

LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: EL PAPEL DEL PROFESOR

NON-VERBAL COMMUNICATION IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS: THE ROLE OF THE TEACHER

Quintín Álvarez Núñez

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Universidad de Santiago De Compostela

Facultad de Ciencias de la Educación

Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n. Campus Vida

15782 Santiago de Compostela (España)

quintin.alvarez@usc.es

RESUMEN

En este artículo pretendemos poner de manifiesto la relevancia de la comunicación no verbal (CNV) en los contextos didácticos. El tema se aborda en dos partes: en la primera se expone el papel de la CNV del profesor en los procesos de enseñanza-aprendizaje; en la segunda se presentan algunas de las competencias que, en el ámbito de esta comunicación, debe poseer un docente para poder llevar a cabo una enseñanza más eficaz. Éstas las centramos en el control de: a) el espacio y la distancia; b) el cuerpo y el lenguaje corporal.

Palabras clave: Comunicación no verbal. Competencias comunicativas de los profesores. Control del espacio y la distancia. Control del cuerpo y el lenguaje corporal.

ABSTRACT

This article aims to highlight the importance of nonverbal communication (NVC) in didactic contexts. The issue is divided in two parts: the first discusses the rol of the NVC of the teacher in teaching-learning processes; the second are some of the skills, in the area of this communication, that a teacher must possess to be able to carry out more effective teaching. These focus on the control of: a) the space and distance; b) the body and body language.

Keywords: Non-verbal communication. Communication skills of teachers. Control of space and distance. Control of body and body language.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo, partimos de la premisa de que, para ser un docente eficaz, es fundamental ser un buen comunicador y ello en el doble papel de emisor y receptor de mensajes. Una enseñanza

eficaz requiere de una adecuada “*competencia comunicativa*” en los profesores y persigue, como un objetivo básico, el desarrollo de habilidades comunicativas en los alumnos. Esta competencia estaría asentada en disponer de unos adecuados conocimientos sobre Teoría de la Comunicación y sobre los procesos de interacción didáctica y en la posesión de las actitudes, destrezas y habilidades prácticas necesarias para poder llevar a cabo una comunicación eficaz. Parte fundamental de esa competencia comunicativa tiene que ver con saber manejar adecuadamente la comunicación no verbal (CNV).

Ésta es una dimensión a la que se le ha prestado mucha menos atención que a la comunicación verbal. En primer lugar, por el papel predominante que, en la enseñanza, ha tenido el discurso y la palabra: las aulas son “contextos superverbalizados” (Delamont, 1984). Además, el conocimiento que tenemos sobre el papel de la CNV en los procesos de enseñanza-aprendizaje es, aún actualmente, bastante limitado. En nuestro país, la tradición sobre su investigación es escasa, existen serias dificultades metodológicas para su realización y tampoco ha llegado a desarrollarse una teorización sólida y bien fundamentada sobre ella.

El tema se desarrollará en dos apartados: en el primero expondremos el papel de la CNV del docente en los procesos didácticos. En el segundo, presentamos algunas de las competencias y habilidades no verbales relevantes que debe poseer éste.

1. LOS PROCESOS DE COMUNICACIÓN NO VERBAL Y EL PAPEL DEL PROFESOR

El papel de la CNV en el aula es básico. Está conectada con la dimensión relacional. A través de ella se contagian los estados emocionales y se transmite lo que tiene un mayor peso educativo: actitudes, creencias, emociones, sentimientos, expectativas, valores, prejuicios, estados de ánimo, ... Es decir: la mayor parte de las variables que constituyen el “currículum oculto” en los centros educativos. Su papel resulta decisivo en la interacción profesor-alumno y en la configuración del clima relacional y marco normativo en el aula. También influye en el desarrollo de la función instructiva, al permitir enfatizar y reforzar los mensajes lingüísticos para atraer y mantener la atención de los alumnos:

“La expresión corporal, el gesto, crea las pausas cuando hablamos y transmite intenciones. Hablar es una acción de todo el cuerpo. La mayoría de las veces, incluso, dice más el cuerpo que las propias palabras. En realidad, los gestos mínimos, especialmente de la cara y los ojos, son lo que más van a impactar en el que tenemos enfrente. Conocer el lenguaje gestual te permite expresar con más profundidad y seguridad” (Del Barrio y Borragán, 2011: 21)

Es un elemento fundamental del “*estilo de dirección*”. Transmite las actitudes del docente hacia los contenidos y los estudiantes, su ideología, sus expectativas hacia el grupo de alumnos en general y a cada uno en particular. Por ello, la CNV del profesor influye sobre la percepción que el alumno tiene de él y de la materia y sobre su grado de satisfacción. De ahí la importancia de transmitir actitudes como: interés por la asignatura, preocupación por la situación y necesidades de los alumnos, respeto, afecto, comprensión, etc.

Dada la diferencia de poder existente en las aulas, los profesores son *comunicadores privilegiados*. Están emitiendo constantemente mensajes que condicionan la dinámica que se crea. A través

de ellos comunican: su filosofía educativa, las actividades o contenidos más relevantes, las normas que quieren implantar, sus propuestas de modelo de relación con los alumnos y de éstos entre sí... De este modo, ayudan a configurar un determinado clima relacional y delimitan todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El docente se encuentra en el doble papel de ser, de un modo constante, receptor y emisor. Necesita mantener una gran atención sobre el cúmulo de estímulos que emite continuamente, para enviar indicadores que ayuden a facilitar la relación y el proceso de aprendizaje, y desarrollar una buena capacidad para detectar e interpretar adecuadamente los indicios, tanto verbales como no verbales, que los alumnos le transmiten.

En el rol de **emisor** el docente ha de ser consciente de que, simplemente con su sola presencia y antes de que diga nada, ya transmite muchas cosas con: su forma de caminar, mirada y aspecto externo (aquellos elementos de la apariencia física, como la constitución, ropa, corte de pelo, adornos, que configuran la primera imagen que emitimos de nosotros mismos). Los profesores están “en el escaparate”. Durante su estancia en el aula y el centro son mirados por distintas personas durante muchas horas. Transmiten, con éstos y otros indicios no verbales, cuestiones como: su carácter y personalidad, estado emocional, gustos, intereses, ideología, actitudes y expectativas, estatus y roles,... Los alumnos observan a los docentes y elaboran una impresión de “cómo es” cada uno a través de ese cúmulo de indicadores. Lo hacen desde el encuentro inicial: “podemos afirmar que el primer día de clase el grupo se forma una imagen del docente antes de que éste empiece a hablar: por su aspecto físico, por la indumentaria, por las primeras acciones al llegar al aula... La primera imagen es determinante, por eso hay que prestar mucha atención en la primera sesión de un curso y en los primeros minutos de cada sesión” (Sanz, 2005: 60).

Las **funciones** que la CNV del profesor desarrolla en el aula son muy variadas. Cuadrado (1992: 166-167) descubrió que las más habituales con los alumnos eran: “aceptar” o “elogiar su comportamiento” (sonreír e inclinar la cabeza positivamente); “mostrar interés” (mantener la mirada); “dar órdenes” (señalar con la mano); “mostrar autoridad” (mirar fijamente, fruncir el ceño); “centrar la atención” (tocar o golpear sobre algo, acercarse al alumno); “demostrar e ilustrar” (un mensaje verbal utilizando uno no verbal, manipular materiales y recursos) y “posición corporal en el aula” (desplazarse por todo el aula o por la parte delantera de ésta). Según esta autora: “la mayoría de los comportamientos no-verbales de los profesores están orientados al control del comportamiento del alumno, a centrar su atención y a conseguir la cooperación del mismo” (p. 165)

Heinemann (1980: 127) sintetiza así sus funciones en la enseñanza:

“En resumen, cabe formular las funciones siguientes: el comportamiento no verbal de los comunicantes transmite informaciones sobre la personalidad, el status y el origen social, expresa sentimientos y estados de tensión interna y define relaciones y actitudes interpersonales. El curso de la interacción didáctica está regulado en buena parte de un modo no verbal, mientras que la comunicación verbal sobre el plano del contenido va acompañada, completada, ilustrada e interpretada por informaciones que no son lingüísticas. Además, ese campo de la comunicación en la enseñanza influye en la adquisición de una conducta no verbal por el alumno que, como parte de la competencia comunicativa, pertenece a los objetivos de la educación escolar”

En definitiva, el CNV de los docentes ejerce funciones tanto a nivel emocional (apoyo o rechazo, reconocimiento o ignorancia, aprobación, o desaprobación, simpatía o antipatía, interés o desinterés) como cognitivo: atraer la atención, señalar algo, responder, enfatizar, etc. De ahí el carácter decisivo de la comunicación no verbal.

Dada la estrecha interrelación existente entre este nivel y el verbal, la *congruencia* entre los diversos mensajes es un factor fundamental de la capacidad docente. El profesor debe ser consciente y atender a sus mensajes no verbales, de modo que haya una plena coherencia entre los estímulos que transmite a través de las diferentes vías. Muchos de ellos puede emitirlos sin una clara consciencia de estar haciéndolo. Ello puede dar lugar a la aparición de incongruencias entre lo comunicado por su discurso y sus acciones o CNV. Lo cual puede llevar a que los alumnos se sientan confundidos y desorientados. Esa confusión puede afectar tanto al nivel relacional (haciendo al docente una figura menos confiable o creíble) como al proceso de aprendizaje. Normalmente, en tal caso, éstos tienden a darle más importancia a la vía no verbal, porque es mucho menos controlable y revela de un modo más realista las auténticas intenciones, actitudes, expectativas y valores del profesor. Además, se corre el riesgo de que estos mensajes tengan, sobre los alumnos, una mayor influencia que los verbales, precisamente por ese carácter inconsciente que dificulta la activación de los controles críticos.

El problema radica en la dificultad de los docentes para controlar plenamente todas sus señales no verbales. Ello es debido a la gran cantidad de indicadores que emiten, simultáneamente, por las diferentes vías; a que es un proceso continuo y, en buena medida inconsciente, y porque no solemos recibir un feed-back completo sobre nuestras CNV. Lo cual nos limita para tener una clara consciencia de lo que estamos realmente transmitiendo.

Otro posible problema sería el *exceso o la escasez de estímulos no verbales*. Si hay pocos se resiente la fuerza y expresividad del discurso, que resulta más monótono y menos atractivo. Si son demasiados, puede provocar una distracción en los alumnos, que están más atentos a esos excesos que al contenido. Además, tendrán dificultades para delimitar las partes relevantes de las secundarias en el discurso. Lo fundamental aquí es la naturalidad y, en la medida de lo posible, la autenticidad.

En su rol de **receptor**, el docente ha de tomar conciencia de la importancia de la CNV de los alumnos y tener una atención y sensibilización constante hacia los mensajes que emiten por esta vía, para conocer sus estados de ánimo, nivel de atención, sentimientos, grado de implicación en las tareas, pensamientos, necesidades e intereses, ... A la hora de interpretar los mensajes no verbales de éstos, ha de tener en cuenta una serie de **criterios**:

- la existencia de *diferencias culturales* en su manejo y significado. De ahí la posibilidad de malinterpretarlos, cuando los valoramos sólo desde nuestra óptica y asumiendo que significan exactamente lo mismo. En clases multiculturales ésta es una variable a tener muy en cuenta.
- La necesidad de interpretar siempre los mensajes en un *contexto* y en conexión con todos los demás transmitidos por los alumnos. Debemos evitar hacer interpretaciones basadas en algún gesto aislado. Ninguno tiene un significado por sí mismo sino en interrelación con todo el “paquete comunicativo” que se presenta.

- En caso de duda, se puede *preguntar directamente al alumno* para contrastar nuestra impresión al captar e interpretar sus mensajes no verbales: “¿estás preocupado? ¿Te has enfadado? Me parece que no has entendido lo que acabo de explicar: ¿esa así?”
- Si tenemos alumnos con *deficiencias* físicas o psíquicas, debemos tener en cuenta que éstas pueden limitar la posibilidad de que realicen determinados gestos o pueden provocar otros movimientos sobre los cuales no tienen ningún control y que, si los interpretamos como voluntarios, podemos llegar a confundir su significado.

2. VARIABLES A CONTROLAR PARA SER UN COMUNICADOR EFICAZ

Hennings (1978) agrupa en cuatro grandes apartados el conjunto de estímulos que se intercambian en cualquier encuentro interpersonal: verbales, físicos, vocales y situacionales. En base a esta distinción, señala que un docente, si quiere ser un comunicador eficaz, tiene que atender al control de: la distancia, su voz y su cuerpo, sus palabras y la situación.

Siguiendo a la antropóloga Saville-Troike (2005) la distinción entre comunicación verbal y no verbal se puede complementar con la de vocal o no vocal. Existen partes de la CNV que se transmiten con la voz, como todos los rasgos paralingüísticos: tono, timbre, acento, entonación, etc. Aquí nos centraremos en la CNV que no se transmite a través de la voz: el espacio, la distancia, el cuerpo y el lenguaje corporal

2.1. Control del espacio y la distancia

Este apartado está relacionado con la atención al contexto inmediato en el que se desenvuelve la docencia. Es una variable que puede facilitar o limitar tanto las relaciones como los procesos instructivos, afectando a factores como: el grado de implicación en la tarea, el flujo y dirección de comunicaciones, el nivel de satisfacción... E influyendo, por todo ello, en el rendimiento de los alumnos. El profesor ha de ser plenamente consciente de que la simple disposición y características del local en el que va a impartir la docencia ya transmiten mensajes que pueden condicionar a los alumnos.

Aquí aparece una primera dificultad porque, en muchas ocasiones, los docentes no son conscientes de la gran importancia didáctica de esta dimensión. Éste ha sido un factor muy desatendido en la enseñanza, durante mucho tiempo. De tal modo que sus influencias son como una especie de “**pedagogía silenciosa**” (René, 1982). Por ello, resulta fundamental que el profesor tome plena conciencia de la relevancia de esta variable y de sus efectos sobre el grupo, para actuar sobre él y adaptarlo a sus objetivos y necesidades docentes. *La competencia en el manejo del ambiente* ha de ser una de las dimensiones de su capacidad comunicativa. Es fundamental que asuma el protagonismo como organizador del contexto en todos sus aspectos y atienda a éste como un elemento más del proceso instructivo.

Vamos a incluir aquí dos subapartados: el dedicado al espacio físico y a la distancia.

2.1.1. El espacio físico

Tiene un papel importante en las relaciones interpersonales. Es, a la vez, un contexto y un medio para establecerlas: las características del espacio en el que se desarrolla una interacción (la elección de la distancia o del entorno) transmite indicios que ponen de manifiesto el tipo de relación que se espera en cuanto a su grado de intimidad, formalidad, compromiso,... La proximidad tiende a facilitar la comunicación, mientras que la distancia puede inhibirla.

Aplicado a un marco educativo, el espacio y su uso también es un indicador de poder. Así, los profesores disponen de más espacio propio por el que poder circular libremente que los alumnos: “en todos los modelos de distribución de mobiliario, el docente tiene más espacio para moverse, su territorio es amplio, su movilidad es mayor que la de sus alumnos y el mensaje que el mobiliario trasmite es del mayor status del docente en relación con los alumnos” (Albadalejo, 2007: 126). Y los docentes pueden utilizar ese uso del espacio para transmitir mensajes que refuercen su poder y su papel de autoridad ante el grupo-clase.

El espacio condiciona el clima social y el tipo de relaciones que se crean. Determina la mayor o menor proximidad entre los alumnos y transmite metamensajes sobre muchos elementos didácticos. Profesores y estudiantes pasan mucho tiempo en los centros y son muy afectados por su clima. Los docentes pueden ayudar a crear un mejor clima actuando sobre la disposición, distribución, cuidado y ornamento de sus espacios, para favorecer la comunicación y promover respuestas emocionales más positivas.

Dentro de este apartado podemos diferenciar, siguiendo a Hall (1972), tres tipos: el espacio fijo, el semifijo y el informal. Este último está relacionado con la distancia física, de la que hablaremos en el próximo apartado. Seguidamente vamos a abordar los dos primeros.

Dentro del *espacio fijo* se incluirían todo el conjunto de rasgos arquitectónicos y espaciales de la situación que poseen un carácter más estable y permanente: el tamaño, la distribución de las ventanas, la ventilación e iluminación existente, el color de las paredes, etc. En relación con él es importante tener en cuenta la **necesidad de:**

- elegir un local que reúna unas *condiciones dignas* (ventilación y luminosidad adecuada, temperaturas agradables) y que sea *adaptado a las características del grupo* (edad, tamaño, necesidades,...) y *al tipo de actividades* que queremos llevar cabo con ellos.
- Si el espacio en el que trabajamos es demasiado grande en relación con el tamaño del grupo, procurar *concentrar a todos los alumnos en una zona más próxima*, de modo que se reduzca la distancia entre ellos y se evite la molesta sensación de sentirse como un “grano de arena en el desierto”. Si es demasiado pequeño, hay que procura *buscar un espacio más adecuado* o bien utilizar otros lugares del centro (laboratorios, aulas de informática, salón de actos, etc.) en todas las ocasiones en que sea posible.
- Preparar ese espacio de un modo *coherente con los objetivos* a conseguir con el grupo: si, por ejemplo, le doy mucha importancia a los debates debo preocuparme de que la distribución espacial los favorezca, permitiendo un contacto visual constante entre todos.

- Explorar la posibilidad de *abrir los espacios de aprendizaje* fuera de las aulas convencionales: las bibliotecas, museos, centros de trabajo,... pueden ser lugares para lograr un aprendizaje más abierto y conectado con la vida.
- Que cualquier grupo posea un *espacio propio* para desarrollar sus actividades. Los seres humanos, al igual que muchos animales, somos territoriales: los individuos y los colectivos necesitan de un lugar físico con el que identificarse y considerar como suyo. Los alumnos, si se les deja elegir, suelen tener su sitio preferido para sentarse en el aula y procuran mantenerlo a lo largo del tiempo. De ahí la conveniencia de “personalizar” y convertir los espacios educativos en el “territorio” del grupo que trabaja en él.
- Que el espacio didáctico sea lo más *agradable, cómodo y atractivo* posible. Hay que atender a la dimensión *estética*, que puede facilitar el aprendizaje haciendo más agradable la estancia: “una clase bella afecta al mantenimiento de la atención, a la participación de los estudiantes, a la informalidad y cohesión del grupo” (Horowitz y Otto, 1973).

En relación con estas dos últimas propuestas, es curioso que, siendo los humanos seres territoriales preocupados porque los espacios personales (nuestra habitación, por ejemplo) nos resulten cómodos y estéticamente atractivos, en los centros educativos esto tiende a olvidarse con facilidad. Resulta sorprendente que, en general, se le suela prestar tan escasa atención y se valoren tan poco la dimensión estética y la necesidad de convertir un espacio en algo propio del grupo que trabaja en él. Parece que sólo se valora y atiende en las aulas de educación infantil. Al ir creciendo los alumnos, se va incrementando el carácter frío, impersonal y estéticamente poco atractivos de las aulas. Éste suele llegar a su máximo apogeo en las universitarias, en donde, normalmente, no suele haber nada que identifique al grupo que allí tiene docencia (como máximo, existe un tablón de corcho con avisos, calificaciones, publicidad, etc.) Por ello, hay que tener en cuenta que el atractivo de un espacio didáctico y el proceso de identificación de un colectivo con él, puede reforzarse en la medida en que éste se “personalice” con símbolos y productos que reflejen los intereses, características y la propia historia del grupo.

El **espacio semifijo** incluiría todo el conjunto de muebles (mesas, sillas, armarios, estanterías,...) que poseen un cierto grado de estabilidad en una determinada posición, pero que, por su carácter móvil, pueden ser cambiadas de lugar, si se considera conveniente.

Es una variable importante porque, cuando estos elementos son móviles, su distribución depende de la concepción pedagógica del docente, plasmada en el tipo de metodología que quiere primar, condiciona la estructura comunicativa existente y facilita o limita el desarrollo de las actividades. También parece influir sobre el *grado de participación de los alumnos*. Sommer (1969) descubrió que en las aulas pequeñas (tipo seminario) quienes tendían a participar más eran los sentados enfrente del profesor. En las aulas convencionales, en hileras, los más participantes eran los situados dentro del campo visual del docente y preferiblemente en el centro del aula y en la parte delantera, delimitando, así la existencia de una “*zona de participación*”. Adams y Biddle (1970) confirmaron la existencia de esta zona comprobando que, en este tipo de aulas, eran los situados en el centro de la clase y en toda su parte delantera quienes tendían a emitir un mayor número de preguntas y respuestas. Parece que situarse en los asientos centrales y delanteros tiende a incrementar la participación,

favorece el desarrollo de actitudes más positivas hacia el aprendizaje y puede contribuir a mejorar el rendimiento. Aunque en el grado de participación del alumnado también influyen variables individuales (timidez, inseguridad, capacidad,...) no cabe duda que el tipo de distribución de las mesas puede favorecer la participación. Por ello un docente debe **tener en cuenta**:

- La necesidad de que los *asientos* sean *movibles*, para poder ir cambiando su distribución en función de las distintas necesidades. El profesor ha de *manejar diferentes configuraciones espaciales*, como un recurso más a su disposición. Ha de buscar, para cada actividad, la distribución espacial que mejor pueda favorecerla. La distribución en hileras puede ser adecuada para: presentar una exposición, visionar un video, el trabajo individual, realizar exámenes,... Si queremos favorecer el trabajo en equipo debemos agrupar los asientos en grupos de cuatro o cinco personas, que favorezcan la interacción entre ellos. Si nuestro objetivo es promover el debate y el intercambio, podemos utilizar una disposición en círculo, cuadrado, herradura o rectángulo, que facilite el contacto visual y la interacción verbal entre todos.
- Al realizar actividades de todo el grupo, como debates, el *profesor* ha de procurar situarse en una *posición en la que sea visible y pueda a su vez ver a todos los alumnos*. El “*campo visual*” del docente parece ser un factor básico a la hora de estimular la participación. Si se trabaja con una distribución en hileras, hay que prestar atención al hecho de que los alumnos sentados al final y a los lados pueden tener más dificultades para participar. Por ello es conveniente estimular su intervención con preguntas, comentarios, peticiones explícitas,... Si los estudiantes tienden a permanecer siempre en el mismo lugar, se pueden cambiar, por ejemplo, en el trabajo en equipo: creando nuevos grupos y ubicándolos en un sitio diferente.
- Si permite que los alumnos se sienten libremente, ha de estar atento a la manera en que éstos *ocupan y se distribuyen en el espacio*: quiénes se sientan delante o detrás en el aula y cómo ello se puede relacionar con su nivel de interés, deseo de participar o de pasar desapercibidos,...; la proximidad o distancia entre ellos (quién se sienta próximo a quién) nos permite hacer un mapa, a modo de sociograma, de las relaciones existentes.
- La conveniencia de *investigar los efectos* de las diferentes configuraciones espaciales sobre los procesos de aprendizaje, las relaciones y el grado de participación, explorando sus posibilidades y sus limitaciones. Por ejemplo, puede colocar a los alumnos menos participantes en la “zona de participación” del aula para favorecer su implicación en las actividades del grupo. Debe *contar con los alumnos* en esta exploración.

2.1.2. *La distancia*

La distancia física a la que se sitúan los interlocutores en una interacción y el modo en que éstos la manejan es una variable fundamental que, de un modo inconsciente y automático, influye y refleja aspectos tan importantes como el grado de: proximidad o distanciamiento psicológico existente entre ellos, cordialidad de la relación e interés y atracción mutua. Está relacionado con el “**espacio informal**” (Hall, 1972). Es un área variable en torno a la persona que ésta vive como una prolongación de sí misma. Por ello, cuando es invadida sin su permiso, le produce malestar e incomodidad. Este mismo autor señala la existencia de cuatro distancias básicas en la interacción huma-

na: íntima, personal, social y pública. A cada una le corresponde un grado diferente de formalidad y de calidez en las relaciones. La elección de cada una se determina en función de variables como: el *contexto*, los *sentimientos y actitudes mutuas* y la *actividad* realizada. Otros factores que influyen en esta variable serían: *culturales* (cada sociedad y cultura tiene una distancia que considera más adecuada en función del tipo de interacción); de *carácter* (los introvertidos tienden a situarse a una distancia mayor de los otras personas que las extrovertidos); y en función del *tipo de relación* que queremos mantener: entre una pareja, una madre y un bebé, dos amigos íntimos,...se situaría más próxima. En un encuentro más formal, entre un vendedor y su cliente, en una entrevista de trabajo, los interagentes se situarían más lejanos.

La elección de la distancia está relacionada con la filosofía educativa del profesor, condiciona su competencia comunicativa y juega un papel importante en la interacción. En función de cómo la maneja, puede revelar actitudes, creencias y expectativas en relación con los alumnos. También influye en el grado de formalidad o informalidad de los mensajes: Brooks, Silvern y Wooten (1978) descubrieron que los profesores tendían a mostrar un estilo verbal más permisivo e informal con los alumnos más próximos a ellos y otro más formal, apoyado, sobre todo, en comunicaciones unidireccionales, con los situados en el fondo del aula. Por lo tanto el docente puede jugar con ella para:

- facilitar el desarrollo de un clima relacional más cálido y cordial, manejando adecuadamente la *proximidad física* para manifestar interés y preocupación por los alumnos como personas: una mayor cercanía, siempre que sea respetuosa con la persona y adecuado al contexto y la situación, transmite una mayor calidez.
- *Atraer la atención de los alumnos* y dar mayor variedad al discurso, enfatizando ciertas partes de éste, cambiando su posición en la sala, alejándose y acercándose en función del ritmo del habla, variando, así, el grado de proximidad a los distintos alumnos.
- *Desplazarse por todo el espacio* para poder hacer un seguimiento y estar a disposición de los alumnos, cuando éstos realicen sus actividades. Ello puede servir para controlar la marcha del proceso y transmitir el metamensaje: “me preocupo por vosotros y por vuestro trabajo”. Éstos tienden a valorar más positivamente a los profesores que recorren el aula, considerándolos más “cálidos” y eficaces, en lugar de permanecer sentados detrás de su mesa (Hesler, 1972), quizás por que al hacerlo transmite una preocupación por los alumnos y por su trabajo. También Chaikin et al. (1978) comprobaron que los estudiantes tendían a valorar más positivamente y a percibir como “más amistosos y comprensivos” a los docentes que mantenían un estilo de enseñanza “cercano” (uno de cuyos componentes era la mayor movilidad y cercanía física del profesor hacia ellos), que a quienes mantenían un estilo más “distante”. En cambio, permanecer inmóvil detrás de la mesa puede transmitir: temor, inseguridad, deseo de mantener una mayor distancia con los alumnos, implica una relación más formal con ellos,...
- Si están en un aula multicultural, los profesores deben preocuparse de conocer cuáles son *las distancias consideradas adecuadas en la cultura de origen* de los alumnos y sus padres. Si la respetan, se evitan malentendidos e incomprendiones y se facilita la relación con ellos.

2.2. Control del cuerpo y el lenguaje corporal

Esta dimensión hace referencia a la atención a todo un conjunto de elementos relacionados con el manejo que el docente hace de su cuerpo a través de: la mirada, expresión facial, gestos, postura corporal y apariencia externa. El cuerpo también “habla” y, junto con nuestros discursos, construyen un universo de significados. A través de ellos se pueden transmitir: sentimientos, emociones, actitudes, estados de ánimo, expectativas, etc.

2.2.1. La mirada y la expresión facial

La **cara** es una de las partes más expresivas de nuestro cuerpo. Es la fuente principal para transmitir y captar sentimientos y emociones. Los profesores han de ser conscientes de cómo la utilizan y lograr un control adecuado para promover actitudes y sentimientos positivos en los alumnos (captar su atención, crear confianza, transmitir proximidad y calidez con una sonrisa, favorecer la comunicación,...) También deben aprender a interpretar adecuadamente las expresiones de éstos.

La **mirada** juega un papel muy importante en la relación didáctica. Según Albadalejo, 2007: 93-94) tiene cuatro funciones básicas: a) *cognitiva*: tramite información sobre los procesos de pensamiento de los demás; b) de *comprobación de la conducta de los otros*: al mirar a los alumnos, los docentes pueden ver su grado de atención y nivel de entendimiento de lo que les está transmitiendo; c) *reguladora*: indicando cuando alguien quiere hablar o prefiere no comunicarse; d) *expresiva*: sirve para manifestar emociones y sentimientos. Dado el importante papel de ésta en la relación didáctica, los profesores deben evitar actuaciones (como pasarse mucho tiempo escribiendo en la pizarra) que llevan a desconectar de ésta y promueven un mayor distanciamiento de los alumnos, junto con una dificultad para de captar su conducta y otros posibles feed-backs de tipo no verbal. El *contacto visual* facilita la interacción:

“En una intervención oral ante un grupo, la mirada franca y abierta indica proximidad, cosa que resulta útil para contrarrestar la distancia espacial. La mirada del orador funciona como un haz de hilos que se lanzan y recogen y acaban reuniendo simbólicamente en un entramado a todas las personas de la audiencia. Con la mirada, la profesora debe expresar que habla para todos y cada uno de los presentes. Si hay un sector del aula que no recibe su mirada, los alumnos que están ahí se sentirán abandonados y es muy probable que pierdan el hilo del discurso.

Hay que evitar orientar la vista al techo o perderla en el vacío, así como la tentación de mirar constantemente a una sola persona que —porque demuestra que nos escucha o asiente constantemente— nos inspira confianza. Hay que alternar la mirada buscando el equilibrio, es decir, repartirla equitativamente entre todos los rostros y sectores del aula” (Sanz, 2005: 59)

Debe procurar mirar tanto al conjunto como a cada alumno individualmente y evitar las miradas demasiado centradas en algún alumno o grupo específico (en aquellos más próximos o que tienden a seguir el discurso asintiendo con la cabeza), junto con las miradas “perdidas” o no mirar a algunos. Se corre el riesgo de que éstos se desinteresen de lo que se transmite. En la relación profesor-alumno la mirada es importante porque tiende a determinar el “área de participación” de los estudiantes. En líneas generales, tienden a implicarse más en la dinámica del grupo quienes se encuentran en la “zona de visión” del docente. Por eso es tan importante la posición espacial que asume el profesor. Un criterio básico es ocupar un lugar en el que sea plenamente visible y pueda tener un contacto ocular con todos y cada uno de los estudiantes.

También es una vía importante para la *definición de la relación*. A través de ella se puede gestionar la vida del grupo-clase: comunicar emociones, sentimientos y estados de ánimo (por ejemplo, mirada cálida vs intimidatoria); aprobar la conducta de un alumno y desarrollar la confianza; transmitir preocupación y descubrir el grado de interés de los estudiantes; proporcionar informaciones; mostrar acuerdo y/o que se está prestando atención a lo que se comunica, reforzando así a quien está hablando; regular la interacción, indicando los turnos de palabra; controlar a los alumnos (por ejemplo, con una mirada fija que pide silencio o reprueba una conducta); transmitir interés por ellos, proximidad y buena disposición afectiva; ayudar a introducir un rasgo individualizador en la enseñanza, si la usamos para mantener un contacto personal con cada estudiante desde la distancia; indicar algo de lo que estamos hablando señalándolo con ella;... Por todo ello, es importante que el docente, cuando está transmitiendo algo, mantenga el contacto visual con sus alumnos, para tener el canal de comunicación abierto, atraer su atención y disponer de una buena fuente de retroalimentación, a través de la captación de su CNV (¿les está interesando? ¿Lo están entendiendo? ¿Les resulta difícil?) sobre cómo están ellos recibiendo lo que les transmite.

2.2.2. La postura, los movimientos corporales y los gestos

La postura y los movimientos corporales son una buena fuente de información por que se realizan, en buena medida, de un modo poco consciente y controlado. Espontáneamente, la **postura corporal** de las personas nos da “pistas” para hacer deducciones sobre su actitud y estado emocional, transmite información acerca del tipo de relación que se desea establecer, comunica el concepto y el grado de confianza que una persona tiene de sí misma y da una idea de las motivaciones e intenciones del otro: “la postura y los movimientos de nuestro cuerpo hablan de nosotros, de quiénes somos, de lo que somos en el mundo y de nuestras emociones (...) la postura de una persona expresa su actitud frente a la vida, su particular manera de enfrentarse al mundo y a los demás” (Albadalejo, 2007: 77).

Una postura erguida parece denotar seguridad y confianza y una caída lo contrario. Inclinar el cuerpo hacia delante puede denotar interés y retirarse hacia atrás carencia de él. Una posición tensa y rígida indica temor y estar a la defensiva. Una postura relajada transmite tranquilidad y apertura. Así, los cambios de postura del docente “son indicativos del agrado o desagrado al interactuar con los alumnos, pero al mismo tiempo son ilustrativos de la propia autoconfianza, energía, cansancio y status del profesor” (Cuadrado, 1992: 61).

El grado de **movimiento del cuerpo** suele estar sincronizado con el ritmo del discurso y va cambiando a medida que varía éste. Afecta a las deducciones que hacemos sobre el estado emocional del otro (movimientos muy rápidos transmiten nerviosismo e inseguridad, movimientos muy lentos y “apagados”, tristeza) y al grado de atención que le prestamos: un movimiento adecuado ayuda a fijar nuestra atención, en cambio si es excesivo tiende a provocar distracciones y dificulta seguir el mensaje, ya que la persona está más pendiente de esos movimientos que de él. Ha de haber en éstos y los gestos una variación suficiente para romper con la monotonía y continuar manteniendo la atención de los alumnos.

Los **movimientos** de las **manos** se utilizan para expresar estados emocionales. Pueden denotar: miedo e inseguridad (temblar o retorcerse las manos); angustia, ansiedad o nervios (tamborilear

con los dedos, retorcerse el cabello, morderse las uñas); etc. Se usan para ilustrar y reforzar las explicaciones verbales y para : “a) exponer la estructura de la locución enumerando sus elementos o mostrando cómo están agrupados, o marcar etapas durante una narración, b) ilustrar o subrayar lo que se dice, c) señalar hacia personas u objetos, d) sugerir distancias o direcciones, e) ilustrar formas, tamaño o movimiento; es decir pueden servir como complemento del significado de esa locución “ (Menéndez, 1988: 181).

Los **movimientos** de **cabeza** se utilizan para lograr la sincronización en el intercambio comunicativo, indicando quien debe hablar en ese momento. También pueden utilizarse como un refuerzo y un estímulo durante la conversación (asentir con ella cuando el alumno habla, indicando nuestro acuerdo con lo que está diciendo).

Entre los **factores** de esta dimensión a tener en cuenta por los docentes estarían:

- la necesidad de ser *dinámico y expresivo* con sus cuerpos, sin llegar a ser histriónicos, ya que ello: los dota de una mayor efectividad comunicativa (Norton, 1977); parece facilitar una mejor comprensión y retención de sus mensajes por parte de los alumnos (Driscoll, 1979); y hace que a los estudiantes les resulte más agradable y tengan una percepción más positiva de él (Kaufman, 1976). La mayor capacidad persuasiva está asociada con: un mayor grado de gesticulación, más tiempo de mirada directa y una mayor cantidad de conductas no verbales afiliativas (sonrisas, tono de voz más cálido, movimientos afirmativos con la cabeza,...) (Berjano y Pinazo, 2001: 92-93). Nussbaum y Scott (1980: 807) indican que una “auto-manifestación moderada, una sonrisa espontánea, un contacto visual profundo, una reacción positiva a las respuestas de los estudiantes y una postura del cuerpo relajada, puede favorecer al máximo el aprendizajes de los estudiantes”.
- Mantener una *postura corporal abierta, tranquila y relajada*, que comunica bienestar, confianza y proximidad. Mientras las posturas cerradas, de tensión y rigidez, transmiten una actitud defensiva, incomodidad y distanciamiento y son vividas negativamente por los alumnos (Andersen y Andersen, 1982: 106).
- El *control de los metamensajes* que comunica con su aspecto externo, gestos, movimientos,... Evitando que éstos puedan transmitir, involuntariamente, informaciones que traicionen sus objetivos educativos o el modo en que desea definir la relación.
- Procurar ser *auténticos y congruentes en su uso*: “los gestos son muy personales. Podemos entrenarnos en usar gestos que favorecen nuestra labor educativa; pero lo principal es ser uno mismo, no imitar a nadie y no emitir mensajes contradictorios” (Albadalejo, 2007: 81).
- Mantenerse en una *posición en la que puedan ser vistos completamente*: “si comunicamos con todo el cuerpo, debemos reducir al máximo los momentos en que nuestro cuerpo se mantiene oculto al grupo, ya sea de espaldas o detrás de una mesa y, en general, evitar las posturas que reprimen los gestos, como mantener las manos en los bolsillos o apoyadas en la mesa, los brazos cruzados o las manos enlazadas” (Sanz, 2005: 53).
- Saber utilizar los movimientos corporales y los gestos para *ilustrar, reforzar y subrayar* las partes más destacadas del *discurso*; para lanzar mensajes a los alumnos en *sustitución*

de la comunicación verbal (como el mirar fijamente, que constituye una llamada de atención o el índice delante de la boca que pide silencio); para *regular el flujo de la interacción* (señalando con un gesto o mirando al alumno que debe intervenir en ese momento) y para *transmitir aprobación* a través de indicadores como la sonrisa, los asentimientos con la cabeza, la proximidad física y un mayor grado de gesticulación, que transmiten cercanía y dan más confianza y seguridad a los alumnos.

- *Utilizar las manos con naturalidad y expresividad*, evitando que estén mucho tiempo inmóviles, escondidas, con los brazos cruzados sobre el pecho, cubriendo el rostro, ...
- *Evitar transmitir mensajes no verbales discriminatorios* que puedan comunicar actitudes o expectativas negativas hacia determinados estudiantes. Las investigaciones sobre el efecto Pygmalión (Cfr. Alvarez Núñez, 1999: 318–320) han puesto de relieve la gran cantidad de mecanismos no verbales que los docentes pueden utilizar, en gran medida si ser conscientes de ello, que llevan a un tratamiento diferenciado de los alumnos sobre los que tiene altas y bajas expectativas. Así, en relación con estos últimos tienden a: esperar menos tiempo por su respuesta, sentarlos más lejos de donde se sitúa él; darles un menor número de indicadores no verbales de calidez (menos contacto ocular, sonrisas, proximidad física,...), etc.
- *Ser conscientes de los tics y gestos repetitivos que suelen hacer* y pueden transmitir inseguridad, ansiedad, nervios, inquietud,... entorpeciendo la atención de los alumnos. Deben tomar conciencia de este tipo de gestos y procurar evitarlos.

CONCLUSIONES

Vivimos en una cultura de lo visual. Nuestros alumnos se mueven en un mundo donde las imágenes son más decisivas que los discursos y las palabras. Por ello, los profesores, a través del manejo de la CNV, les podemos llegar mejor y de una manera más inmediata. Ayudándonos a construir una relación más positiva con ellos y a promover un aprendizaje significativo, que cambie realmente las actitudes y las relaciones.

Los docentes estamos continuamente inmersos en la comunicación en múltiples niveles. Los mensajes no verbales nos envuelven. Es fundamental tomar conciencia de la relevancia y complejidad que tiene la comunicación, cuando estamos en presencia de un grupo al que queremos enseñar algo. Debemos preocuparnos por mejorar nuestra competencia comunicativa. Ello implica tomar conciencia de nuestro propio “estilo comunicativo” e incrementar nuestra consciencia y control sobre lo que estamos transmitiendo. También es importante entrenarnos para comprender mejor el significado de los mensajes que recibimos. Y para ser más eficaces en nuestras transmisiones, en función de los objetivos educativos que perseguimos.

Para lograrlo, los profesores debemos preocuparnos por obtener un feed-back adecuado sobre nuestro estilo de comunicación, tanto en el ámbito verbal como no verbal. Éste lo podemos obtener a través de distintas vías: grabando nuestra clase y analizándola, abriendo la puerta a la observación de las clases por algunos compañeros, estando atento a las reacciones que nuestras intervenciones provocan en el alumnado, escuchando las opiniones de éste, etc.

Por último, esta atención y aprendizaje de la CNV, dada la omnipresencia de ésta en todos los ámbitos vitales, nos puede resultar muy útil a los docentes, no sólo a nivel del trabajo profesional, sino también para mejorar nuestro autoconocimiento y vida personal.

BIBLIOGRAFÍA

- Adams, R. y Biddle, B. (1970). *Realities of Teaching: Explorations with videotape*. New York: Rinehart & Winston.
- Álvarez Núñez, Q. (1999). *La comunicación relacional y la interacción profesor-alumno. Fundamentos teóricos*. Granada: GEU.
- Albadalejo, M. (2007). *La comunicación más allá de las palabras. Qué comunicamos cuando creemos que no comunicamos*. Barcelona: Graó.
- Andersen, P. A. & Andersen, J. F. (1982). Nonverbal Immediacy in Instruction. In L. L. BARKER. *Communication in the Classroom: Original Essays*. New York, Prentice-Hall, pp. 88-120.
- Barrio, J. A del y Borrágán, A. (2011). Como atraer la atención hablando. Un reto para la enseñanza. *Bordón*, 63 (2), pp.15-25.
- Berjano, E. y Pinazo, S. (2001). *Interacción Social y Comunicación*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Brooks, D.; Silvern, S. & Wooten, M. (1978). The Ecology of Teacher-pupil Classroom Interactions. *The Journal of Classroom Interaction*, 14, pp. 39-45.
- Chaikin, A. et al. (1978). Students 'Reactions to Teachers' Physical Attractiveness and non Verbal Behavior: Two Exploratory Studies. *Psychology in the Schools*, 15, pp. 588-595.
- Cuadrado, I. (1992). *Implicaciones Didácticas de la Comunicación no-verbal en el aula*. Univ. Extremadura.
- Delamont, S. (1984). *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel-Kapelusz
- Driscoll, J. (1979). The Effects of a Teacher's Eyes Contact, Gestures and Voice Intonation on Student Retention of Factual Material. *Dissertation Abstracts International*, 39.
- Hall, E. (1972). *La Dimensión Oculta*. Madrid: Siglo XXI.
- Heinemann, P. (1980). *Pedagogía de la comunicación no verbal*. Barcelona: Herder
- Hennings, D. G. (1978). *El dominio de la comunicación educativa*. Madrid: Anaya.
- Hesler, M. (1972). An Investigation of Instructor Use of Space. *Dissertation Abstracts International*, 33.
- Horowitz, P. y Otto, D. (1973). The Teaching Effectiveness of an Alternative Teaching Facility. *ERIC Document*, 83242. University of Alberta.
- Kauffman, P. (1976). The Effects of Nonverbal Behavior on Performance and Attitudes in a College Classroom. *Dissertation Abstracts International*, 37.
- Menéndez, F. J. (1988). La expresión facial y ocular. En M. T. Sanz: *Psicología de la comunicación*. Madrid: UNED.
- Norton, R. (1977). Teacher Effectiveness as a Function of Communicator Style. In B. RUBEN (Ed.). *Communication Yearbook*, New Brunswick (New Jersey): Transaction Books, pp. 525-542.
- Nussbaum, J. F. and Scott, M. D. (1980). Student Learning as a Relational Outcome of Teacher-Student Interaction. En J. K. Burgoon (Ed.). *Communication Yearbook 4*, New Brunswick: Transaction Books.

- René, B. (1982). Compte-rendu du colloque 'L'Ecole et son milieu' *Revue Française de Pédagogie*, 63, pp. 105-111.
- Saville-Troike, M. (2005). *La Etnografía de la Comunicación: una introducción*. B. Aires: Prometeo.
- Sanz, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula. Técnicas de expresión oral para docentes*. Barcelona: Graó.
- Sommer, R. (1969). *Personal Space: The Behavioral Basis of Design*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.