y de la primera persona del plural cuando se dirige a la clase en general, la aproximación física a los alumnos, la colocación de la mano en la cabeza o brazo del adolescente, la manifestación de un rostro relajado y sonriente, etc. Estos comportamientos aumentan en frecuencia e intensidad cuando el profesorado trata de interactuar con adolescentes tímidos o que no están completamente integrados en clase.

Comportamientos comunicativos que obstaculizan la relación profesor-alumno e incluyen negativamente en el bienestar emocional del adolescente

Las actuaciones registradas en los docentes analizados que interfieren negativamente en su relación con los alumnos creando una atmósfera tensa e incómoda en el aula se concretan en los siguientes:

Ignorar la petición de palabra de algunos alumnos. En el exceso de autoridad que ejercen algunos docentes se puede observar cómo administran el turno de palabra de manera totalmente parcial y sesgada. Así, en muchas de las preguntas que formulan, a pesar de que un número importante de alum-

**COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL PROFESORADO Y DESARROLLO EMOCIONAL DE LOS ADOLESCENTES**

nos reclaman su atención levantando la mano o llamando al profesor por su nombre para que le ceda la palabra, estos profesores optan por ignorarles y centrar su atención en unos adolescentes muy concretos, previamente seleccionados. Esta selección fue realizada casi al inicio de curso en función del comportamiento de los alumnos y del rendimiento académico que demostraban en las tareas y respuestas. Sin embargo, en la formulación de las preguntas no incluyen el nombre de aquellos alumnos a los que les cederá la palabra ni la manifestación de ningún gesto deíctico que indique la dirección que sigue la pregunta (para así evitar al resto reclamar su atención), sino que es enunciada de manera que parece que va dirigida a la clase en su conjunto. La reacción observada en los alumnos es la de impotencia, la de resignación a que siempre se les ignore y se le conceda la palabra a las mismas personas. Entre las manifestaciones observadas se encuentran resoplos, desvíos de mirada que indican desprecio, movimientos de cabeza hacia los lados y elevación de hombros, etc, en señal de incomprensión. En cuanto a los comentarios realizados en voz baja entre compañeros 'ignorados' se pudo registrar algunos como los siguientes: 'siempre le toca a los mismos', 'no levantes la mano si va a contestar Carlos, ya verás', 'para qué nos pregunta si no quiere que contestemos', 'otra vez igual'. Esta conducta del docente puede afectar negativamente al autoconcepto académico de estos alumnos, además de promover roces y fricciones entre adolescentes que pueden obstaculizar las relaciones entre compañeros. Sabiendo que en la adolescencia el sentimiento de pertenencia al grupo es muy valorado, la posibilidad de que el profesor fomente, directa o indirectamente, actitudes de exclusión, puede suponer un grave riesgo para un correcto desarrollo psicosocial.

Ridiculizar a los alumnos por sus errores y no admitir los cometidos por el propio profesor. A ninguna persona le gusta sentirse ridiculizada por otra en público y menos aún que este tipo de agravio proceda de un sujeto que no admite sus propios errores. En nuestro estudio se observa cómo algunos profesores, abusando de su estatus y poder, reaccionan ante los errores de los alumnos con desprecio y en ocasiones de manera vejatoria. Sin embargo, cuando algún adolescente advierte educadamente al profesor de un fallo en su discurso, el docente tiende a negarlo y descalificar al alumno por atrevido e ignorante.

Aunque en la adolescencia la figura de apego y los modelos a seguir se trasladan de la familia y profesores a los amigos, el profesor aún se considera una persona significativa, de ahí que sus acciones y comportamientos tengan una repercusión sobre el desarrollo emocional de los alumnos. Además, al hacer públicas sus deficiencias y equivocaciones, comparándoles por ejemplo con personas con pocas capacidades y desinteresadas por todo, se produce un daño importante en la imagen del adolescente. Si estas descalificaciones se repiten en el tiempo, los compañeros irán construyendo una imagen probablemente errónea de este alumno que puede limitar sus posibilidades de relación con ellos. Los análisis de las videograbaciones de clase muestran que los alumnos que son ridiculizados con frecuencia por el profesor son los últimos en ser elegidos cuando hay que trabajar en grupo y eso les genera cierto malestar que tratan de disimular. Si a las descalificaciones del profesor se suman los momentos de burla protagonizados por sus iguales cuando se producen estas descalificaciones, el sentimiento de ridículo se reforzará, siendo posible que afecte a su autoestima y autoconcepto. En cuanto a las consecuencias a nivel escolar, se observa una tendencia a evitar participar en clase y ser preguntado. Esta reacción generalizada interfiere en el aprendizaje de los alumnos y en el clima social de aula. Clima que se vuelve más tenso cuando para ridiculizar a algún alumno el profesor demanda la implicación de los compañeros.

No admitir otras opciones de respuesta distintas a las esperadas aunque sean correctas. Otra manifestación de exceso de autoridad está relacionada con el rechazo de opiniones y respuestas correctas o válidas, basadas en la reflexión y a menudo en la lógica, que escapan a la previsibilidad del profesor. Cuando ocurre esta situación en ocasiones algunos profesores tienden a ignorar la respuesta dada y cuando el alumno insiste para que sea considerada, el profesor la rechaza sin explicaciones o, simple-



mente anunciando que no es correcta o que son ocurrencias infundadas del alumno. Esta falta de flexibilidad del profesor dificulta su relación con los alumnos y puede ocasionar que alguno de ellos se sienta excluido o ignorado.

Grado de conciencia del profesorado sobre sus comportamientos comunicativos

El análisis del grado de conciencia que el profesor posee de sus comportamientos comunicativos requiere contrastar los datos recabados de las grabaciones de clase, de las entrevistas y de los cuestionarios.

Durante las entrevistas y previo al visionado de las grabaciones de clase, los docentes declaran que no son conscientes de las conductas no-verbales que manifiestan en sus interacciones con los alumnos, ni del significado que pueden adquirir, ni de la interpretación que los estudiantes pueden hacer de las mismas. En cambio, al visionar las grabaciones se comprueba que los docentes perciben y decodifican correctamente algunos de sus comportamientos no-verbales, especialmente aquellos que manifiestan facialmente. Es más, en muchos casos detallan en qué momentos y situaciones los emplean, con qué finalidad y cuáles podrían ser las conductas previas de los alumnos que motivaron la manifestación de estos comportamientos y no de otros.

En relación al grado de conciencia que los docentes tienen sobre la utilización de estrategias discursivas verbales dirigidas a mejorar el clima de aula, los resultados revelan que, en el caso del uso de la primera persona del plural los docentes afirman que las formas personales empleadas en sus expresiones, ya sean verbales o pronominales, se suceden de forma espontánea y no sabrían indicar cuándo y por qué aparecen unas u otras.

Otro recurso verbal registrado está relacionado con el uso de repeticiones y expresiones afirmativas. En este caso, los docentes comentan tanto en la entrevista como en el cuestionario que estos recursos están orientados fundamentalmente a transmitir aprobación y enfatizar parte del mensaje emitido por el alumno. Sin embargo, no saben indicar cuándo aumenta la frecuencia o intensidad de estas repeticiones o comentarios de aprobación. Los docentes comentan que estas fórmulas verbales las emplean indiscriminadamente con todos los alumnos puesto que todos necesitan sentirse reforzados. No obstante, reconocen que a lo mejor prestan más atención a aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje pero que no lo hacen intencionadamente sino que les 'sale' así.

Al preguntarles por los mecanismos comunicativos verbales utilizados para transmitir desaprobación o desacuerdo, los docentes sólo reconocieron el uso de negaciones. Aquellos profesores que en sus grabaciones recurrieron al insulto y comentarios ridiculizantes no admitieron en ningún momento manifestar este tipo de comportamiento en el aula.

En lo referente a los comportamientos comunicativos no-verbales pertenecientes al área facial, los docentes son conscientes del uso de la sonrisa para transmitir acuerdo, bienestar y complicidad. Los resultados indican que los docentes hacen un uso intencional y estratégico de este comportamiento. En cambio, no son capaces de detectar sus arqueos de cejas a pesar de visionar las grabaciones y desconocen si su uso desempeña alguna finalidad. En este caso admiten que los arqueos de cejas se producen inconscientemente.

Menor conocimiento demuestran sobre sus conductas kinésicas. Al ver las grabaciones todos coincidieron en señalar que no sabían que moviesen tanto los brazos y manos, quedando enormemente sorprendidos. En las entrevistas comentaron que las extensiones de brazos, manos y dedos generalmente se producían para señalar a alguien o para manifestar gestos ilustradores o emblemas, pero que desconocían el significado de muchos de los gestos y movimientos kinésicos que observaron en las grabaciones. En cambio, cuando visionando las grabaciones interpretan los movimientos kinésicos de los alumnos, las dificultades disminuyen y los significados atribuidos se asemejan a los asignados en el análisis de los datos. No obstante, reconocen que estas interpretaciones no las realizan conscientemente en el aula, sino que son producto de una observación en diferido.



COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL PROFESORADO Y DESARROLLO EMOCIONAL DE LOS ADOLESCENTES

El grado de conciencia aumenta considerablemente en el caso de las conductas proxémicas y hápticas. Tanto en la entrevista como en el cuestionario los docentes señalan los momentos y las finalidades de sus desplazamientos por el aula y de sus contactos físicos con los alumnos.

Finalmente, el análisis del grado de conciencia sobre la manifestación de comportamientos oculésicos revela que los docentes utilizan estratégicamente la mirada fija e intensa para mantener el control, captar la atención o manifestar desacuerdo, pero no saben indicar los tipos de miradas que emplean para transmitir afecto, cercanía, acuerdo o interés.

CONCLUSIONES

La competencia comunicativa de los docentes está directamente relacionada con el uso intencionado y estratégico que hacen de sus recursos verbales y no-verbales para provocar determinadas reacciones en los alumnos. Una de las primeras conclusiones que se derivan de este estudio es que no se puede hablar de competencia comunicativa en términos absolutos de todo o nada, sino de grado o niveles de competencia y que éstos varían en función del tipo de mecanismo comunicativo utilizado y del momento es que se manifiesta.

Por una parte, los profesores reconocen que entre sus objetivos se encuentra favorecer el desarrollo emocional de los adolescentes y para ello tratan de promover la interacción docente-alumno y alumno-alumno, transmitir aprobación, interés, señales de escucha activa y elogiar las aportaciones o comportamientos de los adolescentes cuando es fruto de un esfuerzo extraordinario o sobresale del resto de compañeros. Pero, por otra parte, cuando se pide a los docentes que describan los recursos comunicativos y actuaciones que siguen en el aula para cumplir estos propósitos, en la mayoría de los casos las respuestas obtenidas son poco concretas. Todos coinciden en señalar que tratan de mostrarse más cercanos, dar más confianza a los alumnos, transmitir mayor sensibilidad hacia los propios adolescentes, etc., pero muy pocos describen alguno de los comportamientos comunicativos que emplean en la emisión de estos mensajes y aquellos que lo hacen se centran fundamentalmente en el uso de mecanismos verbales, o no-verbales de tipo facial como la sonrisa o de tipo oculésico como la mirada. Estas respuestas, unidas al desconocimiento que muestran de los significados que adquieren sus conductas y de las posibles interpretaciones que hacen los alumnos de las mismas, evidencian su falta de conciencia y competencia comunicativa.

En estas situaciones, la formación inicial y permanente del profesorado en materia comunicativa adquiere mayor importancia si cabe. Entendemos que la docencia es una profesión sujeta a un proceso activo de reflexión o confrontación continua de sus estrategias comunicativas didácticas. El profesor debe saber los aspectos que persigue en el alumnado y los efectos e implicaciones de su comportamiento de cara a la optimización en la adquisición de conocimientos y a la creación de un clima de aula afectivo positivo, donde el sentimiento de seguridad, aceptación, confianza y gusto por aprender se presenten como metas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una formación en materia comunicativa basada en la observación y reflexión de los comportamientos propios y de aquellos que manifiestan los alumnos permitirá un mejor ajuste de sus actuaciones en clase y el establecimiento de un clima de aula que favorezca el desarrollo emocional de los adolescentes.

REFERENCIAS

- Alemany, I. G. y Majos T. M. (2000). Strategies to regulate content development and interactivity in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 15(2), 157-171.
- Benwell, B. (1999). The organisation of knowledge in British University tutorial discourse: Issues, pedagogic discourse strategies and disciplinary identity. *Pragmatics*, 9(4), 535-565.



PSICOLOGÍA POSITIVA Y CICLO VITAL

- Chouliarakis, L. (1998). Regulation in 'progressivist' pedagogic discourse: Individualised teacher-pupil talk. *Discourse & Society*, 9(1), 5-32.
- Coll, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación escolar* (pp. 487-413). Madrid: Alianza.
- Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación* (pp. 437-458). Madrid: Alianza.
- Cuadrado, I. (1992). *Implicaciones didácticas de la comunicación no-verbal en el aula*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2007). La metacognition de la communication didactique dans l'enseignement secondaire espagnol. *Les Sciences de l'Education-Pour l'Ere Nouvelle*, 40(4), 81-106.
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2008). ¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en Secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 3-23.
- Drew, P. (1991). Asymmetries of knowledge in conversational interaction. En I. Marková y K. Foppa (eds.), *Asymmetries in dialogue* (pp.29-48). Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Elbers, E. y Streefland, L. (2000). "Shall we be researchers again?" Identity and social interaction in a community of inquiry. En H. Cowie y G. van der Aalsvoort (eds.), *Social interaction in learning and instruction* (pp. 35-51). Nueva York: Pergamon.
- Fernández, I. y Cuadrado, I. (2008). ¿Son conscientes los profesores de secundaria de los recursos comunicativos verbales y no verbales que emplean en el aula?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(6), 1-13.
- Lila, M., Van Aken, M.A.G., Musitu, G. y Buelga, S. (2006). Families and adolescents. En S. Jackson y L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development* (pp.154-174). London: Psychology Press.
- Meyer, D. y Turner, K. (2006). Re-conceptualizing Emotion and Motivation to Learn in Classroom Contexts. *Educational Psychology Review*, 18 (4), 377-390.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. En W. Damon, D. Kuhn y R.S. Siegler (eds.), *Handbooks of Child Psychology* (pp.674-744). Nueva York: Wiley.

