

Procesos discursivos en el aula de Secundaria y Bachillerato

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas



**UNIVERSITAT
JAUME•I**

Roberto Carlos García Solá
Modalidad 2: Investigación educativa

Tutor: Doctor Francisco Javier Vellón Lahoz

Resumen:

Este Trabajo de Final de Máster investiga las principales características del discurso docente en las aulas de Secundaria y Bachillerato y la importancia de la comunicación en este contexto.

Los métodos de construcción de conocimiento van íntimamente ligados a la relación social dentro del aula y esta se erige en base a una serie de procesos muy característicos. Dichos procesos están basados en una relación social asimétrica, donde los interlocutores no interactúan en igualdad de condiciones y donde se observan una serie de rasgos que convierten la comunicación en el aula en un proceso singular.

A través de un corpus de transcripciones orales obtenido en diferentes aulas, se investigan los diferentes recursos comunicativos que los docentes utilizan para establecer una relación positiva con sus alumnos a fin de construir un ambiente propicio para la educación. También se analizan las técnicas usadas para ampliar o reducir la distancia social, los mecanismos para reducir la agresividad verbal inherente a las órdenes e instrucciones y los recursos más efectivos para gestionar todos aquellos estímulos que se transmiten de forma inconsciente a través de la comunicación no verbal.

Palabras clave: comunicación, cortesía verbal, asimetría del discurso, comunicación no verbal, relación en el aula, construcción del conocimiento.

Índice

Introducción.....	1
Marco teórico.....	2
A) Características de la comunicación en el aula	3
B) La construcción del conocimiento	5
C) Cortesía verbal en el aula	6
D) Más allá de las palabras – Direccionalidad y CNV.....	9
Desarrollo del marco investigador	12
Análisis del corpus	15
A) Estrategias discursivas en la construcción del conocimiento.....	16
1. Preguntas:	16
2. Repetición léxica:.....	19
3. Reformulaciones:.....	20
4. Explicaciones y ejemplificaciones:.....	22
B) Estrategias discursivas de relación en el aula	25
1. Recursos para aumentar la distancia social.....	26
2. Ataques a la cortesía	28
3. Recursos para reducir la distancia social	30
Elementos de la Comunicación No Verbal.....	35
A) Paralingüística.....	35
B) Proxémica.....	36
C) Kinesia.....	38
Conclusiones	39
Bibliografía	43

Introducción

“Toda acción significativa comunica” (Robert Young)

La comunicación en cualquier ámbito, personal o profesional, siempre ha ido mucho más allá del mero intercambio informativo y en innumerables ocasiones, esta transmisión informativa se produce por vías muy diferentes a las simples palabras, cuando entran en juego elementos de relación interpersonal, estados de ánimo, proxémica, paraverbalidad, etc.

Desde la aparición de modelos alternativos al tradicional, entender y analizar las interacciones comunicativas que se producen en las aulas de los centros educativos ha sido el objetivo de numerosos estudios dentro de campos muy diversos como la sociología, la psicología, la pedagogía o la lingüística, muchos de ellos centrados en las primeras etapas de la educación.

El presente trabajo pretende analizar los intercambios comunicativos que se producen en el interior de las clases de Secundaria y Bachillerato, así como averiguar cuáles son las estructuras más comunes que configuran dichos intercambios.

Para ello, a través del estudio de un marco teórico de referencia se determinarán las características básicas que estructuran la comunicación en el aula, se identificarán aquellas características del lenguaje verbal y paraverbal que configuran una comunicación efectiva en el aula, así como las actitudes que ponen en riesgo la relación docente / alumno y qué mecanismos utilizan los profesores para mantener un ambiente adecuado con el que construir conocimiento.

Por último, se propone una reflexión sobre las características analizadas en el corpus y se ofrece una propuesta de mejora sobre aquellas actitudes que dificultan la correcta comunicación en el aula.

MARCO TEÓRICO

Brewer y Worman (como se cita en Castellà *et al*, 2007: 15) definieron los tres requisitos que definen a un buen docente:

1. La capacidad de crear un ambiente de aprendizaje en que los estudiantes se sientan positivamente influidos para aprender.
2. La capacidad de prever las oportunidades adecuadas para que tenga lugar el aprendizaje.
3. La capacidad de conseguir que los estudiantes utilicen estas oportunidades para aprender.

Estos tres pilares básicos difieren de la forma tradicional de la enseñanza desde su raíz al incluir, por ejemplo, la importancia que tiene el contexto comunicativo a la hora de facilitar el proceso cognitivo.

Un buen profesor no es solamente aquel que conoce su asignatura a la perfección o es capaz de transmitir sus conocimientos de forma experta y amena. La utilización de los diferentes recursos a su alcance y el uso de la comunicación como una herramienta primordial a la hora de transmitir y fijar estos conocimientos son la clave de un proceso educativo eficiente. A través de encuestas entre estudiantes, Gros y Romañá (2004) también establecieron algunas de las características que estos asocian con ser un buen profesor y destacan las siguientes:

- a) Dominar la materia: Saber qué hay que enseñar.
- b) Saber cómo hay que enseñar.
- c) Estimular y motivar a los estudiantes.
- d) Saber comunicarse con los estudiantes.
- e) Ser un poco teatral.
- f) Ser empático.
- g) Ser respetuoso.

Cuando Brewer y Worman hablan de la capacidad de prever las oportunidades adecuadas hacen referencia a cómo utilizar el contexto cultural y social que se produce dentro y fuera del aula para generar referencias adecuadas para el aprendizaje. De esta forma, McCotter

(2002) concluyó en un estudio con adolescentes ingleses que el establecimiento de una relación interpersonal adecuada entre el profesor y el alumnado contribuía positivamente al proceso cognitivo y al éxito escolar. Así, como afirma Young (1992: 41): “El conocimiento nuevo, abstracto y formal, y las disposiciones conexas tienen poco efecto sobre el discente si no se asocian estrechamente a las realidades cotidianas”.

A) Características de la comunicación en el aula

El aula es considerada por numerosos autores como el ámbito de un género discursivo propio donde se reproducen de forma más o menos estable una serie de características en lo referido a la comunicación. Sanz Pinyol (2005: 29) establece las siguientes:

- Se produce de manera presencial, en un lugar y periodo de tiempo determinado.
- Predomina el discurso oral, ya sea monogestionado o plurigestionado.
- Las actividades están propuestas y coordinadas por una persona, considerada experta, con finalidades didácticas.
- Los destinatarios son sujetos activos de aprendizaje y se consideran generalmente menos expertos que dicha persona.
- Tiende a tener un sentido unitario como actividad y discurso.
- Se conecta con sesiones anteriores y posteriores en un curso.

Ya se ha destacado la importancia que tiene la comunicación dentro del proceso educativo. Es a través de la comunicación (verbal, no verbal y paraverbal) como se construyen y manifiestan las relaciones que posteriormente servirán para construir un discurso a lo largo de las diferentes sesiones que componen un curso. Estos procesos sociales acabarán modificando los estados iniciales de los participantes del proceso comunicativo, es decir, ayudarán a generar nuevos conocimientos y actitudes (Rizo, 2007).

Uno de los aspectos más interesantes del discurso en el aula es que, a diferencia de formas de comunicación menos formales, los interlocutores no presentan igualdad de condiciones ni de rango jerárquico.

Es lo que autores como Castellà *et al.* (2007: 17-19) han llamado discurso asimétrico, que difiere de otros géneros de discurso oral porque está “formalmente controlada y organizada

por un interlocutor con un rol dominante e instituido socialmente, que decide los temas, que reparte los turnos de palabra y decide cuándo se puede hablar y cuándo debe reinar el silencio”.

Aunque, como se verá posteriormente, los alumnos de Secundaria son más proclives a romper los turnos de palabra que en Primaria, el profesor sigue manteniendo la posibilidad de decidir el turno de palabra, retirarlo e incluso “otorgar valor de calidad a sus enunciados” (Castellà *et al.* 2007: 18).

Se trata, por tanto, de un modelo muy formalizado y ritualizado en el que, en la mayor parte del tiempo, el profesor ejerce el papel de emisor de un mensaje que debe ser entendido y recordado por sus interlocutores y donde los alumnos, a excepción de los momentos concretos y controlados en los que se les cede el uso de la palabra, actúan como receptores pasivos o donde, en palabras de Young (1995: 65), “la autoridad sustituye a la razón como base de la respuesta del alumno”.

A este respecto, Herrero Márquez (2012: 3) afirma lo siguiente:

En la escuela se tiende a la formalización de la comunicación didáctica en varios aspectos: en la relación profesor-alumno la comunicación está determinada por el desempeño de los roles institucionales respectivos; en el aula, su formalización está determinada por el tipo de normas, de reglas de interacción que en ella se establecen; y en el centro escolar, se halla condicionada por el clima institucional y reglamento que determina explícitamente la naturaleza de las relaciones.

Los docentes han de tener presente que enseñar es esencialmente saber comunicar y aunque “el esquema tradicional de comunicación ha sido enriquecido con nuevos aspectos que rodean el acto comunicativo, en la educación siguen perviviendo las adjudicación de papeles tradicionales del modelo clásico de comunicación” (Villasmil, 2004: 1).

Así pues, desde los pilares básicos de Brewer y Worman, (Castellà *et al.* 2007) argumentaron que el género discursivo del aula se fundamenta en dos facetas: la construcción del conocimiento y la relación social que se produce dentro del aula, ya sea entre el profesor y los alumnos o entre los propios discentes.

B) La construcción del conocimiento

Como se ha observado anteriormente, la comunicación en el aula es un proceso institucionalizado y de características formales estables y poco variables, por lo que puede llegar a definirse como un género discursivo.

Debido a las citadas particularidades, el intercambio comunicativo más habitual en el aula a la hora de estructurar la adquisición de conocimiento viene dado en las llamadas “series de preguntas” constituidas por ciclos de pregunta-respuesta-reacción que se interrumpen por elementos de monólogos u otros elementos encargados de resumir o reorientar la serie. (Young, 1992: 117).

Las preguntas en el aula tienen finalidades muy diversas y pueden utilizarse para interesar a los alumnos, para revisar materia anterior, para observar si la clase está prestando atención, para evaluar los conocimientos previos o simplemente como un eje introductor de la siguiente parte del discurso. Este tipo de estructura puede darse de forma individual, dirigida hacia un alumno en concreto, de forma general al conjunto de la clase o que, simplemente, no tenga un destinatario, ya que actúa de forma retórica y sea respondida por el propio interrogador.

No obstante, el objetivo último es que el conjunto de preguntas que se realizan en el aula estén encaminadas a que la información facilitada por el profesor a través del proceso sea “reconstruida dentro de la mente de los receptores” (Castellà et al. 2007: 20), es decir, pasar del discurso observable en el aula al proceso en la mente de los estudiantes (Cazden, 1988).

C) Cortesía verbal en el aula

Tal y como se ha visto anteriormente, la relación social en el aula es una parte fundamental para el correcto desarrollo de la actividad docente. Smirnov (1995) defiende la influencia de las emociones en la conducta y cómo a través de una actitud positiva se puede generar la actividad creadora. Por ello, el desarrollo de un clima adecuado facilitará la comunicación no solo entre profesor y alumnos, sino entre los propios estudiantes, generando una predisposición a la cooperación que facilitará el desarrollo cognitivo.

Esta cooperación ya fue estudiada por Paul Grice, que estableció sus cuatro conocidas máximas de cantidad, relevancia, cualidad y manera, por las cuales los hablantes desarrollan sus contribuciones de forma que estas sean adecuadas al intercambio conversacional que se está produciendo. Posteriormente, Leech (1983) replanteó las máximas de Grice, desarrolló el concepto de coste-beneficio que toda acción tiene para los hablantes y lo relacionó con el principio de cortesía. Así, una acción cortés como una petición tiene un alto beneficio y poco coste para el interlocutor mientras que una orden presentaría un bajo beneficio y alto coste, por lo que se consideraría una acción poco cortés.

Brown y Levinson (1978), por su parte, utilizan el concepto de “imagen” de los interlocutores y cómo estos se esfuerzan por mantener su imagen frente a la del interlocutor para que no se le impongan acciones contra su voluntad (imagen negativa) y deseo de aprobación por parte de los demás (imagen positiva). Así pues, el ser humano recurre a una serie de estrategias para suavizar los efectos en la imagen pública que de su interlocutor que contrarrestan la agresividad presente en los actos de habla.

Esta adecuación está ligada al contexto comunicativo y su estructura varía en diferentes situaciones sociales o culturales, por lo que es importante saber gestionarla, especialmente en un entorno educativo donde existe una cada vez mayor variedad etnográfica y cuando la adquisición de recursos de cortesía verbal se produce durante los diferentes estadios educativos de la persona, esencialmente en el entorno familiar y el escolar.

El hablante debe adaptar su discurso al de su/s interlocutor/es y tomar como referencia el poder que ostenta, la distancia social y el grado de imposición del discurso para no afectar

a la imagen social del interlocutor.

Cazden (1988) definió las características básicas del modelo de Brown y Levinson aplicado al aula:

1. Los docentes a menudo realizan actos que amenazan la imagen del alumnado: restringen la libertad, los castigan, critican su comportamiento y su trabajo, etc. - y muchas veces lo hacen en público -.
2. Los docentes pueden suavizar los efectos de estos actos a través de estrategias de cortesía, expresando complicidad y proximidad (cortesía positiva) o deferencia y respeto (cortesía negativa).
3. Para el docente y el estudiante, la adecuación de cada acto depende de las percepciones respectivas de la distancia social que los separa, del poder que se otorga al docente y del grado o la gravedad de la imposición del acto profesoral en un contexto determinado.

Finalmente, a partir de los anteriores modelos, Nikleva (2011: 2) define la cortesía verbal como “un fenómeno sociopragmático que se produce en un determinado contexto sociocultural, cuyos componentes garantizan la presencia o ausencia de adecuación en los actos de habla”.

De no realizarse de forma correcta y cuando el interlocutor está situado en una posición jerárquica superior, por ejemplo en conversaciones entre el alumno y el profesor, se corregirá la desviación a través de actos de habla indirectos como la sugerencia o la censura. El uso de los diferentes recursos dependerá de la relación entre los hablantes y del grado de ruptura de la norma social que el interlocutor considera que se ha producido. Por su parte, el alumno podrá intentar usar la disculpa para, como afirma Solís (2005), restablecer las relaciones que se han roto con el interlocutor por la conducta del hablante o mantenerse en silencio

En el siguiente bloque se analizarán algunas de las estructuras más habituales utilizadas por los estudiantes de secundaria y los profesores, pero sirva como muestra el siguiente ejemplo sobre el uso de la cortesía en la construcción de la relación en el aula. En este caso, el alumno intenta reducir la carga de exigencia de su petición a través de recursos como la petición indirecta o el uso de un plural inclusivo atenuante.

A1 - Miguel Ángel, nos podrías dejar media hora para estudiar.

A2- Ya, sí, toda la hora si quieres

A1 - ¿ Y veinte minutos?

P - No puedo perder el tiempo

A1 - ¿Nada?

P - (Ignora la pregunta y sigue con la explicación) - *Lengua, 2ºBach, Sos Baynat.*

La cortesía lingüística tiene por tanto un papel fundamental a la hora de aumentar o reducir la distancia social propia del discurso educativo, según los intereses del docente en cada momento y de este modo conseguir un mayor grado de cooperación dentro del aula. Según Cros (2003: 76-77):

En los actos de habla se emplea una combinación de estrategias encaminadas a mejorar la eficacia del discurso: las estrategias de distanciación tienden a subrayar la distancia social entre el docente y los alumnos por lo que se emplean para influir en las ideas de los destinatarios. Por otra parte, las estrategias de aproximación se emplean para atenuar la asimetría que se genera entre los dos participantes del intercambio discursivo académico.

Estas estrategias juegan un papel fundamental en el discurso educativo como se podrá observar en los siguientes bloques.

D) Más allá de las palabras – Direccionalidad y CNV

La comunicación en el aula comprende mucho más que los procesos verbales ya que, al igual que en todo proceso de comunicación humana, una serie de factores alteran el resultado final.

María Acaso (2012: 66) considera que el “acto pedagógico es un macrodiscurso que se genera a través de la interacción de múltiples microdiscursos (...) que suceden o no suceden en segundo plano”. Es decir, existen una gran cantidad de procesos que se producen de forma indirecta o que no son directamente buscados por el docente a la hora de establecer su discurso.

Del mismo modo Escandell (2004: 2) afirma:

Los humanos, además de saber interpretar eficazmente los símbolos convencionales de un código aprendido (entre ellos, los signos lingüísticos), somos capaces de obtener información a partir de indicios (o síntomas) y de iconos; y no sólo eso, somos capaces de explotar con fines comunicativos la capacidad de nuestros congéneres de interpretar indicios: es decir, sabemos producir intencionalmente indicios para que los demás los interpreten.

A pesar de que existen discrepancias en el porcentaje de comunicación que se realiza de forma no verbal en el discurso en el aula¹, es evidente su importancia no solo en el entorno escolar, sino en la práctica totalidad de los actos comunicativos que se efectúan a diario. Poyatos (1994: 17) denomina Comunicación No Verbal al “conjunto de esas emisiones de signos activos y pasivos, constituyan o no comportamiento a través de los sistemas no léxicos, somáticos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en mutua coestructuración” y los explicó y analizó en su teoría de la “Estructura Triple Básica de la Comunicación Humana” en la que representa la comunicación humana a través de tres rasgos: lo que se dice (Verbalidad), cómo se dice (paraverbalidad) y cómo es el movimiento (kinesia).

¹ Existe disparidad de opiniones entre el 65% de Özmen (2010), el 82% de Kellog y Lawson (1993) o la llamada regla 7%-38%-55% de Mehrabian (1971) por la cual el 7% de la información se transmite mediante palabras, el 38% mediante la voz y el 55% restante gracias a la CNV.

Los signos no verbales o paralingüísticos, sean realizados conscientemente o no por el emisor, están dotados de una enorme carga informativa que puede servir para reforzar el mensaje que se está dando o, de estar mal gestionado, transmitir el sentido contrario que se deseaba comunicar. A través de ellos el ser humano es capaz de percibir el estado anímico del interlocutor, si se siente cómodo o incómodo o incluso si no está siendo sincero.

Poyatos los clasifica en cuatro categorías básicas:

- **Kinésia o Kinésica** – Son los signos no verbales asociados al uso del cuerpo: Los gestos, las maneras y posturas. Según Monterubbianesi (2011:24) “expresan una forma de comportamiento importante, condicionada y que se aprende de acuerdo a la cultura personal”.

A su vez, se puede clasificar los gestos en:

- Ilustradores: Aquellos que acompañan al habla, ya sea a través de las manos o de expresiones faciales. Los gestos ilustradores ayudan a captar y mantener la atención de los oyentes (Pinyol, 2005). Algunos ejemplos podrían ser alzar las cejas para señalar desconocimiento o utilizar las manos para reforzar una idea.
 - Reguladores: Aquellos gestos que afectan a la interacción y regulan, por ejemplo, los turnos de palabra. También sirven para hacer saber al interlocutor que se desea intervenir o que continúa la atención a su discurso.
 - Adaptadores: Son gestos que reflejan el estado de ánimo y suelen aparecer en momentos de elevada carga emocional o incomodidad. En general deberían ser evitados por el docente ya que suelen distraer del mensaje verbal y pueden transmitir el estado a los interlocutores. Se pueden clasificar en gestos adaptadores con objetos (anillos, bolígrafos) o autoadaptadores (tocarse el pelo, morderse la uñas).
- **Paralingüística**: Monterubbianesi (2011: 24) la define como “sonidos que no poseen estructura del lenguaje pero que son perceptibles y potencialmente comunicativos”. Son todas aquellas características que se aplican consciente o inconscientemente al discurso y que lo modifica.

Se utiliza la paralingüística a través de las variaciones de tono, la velocidad, el énfasis vocal y en general todas las modulaciones vocales que ayudan a transmitir el mensaje del modo en que se desea. No obstante, también tienen consideración de elementos paralingüísticos todos aquellos sonidos, siseos, ronquidos, soplidos o expresiones de duda o vacilación emitidos al hablar, así como el recurso de las pausas y el silencio, que cobran especial importancia dentro del aula como un recurso para recuperar la atención de los interlocutores.

- **Proxémica:** Según Sheri (Shehri, 2012: 6) la proxémica “hace referencia al uso del espacio personal físico y psicológico entre el hablante y el oyente”. Cada cultura regula estos espacios de forma diferente y se pueden encontrar enormes diferencias en la distancia habitual para diferentes actos comunicativos. Las diferencias de posición, el uso de aulas más grandes o pequeñas o el hecho de que los alumnos permanezcan sentados y el profesor les hable de pie frente a su mesa pueden resaltar actitudes de control y poder entre los interlocutores.
- **Cronémica:** “El área de investigación relacionada con la conceptualización, la estructuración y el manejo del tiempo como elemento bio-psicológico y cultural” (Monterubbianesi, 2011: 28).

Por último, Ellsworth (2005) introdujo el concepto de direccionalidad, que hace referencia a la combinación de factores que el docente transmite a la hora de configurar su imagen pública (o su “posicionamiento” en términos de marketing) para transmitir de forma eficaz su discurso.

Estos factores suelen estar regulados por el profesor al construir la imagen que transmitirá a los alumnos, pero nunca pueden ser controlados de forma completa, pues entran en juego elementos ajenos como la decoración del aula, el tipo de voz del docente, la edad con respecto a los interlocutores, etc.

DESARROLLO DEL MARCO INVESTIGADOR

El corpus en el que se basa el siguiente análisis fue elaborado entre los meses de abril y mayo de 2015, en el segundo de los periodos correspondientes a las prácticas obligatorias que se deben realizar para la obtención del Máster en Profesor de Educación Secundaria y Bachillerato.

Para ello se analizaron los métodos discursivos y de gestión del aula de seis profesores en dos centros de E.S.O y Bachillerato de Castellón de la Plana: el IES Sos Baynat y el IES Francisco Ribalta.

El procedimiento de obtención de datos utilizó los siguientes criterios:

Se acordó con los profesores la asistencia como alumno en prácticas a algunas de sus clases y se les solicitó la posibilidad de realizar grabaciones de audio para un posterior estudio de los recursos orales y paralingüísticos utilizados. Sin embargo, con el fin de no alterar el normal desarrollo de la clase ni su actitud respecto a los alumnos, se acordó que no se les avisaría en los días en los que se realizarían las grabaciones.

El corpus está conformado por 20 horas de grabaciones de audio a través de un soporte digital que permaneció oculto a 6 profesores, 4 mujeres y 2 hombres, de un amplio rango de edades y titulares de asignaturas de ámbitos muy diferentes- tecnología, lengua y literatura, inglés, historia y biología- con el fin de buscar diferencias a la hora de enfrentar la clase en materias tan diferentes.

Además, se tomaron notas de aquellos comportamientos o reacciones que no podían ser registrados digitalmente, así como de otros aspectos no verbales que podrían resultar interesantes como proxémica, movimientos característicos por el aula o gestos.

Por su parte, los alumnos no debían conocer que estaban siendo grabados y analizados, para lo que se les informó que la presencia en el aula venía motivada por la necesidad de realizar unas prácticas obligatorias.

Se ha llevado a cabo un análisis exhaustivo de las transcripciones para identificar los elementos lingüísticos y paralingüísticos más utilizados en el aula así como las diferencias

en el uso de dichos mecanismos entre los cursos superiores e inferiores o de diferentes materias.

Los grupos analizados fueron los siguientes:

1º de ESO

Desdoble de un grupo para el laboratorio de ciencias naturales del IES Sos Baynat, grupo conformado por aproximadamente 15 alumnos.

Las clases se desarrollaban en un aula específica con material de laboratorio y 4 mesas alargadas, que se colocaban de forma paralela, ocupaban la mayor parte del espacio. La docencia se realiza en valenciano.

2º ESO

- Dos grupos desdoble de la asignatura de Lengua Castellana del IES Sos Baynat con aproximadamente 20 alumnos en cada uno. Las clases se realizan en un aula pequeña, construida en la reciente reforma del instituto separando en dos partes un aula estándar, por lo que son más pequeñas de lo habitual. Dos columnas dobles de mesas, situadas a la izquierda y a la derecha del aula, dejan en el centro un espacio libre para circular.
- Un grupo de Tecnología del IES Sos Baynat de aproximadamente 30 alumnos. El aula de Tecnología es un espacio grande ocupado por varias mesas de trabajo colocadas de forma paralela, con espacio alrededor de cada una de ellas. Los alumnos trabajan por grupos en ellas. La clase se realiza en valenciano.
- Un grupo de Inglés del IES Francisco Ribalta con 30 alumnos. Un aula grande con 3 columnas dobles de mesas, excepto la central, que tiene tres mesas. Los pasillos se utilizan para la circulación del profesorado. Las clases se realizan en inglés y castellano.

1º Bachillerato

- Un grupo de Historia del IES Francisco Ribalta de 24 alumnos. Utiliza la misma disposición de aula que el grupo de inglés anterior.

- Un grupo de inglés oral práctico con alumnos avanzados del IES Francisco Ribalta. Las clases se centran en exposiciones por parte de los alumnos con breves intervenciones del profesor. Tres filas de mesas situadas de forma longitudinal cubren en aula. La clase se realiza íntegramente en inglés.

2º Bachillerato

- Un grupo de Lengua y Literatura del IES Sos Baynat con 30 alumnos del itinerario de letras. Por tratarse de final de curso presentaba un absentismo elevado. El aula se dividía en tres filas de dos mesas cada una.

- Dos grupos desdoblados de la asignatura optativa de Literatura Universal. Un grupo contaba con 5 alumnos y el otro con 10. Las clases se realizaban en dos aulas diferentes. El primero de los grupos utilizaba su aula habitual, aunque se sentaban en torno a la mesa del profesor. El segundo grupo utilizaba un aula de desdoble similar a las de Lengua de 2º de ESO y se sentaban en dos filas de mesas dispuestas de forma longitudinal frente a la pizarra.

ANÁLISIS DEL CORPUS

A través del análisis del corpus se pretende analizar y categorizar las principales estructuras que se manifiestan en la comunicación en el aula. Para ello, se han dividido los recursos analizados en tres grandes partes:

- En la primera se observarán cuáles son los elementos más comunes en la construcción del conocimiento en el aula, los mecanismos de divulgación más utilizados por los profesores.
- En la segunda se estudiarán cómo se construye la relación en el aula, especialmente entre docente y discentes, viendo los recursos empleados para reducir o aumentar la distancia social.
- En la tercera parte se analizarán los elementos más característicos en cuanto a la comunicación no verbal del profesorado estudiado.

Para ello, ya que en muchas ocasiones la importancia de la paralingüística es esencial para comprender el mensaje en su totalidad, se ha incluido una breve serie de referencias sobre entonación y uso de los silencios. Cuando son necesarios para su correcta comprensión, también se incluyen algunos apuntes sobre la entonación o el estado emocional del docente.

Leyenda:

ST - Sube tono	R - Remarca	/ - Parada corta
BT - Baja tono	SV - Sube volumen	// - Parada media
MT - Mantiene tono	BV - Baja volumen	/// - Parada larga
TN - Tono natural	TB - Tono bajo	
TA - Tono alto	STP - Sube tono progresivamente	
P - Profesor/a	STV - Sube tono y volumen	
A(s)- Alumna/o(s) (1,2...)		

A) Estrategias discursivas en la construcción del conocimiento

Como ya se ha afirmado anteriormente, la construcción del conocimiento se produce en base al proceso comunicativo y este utiliza una serie de recursos concretos para lograr estructurar los conocimientos de la forma más adecuada y efectiva posible en la mente del alumno.

A continuación se detallarán y ejemplificarán algunos de los recursos más habituales que encontrados al analizar el corpus.

1. Preguntas:

Las preguntas son la base en la que se fundamenta la mayoría del proceso educativo, tanto por su variedad de formas como por su contenido y son, además, el elemento más común en el corpus analizado.

Como ya se vio anteriormente, el desarrollo del conocimiento se basa en un ciclo de pregunta-respuesta-reacción (ver pág. 5), interrumpidas por procesos de explicación o de orientación que permiten gestionar el flujo informativo del aula. Son, en palabras de Monferrer y Rios (2014: 101): “el recurso verbal más directo para pedir la interacción del interlocutor”.

Por cuestiones de espacio, el presente trabajo se ha centrado en categorizar y analizar las preguntas realizadas por el profesor a los alumnos, dejando de lado las realizadas por los discentes.

En función del estilo comunicativo del profesor las preguntas generales son la herramienta principal para la mayoría de los docentes de secundaria, seguidas de las preguntas dirigidas específicamente a un alumno. Estas preguntas pueden ser abiertas, si el alumno debe desarrollar la respuesta, o cerradas, si exigen una respuesta breve entre una serie de posibilidades que pueden haber sido proporcionadas o no por el profesor.

De ellas el docente puede esperar una respuesta colectiva por parte del alumnado o algún voluntario que responda. Además como se muestra en el siguiente ejemplo, la profesora puede influir en la respuesta de los alumnos a través de la entonación de los diferentes

elementos de la pregunta, ya que realmente, tiene una finalidad de recuerdo, es decir, sirve para contextualizar el conocimiento.

- **P:** Por lo tanto, pregunta// ¿Cuándo se habla del gobierno de Vichy (ST) // actualmente (BT) // cuando se habla(ST) / de este personaje Petain (BT) / que aceptó que los nazis / le mandaran // se verá desde un punto de vista positivo (ST) /o negativo (ST)?
- **As:** Negativooo - *Historia, 1º Bachillerato, Ribalta*

En otras ocasiones la pregunta general se utiliza para recuperar la atención de la clase, ya sea porque se ha estado preguntando a una persona o grupo en concreto o porque se detecta que los alumnos no están atentos.

P: (TN)¿Cómo?/ (STV)y esto ya es para todos/ esta pregunta// (STV) ¿cómo sabemos el grado que hay/ de relación entre un emisor y el receptor? -*Lengua, 2º Bachillerato, Sos Baynat*

En este caso, la estructura “y esto ya es para todos” así como un aumento del tono y el volumen consiguen el efecto buscado por el profesor, aunque deberá utilizar técnicas diferentes en otros momentos si no quiere que el recurso pierda el efecto deseado.

En otros estilos docentes, las preguntas dirigidas tienen un gran peso a la hora de articular las estrategias comunicativas del aula. Según las observaciones contenidas en el corpus, este tipo de acción suele tener mayor presencia en cursos inferiores - sobre todo en el primer ciclo de la ESO - así como en grupos de alumnos reducidos, donde la docencia se imparte de forma mucho más personal.

La pregunta dirigida puede ser formulada de forma individual, a través del estilo directo como en el siguiente ejemplo:

P: Muy bien//, Claudio/ dime alguna palabra que no sepas
A: Ascua - *Lengua, 2º ESO, Sos Baynat*

El uso de la fórmula indirecta tiene como fin, en este caso, restar agresividad ante un requerimiento que puede poner de manifiesto la ignorancia del alumno.

En el otro extremo se puede encontrar la siguiente pregunta:

P: ¿(TN) Cuáles son las tres funciones que hay, (R) María Ripolles?

A: Ehhhh //(Ininteligible)

P: (ST) ¡Más! - *Lengua, 2º ESO, Sos Baynat*

En el ejemplo se puede observar que, más que una pregunta individual, se realiza un requerimiento personalizado, incluyendo el nombre y el apellido, algo que no es habitual en el estilo discursivo de este profesor, ni generalmente en los centros de secundaria españoles. Se trata de una llamada de atención hacia la alumna, que puede servir para poner en alerta a otros compañeros distraídos.

A su vez, el profesor alza el tono para dinamizar el proceso y que se responda de forma rápida, algo muy característico de su estilo docente.

También existen preguntas retóricas sin intención interrogativa, que son respondidas por el propio profesor y que sirven a modo de conductores del discurso. Es una estrategia muy habitual en los profesores al realizar explicaciones sobre la materia y, al igual que las dos categorías anteriores, es fácil encontrar recursos como el del siguiente ejemplo:

P: (TN) La blitzkrieg// o guerra relámpago/, como su nombre indica, era un ataque / de los alemanes / (R) muy rápido/ (ST) ¿Por qué? (TN) Porque ellos lo que quieren es / atacar/ irse/ y ocupar el territorio - *Historia, 1º Bach, Ribalta*

Por último, en línea con la anterior categoría, es muy habitual encontrar en el discurso docente una serie de preguntas que se repiten numerosas ocasiones dentro de cada sesión y que varían dependiendo del profesor.

Son preguntas comodín o preguntas fáticas, que se utilizan para comprobar la atención de los alumnos y articular que una sección del discurso o de la explicación ha terminado.

A continuación se enmeran algunas de las más habituales:

¿Sí?

¿Lo recordáis?

¿Me estáis oyendo?

¿Ha quedado claro?

¿Lo veis?
¿Entesos?

¿Vale?
Right?

En general, a excepción de las retóricas y las fáticas, las preguntas suelen ir seguidas de expresiones reforzadoras que otorgan valor a la respuesta del alumno y que sirven para proseguir el discurso: “De acuerdo”, “correcto”, “vale”, “bien”. De no encontrar una respuesta adecuada, el profesor puede preguntar a otro alumno o volver a explicar la materia. Por su parte, las preguntas comodín suelen estar acompañadas de respuestas fáticas cuyo único propósito es ayudar a proseguir con el discurso. Por ejemplo:

P: (TN) ¿Lo entendéis?/ (TN) Bien

2. Repetición léxica:

La repetición es un recurso muy habitual en las clases de Secundaria y Bachillerato, especialmente en las clases de idiomas de cursos inferiores donde la profesora repite las órdenes y el nuevo vocabulario cambiando el registro:

P: (TN) Vosotros escribís lo que pensáis // (MT) You write what you think it is - *Inglés, 2ºESO, Ribalta*

Este recurso es utilizado para ir acostumbrando el oído de los alumnos a las instrucciones en una lengua diferente a la propia. Posteriormente en cursos superiores se abandonará, pues las clases se realizan íntegramente en inglés.

La repetición también sirve para reforzar la respuesta del alumno en caso de que esta sea correcta e institucionalizar la respuesta desde la voz del experto (Monferrer y Rios, 2014).

P: Bien, continúa/ Ehhh/ Decíme una frase donde el atributo también sea sustantivo
A: (VB) Yo soy tu padre // (STV) ¡Yo soy tu padre!
P: Exacto/ Yo soy tu padre / Yo soy Juan. - *Lengua, 2º ESO, Sos Baynat*

En el siguiente ejemplo se pueden encontrar de nuevo una serie de repeticiones diferentes que se van encadenando como forma de refuerzo y con el fin de obtener la atención perdida:

P: (TN) Este sintagma, ¿qué tipo de sintagma es?

A1: ¿Un sintagma adjetival?

Muy bien. / Es un sintagma adjetival pero...// Sin embargo, la pregunta es.../ Jaume.

(ST)¿Un atributo/ puede ser/ un nombre?

A2: (No contesta)

P: (MT) Eira, ¿Un atributo puede ser / un nombre? - *Lengua, 2º ESO, Sos Baynat*

En otros casos, la repetición se producirá porque el profesor demanda más información que la que el alumno ha proporcionado:

P: Per què es diuen roques sedimentàries/ qui se'n recorda?

A: Perquè s'originen a partir d'un sediment

P S'originen a partir d'un sediment. I un sediment de què està format? - *Biología, 1º ESO, Sos Baynat*

Por su parte, es muy habitual encontrar repeticiones, muchas de ellas enfatizadas, cuando se introduce un nuevo concepto o término:

P: También se puede decir que es un extranjerismo / también se llaman (R) xenismos/ lo puse en el esquema de navidad// xenismo ¿lo habíais oído?

A: Eh, no

P: Xxxxenismo - *Lengua, 2º Bachillerato, Sos Baynat*

3. Reformulaciones:

La reformulación implica la repetición de una idea o concepto a través de una explicación diferente, utilizando otras palabras pero manteniendo el mismo significado.

Es frecuente encontrarlo cuando los alumnos no entienden un concepto y este se explica de forma diferente para hacerlo más comprensible.

Se puede observar en el siguiente ejemplo:

P: Cuando estamos hablando del gobierno de Vichy/ estamos hablando del gobierno de Francia bajo la ocupación de los// nazis. (...). El gobierno de Vichy al hacer esto se convierte en un// estado títere. - *Historia, 1º Bachillerato, Ribalta*

También se utiliza la reformulación como forma de repetición para que un mismo concepto con diferentes nombres quede fijado en los estudiantes. En el siguiente ejemplo se observa cómo la profesora hace una pausa antes y después de utilizar la paráfrasis con el fin de remarcarla:

P: ¿Al mando de quién? Al mando de Petain, que estaba subordinado a los nazis // bajo el mando de los alemanes // - *Historia, 1º Bachillerato, Ribalta*

En el siguiente ejemplo se puede observar la utilización de la reformulación como una estrategia para añadir nueva información a una descripción anterior o a una respuesta dada por los alumnos si el profesor considera que no aporta suficientes datos:

P: Las aficiones del conde/ (ST)¿recuerdas cuáles son?
A: Tener fotos (BT)dddde (ininteligible)
P: Sssssiii. Es como un/ ¿cómo se llama?// (ST) Un perverso (...) Lo que le interesa es la orgía y el vicio. - *Lengua, 2º Bachillerato, Sos Baynat*

También se hallan ejemplos de estrategias de este tipo como modo de corrección de una respuesta errónea o una deducción equivocada. Utilizar la reformulación es un acto mucho menos agresivo verbalmente que hacer ver directamente al alumno que está equivocado, como se observa en el siguiente ejemplo:

P: Ahí pone que está en cortocircuito.
A: Ahhh // ¿Eso quiere decir que hay que poner menos?
P: (TB) Eso quiere decir que no llega la corriente / que no cierra el circuito - *Tecnología, 2º ESO, Sos Baynat*

Se comprueba que la profesora utiliza un tono más bajo en la respuesta para reforzar el fenómeno de cortesía verbal, y no explicita el error del alumno.

Por último, la utilización de la paráfrasis se puede utilizar para recopilar la información aportada por los alumnos y establecerla como “institucionalizada y oficialmente aceptada ante el resto de la clase” (Monferrer y Rios, 2014: 92) por el profesor.

P: Ehhh, estáis haciendo // estáis viendo el tema utilizando el libro de texto, por lo tanto, ehh// hemos visto hasta ahora.../ a ver/ alguien que recuerde...

A: Hasta las etapas...

A2: Hasta las etapas y los bandos.

P: Vale, concepto etapas de la guerra,// los bandos// y habéis hecho una cronología - *Historia, 1º Bachillerato, Ribalta*

4. Explicaciones y ejemplificaciones:

Las explicaciones conforman un fenómeno interesante en los procesos de creación de conocimiento en el aula, puesto que se trata de una estructura que va aumentando progresivamente su duración desde las clases del primer ciclo de Secundaria hasta llegar a suponer, en los cursos superiores de Secundaria y Bachillerato, la mayoría del proceso educativo.

Este fenómeno se produce especialmente en segundo de Bachillerato, donde, debido a las exigencias curriculares, el profesorado debe impartir a los alumnos de un amplio número de conceptos en un tiempo relativamente pequeño.

Así, en los grupos de 1º y 2º de ESO, las explicaciones suelen ser breves y las preguntas tienen un peso muy grande a la hora de articular el discurso:

A1- Yo soy de Valencia (Duda)

P - Yo soy de Valencia / ¡Por fin! / Yo soy de Valencia

A2 - ¿Pero eso sería complemento circunstancial de // de lugar?

P- No/ es atributo/ porque al decir que (R) Yo soy de Valenciaaaaa / es lo mismo que decir / ¡yo soy (R) valencià!, y eso es un atributo. - *Lengua, 2º ESO, Sos Baynat*

P: Per a ratllar un diamant ens fa falta un altre diamant

A: Pero / (Dubitativo) también // ¿es el más duro? Ayyyy //¿pero también es de los más frágiles, no?

P: A ver// es que no hem de confondre dur i fràgil . /(ST)Dur/ resistent(R) / Fràgil/ que el tires i es trenca. - *Biología, 1º ESO, Sos Baynat*

En los grupos superiores se hace referencia con más frecuencia a conocimientos anteriores o aprendidos en otras asignaturas. Las explicaciones tienen una profundidad superior y se abunda más en los datos o incluso en los detalles curiosos, que sirven para aumentar la capacidad de recuerdo:

P:La concepción marxista/ que tiene que ver con el concepto de alienación// ¿Esto lo habéis visto en filosofíaaaa?

A: Si algo hemos visto pero... (Duda)

P: (...) Él hablaba de que los obreros/ ¿no? se dedicaban exclusivamente a trabajar y alimentar a la familia y //por tanto estaban desconectados de la sociedad (...) Entonces, en la novela/ algunos han visto al protagonista como alguien alienado de la sociedad. - *Literatura, 2º Bachillerato, Sos Baynat*

La siguiente explicación se realiza a través de un componente práctico (un portalámparas) que no funciona, hecho que permite a la profesora explicar la diferencia entre un circuito abierto y uno cerrado, mientras va recorriendo los cables con las manos y mostrando el problema al alumno, lo que le permite observar directamente cuál es el error que ha cometido y corregirlo.

P: ¿Per qué este funcione i este no? // És com si no tinguerem res ací, és com si no tinguera cable/ Este portalàmpares(ST)/ la segona connexió té que anar a la base del portalàmpares. - *Tecnología, 2º ESO, Sos Baynat*

Se ha podido observar que, en muchas ocasiones, las explicaciones están fundamentadas en la ejemplificación y que esta resulta más efectiva cuando se basa en elementos cercanos al contexto de los alumnos, puesto que de esta manera llaman su atención y los retienen con más facilidad.

P: La duressa dels minerals va del 1 al 10: / sabrieu dir-me algún mineral que siga blanet, // que es puga rallar amb l'ungla?
A: El sofre
P: El sofre no está mal / El guix el podem rallar amb l'ungla
A: El guix? - *Biología, 1º ESO, Sos Baynat*

En el siguiente ejemplo se observa cómo con un ejemplo adecuado se despertó la curiosidad de la clase:

P: Es un personaje muy controvertido, de hecho/ acaba violando a...
A: A Alba
A2: (STV): Quién, quién, ¿quién acaba violando a quién?
As: (Risas) - *Lengua, 2º Bachillerato, Sos Baynat*

Por último, la explicación se utiliza como una herramienta más allá de la construcción directa de conocimiento, ya que puede servir para determinar la importancia de un tema en una evaluación futura (Castella et al, 2004: 97)

P: Ehh, entonces, ya sabéis que todos los puntos que estoy comentando // para todos esos punto// Si los pidieran para un hipotético examen de Selectividad de//... eh (duda), o de mi... tenéis que poner los ejemplos del libro o/ al menos argumentarlo con el libro. Si no lo hacéis así/ ya os digo que os vais a quedar con la mitad de la nota o menos (tono duro). / ¿Vale? (Suavizando)
A: ¿Cómo, cómo?
P: /// Es lo que hemos hecho durante todoooooos// aproximadamente// ahora lo veremos. (Cita una serie de obras y sus características de forma rápida). Todos esos rasgos que tú lees/ tienes que justificarlos con ejemplos del libro. (Enlaza) Si no lo haces// tendrás la mitad de la nota, o menos. / Entendido. - *Lengua, 2º Bachillerato, Sos Baynat*

B) Estrategias discursivas de relación en el aula

Construir un ambiente adecuado para el desarrollo del conocimiento es un requisito fundamental en las aulas, pero especialmente en las de Secundaria. Como ya se vio anteriormente, Brewer y Worman (como se cita en Castellà *et al*, 2007: 15) definían la capacidad de crear un correcto ambiente para el aprendizaje como uno de los requisitos imprescindibles de un buen profesor. Según Cros (2003, 60) los profesores tienden a:

la utilización de una serie de estrategias que consisten en la realización de un doble movimiento, de distanciamiento y de aproximación respecto a los estudiantes, que permite mantener o atenuar la distancia y la asimetría que caracteriza la relación entre los participantes en este género discursivo.

Estas estrategias dependen en gran medida del propio carácter del profesor y de la tipología del alumnado al que se enfrenta. Castellà *et al* (2007) las clasificaron en el siguiente cuadro:

TIPUS D'ESTRATÈGIA	PROCEDIMENT	EXEMPLE
Estratègia oberta i directa	S'hi mostra la intenció amb claredat i sense intentar-ne contrarestar els efectes.	<i>Joan, surt a la pissarra!</i>
Estratègia oberta i indirecta, amb cortesia negativa	L'emissor deixa clar que no pretén agredir la imatge de l'interlocutor. Mostra la intenció, però l'atenua amb usos cortesos facilitadors de la relació.	<i>Joan, podries sortir a la pissarra, si us plau?</i>
Estratègia oberta i indirecta, amb cortesia positiva	L'emissor reforça la imatge del destinatari.	<i>Joan, tu que ets bo en ortografia, surt a la pissarra, si us plau.</i>
Estratègia encoberta	L'emissor no mostra obertament la seva intenció i deixa per al receptor la tasca d'interpretar-la.	<i>Joan, fa dies que ningú surt a la pissarra...</i>

A través del análisis del corpus se ha detectado que cada profesor utiliza mayoritariamente un tipo de estrategia concreto con sus alumnos, y, aunque puede variar dependiendo de su

relación con los alumnos, estas estrategias no suelen variar en gran medida. Es decir, si un profesor utiliza frecuentemente las estrategias abiertas y directas con un grupo determinado, será extraño que de repente, comience a utilizar la estrategia encubierta. Es una de las características del estilo docente de cada profesor.

De los cinco profesores analizados, se ha detectado que dos de ellos (un hombre y una mujer) utilizan esencialmente estrategias directas con los alumnos del primer ciclo de ESO, haciendo valer su rango jerárquico de forma más evidente y presentando menos recursos para atenuar la agresividad verbal. Los restantes profesores utilizaban de forma frecuente recursos de cortesía verbal.

Por otra parte, todos los profesores analizados utilizaban estrategias indirectas con los alumnos de mayor edad.

1. Recursos para aumentar la distancia social.

Generalmente el aumento de la distancia social viene dado a través del refuerzo de la imagen de autoridad y el rango jerárquico que posee la figura del profesor en el aula. Como afirman Castellà *et al.* (2007: 61) “los estudiantes reconocen la autoridad del docente y este respeta, valora y trata de manera justa a los estudiantes”

Generalmente, el recurso más utilizado por los profesores para aumentar la distancia social viene a través de los toques de atención y las reprimendas, haciendo valer su posición dominante para corregir actitudes que no deben producirse en clase:

P: Elena/ coge tus cosas y vete a (Ininteligible)

A: Pero es que me // (ST - Implora) me estaba hablando

P: (MT) Coge tus cosas

A: ¿Y si me quedo callada?

P: Venga/ pero rapidito// que no tengo todo el día. - *Lengua, 2º ESO, Sos Baynat*

En este ejemplo se observa cómo el profesor ejerce su autoridad para hacer que la alumna realice una acción que no desea (cambiarse de sitio). Como se puede observar, en un principio se prescinde de cualquier tipo de atenuador verbal: las órdenes son firmes y se

mantiene. Posteriormente, el profesor utiliza un diminutivo cuando la alumna intenta negociar.

El toque de atención es un recurso que suele aparecer en prácticamente todas las clases analizadas sobre uno u otro alumno. Si bien el profesor sabe que no podrá mantener la atención constante de los alumnos durante los 50 minutos que dura la clase, intenta recuperarla a través de este recurso. Este tipo de ejemplos son los más abundantes:

P: Dani m'estas escoltant?! (MT) T'estic parlant a tu, eh! - *Biología, 1º ESO, Sos Baynat*

P: ¿¡ Queréis callar?! - *Lengua, 2º ESO, Sos Baynat*

P: Nuria i Brigitte / per favor! // És l'última vegada que vos ho dic! - *Tecnología, 2º ESO, Sos Baynat*

El toque de atención puede utilizar elementos atenuantes en cursos superiores, donde el profesor ya presupone un determinado comportamiento por parte de los alumnos. No obstante, siguen apareciendo componentes de amenaza directa:

P: Se están jugando su futuro estos que no vienen, eh. - *Lengua, 2º Bachillerato, Sos Baynat*

P: No te lo voy a pedir más / céntrate - *Historia, 1º Bachillerato, Ribalta*

Se observa cómo en el ejemplo anterior aparece una amenaza velada, es decir, "no te lo voy a pedir más, céntrate o tendré que tomar medidas disciplinarias". Generalmente, las amenazas en clase suelen seguir este patrón, ya que no suele indicarse cuál sería la sanción que se producirá. De hacerlo, suele aparecer de forma indirecta y con atenuantes, aunque la intencionalidad sigue clara:

- ¿Quieres que bajemos a hablar con la cap d'estudis? - *Lengua 2º ESO, Sos Baynat*

La reprimenda y la amenaza deben usarse de forma medida, ya que, en caso de abusar de ellas pueden perder su efecto, por lo que el alumno dejaría de temerla y por tanto, restaría

autoridad al docente. Además, debe ser proporcional al acto, puesto que de lo contrario se corre el riesgo de no ser tomados en serio o de impactar excesivamente a los alumnos, arruinando así el ambiente en el aula.

P: Eeeees que de verdad / que un día os voy a soltar un sopapo a cada uno

As: Whaaat? (sorprendidos)

P: ¿Queréis separar esas mesas / y juntar las de detrás? (Visiblemente enfadada) A ver si así no llegáis a daros pataditas. /// Tú un poquito más

A: (Risas)

P: Ay, Dios mío // Venga // Vamos a ver // Please... - *Inglés, 2º ESO, Ribalta*

La utilización de este recurso, muy alejado de lo que los alumnos esperan en clase, los desconcertó en un primer momento. Sin embargo, la profesora comenzó a utilizar diminutivos para intentar reducir la tensión que se había generado en clase, los alumnos comenzaron a reír, dándose cuenta de que la amenaza no era tal y costó unos minutos que volvieran a prestar atención. También es interesante observar cómo las reprimendas y las amenazas se realizan en la lengua primaria del profesor a pesar de que se trataba de una clase de idiomas.

2. Ataques a la cortesía

Otro de los elementos relativamente frecuentes en algunas aulas de Secundaria son los ataques directos a la cortesía. Estas estructuras suelen producirse principalmente en dos casos:

- El primero son actos de agresión verbal directa entre los alumnos. Se han encontrado principalmente entre alumnos repetidores en los primeros ciclos de la ESO, pero también son frecuentes en 3º y 4º de ESO. Generalmente son actitudes agresivas relacionadas con la imagen propia y probablemente motivadas por los cambios adolescentes como las del siguiente ejemplo:

A1: Una cosa, / ¿Tienes el diamante/ el diamante del otro día, porfa?

P: Ay el diamante! Aquello era de mentira

(Otro alumno se ríe de fondo)

A1: (Enfadado) (STV) ¡Pues vale más que tú!

As: Uhhhhh - *Biología, 1º ESO, Sos Baynat*

En esta ocasión, el alumno repetidor que provoca con la risa obtiene respuesta del afectado y el resto de compañeros realizan sonidos para aumentar el desafío. En este caso la profesora decidió atajar la actitud de los alumnos, haciendo callar a los dos. Sin embargo, se observa que otro profesor, ante situaciones similares, no atajaba estas actitudes a menos que interrumpieran directamente el transcurso de la clase ya que, según afirmaba, perdería más tiempo haciéndolo que dejándolo correr.

A1 a A2: Cállate flipao / ¿Estoy hablando contigo?

(P ignora los comentarios y sigue la explicación) - *Lengua, 2º ESO, Sos Baynat*

- En segundo lugar, las faltas a la cortesía provocadas por desconocimiento o relajación del código de conducta. Algunos alumnos son incapaces de diferenciar el código coloquial con el que se utiliza en clase y, por ello, pueden llegar a hablar al profesor como si fuera uno más de ellos:

P: A ver / cópialo (serio)

A: No, que salgo a la pizarr...

P: (ST) Que no vas a salir a ningún lao / que lo copies

A: Joderrrr Miguel Ángel - *Lengua, 2º ESO, Sos Baynat*

Profesor 1 – Vale, sentaos.

Alumno 1 – (Se sienta junto a profesor en prácticas) Yo me siento aquí con Rober.

Profesor en prácticas – Es Roberto.

Alumno 1 – Lo siento, es que no me sale Roberto, me sale Rober. - *Lengua, 2º ESO, Sos Baynat*

A su vez, el mismo alumno utilizaba un diminutivo para llamar la atención del profesor hacia su mesa o hacer preguntas de cualquier tipo:

A: Mángel/ ven un momento. - - *Lengua, 2º ESO, Sos Baynat*

3. Recursos para reducir la distancia social

En ocasiones, el profesor desea reducir la distancia social con el fin de mejorar las relaciones en el aula y, de esta manera, conseguir un ambiente más propicio para que se produzca el aprendizaje. Para conseguir este fin, el profesor debe atenuar la presencia de marcas autoritarias que puedan resultar excesivamente impositivas a través de una serie de recursos relacionados con la cortesía verbal.

A continuación se analizarán algunos de los encontrados en las aulas:

a) Indeterminación de la cantidad o de la calidad de lo dicho

Según Albelda y Briz (2010: 246) son “mecanismos que difuminan el contenido semántico de lo dicho” a través de elementos diminutivos o minimizadores. Se trata de un recurso bastante frecuente, aunque no exclusivo, de los cursos inferiores, donde aparecen de forma continua en el discurso docente, ya sea para atenuar una crítica (ejemplo 1) o como reformuladores del discurso (ejemplos 2 y 3)

P: A vore/ ensenya'm el dibuix que has fet // (TA) aiiii, què xicoteeet, què xicoteeeeeet!! - *Biología, 1º ESO, Sos Baynat*

P: ara/ una coqueta... - *Tecnología, 2º ESO, Sos Baynat*

P: A ver un momentín, paramos un momento para repasar lo que ha dicho Ana - *Historia, 1º Bachillerato, Ribalta*

b) Actitudes autocríticas

Sirven para reconocer errores cometidos por el docente y, de esta manera, aproximarse a los estudiantes, abandonando una falsa imagen de infalibilidad.

P: A ver/ chicos// para realizar el cartel pensad en esos videojuegos como el Call of Duty/ esos de pegar tiros.

Alumna: (TA)¡Oye! Que a mí también me gusta jugar al Call of Duty y se lo estás diciendo a ellos.

P: Tienes razón/ tienes toda la razón// Siento muchísimo haber hecho ese comentario. - *Lengua, 2º ESO, Sos Baynat.*

Este tipo de estrategias también puede combinarse con el humor para no reducir de una forma tan marcada la imagen del docente:

P: Tú has leído Madame Bovary?

A: Sí, pero no he entendido nada de lo que has dicho. ¿Puedes hablar más despacio y más alto?

P: Muy bien/ hablaréé más despaaaaacio y (STV) MÁS ALTOO - *Literatura, 2º Bachillerato, Sos Baynat*

c) Despersonalización de elementos de la enunciación

Se trata de un recurso muy habitual, tanto en las aulas como en el día a día, que Albelda y Briz (2010: 247) definen como “desfocalizar la fuente de la enunciación mediante mecanismos que difuminan la enunciación personal”. Aparece principalmente a través del uso de la impersonalización. En los siguientes ejemplos se comprueba cómo una reprimenda y un toque de atención pierden agresividad porque el docente se incluye - falsamente - entre los interpelados:

P: Si no estuviéramos haciendo el tonto, no pasaría esto. - *Lengua, 2º ESO, Sos Baynat*

P: ¡Dios míooo! Qué verdes que estamooooos. - *Lengua, 2º ESO, Sos Baynat*

En el siguiente ejemplo, el profesor difumina la responsabilidad al no señalar a un alumno en concreto. Además utiliza la variación tonal para reducir la carga agresiva de la orden:

P: (TN)¿Os podéis callar? (TB) - *Inglés, 2º ESO, Ribalta*

Por último, en las siguientes estructuras se aprecia cómo, a través de la impersonalización, se puede suavizar una orden imperativa. Este recurso es muy habitual en dos de las profesoras analizadas, que solicitaban de este modo la actividad de los alumnos:

P: (VA) Bueno, va!/ (TA) A vore quien grup em pot fer la primera prova? - *Tecnología, 2º ESO, Sos Baynat*

P: ¿Qui pot dir-me què es una roca sedimentària? - *Biología, 1º ESO, Sos Baynat*

d) Justificación y explicación:

Se utiliza la justificación para reducir la distancia social al proporcionar al alumno un motivo o una justificación y, de este modo, reducir el compromiso del interlocutor.

P: (TN) ¿Lo puedes explicar? /(BT) Es que igual tus compañeros no lo han entendido. (TN)¿Lo puedes explicar con tus palabras? (STP) - *Lengua, 2º Bachillerato, Sos Baynat*

La explicación servirá al docente para justificar una actitud o un comportamiento determinado en lugar de imponerlo gracias a su rango.

Así, en el siguiente ejemplo se pueden observar una serie de recursos que la profesora utiliza para tratar de reducir la agresividad al explicar por qué el experimento que los alumnos han realizado no funcionará. Son evidentes los cambios de tono, el uso de una técnica de explicación y cómo se finaliza con una coletilla que implica a los estudiantes:

P: (BT) Mireu, // (BT) jo ja vos dic que no vos funcionarà// (TN) perquè el portallàmpares ha d'estar connectat a la peça// Per tant ara voreu com no va// (ST) Vale? - *Tecnología, 2º ESO, Sos Baynat*

Por otro lado, la explicación sirvió para solventar, de forma rápida, el que podría haberse convertido en un conflicto con dos alumnas repetidoras:

A1: ¿Por qué te sientas siempre aquí con nosotras?/ ¿Es que nos tienes manía?

P: No,/ (MT) si os tuviera manía no me sentaría con vosotras/ os daría la espalda y no me interesaría por si lo entendéis o no.

A2 a A1: (ST) ¡Pero contéstale!

A1 a A2: Ya// (BT) Es que me he quedado sin argumentos - *Lengua, 2º ESO, Sos Baynat*

e) Recursos humorísticos e ironía

Como afirman Castellà *et al.* (2007: 72) “el sentido del humor es una de las características que los estudiantes de todos los niveles educativos valoran en sus profesores”, y es una de las herramientas más útiles para crear un ambiente distendido en el aula que sirva para facilitar el proceso cognitivo.

El uso de recursos irónicos es bastante habitual en los cursos superiores aunque, obviamente, depende del carácter del profesor y de la relación establecida con los estudiantes.

A: Imagine this is the door

P: Yes, we are very intelligent, we guessed it the first time

También aparecen bromas que se intercalan con el discurso del profesor o de los alumnos, a veces con el único fin de reducir la distancia social:

P: How old were you there?

A: Maybe // Ten years?

P: Parents are always right

P: (ST) Don't look at my "calva"!

El humor también se puede utilizar para reducir la agresividad a la hora de corregir a los estudiantes. Como se aprecia en el siguiente ejemplo, la entonación y el contexto convierten una posible ofensa en un acto cariñoso hacia el discente:

P: Juan, siéntate /// Juan /// (ST) ¡Pero siéntate, cabezón!

P (VA) ¿Que estáis de resaca o qué?/ (Apremia) A ver ¿Estamos cansadas o qué?

A: (murmura)

P: Pero... / (ST)¿No tenemos ni libro?

No obstante, el humor debe ser utilizado con prudencia pues se puede volver en contra de la imagen del propio profesor, hacer creer a los alumnos que la asignatura se puede tomar o broma o, incluso, ofender a los estudiantes con bromas dirigidas hacia ellos. Este último fenómeno se observó en una de las clases de Bachillerato donde algunos de los alumnos convertían en ataques personales cualquiera de los comentarios irónicos que pudiera realizar el profesor, por lo que este decidió dejar de realizarlos.

ELEMENTOS DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

Tal y como se ha podido observar en apartados anteriores y en palabras de Young (1993: 78): “toda acción significativa comunica, es decir, es semiótica”. Las acciones realizadas por el profesorado, todas aquellas analizadas en los bloques 3 y 4, deben estar totalmente relacionadas con el contexto comunicativo y, de forma mucho más directa, con los métodos que cada profesor utiliza para construir el conocimiento.

Sin embargo, en esta construcción cognitiva juega un papel fundamental todo aquello que se transmite por vías diferentes a la verbalidad, cuando entran en juego factores muy variados que no están necesaria y activamente controlados de forma explícita por el docente y que dependen de su carácter, de su relación previa con los alumnos o de su estado de ánimo diario, pero que, sin embargo, se transmiten a los alumnos de forma inconsciente.

A continuación se analizarán algunas de las características relacionadas con la CNV observadas en las aulas.

A) Paralingüística

En el anterior apartado del corpus se han comentado las variaciones de tono y volumen más representativas del estilo de los profesores analizados. En general, los cinco docentes realizan constantes variaciones de tono para mantener la atención sobre el discurso, especialmente a la hora de plantear preguntas a los estudiantes.

No obstante, es característica la variación tonal del profesor de Lengua y Literatura, ya que suele utilizar una entonación más aguda y rápida, con numerosas palabras enlazadas y sonidos dubitativos, así como pausas más frecuentes y cortas cuando se enfrenta a los cursos inferiores. No obstante, cuando imparte clase en bachillerato, pasa a utilizar un tono más bajo y una cadencia menor de palabras, con pausas largas aunque menos frecuentes. Este fenómeno se puede producir por dos motivos:

- El primero es que el número de alumnos es mucho menor y permanecen casi siempre en silencio, por lo que no es necesario elevar volumen. Además, la carga conceptual es elevada y el uso de un tono más bajo y pausado (casi intimista) invita a los alumnos a la reflexión.
- El segundo es que la mayoría de las clases de bachillerato se producía a últimas horas, por lo que se acusaba el cansancio acumulado de toda la jornada (tanto del profesor como de los alumnos).

En general, se ha detectado que, a mayor edad de los discentes, más calmado es el discurso que los profesores utilizan y mayor número de pausas y silencios incluye. Evidentemente, el estilo discursivo de cada profesor está influido por su carácter, pero se ha constatado que los cursos inferiores requieren más energía y dinamismo vocal que los superiores.

Por su parte, aunque las usan todos los profesores, dos de ellos interrumpen su discurso frecuentemente con muletillas de duda (*ehhhh, ammmm*) que les sirven para ganar tiempo a la hora de resolver alguna duda planteada o como método para reordenar sus ideas. No obstante, no llegan a convertirse en tics lingüísticos.

B) Proxémica

El movimiento en el aula está fuertemente influenciado por la distribución de la misma y el número de alumnos presentes. Sin embargo, se han observado estilos de movimiento muy diferenciados.

Casi todos los profesores analizados tienen en común que pasan la mayor parte del tiempo de pie, es decir, la mesa del profesor se utiliza para poco más que para depositar algunos materiales o, en momentos puntuales, como la corrección de ejercicios.

Sin embargo, cabe destacar que las clases de Literatura, debido al escaso número de alumnos, se realizaban en torno a la mesa del profesor y, por tanto, este permanecía sentado para realizar las explicaciones, por lo que permanecía a la misma altura que los estudiantes.

Otra excepción fueron las clases de inglés práctico, donde el profesor permanecía sentado en una de las mesas de los alumnos, ya que eran ellos los que se levantaban para realizar sus exposiciones frente al resto de compañeros.

En general, todos los profesores analizados se acercaban a resolver dudas hasta la mesa del alumno, inclinándose sobre esta, especialmente en los grupos de menor edad.

Los movimientos en el aula observados podrían categorizarse de la siguiente manera:

- Movimiento por toda el aula. Si se contaba con pasillo central o en las clases especiales, como el laboratorio de biología, era habitual que el profesor se moviera por el aula resolviendo las dudas de los alumnos y hasta llegar prácticamente a la pared trasera. En el caso del taller de tecnología, además del movimiento del profesor se producía el de los alumnos que acudían a la mesa donde este se encontraba.
- Movimiento en la mitad del aula. Algunos profesores, al reforzar su explicación con el uso de la pizarra, reducían sus movimientos a la mitad delantera del aula o incluso al primer tercio. Esta situación se producía, generalmente, en los momentos de explicación teórica.
- Zona de seguridad cerca de la mesa del profesor. Uno de los profesores tan solo utilizaba una pequeña sección del aula situada junto a su mesa, desde donde exponía y se resolvían ejercicios. En muchas ocasiones se colocaba incluso detrás de ella, aunque no llegaba a sentarse.

Como elementos reseñables puede destacarse que uno de los profesores, mientras se proyectaba un video, se colocaba cerca de los alumnos más conflictivos de las clase con los brazos cruzados para tener un mayor control sobre ellos. En un momento dado, uno de estos alumnos se dispone a realizar un comentario que el profesor detiene agarrándole suavemente del brazo.

Tan solo uno de los profesores se sentaba encima de la mesa para realizar parte de sus explicaciones.

C) Kinesia

La presencia de gestos es una constante en el aula y los profesores analizados los utilizan frecuentemente con diversas finalidades. Hay una gran abundancia de gestos ilustradores que se realizan durante las explicaciones para enfatizar determinados aspectos de la misma y, especialmente, en el primer ciclo de Secundaria.

Así, es habitual encontrar refuerzos con las manos a la hora de indicar direcciones, órdenes e incluso reprimendas y amenazas. Por ejemplo, uno de los profesores colocaba sus manos en forma de pirámide cuando deseaba reforzar sus palabras, mientras que otro realizaba numerosos gestos para que los alumnos comprendieran el significado de alguna palabra en inglés.

Por su parte, el uso de gestos reguladores era especialmente abundante en uno de los docentes, que utilizaba sus manos y su cuerpo para realizar gestos pronunciados que regulaban los turnos de palabra o indicaban a algún alumno que debía responder la pregunta. Cuando se le interrogó sobre su gestualidad, tras afirmar que eran movimientos inconscientes, nos indicó que probablemente estaban motivados por la práctica del tai-chi, y por este motivo producía un característico gesto de parada con la palma de la mano. Otro de los docentes cruzaba los brazos sobre el pecho para esperar que los alumnos guardaran silencio antes de comenzar con la explicación.

Los gestos pueden servir también como correctores de la actitud. La mirada, por ejemplo, juega un papel fundamental a la hora de hacer saber al alumno que debe cejar en un comportamiento disruptivo.

Un profesor, al no poder reclamar la atención de un alumno distraído a través de la mirada, se acercó a él y le golpeo suavemente la cabeza con un libro sin detener la explicación. También es habitual el uso de las palmadas al comienzo de la clase para indicar a los alumnos que deben dejar de hablar.

Por último, en cuanto a los gestos adaptativos, no se ha encontrado ninguno de relevancia ya que todos los profesores analizados disponían de años de experiencia en la materia y los nervios que producen este tipo de movimiento, hace tiempo que han quedado controlados.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo se han analizado algunas de las principales características verbales y paraverbales que los profesores utilizan en su día a día al enfrentarse a su público. La elección de este término es completamente intencionada, puesto que, en líneas generales, se puede comparar la capacidad comunicativa de un buen docente con la de dos profesiones muy diferentes entre sí, pero en las que la comunicación juega un papel fundamental.

En primer lugar, se ha escogido el término público por estar íntimamente relacionado con el marketing. En publicidad, el emisor debe conocer de forma profunda las necesidades y las costumbres de su target - o público objetivo - con el fin de adaptar y adecuar el mensaje proyectado para que resulte lo más eficaz posible.

En segundo lugar, se denomina 'público' al receptor del proceso didáctico porque, al igual que los actores, los profesores se enfrentan cada día a un grupo de personas expectantes de una acción que los conmueva. Tienen que manejar y utilizar de forma adecuada las emociones de su auditorio para poder transmitir su mensaje de la forma más significativa. Tanto es así que cuando se preguntaba a los docentes analizados cuál creían que es el principal requisito que debían tener, la mayoría de ellos respondió: "Ser actor".

Relaciones interpersonales

En general existe una consciencia sobre la importancia de la comunicación más allá de la simple construcción del conocimiento. Casi todos los profesores consultados reconocían que el control de las energías, los ritmos, las entonaciones y los gestos son herramientas útiles tanto para estructurar los contenidos de una forma más amena como para conseguir mantener un clima en el aula sin el cual podría resultar imposible trabajar.

Se ha podido observar que los profesores que conseguían fomentar este tipo de ambiente mantenían mejor relación con sus alumnos tanto dentro como fuera del aula. Es muy habitual que con algunos de los profesores con los que se ha trabajado, especialmente aquellos que mejor gestionaban la relación dentro del aula, los alumnos se mostraran mucho más cariñosos y atentos cuando salían de ella, saludándolos por los pasillos o en la cafetería.

Uno de los docentes mantiene esta buena relación incluso cuando finaliza su etapa en el instituto y solicita a los antiguos alumnos que vuelvan periódicamente a sus clases para contar su experiencia vital a los nuevos alumnos.

Así, se ha podido observar que al fomentar un uso más medido y adecuado de la comunicación, con la regulación de los componentes agresivos y con un trato respetuoso con el alumnado, se obtiene una respuesta positiva que redundaba en el aula, haciéndola, en general, mucho más receptiva a las palabras del docente.

Lenguaje docente

Todos los profesores analizados disponían de una larga trayectoria profesional y de suficiente experiencia docente como para reconocer y evitar los principales errores que se pueden cometer a la hora de enfrentarse a una exposición o al desarrollo de un tema frente a un público determinado.

En general, todos ellos realizaban una correcta modulación vocal, enfatizando y remarcando los conceptos principales y utilizando silencios y pausas para controlar los flujos de información, así como para recuperar la atención perdida. Utilizar el tono y el volumen para generar un ambiente determinado es un recurso habitual y generalmente eficaz. No obstante, se pudo observar que uno de los docentes usaba en algunas clases una cadencia tan lenta y reflexiva que los alumnos llegaban a perder el hilo de la explicación o se adormilaban. En otro de los ejemplos el uso de muletillas de duda era muy habitual y podía interferir en el proceso de aprendizaje ya que el alumno podía distraerse contando cuántas veces ocurría este fenómeno.

Por tanto, es recomendable dotar de cierta energía al discurso a través de la modulación vocal y de los cambios de volumen. También se debe intentar reducir los tics lingüísticos más repetidos y así imprimir una imagen de seguridad y confianza que se transmitirá al estudiante.

La proyección vocal fue correcta y adecuada en todos los ejemplos analizados, siempre dirigida hacia el fondo del aula para no dejar a ningún alumno aislado. No obstante se pueden encontrar algunos ejemplos donde el docente trataba de recuperar el orden de una clase que se había descontrolado elevando el volumen más que el conjunto de los alumnos,

lo que suponía un esfuerzo físico importante y rara vez producía el efecto deseado.

En estos casos se observó que resultaba más adecuado adoptar una postura física cerrada frente a ellos - con los brazos cruzados frente al pecho y una mirada intensa recorriendo la clase - y esperar a que guardaran silencio. En caso contrario solamente se conseguía que el volumen general de la clase creciera, por lo que resultaba cada vez más difícil controlar la clase y, además, se pueden producir daños en la garganta del profesor (es habitual que existan problemas de logopedia en la profesión docente, precisamente por la exposición del aparato fonador a situaciones de máxima tensión).

También se advirtió que el uso de interjecciones - “bueno”, “venga”, “a ver” -, acompañado de gestos como palmadas o pequeños aspavientos es habitual para llamar la atención de los alumnos al inicio de la clase y, de esta manera, anunciar que el proceso de aprendizaje ha comenzado por lo que deben guardar silencio.

En cuanto al movimiento se ha podido apreciar que, en general, los profesores que caminaban por toda el aula recibían más atención por parte del conjunto de la clase. En caso contrario se puede correr el riesgo de que la atención de los alumnos sentados al fondo se disipe.

En este sentido, se pudieron observar dos casos en los que los alumnos menos interesados se sentaban en la parte trasera del aula. El profesor comentó que, tras intentar recuperar su atención durante el curso, había decidido que no merecía la pena molestarse, por lo que prácticamente no se acercaba al fondo de la clase.

Otro ejemplo se observó en un profesor cuyo rango de movimiento se reducía a un radio de 2 metros alrededor de su mesa, utilizando solamente esa parte de la pizarra y centrando sus miradas tan solo en la parte derecha del aula. Las clases de este docente eran, probablemente, las más ruidosas de todas las analizadas.

Por tanto, el movimiento y la proximidad a los alumnos es un acto fundamental para la construcción del conocimiento ya que, indirectamente, se les está implicando con el discurso y permite mantener la atención durante más tiempo que sobre un elemento estático. Además, pasear por la clase a un ritmo natural contribuye a crear un ambiente más silencioso ya que el alumno se siente más vigilado por el docente que pasa por su lado

que por aquel que no abandona su mesa y más tranquilo que si el docente se mueve de forma impetuosa y rápida por la misma (aunque este recurso puede ser de utilidad en algunos momentos del día). La mirada también contribuye a este efecto de atención y proximidad, por lo que el el docente debería distribuirla por toda la clase evitando concentrarse en un solo punto.

La gestualidad resultó adecuada en todos los casos, con el recurso de las manos para remarcar los conceptos clave y de gestos reguladores para indicar los turnos de palabra o separar las diferentes partes del discurso.

No se han detectado gestos adaptativos en ninguno de los profesores que indicaran nerviosismo ni tampoco movimientos físicos asociados a palabras o expresiones concretas como en ocasiones se observa en profesores menos experimentados. Su ausencia es un elemento muy positivo en la comunicación en el aula, ya que un orador nervioso transmite parte de su nerviosismo al auditorio, por lo que proyecta una imagen pública marcada por la inseguridad y por la falta de confianza en sí mismo.

En definitiva, como se ha descrito a lo largo del presente trabajo, un buen profesor es esencialmente un buen comunicador, una persona que consigue, a través de todos los recursos a su alcance, generar las mejores condiciones posibles para que su mensaje llegue de la forma más eficaz posible a sus receptores y, de esta forma, ayudarlos a construir conocimiento.

Por ello, un buen profesor debe aprender a conocer las condiciones que favorecen la creación de su discurso, estudiar y analizar las formas que utiliza para relacionarse con los estudiantes, conocerse para detectar y superar sus debilidades e inseguridades comunicativas y convertir sus fortalezas en una parte inseparable de su estilo docente.

BIBLIOGRAFÍA

- ACASO, M. (2012): *Pedagogías invisibles*. Catarata. Madrid
- ALBELDA, M., & BRIZ, A. (2010). "Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales" en *La Lengua Española En América: Normas Y Usos Actuales*, 237–260. Retrieved from <http://www.uv.es/aleza/Cap.%205.%20EA%20Prag.pdf> (Fecha de consulta: 19/10/2015)
- BROWN, P. y LEVINSON, S. (1978): *Politeness: some Universals in Language Usage*. Cambridge. Cambridge. University Press.
- CASTELLÀ, J.M. et al. (2007): *Entendre('s) a classe. Les estratègies comunicatives dels docents ben valorats*. Barcelona. Graò.
- CAZDEN, C.B. (1988): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona. Paidós.
- CROS, A. (2003): *Convencer en classe. Argumentación y discurso docente*. Barcelona. Ariel.
- CRUZ, O. y OJEDA, D. (2005): " 'Entiendo el libro pero no entiendo al maestro' : Estrategias pragmáticas en el discurso del profesor". En *Actas XVI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE*. Oviedo. Universidad de Oviedo, pp. 222–228.
- ESCANDELL, M. V. (2004). "Aportaciones de la pragmática.", en J. SÁNCHEZ LOBATO, E. y SANTOS GARGALLO, I. (2004). *Enseñar Español Como Segunda Lengua (L2)/lengua Extranjera (LE). Vademécum Para La Formación de Profesores*. Madrid. SGEL., pp.179–198.
- GROS, B y ROMANÍA, T (2004). *Ser profesor : palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona. Octaedro.
- HERRERO MÁRQUEZ, P. (2012): «La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje», Granada. Universidad de Granada, pp.138–143. Retrieved from <http://www.ugr.es/~miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.19-Herrero.pdf> (fecha de consulta: 29/10/15)
- LEECH, G. (1983): *Principles of pragmatics*. Londres. Longman.
- MEHRABIAN, A. (1971). *Silent messages*. Belmont. Wadsworth
- MONFERRER, A. y RIOS, I. (2014). "Didacticidad e interacción: estudio de un corpus

- oral de aulas de primaria”. En *Cultura, Lenguaje y Representación. Revista de Estudios Culturales de La Universitat Jaume I*. Núm.13, pp. 85–107.
- NIKLEVA, D. G. (2011). «Consideraciones pragmáticas sobre la cortesía y su tratamiento en la enseñanza del español como L1». En *Tejuelo* N° 11, pp.64–84.
 - POYATOS, F. (1994). *La Comunicación no verbal*. Madrid. Istmo.
 - RIZO GARCÍA, M. (2007). “Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas”. En *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*. Núm.2. pp.1-16. Retrieved from <http://www.compos.org.br/seer/index.php/ecompos/article/viewFile/143/144> (fecha de consulta: 29/10/15)
 - PINYOL, G. (2005): *Comunicación efectiva en el aula. Técnicas de expresión oral para docentes*. Barcelona. Graó.
 - SCHWARZ, S. (2002). “If We Only Had Better Students”: re-learning how to be a good teacher. *Teaching Education*, 13, pp.329–340.
 - SMIRNOV, A. (1995): *Psicología*. México. Grijalbo.
 - SOLÍS CASCO, I. M. (2005). «La pragmática en el aula de ELE : los actos de habla indirectos». En *Actas XVI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE*. Oviedo. Universidad de Oviedo, pp. 607–615.
 - VILLASMIL SOCORRO, P. (2004). «Las interacciones comunicativas entre profesores y alumnos en el marco de la enseñanza». En *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*. Núm. 11, pp. 65-72.
 - YOUNG, R. (1992). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Madrid. Paidós.