

## UNIDAD IV.2:

### Habilidades sociales e intervención docente

Jesús Moreno Ramos \*

1. **La comunicación didáctica**
2. **Importancia del componente no verbal**
3. **Cómo generar actitudes comunicativas**
4. **Cuestionarios para la reflexión personal**
5. **Bibliografía**

\* Jesús Moreno Ramos es profesor de Lengua Castellana y Literatura en el IES *La Malladeta*, de Villajoyosa, Alicante.

ción lingüística y literaria en Secu  
ndaria **La educación** lingüíst  
ística y literaria en Secundaria  
**La educación** lingüística y lite

# Habilidades sociales e intervención docente

Jesús Moreno Ramos

## I. La comunicación didáctica

Es un hecho y no sólo un lugar común afirmar que los seres humanos somos sociables por naturaleza; es más, un individuo que creciera aislado durante los cinco o diez primeros años de vida arrastraría deficiencias psicosociales significativas para toda su vida. Ante la situación descrita, y con la terapia oportuna, el sujeto podría contrarrestar y atenuar tales limitaciones pero no eliminar porque para crecer como personas necesitamos de los demás y a los demás.

La enseñanza reglada es una manifestación más de esa necesidad de sociabilidad inserta en la propia naturaleza. Porque las personas necesitan del contacto con otros sujetos para madurar y para enriquecerse como seres humanos. La escuela, por tanto, no es ajena a esta necesidad antropológica. Sin embargo, las interacciones, los intercambios comunicativos y los papeles que los individuos desempeñan en este contexto particular revisten una consideración especial: situación comunicativa reglada, en la que un adulto ejecuta el rol de docente, y donde los niños y adolescentes desempeñan el rol de discentes. El primero detenta un poder para organizar, generar y regular la comunicación. Este punto de partida comunicativo es muy singular por no decir artificial a diferencia de otros ámbitos de la vida social. Además, la diferencia de edad y de mentalidad entre enseñantes y estudiantes es tan acusada que puede ser una barrera; además, los primeros disponen de una hegemonía comunicativa no sólo asimétrica sino que según su mayor o menor habilidad pedagógica facilitará o dificultará la comunicación. Por eso, podemos presenciar que en un aula se producen intercambios comunicativos pero poca comunicación, y sin embargo, en otra aula las interrelaciones son muy enriquecedoras en los tres sentidos o direcciones: docente-discentes, discentes-docente y discentes-discentes.

En este capítulo mostraremos algunas *pautas para que el profesorado reflexione sobre su estilo comunicativo en el aula*, que es tanto como afirmar su mayor o menor destreza en habilidades sociales aplicadas al ámbito de la docencia, de la educación. En efecto, dice un dicho que “el éxito genera éxito”. Y es así, si en el escenario de clase se respira un sano clima comunicativo esto hará que tanto el docente como el alumnado se sientan motivados, cómodos para emprender las tareas escolares y para alcanzar los fines educativos diseñados en el proyecto curricular de centro. Así pues, tanto quien enseña como quienes aprenden han de adaptarse con *inteligencia emocional* (Goleman, 1997) a cada situación de aula, mostrando de esta forma que se domina satisfactoriamente la *comunicación pedagógica*, hecho semiótico complejo del que dejan buena muestra los estudios de Forner (1987), Cazden (1992), Cantero y Alves (1997), Núñez Delgado (2000) y Lomas et al. (2002).

Consecuencia inevitable de las múltiples interacciones producidas dentro del aula es que aparezcan conflictos, máxime si los sujetos son todavía personas inmaduras y han de permanecer callados sin moverse en el pupitre durante varias horas y además escuchando a una persona que lo que les dice no reviste interés inmediato ninguno. Por eso, el docente ha de poseer las suficientes destrezas sociales y educativas como para hacerse con la situación, despertar y ganarse la motivación de sus jóvenes receptores. Para ello es necesario dotar al profesorado de *estrategias operativas* que le ayuden a prevenir y a resolver las situaciones conflictivas, conduciendo así al grupo con las *habilidades sociales específicas de la profesión docente* (Fuentes et al. 1997; Kaplún, 1998; Van der Hofstadt, 1999).

Para propiciar un discurso eficaz en el aula hemos de revisar nuestra actitud hacia los estudiantes, hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por eso, resulta ilustrativo y necesario conocer *lo que del profesorado agrada o disgusta a los estudiantes* (Gómez et al., 1991:202-203):

<b>EN CUANTO A LA DISCIPLINA</b>	
<p><b>Les agrada el profesor</b> que mantiene un buen control, que es equitativo, que no tiene favoritismos, que no impone castigos inmoderados.</p>	<p><b>Les disgusta el profesor</b> que es demasiado riguroso, que es muy laxo, que tiene favoritos, que es rencoroso, que castiga arbitrariamente, que amenaza continuamente.</p>
<b>EN CUANTO A LA INSTRUCCIÓN</b>	
<p><b>Les agrada el profesor</b> que explica, que ayuda, que expone lecciones interesantes.</p>	<p><b>Les disgusta el profesor</b> que no explica, que no ofrece ayuda, que no conoce la asignatura, que ofrece lecciones monótonas.</p>
<b>EN CUANTO A LA PERSONALIDAD</b>	
<p><b>Les agrada el profesor</b> que es jovial, amigable, paciente, que es comprensivo, que tiene sentido del humor, que se interesa por cada alumno.</p>	<p><b>Les disgusta el profesor</b> que machaca, ridiculiza, que es sarcástico, que tiene mal carácter, es áspero, que no tiene sentido del humor, que ignora las diferencias individuales.</p>

En esta comunicación tan especial, llamada didáctica o pedagógica, los profesores y profesoras han de saber emplear los distintos lenguajes (eneactivo o de acción, icónico, corporal y verbal) de manera combinada; al tiempo que *se ha de poner especial énfasis en el no verbal* (con mayor motivo si los estudiantes pertenecen a la educación primaria), ya que es el portador de la mayor información. De esta forma, los docentes seremos más expresivos, escucharemos más y hablaremos menos; es decir, seremos más afectivos para poder ser más efectivos. Así mismo, con esta perspectiva nos adaptaremos con sensibilidad y flexibilidad a las cambiantes circunstancias del día a día; usaremos más del humor y de la ligera ironía en vez del reproche o de la reprensión verbal, como herramientas habituales para modificar conductas inadecuadas; y así sabremos dar respuesta a los distintos ritmos de aprendizaje y a la diversidad étnica y cultural de los aprendices.

*“La exigencia irrenunciable es la de crear en el aula un clima verdaderamente comunicativo que dé protagonismo a los alumnos y alumnas y tenga en cuenta sus aportaciones. El papel del profesor deberá ser el de un estimulador de ese proceso y para ello deberá atender a los alumnos, mirarlos, animarlos a intervenir, organizar el espacio de forma que sea posible la comunicación fluida entre los alumnos y entre éstos y el profesor, optar por los materiales didácticos que favorezcan esa dinámica... de forma que la afectividad implícita en esa actitud contribuya a afianzar la seguridad de los estudiantes.”*

Núñez Delgado (2000:171)

Si como hemos visto hasta aquí, es de vital importancia la comunicación en el aula para llevar a cabo los fines educativos del currículo, esta necesidad se ve duplicada cuando nos encontramos con la asignatura instrumental de lengua, donde además de ser medio pasa a ser objeto de aprendizaje (Moreno Ramos, 2004). Y, cuanto más real mostremos el código lingüístico en su hábitat natural, más viva aparece la lengua, más cálida la palabra, más eficaz el diálogo, instrumento de enriquecimiento personal y grupal. Es en este sentido por el que apuestan López Valero y Encabo Fernández (2001, a, b) en su “aula feliz”:

*“La mejora del clima del aula, pasará indefectiblemente por la mejora de la actividad comunicativa (...) y por último, para el desarrollo de habilidades sociales, propugnaremos la adquisición y desarrollo de la competencia social, incluida de igual modo en la competencia comunicativa.”*

López Valero y Encabo Fernández, 2001a:40)

## 2. La importancia del componente no verbal

Nos adentramos ahora en el *lenguaje corporal*, terreno en el que habitualmente reparamos poco los docentes (Cuadrado, 1992) y que sin embargo, según los expertos en comunicación (Meharabian, 1972; Cestero et al. 1998; Wainwrigth, 1998, entre otros) es donde reside la mayor información en los intercambios comunicativos entre los hablantes. Así, el famoso semiólogo norteamericano Mehrarabian cuantificó esta afirmación en los siguientes términos porcentuales:

Impacto Comunicativo	
Componente verbal	7 %
Componente no verbal	93 %

A su vez, ese abrumador 93% de lo no verbal lo cifraba en estos subcomponentes: 38 % para los aspectos paralingüísticos, y 55 % para los aspectos corporales, como los cinésicos, los proxémicos y los cronémicos. Es decir, no tener presentes estos reveladores datos puede ser una de las causas de que la calidad comunicativa en un aula deje mucho que desear. Por eso un docente puede estar demandando con palabras diálogo a sus estudiantes, que si su lenguaje corporal emite mensajes contradictorios (generalmente de manera inconsciente), el resultado suele ser la incomunicación, el monólogo del enseñante, el “sermoneo”. Por tanto, lo primero que deberemos revisar los profesionales de la lengua y de la literatura es nuestro estilo comunicativo, fruto de la reflexión personal y de la autocrítica, cuestión a la que no muchos están acostumbrados. Dicho de otra manera, *mejorar en habilidades sociales en el aula es mejorar en comunicación* (Kelly, 1987; Devers, 1990; Aguadero, 1997; Ballester y Gil, 2002). A su vez, esa mejora comunicativa en el aula repercutirá en otras esferas de la vida escolar y de la vida extraescolar, tanto para los docentes como para los discentes. Porque estaremos enseñando fehacientemente que el lenguaje (la palabra y la palabra corporal) nos humaniza, nos acerca y nos motiva para *crecer como personas*, que incluye a su vez la progresión en los contenidos educativos de las materias curriculares.

De esta forma, el profesorado no sólo detentará el “poder” que le transfiere el sistema o institución, sino que sobre todo alcanzará o, mejor todavía, se hará merecedor de una “autoridad” que sólo la pueden conceder los estudiantes como reconocimiento y gratitud por los conocimientos científicos, pedagógicos y humanos del docente. El trato considerado, respetuoso, el saber rectificar y disculparse, el combinar la exigencia con la generosidad, el llamar a los estudiantes por el nombre y no por el apellido (nunca por el número de lista), el mostrarse interesado por alguna circunstancia personal o colectiva, o el ser justo o ponderado son sólo una pequeña muestra de los atributos de un buen profesional de la educación.

Todo esto no ha hecho sino que acercarnos un poco más al complejo mundo de la enseñanza y de la vida en el aula. Una realidad comunicativa viva, proteica y multidimensional que a continuación analizaremos en sus distintos lenguajes a modo de *orquestración signica*, realidad poliédrica como muestran las investigaciones de Cestero et al. (1998), y que nosotros esquematizamos en este cuadro:

SEMIÓTICA DE LA COMUNICACIÓN	
<b>LENGUAJE VERBAL</b>	ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS: Fonética, fonología, morfología, sintaxis, gramática textual, semántica, lexicología, etimología, dialectología.
<b>LENGUAJE</b>	ELEMENTOS PARALINGÜÍSTICOS: Tono, timbre, intensidad, ritmo de elocución, silencios, sonidos con que acompañamos las palabras y las frases, cualidad personal de la voz.

<b>NO VERBAL</b>	<b>ELEMENTOS CORPORALES:</b> Cinésica, proxémica, cronémica, factores de aderezo como el vestido, el pelo (peinado, color, ausencia de cabello), olor corporal.
	<b>ELEMENTOS CULTURALES</b> Pragmática, etnolingüística, sociolingüística, psicolingüística, semiótica

En efecto, como si de una orquesta semiótica se tratara, cada intercambio comunicativo es el resultado de un complejo entramado simultáneo de elementos no verbales (los que más promueven actitudes) y de elementos verbales (los que más transmiten conocimientos). Y, con todo ello, no sólo enseñamos lengua, matemáticas o cualquier otra asignatura, sino que además (queramos o no) educamos (o deseducamos). De ahí la responsabilidad que tenemos el profesorado en cualquier nivel educativo de manera ineludible. Ser conscientes de ello puede ser un acicate para ejercer nuestra profesión con mayor exigencia, con más humanidad, porque *la no palabra habla más que la palabra; porque el cuerpo habla más que la boca* (Davis, 1992; Knapp, 1997; Urpi, 2004).

Una vez asentada la base sobre la que se constituye la comunicación (primer eslabón para progresar en habilidades sociales), diseccionaremos de forma progresiva la *superficie corporal* de esta silenciosa orquesta sígnica que somos los humanos en interacción social. En primer lugar, y por orden de importancia, tenemos *la cara y los ojos*, ya que éstos acaparan el mayor interés comunicativo desde el primer instante. Para la acción docente la mirada y el saber emplearla puede resultar muy eficaz, evitando así el “desgaste” personal: cuantas menos palabras empleemos mejor. A continuación la *expresión facial*, pues con ella transmitimos deseos y emociones; con ella podemos mostrar interés, entusiasmo, aprecio hacia los sujetos y hacia la asignatura. El signo más positivo de la expresión facial es una sonrisa habitual, sincera, natural; que sin pretender instrumentalizar será un procedimiento sutil para reconducir una situación inadecuada pues como dice un dicho popular, “hace más un dedal de miel que un barril de hiel”. También los *movimientos de la cabeza* (hay cabezas que escuchan), los *gestos y los movimientos corporales* pertenecen al lenguaje corporal según la *cinésica*. Ya fuera de la superficie corporal, la relación del cuerpo con el espacio y los objetos de su alrededor son materia reservada para la *proxémica*. Esta disciplina nos hablará de la territorialidad, de las distancias entre interlocutores, de la distribución del mobiliario, de la forma de sentarse, de desplazarse; en definitiva, de la “burbuja” personal y social, de la mayor o menor apertura, del modo de acercarnos o distanciarnos y de las repercusiones comunicativas que todo esto comporta. Así, Parejo (1995:118-125) analiza las distintas distribuciones de los pupitres en el aula y las distintas repercusiones comunicativas según la disposición de los sujetos: en cuadrado, en rectángulo, en círculo, en forma de herradura, en pequeños grupos.

Por otra parte, junto a todo lo anterior hemos de considerar al mismo tiempo el valor significativo del aspecto físico, de la ropa, del peinado, de los accesorios y del “tempo” (*cronémica*) en los intercambios verbales, pues ello contribuye inconscientemente a un acercamiento o a un distanciamiento de los interlocutores. Por último, también aportan significación los aspectos *culturales y pragmáticos*. Los primeros fueron estudiados con detalle por Poyatos (1994), quien designó con el término de “culturemas” a las unidades culturales mínimas y significativas. Estos avances semióticos son cada vez más necesarios para una sociedad del siglo XXI, cada vez más multiétnica y multicultural (Conill, 2002; Unamuno, 2003). En cuanto a los segundos aspectos, los pragmáticos, son los que nos ayudan a interpretar correctamente los mensajes de la orquestación sígnica de la que venimos hablando. La competencia pragmática (Escandell, 2002) nos enseña a codificar y a descodificar adecuadamente los mensajes según los sujetos, el lugar y el momento en que se produce la comunicación; nos enseña a captar el significado *intencional* de los enunciados (el sentido del mensaje). Esta disciplina lingüística nos proporcionará la suficiente habilidad como para detectar que en ocasiones la “línea recta” no siempre es el camino más rápido para alcanzar algo de los demás; que en educación se traduce en paciencia y en habilidad pedagógica. Un ejemplo elocuente de conocimientos pragmáticos viene expresado por el dicho popular: “a buen entendedor pocas palabras bastan”.

Por último, no queremos acabar este apartado sin presentar algunas orientaciones prácticas sobre lenguaje corporal (Fast, 1991; Pease, 1993; Parejo, 1995; Ortiz y Mariño, 1996; Ortiz, 1997; Hervás, 1998). Evidentemente, no se trata de reglas o de máximas, y todo lo que se diga ha de contemplarse con flexibilidad y a

tenor de las circunstancias particulares. Pero los expertos en comunicación ponen ejemplos ilustrativos como los siguientes:

- ✓ Cruzar brazos y piernas indican actitud negativa o defensiva. “Parapetarse” habitualmente tras la mesa del profesor no es positivo; al contrario, pasearse por toda el aula es un indicio de que se controla la situación.
- ✓ Hablar mirando a los ojos y no interrumpir la conversación de forma arbitraria y frecuente favorecerá la comunicación docente-discentes.
- ✓ Originan déficit comunicativo las amenazas, las acusaciones, los reiterados reproches, el grito o la elevación de la voz como recurso diario para imponer silencio y escucha.
- ✓ Por el contrario, la expresión clara, sencilla, el tono sosegado, las palabras o las explicaciones donde se hagan presentes la variedad léxica o los distintos registros idiomáticos (formal, estándar, culto y coloquial) denotan una cercanía hacia los interlocutores y una referencia lingüística para los escolares.
- ✓ El discurso pedagógico ha de ser reiterativo (pero sin cansar). Generosidad, paciencia y solicitud deben ser actitudes cotidianas en el profesorado.
- ✓ Procurar indicar o demandar más con sugerencias e interrogaciones que con frases imperativas o tajantes (sobre todo con estudiantes de secundaria y de bachillerato) es una buena muestra de competencia pragmática, y una manera de que el profesorado se “desgaste” menos. Además, el arte de la pregunta merece todo un capítulo aparte en el discurso didáctico, que sirve para “tomar el pulso” al ritmo de aprendizaje y de motivación en el grupo (Villar Angulo, 1980).
- ✓ Aporta más crédito que nuestro vestido o atuendo se exceda por correcto y limpio antes que por desenfadado, demasiado juvenil o, en el peor de los casos, descuidado.
- ✓ Evitar hablar con muletillas o con demasiadas frases hechas.
- ✓ El tono de voz transmite matices significativos muy difíciles de emitir por otros medios. Así mismo, el recurso al *acento de expresividad* para realzar una palabra o una intención aporta expresividad y variedad al discurso en el aula.
- ✓ Una pausa en un determinado momento puede ser más eficaz que todo un parlamento (Urpi, 2004). Si durante ese silencio hacemos además uso de la mirada, estamos potenciando la comunicación directa y atenúamos cargar de tensión la cabeza y la garganta.

Estas pautas son sólo eso, orientaciones prácticas para facilitar la comunicación en el aula: “*Con frecuencia los alumnos menos motivados, menos comprometidos con su aprendizaje, menos activos..., reciben de sus profesores comentarios, u otro tipo de comunicaciones, que lo que consiguen es desmotivar más. Y a la inversa: los alumnos que se muestran desde el principio activos y motivados reciben más refuerzos del profesor, más comunicaciones*”. (Morales, 1998:44-45). En efecto, con el subrayado de la cita precedente hemos querido realzar el papel tan significativo que aporta el lenguaje corporal a la diaria vida escolar. Ser conscientes de esto incidirá favorablemente en el desarrollo personal de habilidades sociales (Caballo, 1993).

### 3. Cómo generar actitudes comunicativas

Queremos seguir profundizando en consideraciones prácticas. En este sentido, afirmamos con Carrasco (1991:56) que “*la misión del profesor –todos lo sabemos– no es tanto transmitir conocimientos cuanto suscitar en los alumnos deseo de mejora*”. En efecto, porque tener deseos de aprender es comenzar a aprender, para lo cual es irrenunciable, irremplazable la figura del maestro implicado en promover actitudes positivas hacia el aprendizaje. De todo esto trataremos en estos momentos, de cómo favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, que es tanto como hacer del aula un espacio más humano, más comunicativo.

Para alcanzar el fin formativo que nos proponemos se hace necesaria una intervención pedagógica (Blechman, 1990) basada en el diálogo, en la participación, en la metodología operativa, funcional, dinámica, flexible, creativa, cooperativa, donde el escolar tenga cierto margen para tomar decisiones referidas a las tareas escolares, de forma que crezca con autonomía y responsabilidad personal y no como simple ejecutor de las decisiones del docente. Recordemos que lo más importante no es que el profesorado enseñe, sino que los estudiantes aprendan. Es decir, hace falta un *enfoque paidocéntrico* que prime enseñar a pensar antes que enseñar; un enfoque didáctico exento de dogmatismos y fundamentado en el pensamiento libre y crítico de los discentes.

Para lograr estos objetivos y no una simple petición de buenas intenciones contamos con aportaciones operativas como las propugnadas por Nieto (1986). Este autor plantea dieciséis maneras de abordar una unidad didáctica: comenzar con una anécdota, iniciar un tema con la observación cercana del medio social y geográfico, partir de un gráfico, de un esquema o de un mapa conceptual; o bien presentar un objeto o practicar un juego de dramatización. Pensamos que este tipo de decisiones contribuirán a que las clases resulten formativas, amenas, variadas y motivadoras. Y ello habrá sido posible, no lo olvidemos, gracias a que la comunicación pedagógica se ha hecho efectiva; hecho que no acaece por generación espontánea, sino fruto de la experiencia, de la formación y de la reflexión.

Otro ingrediente importante es la actitud de *escucha activa* por parte del profesorado; para ello debemos “poner todos los medios a nuestro alcance par lograr entender lo que nos quieren decir, mostrando además interés ante la presencia del mensaje y una conducta de colaboración con el emisor en su tarea comunicativa” (Van der Hofstadt y Quiles, 2002:108). Este tipo de escucha se manifiesta en detalles habituales muy concretos como no tener prisa, mirar a los ojos, no pretender cambiar al interlocutor, respetar los turnos de palabra, no adivinar y adelantar conclusiones, utilizar la empatía, no intentar vencer sino convencer, o resumir las aportaciones de los receptores.

Otra serie de actitudes encaminadas hacia una buena comunicación son las tesis de Carbó (1999). Se trata de orientar los conflictos surgidos en el aula (por lo demás inevitables), de forma que se minimicen y se reconduzcan de manera formativa. Estas son sus ideas pedagógicas:

- ✓ El conflicto es una oportunidad formativa, no un estorbo que se debe eludir.
- ✓ Los conflictos se trabajan pactando y no ganando. Profesorado y alumnado trabajan como colaboradores y no como enemigos.
- ✓ Es preciso trabajar las pequeñas acciones, y no los grandes objetivos. Los pequeños objetivos dan pequeños éxitos, y los pequeños éxitos llevan a los grandes logros.
- ✓ En un grupo cálido siempre hay menos conflictos que en uno frío; es decir, un escenario más comunicativo actuará de manera preventiva frente a problemas de disciplina.
- ✓ Interpretar una conducta ayuda más que reprimirla. La simple reprobación sin comprensión no ayudará ni al estudiante ni al enseñante.
- ✓ Hay que censurar los hechos, no a las personas. Porque evidentemente, todos hacemos cosas incorrectas.
- ✓ Los escolares entienden más los sentimientos que las razones.
- ✓ Hemos de propiciar que las decisiones las tomen los propios discentes.

Otros pedagogos como Mager (1985), Hargreaves (1986) o Carlson y Thorpe (1987) abordan las relaciones interpersonales en el aula como una situación humana particular, y para la que se requieren estrategias comunicativas específicas, que podemos resumirlas en una mentalidad docente más cercana al médico (que diagnóstica, medica y sigue la evolución de los pacientes), que al juez (que se limita a emitir resoluciones y sanciones). O dicho de otra forma, no basta sólo con ser objetivos y justos, sino que ha de prevalecer el beneficio educativo del estudiante. Esta perspectiva generosa, magnánima, más cercana a la complicidad y a la subjetividad es percibida por los educandos, y hace que nuestras palabras y nuestras acciones se revistan de mayor calado formativo.

¿Qué tipo de actitudes favorecerá una relación más comunicativa como la que venimos demandando? Pues bien, resaltaremos algunos enfoques y procedimientos defendidos por pedagogos como los reseñados anteriormente.

- ✓ Emitir mensajes del “yo”, del tipo “me gustaría que...”, “estoy preocupado por ti...”, “entiendo que no te guste la clase pero...” Con este tipo de mensajes transmitimos confianza, y hacen que nos perciban como seres humanos que somos.
- ✓ Ver en primer lugar el lado positivo. Poner el énfasis en el progreso del estudiante y no tanto en la materia. Fijándonos demasiado en las deficiencias y errores, además de ser poco alentador, contribuimos a un tipo de mentalidad competitiva. Tengamos en cuenta que la reiteración de comentarios negativos tiende a producir el *efecto Pigmalión*. Que dicho de forma positiva se traduce en que si te tratan mejor de lo que eres no sólo podrás mejorar, sino que mejorarás.
- ✓ Expresar sincero agrado al ver a cada alumno o alumna (“me encanta verte de nuevo por aquí”, por ejemplo), o al experimentar el éxito o la superación de éstos.
- ✓ Interesarse por alguna preocupación colectiva o personal. Al hacer las correcciones en los escritos incluir alguna breve observación de forma que se sepa atendido personalmente. Interactuar también fuera del aula. Saludar, sonreír... No eludir el “roce”, el trato cordial.
- ✓ Separar los hechos de las intenciones. Evitar sermonear o emitir frecuentemente juicios de valor.
- ✓ No dejar de emplear el “por favor” o el “gracias”.
- ✓ Dar otra oportunidad al estudiante. Ofrecer elecciones. Quizás en la distancia corta nos parezca que sea una pérdida de tiempo, o que pecamos de consentidores o de blandos, pero a la larga nuestros alumnos siempre tendrán en cuenta que respetamos su libertad, que quisimos ayudarles, que no estábamos contra ellos sino con ellos.
- ✓ Por último, procuremos ser asertivos, claros, concretos. Las frases generalizadoras suelen decir poco.

Con todo este planteamiento nos estamos reafirmando en que la tarea docente de instruir es inseparable de la de educar. Y educar es “*convertir a alguien en persona (...), en comunicar conocimientos y promover actitudes (...), en preparar a la persona para que viva su vida de la mejor manera posible*” (Rojas, 2004:15). Pensar en todo esto puede ser un estímulo para contrarrestar el peso de la rutina en nuestra vida profesional.

#### 4. Cuestionarios para la reflexión personal

Abordamos esta última parte con el afán de que sirva para una sana autocrítica, punto de partida necesario para avanzar en comunicación pedagógica.

Entre las muchas interacciones docente-discentes queremos destacar aquellas encaminadas a modificar comportamientos inadecuados en los estudiantes, por ser este comportamiento el que más altera la vida en el aula. Para Carlson y Thorpe (1987) el profesorado tiende a emplear cuatro tipos de mensajes:

- A) Mensajes resolutorios. El enseñante establece soluciones y espera que los escolares las acepten. Suelen responder al patrón de ordenar, mandar, advertir, indicar, amenazar, moralizar, ofrecer soluciones o utilizar la lógica. El problema con este tipo de mensajes es que pocas veces surten el efecto deseado; o bien, que el resultado logrado suele ser aparente o insuficiente.
- B) Mensajes desalentadores. Conllevan evaluación, crítica, ridículo, censura, interrogación generalizada. Son negativos porque destruyen la imagen que de sí mismos tienen los estudiantes.

- C) Mensajes indirectos. Incluyen la ironía, la burla, el comentario jocoso, la divagación. Transmiten desconfianza. Pasa como con la sal en los alimentos, que se ha de emplear la justa. Sólo es válida la risa si nos reímos “con” el alumno y no “del” alumno.
- D) Mensajes del “yo”. Son los que promueven más el cambio personal de actitud en los estudiantes. Suelen referirse a tres elementos de la situación: sentimientos, comportamientos y consecuencias. Son mensajes que se centran en el docente y no transmiten censura o descalificación.

A continuación presentamos una serie de mensajes emitidos por el profesorado durante su intervención en el aula. Trata tú ahora de clasificarlos según la tipología expuesta, CUADRO I.

CUADRO I

MENSAJES DEL PROFESORADO				
	Resolutivos	Desalentadores	Indirectos	Del “yo”
1. Jamás me imaginé que me encontrara en una clase de payasos.				
2. ¿Por qué estás otra vez fuera de tu sitio?				
3. ¡Cómo me gustaría que empezaras a trabajar!				
4. Deja eso y empieza ya.				
5. ¿Desde cuándo eres profesor o director de este colegio?				
6. Si pierdes el tiempo, los ejercicios no se hacen solos.				
7. Siento que no valores el trabajo de tus compañeros.				
8. Cuando entras tarde dejo de explicar, distraes y me cuesta retomar el hilo.				
9. La próxima vez que llegues tarde te pongo una sanción.				
10. ¡Qué poco interés tienes!				

Para emitir el mensaje más educativo para cada situación y lograr así un buen clima en el grupo se requiere de ciertos conocimientos de lo que Campos (2003:11) ha llamado “alfabetización emocional”: “¿Por qué alfabetización? Muy sencillo: porque nuestra sociedad sabe mucho de las típicas habilidades académicas, pero no lo suficiente sobre cómo conducirse con sus sentimientos. Y en cambio, éstos resultan ser la realidad más operativa”. Este autor ofrece unos materiales prácticos muy valioso Aquí se analizan las actitudes más generalizadas, los sentimientos, los deseos más frecuentes, y se proponen numerosos tests. Otro “libro para hacer” es el presentado por Tierno (2002). Vincula el crecimiento personal con la interacción social, en definitiva, con la comunicación. Es un libro muy gráfico, de autoayuda, y que supondrá un buen complemento para las sesiones de tutoría y en general para conocimiento del profesorado: “Saber vivir es igual a ser dueño del propio destino, nada tiene más importancia que saber elegir los pensamientos adecuados, los más positivos y beneficiosos para nuestra felicidad” (Tierno, 2002:46).

Otra faceta con la que propiciar relaciones humanas gratificantes y deseos de emprender las tareas escolares en los estudiantes es la relacionada con la *capacidad de motivación* (extrínseca e intrínseca), tema recurrente en la enseñanza y del que se ha escrito mucho (Carrasco y Basterreche, 1993:28-54 y Burón, 1997 entre otros). Con el siguiente cuadro, basado en un trabajo empírico (FOMENTO, 1980:27), evidenciamos qué tipo de mensajes docentes ayudan más o menos a los procesos comunicativos, instructivos y formativos, CUADRO 2.

CUADRO 2

<b>MENSAJES DOCENTES Y MOTIVACIÓN ESCOLAR</b>			
<b>PROCEDIMIENTO</b>	<b>EFFECTOS</b>		
	<i>Mejora</i>	<i>Indiferente</i>	<i>Empeora</i>
Reprensión pública	40 %	13 %	47 %
Reprensión en privado	83 %	10 %	7 %
Conversación particular amistosa	96 %	4 %	0 %
Elogio público	91 %	8 %	1 %
Sarcasmo público	10 %	13 %	77 %
Sarcasmo particular	18 %	17 %	65 %
Reconocimiento de que el estudiante está progresando	95 %	4 %	1 %
Reconocimiento de que está empeorando	6 %	27 %	67 %

Otro tipo de pauta para favorecer la comunicación pedagógica es la que nos lleva a examinar si nuestro comportamiento en el aula es *preferentemente proactivo o reactivo*. En efecto, el primero es beneficioso, mientras que el segundo perjudica al propio emisor y a la interacción con los escolares. Es decir, si habitualmente tendiésemos a ser reactivos deberíamos mejorar en habilidades sociales, pues ese tipo de actitud (no de aptitud) se propicia más la incomunicación y los conflictos. La proactividad significa madurez, autocontrol, reflexión, libertad interior; por el contrario, la reactividad implica dejarse llevar mucho por las circunstancias, por los acontecimientos externos, por el juicio ajeno, por los impulsos. Las personas proactivas viven más hacia dentro, se ocupan más que se preocupan, agrandan el círculo de influencia. Las personas reactivas viven más hacia fuera, se preocupan más que se ocupan, se descargan de energía positiva y descargan a los demás, reducen el círculo de influencia. No es infrecuente que los sujetos con el segundo perfil encuentren más problemas para relacionarse, padezcan más estrés y sean más proclives a la depresión (Tierno, 2002). Para ilustrar esta variable actitudinal ofrecemos el cuestionario del CUADRO 3; en él se pregunta por nuestro modo habitual de comportamiento ante determinadas situaciones en el aula. La lista de preguntas podría ampliarse, pero las cuestiones allí planteadas son suficientemente ilustrativas como para poder inferir si nuestro estilo comunicativo es predominantemente proactivo o reactivo. Las respuestas positivas se orientan unas veces hacia la primera casilla (“nunca”) y otras veces hacia la última (“siempre”).

CUADRO 3

ACTITUD PROACTIVA O REACTIVA EN EL PROFESORADO					
	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
1. ¿Tiendo a elevar la voz como recurso habitual para que me hagan caso?					
2. ¿Me enfado frecuentemente si no hacen las tareas encomendadas?					
3. ¿Tomo como ofensa personal el desinterés hacia la asignatura?					
4. ¿Uso de castigos como medida para modificar actitudes en el aula?					
5. ¿Recurso a comparaciones con otros grupos o con otros estudiantes?					
6. ¿Cuándo llegan tarde a clase me limito a recriminarlo?					
7. ¿Rectifico en público si he tenido una percepción parcial o equivocada?					
8. ¿Tengo celos de que otros docentes gocen de mayor aceptación escolar?					
9. ¿Me altera que los estudiantes se muevan libremente por el aula?					
10. ¿Empleo la asignatura como herramienta punible?					

Por último, para terminar de *describir mi actitud social, comunicativa y docente*, recurriremos a un último cuestionario, el *diferencial semántico*; instrumento ideado por Osgood y que nosotros elaboramos a través de Fox (1987:660-663). Se trata de un gráfico de *valoración subjetiva* que describe una serie de rasgos humanos (40 ítems) según una escala de siete puntos o rangos con dos adjetivos bipolares, uno a cada extremos y con una ubicación arbitraria (lo mismo van a derecha que a izquierda los adjetivos positivos como los negativos). Además, algunos valores semánticos aparecen repetidos pero con vocablos sinónimos con el fin de reafirmar una determinada característica (CUADRO 4). Los grados 1, 2 y 3 reflejan carga emocional negativa; los grados 5, 6 y 7 carga emocional positiva; el grado 4 es el punto central o neutro. Respondido el cuestionario podremos acercarnos a la autoimagen caractereológica, escolar y social que poseemos; que aparecerá más visual si trasladamos las respuestas al CUADRO 5 y unimos las cruces por una líneas: cuanto más cercanos a los rangos 5, 6 y 7 se concentren las cruces, más positivo es el resultado. Evidentemente, si nos enjuiciaran los estudiantes con este cuestionario (haría falta mucha humildad, confianza, respeto y naturalidad), la descripción sería más ajustada, más objetiva.

CUADRO 4

¿CÓMO SOY EN CLASE? Marca con una "x"									
		7	6	5	4	3	2	1	
1.	Amistoso								Distante
2.	Enérgico								Blando
3.	Tosco								Delicado
4.	Observador								Indiferente
5.	Considerado								Descortés
6.	Familiar								Extraño
7.	Escéptico								Ilusionado
8.	Cómodo								Incómodo
9.	Complicado								Sencillo
10.	Hablador								Callado
11.	Incapaz								Capaz
12.	Malicioso								Bondadoso
13.	Dinámico								Estático
14.	Desordenado								Ordenado
15.	Tranquilo								Intranquilo
16.	Indiferente								Atento
17.	Feliz								Preocupado
18.	Independiente								Manejable
19.	Decidido								Dubitativo
20.	Pesimista								Optimista
21.	Mediocre								Inteligente
22.	Frío								Cordial
23.	Bondadoso								Resentido
24.	Sermoneador								"Escuchador"
25.	Simpático								Seco
26.	Autoritario								Democrático
27.	Descuidado								Correcto
28.	Alegre								Serio
29.	Débil								Fuerte
30.	Humilde								Orgullosa
31.	Tenso								Relajado
32.	Satisfecho								Insatisfecho
33.	Seguro								Inseguro
34.	Resolutivo								Huidizo
35.	Popular								Desconocido
36.	Irónico								Directo
37.	Deprimente								Estimulante
38.	Previsor								Descuidado
39.	Superficial								Profundo
40.	Sensible								Insensible

CUADRO 5

¿CÓMO SOY EN CLASE?								
	7	6	5	4	3	2	1	
1. Amistoso								Distante
2. Enérgico								Blando
3. Delicado								Tosco
4. Observador								Indiferente
5. Considerado								Descortés
6. Familiar								Extraño
7. Ilusionado								Escéptico
8. Cómodo								Incómodo
9. Sencillo								Complicado
10. Callado								Hablador
11. Capaz								Incapaz
12. Bondadoso								Malicioso
13. Dinámico								Estático
14. Ordenado								Desordenado
15. Tranquilo								Intranquilo
16. Atento								Indiferente
17. Feliz								Preocupado
18. Independiente								Manejable
19. Decidido								Dubitativo
20. Optimista								Pesimista
21. Inteligente								Mediocre
22. Cordial								Frío
23. Bondadoso								Resentido
24. "Escuchador"								Sermoneador
25. Simpático								Seco
26. Democrático								Autoritario
27. Correcto								Descuidado
28. Alegre								Serio
29. Fuerte								Débil
30. Humilde								Orgullosa
31. Relajado								Tenso
32. Satisfecho								Insatisfecho
33. Seguro								Inseguro
34. Resolutivo								Huidizo
35. Popular								Desconocido
36. Directo								Irónico
37. Estimulante								Deprimente
38. Previsor								Descuidado
39. Profundo								Superficial
40. Sensible								Insensible

Con este último cuestionario nos hemos podido acercar un poco más al perfil docente de cada uno. Con ello no propugnamos un prototipo de profesor, sino que cada uno, con naturalidad, ha de conocer qué aspectos personales son inalterables (aptitudes, temperamento), y qué otros son modificables para mejorar (actitudes, carácter). *La pedagogía de la comunicación docente* expuesta desde estas páginas ha pretendido ser referente que ayude a los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de las habilidades sociales en el aula.

## 5. Bibliografía

- ❖ Aguadero, F. (1997) *El arte de comunicar*, Madrid, Ciencia 3.
- ❖ Ballester, R. y M. D. Gil (2002) *Habilidades sociales*, Madrid, Síntesis.
- ❖ Blechman, E. A. (1990) *Cómo resolver problemas de comportamiento en la escuela y en la casa*, Barcelona, CEAC.
- ❖ Burón, J. (1997) *Motivación y aprendizaje*, Bilbao, Mensajero.
- ❖ Caballo, V. (1993) *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*, Madrid, Siglo XXI.
- ❖ Campos, J. (2003) *Alfabetización Emocional. Un entrenamiento en las actitudes básicas*, Madrid, San Pablo.
- ❖ Cantero, F. J. y P. Alves (1997) *Psicolingüística del discurso*, Barcelona, Octaedro.
- ❖ Carbó, J. M. (1999) “Dieciséis tesis sobre la disciplina”, *Cuadernos de Pedagogía*, 284:82-86, Barcelona, Praxis.
- ❖ Carlson, J. y C. Thorpe (1987) *Aprender a ser maestro*, Barcelona, Martínez Roca.
- ❖ Carrasco, J. B. (1991) *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*, Madrid, Rialp.
- ❖ Carrasco, J. B. y J. Basterreche (1993) *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*, Madrid, Rialp.
- ❖ Cazden, C. B. (1992) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- ❖ Cestero, A. M. et al. (1998) *Estudios de comunicación no verbal*, Madrid, Edinumen.
- ❖ Conill, J. et al. (2002) *Glosario para una sociedad intercultural*, Valencia, Bancaja.
- ❖ Cuadrado, I. (1992) *Implicaciones didácticas de la comunicación no verbal en el aula*, Badajoz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- ❖ Davis, F. (1992) *La comunicación no verbal*, Madrid, Alianza.
- ❖ Devers, T. (1990) *Aprenda a comunicarse mejor. Expresión no verbal, actitudes y comportamientos*, Barcelona, Rijalbo.
- ❖ Escandell, M. V. (2002) *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.
- ❖ Fast J. (1991) *El sublenguaje del cuerpo*, Barcelona, Paidós
- ❖ FOMENTO DE CENTROS DE ENSEÑANZA (1980) *Manual Técnico del profesor. Técnicas comunes*, Madrid, Fomento de Centros de Enseñanza.
- ❖ Forner, A. (1987) *La comunicación no verbal. Actividades para la escuela*, Barcelona, Graó.
- ❖ Fox, D. J. (1987) *El proceso de investigación en educación*, Pamplona, EUNSA.
- ❖ Fuentes, J.C. et al. (1997) *Comunicación y diálogo. Manual para el aprendizaje de habilidades sociales*, Madrid, Cauce.
- ❖ Goleman, D. (1997) *Inteligencia Emocional*, Barcelona, Kairós.
- ❖ Gómez, M. T. et al. (1991) *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en el aula*, Madrid, Narcea.
- ❖ Hargreaves, D. (1986) *Las relaciones interpersonales en la educación*, Madrid, Narcea.
- ❖ Hervás, G. (1998) *La comunicación verbal y no verbal*, Madrid, Playor.
- ❖ Kaplún, M. (1998) *Una pedagogía de la comunicación*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- ❖ Kelly, J. A. (1987) *Entrenamiento de las habilidades sociales*, Bilbao, DDB.
- ❖ Knapp, M. L. (1997) *La comunicación no verbal*, Barcelona, Paidós.
- ❖ Lomas, C. et al. (2002) *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Barcelona, Paidós.
- ❖ López Valero, A. y E. Encabo Fernández (2001a) *Heurística de la comunicación*, Barcelona, Octaedro.
- ❖ López Valero, A. y E. Encabo Fernández (2001b) *El desarrollo de habilidades lingüísticas*, Granada, GEU.
- ❖ Mager, R. F. (1985) *Desarrollo de actitudes hacia la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.
- ❖ Mehrabian, A. (1972) *Nonverbal Communicatio*, Aldine Atherton.
- ❖ Morales, P. (1998) *La relación profesor-alumno en el aula*, Madrid, PCC.
- ❖ Moreno Ramos, J. (2004) “Por favor profe, no me aburra”. *Materiales didácticos e intervención pedagógica, Ñaque*, 33:34-38, Ciudad Real, Ñaque.
- ❖ Nieto Díez, J. (1986) *Cómo iniciar un tema ante los alumnos. Diecisiete formas distintas (Prácticas de enseñanza)*, Alcoy, Marfil.
- ❖ Núñez Delgado, M. P. (2000) “Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica”, *Lenguaje y Textos*, 16:155-172, La Coruña, Universidad de La Coruña.
- ❖ Ortiz, E. (1997) “Comunicación pedagógica y aprendizaje escolar”, *Lenguaje y Textos*, 10:315-322, La Coruña, Universidad de La Coruña.
- ❖ Ortiz, E. y M. A. Mariño (1996) “La comunicación pedagógica”, *Lenguaje y Textos*, 8:82-92, La Coruña, Universidad de La Coruña.
- ❖ Parejo, J. (1995) *Comunicación no verbal y verbal*, Barcelona, Paidós.
- ❖ Pease, A. (1993) *El lenguaje del cuerpo*, Barcelona, Paidós.

- ❖ Poyatos, F. (1994) *La comunicación no verbal I, II, III*, Madrid, Istmo.
- ❖ Rojas, E. (2004) *Los lenguajes del deseo*, Madrid, Temas de Hoy.
- ❖ Tierno, B. (2002) *Aprendiendo a vivir*, Madrid, Temas de Hoy.
- ❖ Unamuno, V. (2003) *Lengua, escuela y diversidad. Hacia una educación lingüística crítica*, Barcelona, Graó.
- ❖ Urpi, M. (2004) *Aprender comunicación no verbal. La elocuencia del silencio*, Barcelona, Paidós.
- ❖ Van-der Hofstadt, C. J. (1999) *Habilidades de comunicación aplicadas. (Guía para la mejora de las habilidades de comunicación personal)*, Valencia, Promolibro.
- ❖ Van-der Hofstadt, C. J. y M. J. Quiles (2002) *Mejora las habilidades de tus estudiantes*, Elche, Universidad Miguel Hernández.
- ❖ Villar Angulo, L. M. (1986) *Aprender a enseñar*, Madrid, Cincel-Kapeluz.
- ❖ Wainwright, G. R. (1998) *El lenguaje del cuerpo*, Madrid, Pirámide.