



<Sección especial extraordinaria>

Aprender juntos la escucha activa del otro: comunicación verbal y comunicación no verbal entre un tutor y un alumno

Josefina Santibáñez-Velilla

Fecha de presentación: 24/11/2014

Fecha de aceptación: 13/04/2015

Fecha de publicación: 07/07/2015

//Resumen

El objetivo de este trabajo consiste en analizar la expresión de actitudes asertivas y no asertivas hacia el alumno por parte de un tutor a través de su comunicación verbal y de comunicación no verbal durante una entrevista, así como el análisis de la reacción del alumno ante las actitudes percibidas a través de su comunicación verbal y de su comunicación no verbal.

Las categorías de análisis del tutor son estructurar, establecer concordancia, transmitir información y/o dar opiniones, y escuchar activamente.

Las categorías analizadas en la reacción del alumno son evadir la situación, proporcionar información, expresar conflictos, aceptar compromisos y proponer soluciones.

En esta investigación cualitativa, los datos se obtienen mediante la técnica del análisis de contenido del «Informe Individual», redactado por 124 alumnos y alumnas de Grado de Maestro en Educación Primaria, y del «Informe de 18 grupos de discusión», formados por dichos alumnos de los cursos 2009-2010 a 2012-2013.

Se concluye que es necesario formar al profesorado en técnicas de expresión del cuerpo, del gesto y de la voz, ya que un porcentaje considerable de este alumnado de magisterio apenas fundamenta la comunicación gestual y el paralenguaje en sus percepciones asertivas y no asertivas tanto del tutor como del alumno.

//Palabras clave

Tutoría, formación de profesorado, comunicación verbal, comunicación no verbal.

// Referencia recomendada

Santibáñez-Velilla, J. (2015). Aprender juntos la escucha activa del otro: comunicación verbal y comunicación no verbal entre un tutor y un alumno. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2), 171-195. DOI:10.1344/reire2015.8.28213

// Datos de la autora

Josefina Santibáñez-Velilla. Profesora Titular de Universidad en el área Didáctica y Organización Escolar, España josefina.santibanez@urea.unirioja.es



1. Introducción

El nuevo formato de la titulación de Grado de Maestro en Educación Primaria aporta un mayor reconocimiento social de la labor del maestro, que siempre se ha relacionado con la necesidad de su mejora en la formación inicial, ya que desde numerosos informes se ha venido considerando insuficiente, incluso desde el Decreto de integración de las Escuelas Universitarias de Magisterio en las universidades, como consecuencia de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970. Era preciso dar respuesta a la necesidad de que los docentes de Educación Primaria tuvieran el mismo nivel de formación inicial que los profesores de Educación Secundaria. Ello exigía equipararla a la estructura de formación y convergencia europea para acceder a la profesión de Maestro, teniendo en cuenta que en todos los países de la Unión Europea existen, al menos, los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria.

Por otra parte, la profesión Maestro en Educación Primaria tiene un interés científico, ya que durante la etapa de Educación Primaria, el niño y la niña vive el período de mayor desarrollo para el aprendizaje. La falta de adquisición de competencias y conocimientos en la edad de 6 a 12 años tiene una repercusión a lo largo de todo el ciclo vital de la persona, por lo tanto, es imprescindible aumentar el número de investigaciones que permitan conocer mejor los condicionantes, posibilidades y dificultades de aprendizaje durante la etapa de Educación Primaria. La familia y la escuela deben crear el entorno y estímulos formativos óptimos para la enseñanza-aprendizaje de los niños y de las niñas de 6 a 12 años, y por lo tanto, aplicar los resultados científicos a la mejora de la formación de las maestras y maestros de Educación Primaria.

Partimos del supuesto que debe existir una vinculación inseparable entre la teoría y la práctica, de tal manera que la práctica se fundamente en la teoría y sirva como medio de investigación. Se trata de investigar y reflexionar sobre las prácticas realizadas en el aula de la universidad para juzgarlas y procurar su perfeccionamiento.

Las actividades prácticas realizadas en el aula (universidad) por las alumnas y los alumnos de Grado de Maestro en Educación Primaria implican la asimilación y aplicación de los contenidos teóricos de la asignatura «Didáctica General en Educación Primaria» y la resolución de los problemas, que tienen lugar en los diferentes bloques de dichas prácticas ante los cuales las alumnas y los alumnos de Magisterio deben demostrar la adquisición de las competencias básicas y generales, y las competencias específicas de la profesión de maestro y de maestra.

En este estudio, con el apoyo del visionado de un vídeo (De Miguel, y colaboradores, 1996) se produce el traspaso de la influencia en la enseñanza de la profesora al aprendizaje autónomo de los alumnos y alumnas del Grado de Maestro en Educación Primaria en la Universidad de La Rioja, para aprender juntos la escucha activa del otro y centrar la atención de dichos alumnos y alumnas en la observación y el análisis de la comunicación verbal y no verbal durante la interacción en cada una de las fases de la entrevista de un tutor con un alumno.

La actitud interior del profesor se transmite siempre a su entorno, no es necesario comunicarla con palabras (Santibáñez, 2001). Investigaciones sobre el lenguaje del cuerpo así lo han



confirmado mediante la observación y análisis de películas y vídeos a cámara lenta y la congelación de imágenes. A través del tono, timbre, volumen, énfasis, etc., sabemos cuál es la actitud del emisor. Estos hechos se encuadran bajo la terminología «efecto Pigmalión».

En la comunicación del profesor hay «un aspecto de contenido y un aspecto de relación» de tal forma que este segundo condiciona al primero. Cuando una persona habla con otra, define a su vez la relación con ella y la naturaleza de esa relación estará condicionada por la valoración que cada interlocutor realiza, ya que cada persona oye y ve selectivamente, llegando a una «comunicación simétrica o complementaria», según la posición de esas personas se sitúe en planos de igualdad o en planos diferentes.

El profesor manifiesta sus expectativas y su juicio profundo (a priori o no) cara a cara con el alumno. Es en este punto en el que por un juego sutil de refuerzo positivo o negativo, el efecto Pigmalión encuentra su explicación.

Rosenthal (1971) define el efecto Pigmalión como «el poder de las expectativas que tenemos sobre otra persona es tan grande que puede, por sí solo, condicionar su comportamiento». Es decir, lo que esperamos de una persona a veces resulta decisivo para su desarrollo. Un profesor tiene una idea determinada de un alumno y, a continuación, lo forma de acuerdo con esta idea, así se autorrealiza su profecía.

La «comunicación» es esencial en la enseñanza. Por naturaleza, la docencia es una actividad para formar mediante la información y la comunicación. La relación pedagógica durante la acción tutorial aparece, como nos muestra Hernández (Hernández, 2011, p.16), «porque la relación pedagógica tiene que ver con el deseo, no sólo de aprender, sino de ser [...] juntos y en reciprocidad. Desde los lugares que cada cual ocupa».

Ciertas diferencias en los comportamientos del tutor pueden ser decisivas en el alumno. Son probablemente muy sutiles y se sitúan, en gran parte, en un nivel no verbal. Jecker y colaboradores (1965) constatan que son numerosos los docentes que interpretan mal las expresiones faciales de sus alumnos. Los investigadores consideran que un entrenamiento específico podría aumentar la sensibilidad del profesorado hacia los comportamientos no verbales.

En el plan de estudios verificado por la ANECA de conformidad con el Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales y de acuerdo con la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, BOE de 29 diciembre de 2007, entre las competencias profesionales para obtener el título de Graduado o Graduada por la Universidad de La Rioja constan, entre otras:

CEFB12 - Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula.

CEFB18 - Tener capacidad para abordar y resolver problemas de disciplina fomentando la convivencia en el aula, y fuera de ella.

CEFB22 - Capacidad para conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar en el periodo 6-12 años.

CEFB29 - Capacidad para participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad educativa.

CEFB30 - Conocer y utilizar diferentes técnicas de investigación aplicadas a la educación.

CEFB31 - Capacidad para utilizar los nuevos procesos de formación que las Tecnologías de la información y la comunicación proponen.

CEFB32 - Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación.

CEFB35 - Habilidad para trabajar en equipo con el resto de compañeros, como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional.

CEDD18 - Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación.

CEP2 - Ser capaces de aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como

dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.

CEP4 - Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.

CEP5 - Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.

CEP7 - Ser capaces de regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 6-12 años.

La finalidad de la Educación Primaria consiste en proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad. De este modo, se reconoce que la acción educativa más apropiada en esta etapa propiciará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes de los estudiantes. Para conseguir lo expuesto anteriormente, se considera que la Educación Primaria será impartida por maestros que tendrán competencias en todas las áreas de este nivel (206G Grado en Educación Primaria 2010-11).

Estas prácticas de aula en la universidad, de carácter heurístico y metodológico, vinculadas a la asignatura de «Didáctica General en Educación Primaria» con un acercamiento simulado a la realidad del centro educativo, requieren la presencia de los alumnos y de las alumnas en las clases de la universidad y suponen la aplicación práctica de contenidos teóricos para su investigación y mejora.



Las competencias en tutoría se hacen operativas a través de la interdependencia entre los procesos didáctico y orientador, ya que en las dificultades en el aprendizaje intervienen variables afectivas, sociales, intelectuales y morales. La función básica del tutor ha de ser la de guía y asesor escolar del alumno. El profesor durante su formación asume que debe adquirir una capacitación formativa en los procesos de orientación del desarrollo personal del alumno. Las prácticas de aula en la universidad, de acuerdo con el nuevo formato del Título del Grado de Maestro en Educación Primaria, proporcionan una base experiencial para hacer más significativos los conocimientos teóricos que se incorporan a la discusión en las clases teóricas de forma que se valoran las ventajas e inconvenientes de cada práctica, todo ello debido a la conexión entre teoría-práctica en el aula de la universidad. Autores como Gimeno Sacristán y Fernández Pérez (1980) indican la necesidad de integrar las prácticas en el plan de estudios, hasta el punto de formar parte sustancial de este, sin funcionar de forma independiente como mero complemento y con la idea de que sea un elemento innovador de calidad de la enseñanza de todo sistema educativo. De esta misma forma, Gimeno (1988) considera que debe generarse la «Teoría de la práctica», ya que la teoría tiene la finalidad de «esclarecer el objeto que sistematiza y clarifica». Es precisa una fase de autorreflexión y heterorreflexión descriptivo-interpretativa compartida con otros docentes. Este análisis de la práctica ha de generar pautas para desarrollar la investigación-acción apoyada en el diálogo constructivo y observación participativa de la realidad en la tutoría.

El vídeo es un instrumento muy adecuado para la investigación cualitativa y etnográfica, ya que permite la observación y el registro de la realidad, así como análisis pormenorizado de la interacción del tutor con el alumno durante la entrevista de la tutoría (Santibáñez, 1998, p.2).

Comunicación no verbal

Según Watzlawic y colaboradores (1972), no podemos no comunicar. Siempre hay comunicación cuando una persona se relaciona con otra, incluso, aunque no se utilice el canal comunicativo verbal, estamos haciendo uso de canales de lenguaje no verbal y paraverbal.

Los gestos de imitación y descriptivos completan y facilitan la comprensión de la comunicación verbal. Estos gestos traspasan no solo los signos, sino también los significados de ciertos contenidos. Fauquet y Strasfogel (1972 y 1975) reconocen la pobreza sintáctica del lenguaje gestual, pero insisten sobre su capacidad de concretización. Estas indicaciones gestuales permiten precisar mejor los enunciados verbales sobre los objetos del mundo. Consideramos que la comunicación no verbal, a veces, es en gran parte redundante o contradictoria de la comunicación verbal.

La interdependencia entre la comunicación verbal y no verbal es muy estrecha, hasta el punto de que Knapp (1972) recomienda muy razonablemente considerarlas como inseparables en los estudios de la comunicación humana. La función de complemento del mensaje no verbal, especialmente en cuanto se refiere a la información sobre los sentimientos y las intenciones del locutor crea un cuadro interpretativo general.

Después de múltiples análisis factoriales, Osgood (1966, 1-30) destaca la importancia que caracteriza el halo psicológico que rodea al mensaje verbal para la buena o mala evaluación del interlocutor.

Parece que ciertas partes del cuerpo son lugares privilegiados para determinados mensajes no verbales. Se debe, por ejemplo, a Ekman, Friesen y Tomkins (1971) un interesante estudio sobre el rol de las diferentes partes del rostro en la expresión de las emociones. Estos investigadores han cortado en tres partes las fotografías de artistas experimentando sentimientos violentos. La primera parte comprende la frente y las cejas; la segunda los ojos, los párpados y la base de la nariz; y por último; la tercera, las mejillas, la boca y la barbilla. Los fragmentos han sido sometidos a numerosos jueces y los resultados indican que la región de los ojos expresa mejor el miedo y la tristeza, mientras que la tercera zona permite reconocer fácilmente la alegría, cólera y el disgusto, repugnancia, asco, cansancio, etc. La región de la frente parece suministrar menos información sobre las emociones.

Estudiando las interacciones sociales, Mehrabian y Ksionzky (1974) encuentran factores de comunicación no verbal presentes en toda relación interpersonal. Los autores proponen un análisis operativo basado en la observación y revelan ciertos comportamientos verbales y no verbales.

Los resultados indican claramente que:

- El primer factor importante es la afiliación. Puede apreciarse a través del número de declaraciones positivas por minuto, la duración relativa de los contactos visuales, los contenidos verbales positivos, la frecuencia de movimientos de cabeza y las gesticulaciones, expresión facial agradable y duración del discurso del interlocutor.
- El segundo factor se refiere a la facultad de despertar y de estimular reacciones afectivas. Se observa fundamentalmente por el volumen de la voz, elocución verbal y el número de variaciones en el tono del discurso.
- El tercero lo constituye el factor relajación. Atiende a la posición del sujeto. Una persona sentada se percibe como distendida si la posición de los brazos y de las piernas es asimétrica y el cuerpo está ligeramente inclinado sobre un lado. Por el contrario, la inclinación del busto hacia adelante indica la tensión. Un sujeto de pie parece distendido si el cuerpo está ligeramente inclinado sobre un lado, pero se percibe como crispado cuando el número de manipulaciones de objetos, de movimientos de las piernas y de los pies es elevado.
- El cuarto factor incluye la manera de captar la confianza o simpatía del otro. Los indicadores tienen aquí un contenido verbal positivo y de valorización para el interlocutor, una expresión facial agradable, un número elevado de preguntas y frecuencia de automanipulaciones. El número de contenidos verbales negativos está en relación inversa con este factor.

- El quinto factor analiza la ansiedad y angustia. Se manifiesta por la dureza relativa de los comportamientos motores de idas y venidas, la manipulación de los objetos y la posición asimétrica de los brazos.
- El sexto factor es llamado por los autores posición de intimidad». Está caracterizado por una orientación de los hombros perpendicular al interlocutor, pero inversamente proporcional a la distancia que separa a los dos sujetos.
- Los otros factores son analizados con la ayuda de las relaciones verbales a través de la distancia entre los dos interlocutores y la frecuencia de movimientos asertivos realizados con la cabeza.

De una manera más general, Ekman y colaboradores (1971) han mostrado que el rostro aporta informaciones sobre la naturaleza de las emociones, mientras que el cuerpo es un indicador de su intensidad.

Argyle (1975) revela grandes razones que parecen explicar la utilización de los comportamientos no verbales en el hombre y que podemos considerar en el campo educativo para explicar la descripción de formas complejas y para evitar un largo discurso, así recurrimos al gráfico y al dibujo que nos ayudan a describirlas. De la misma manera, la descripción verbal de nuestras emociones nos deja a menudo insatisfechos y, en varias ocasiones, tratamos de concretar los matices buscados por el gesto.

Las comunicaciones no verbales parecen ofrecer más credibilidad que la que comportan las comunicaciones verbales. Esta observación está confirmada por las experiencias de Mehrabian (1967) y Ferris (1967), que reconocen más importancia a las señales no verbales que a las verbales para interpretar la actitud de un interlocutor. Los comportamientos no verbales son muy auténticos. El verbo es el portador privilegiado del mensaje, mientras que la falsificación de las mímicas, de las entonaciones y de los movimientos es mucho más difícil.

Hemos aprendido a ser sensibles a ligeras variaciones de la entonación y consideramos a los comportamientos no verbales con el valor de verificadores de la autenticidad del mensaje verbal. Un segundo canal de comunicación es necesario. En un intercambio verbal entre dos sujetos, los comportamientos no verbales regulan la sucesión de los cambios y permiten así evitar la sobrecarga del canal verbal.

Con respecto al comportamiento verbal y no verbal del otro, Birdwhistell (1955) indica que cuando se trate de pasar de la descripción a la interpretación, el comportamiento no verbal observado no encontrará su significación más que en un largo contexto.

Comunicación paraverbal

En el proceso de enseñanza-aprendizaje las expectativas del profesor se transmiten por tres canales de comunicación: a) por el lenguaje del cuerpo, b) por la voz y c) por el método. El hecho más eficaz de Pigmalión es la coherencia existente entre el comportamiento y las palabras, ya que la comunicación no verbal es la más influyente. El grado de autoestima

del Pígalión (profesor, profesora, padre, madre, interviniente social, etc.) condiciona las expectativas de desarrollo de los otros (alumnos, hijos, personas con dificultades, etc.), el Pígalión positivo de sí mismo es el mejor Pígalión de los otros (Santibáñez, 1994).

El efecto Pígalión se entiende como la tendencia de un individuo a comportarse efectivamente como esperan que lo hagan aquellos que ejercen influencia sobre él. Con aptitudes iguales, un alumno considerado como bueno por el profesor tiene más posibilidades de obtener mejores resultados escolares que otro que es víctima de un a priori negativo.

Un mismo mensaje verbal cambia el sentido según la manera en la cual es expresado. Recordemos la máxima que señala la relevancia mayor de la forma en que algo se dice, que de lo que se dice.

Milmoé (1968) no vacila en expresar que el contenido semántico del discurso humano no es más que la parte visible del iceberg. Se ha llegado a decir que ciertas características de personalidad asociadas con señales vocales, no pueden esclarecerse más que en la forma de diálogo.

En el plano descriptivo, Trager (1957) distingue las vocalizaciones de las cualidades de la voz. Por vocalizaciones, se entiende las risas, los gritos, los sollozos, las vacilaciones, los carraspeos, así como ciertos índices verbales y principalmente las interjecciones.

En cuanto a las cualidades vocales, características del discurso, podemos distinguir:

- El volumen (suave, alto, moderado alto o bajo, normal, etc.)
- El tono (grave, agudo, moderado grave o agudo, normal, etc.)
- El timbre (resonante, brillante, moderadamente resonante o brillante, algo resonante, etc.)
- El ritmo (regular, irregular, nervioso, etc.)
- La velocidad (rápida, lenta, normal, moderada, etc.)
- El control vocal de los labios (apretados o no, etc.)
- La base de la articulación (ejemplo: voz de garganta, etc.)
- El control de la glotis
- La inflexión (firme y ligeramente hacia arriba, hacia arriba y abajo, irregular, monótona, decreciente, etc.)
- La elocución (ligada, entrecortada, algo ligada, etc.)
- -El estado afectivo (afecto, cólera, aburrimiento, impaciencia, jovialidad, alegría, tristeza, satisfacción, etc.)

En general se asigna una significación afectiva y emocional a los comportamientos paraverbales. La entonación, para Weitz (1972), puede ayudar también a identificar actitudes subyacentes tales como la protección, la amistad o la hostilidad.

Según Mahl y Schulze (1964), las emociones activas como la cólera se manifiestan por una salida rápida, una voz fuerte, aguda, un timbre resonante, mientras que las emociones pasivas como la tristeza corresponderían, en general, a una salida lenta, una voz grave, baja y un timbre apagado. Davitz (1964) revela las numerosas pausas en las manifestaciones de dolor, la voz aguda del miedo, la ausencia de fluidez verbal debida a la ansiedad. Hay acuerdo en que los significados emocionales pueden ser comunicados de un modo preciso mediante la expresión vocal. Snyder (1974) demuestra que ciertas personas son más conscientes de su conducta expresiva; estas personas, que destacan por su conducta de autoobservación, están en mejores condiciones para expresar intencionalmente emociones tanto a través de la voz como por medio de la cara y generalmente suelen ser mejores intérpretes de las emociones y de las expresiones de los demás.

Se puede captar una neta similitud entre la alegría y el júbilo o gozo, y entre el afecto y la satisfacción. De hecho, se distinguen fácilmente dos grupos de emociones que nos serán útiles para la observación en la práctica docente, se corresponden a dos grandes categorías del sistema de análisis de las interacciones verbales realizado por De Lansheere y Bayer (1969):

- La evaluación positiva expresa comportamientos de aproximación: afecto, satisfacción, alegría, júbilo.
- La evaluación negativa genera comportamientos de rechazo, de evitación, cólera, aburrimiento, molestia, impaciencia, tristeza.

Unidos a las emociones, ciertos fenómenos de vacilación son dignos de una atención particular. Los indicadores más relevantes de la vacilación son la duración, el tipo de silencio (enriquecido con interjecciones tales como *así, pues, eh, ah, tartamudeo, falso comienzo, repetición*), el lugar (en relación con la sintaxis y con la entonación), etc.

Autores como Goldman-Eisler (1958) y Livant (1963) distinguen pausas vacías y pausas llenas, asociando las primeras a un estilo superior de expresión y a ciertos procesos cognitivos superiores (resolución de problemas), mientras que las segundas acompañan a menudo a un estilo de expresión oral de menor calidad.

De manera general, se establece una neta distinción entre las pausas lingüísticas y las pausas emocionales, de hecho, los observadores sensibles y bien entrenados las distinguen de manera fiable.

La comunicación paraverbal no expresa solamente emociones. Argyle (1976) observa que el lenguaje paraverbal está, algunas veces, estrechamente asociado al lenguaje verbal como el ritmo que lo completa y regulariza y, por tanto, no pueden analizarse

independientemente. A través del lenguaje paraverbal se manifiestan las emociones y las actitudes unidas a la personalidad del emisor

La variedad vocal puede aumentar la comprensión o retener la atención del auditorio. Woolbert (1920) observó que las grandes variaciones de velocidad, fuerza, tono y calidad de la voz producían una gran retención de la atención del auditorio, en comparación con la escasa que producía una voz monótona.

Las señales vocales afectan a los juicios emitidos acerca de la velocidad y el impacto persuasivo del mensaje, así un número elevado de interrupciones en la fluidez puede influir en la evaluación de la credibilidad del hablante, la velocidad al hablar parece tener una función de señal general que aumenta la credibilidad, y el hablar con rapidez probablemente provoca un efecto más persuasivo que el hablar con lentitud.

Las señales vocales no actúan de manera aislada en la comunicación humana, pero indudablemente ejercen una gran influencia en la interacción, tanto en las actitudes personales y emociones, como en la información acerca de uno mismo, pero además, las señales vocales nos ayudan a organizar nuestras interacciones, es decir, a determinar quién habla, cuándo, a quién y durante cuánto tiempo.

Por otra parte, el silencio puede tener significados diversos. El contenido semántico del silencio es tan complejo como el significado de las palabras, solo puede inferirse su contenido después de un análisis de los conocimientos, tema tratado, tiempo, lugar, ideología, cultura, etc. Los silencios pueden realizar funciones como:

- a) Llamar la atención sobre ciertas ideas o palabras
- b) Evaluación, juicios positivos o negativos, ataque-defensa, etc.
- c) Expresión de emociones como disgusto, tristeza, cólera, miedo, etc.
- d) Meditación y reflexión o ignorancia

Con todas sus categorías de alta inferencia, podemos predecir los desacuerdos interindividuales en la interpretación del paralenguaje. Estas discordancias son tanto más acusadas que en otros comportamientos no verbales, y en este punto también se observan grandes diferencias de sensibilidad entre personas.

Objetivos

Este trabajo se enmarca en la línea de investigación del efecto Pigmalión (Santibáñez, 1998) en un estudio descriptivo referente a la interacción del tutor con un alumno en las diferentes fases de la acción tutorial. Para ello se formulan los objetivos siguientes:

- Analizar la expresión de actitudes asertivas y no asertivas de un tutor a través de su comunicación verbal, comunicación no verbal y comunicación paraverbal en las siguientes fases de la entrevista con un alumno: a) estructurar, b) establecer concordancia, c) transmitir información y/o dar opiniones, y d) escuchar



activamente (respetar silencios, reiterar, confrontar, clarificar, hacer explícitos los obstáculos y promover implicación).

- Analizar la reacción y respuesta del alumno ante las actitudes percibidas a través de la comunicación verbal, comunicación no verbal y comunicación paraverbal del tutor en las siguientes fases de la entrevista: a) evadir la situación, b) proporcionar información, c) expresar conflictos, d) aceptar compromisos y e) proponer soluciones.

2. Metodología de investigación

La investigación en la enseñanza debería hacerse, por su complejidad, desde la interacción dialéctica-teoría-práctica, estrechamente conectada con los problemas, necesidades e intereses del profesorado, empleando para ello las más variadas metodologías adecuadas al análisis de la realidad estudiada. Por otra parte, en la formación inicial y permanente del profesorado se deben incorporar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para analizar a posteriori las interpretaciones y reflexiones de los aspectos relevantes de la práctica docente. Así, el futuro profesor aprende desde la reflexión de la propia práctica en colaboración con los compañeros de equipo para extraer la visión e interpretación de la práctica realizada.

El empleo en la investigación de la enseñanza de los métodos cualitativos, la utilización de la etnografía y el análisis de la práctica con la utilización de medios audiovisuales (Santibáñez, 1998) pueden aportar un análisis más riguroso de la acción tutorial que permita actualizar la reflexión y reelaboración de la actuación del tutor. Por otra parte, sirven para generar pautas en el desarrollo de la investigación-acción apoyada en el diálogo constructivo y la observación participativa del alumnado, tanto a nivel del gran grupo de aula, como en grupos reducidos de prácticas e individualmente. La utilización del vídeo para la observación de la interacción entre las distintas variables durante las diferentes fases de la tutoría puede dar respuesta a los objetivos planteados anteriormente y desarrollar una línea de síntesis y de aplicación en la compleja tarea de enseñar y formar a los futuros maestros y tutores.

Los «métodos cualitativos» tienen su origen ante las limitaciones que mostraba la metodología cuantitativa, cuando la investigación se basaba en los problemas sociales. Algunas cuestiones relacionadas con la educación pueden resolverse con los métodos cuantitativos, pero no es menos cierto que, cuando necesitamos abordar la interacción mantenida entre los sujetos, como es el caso de la tutoría, necesitamos también de la metodología cualitativa.

En esta investigación cualitativa también se ha trabajado básicamente mediante el análisis de contenido de los «Informes Individuales y los Informes de los *Focus group*» elaborados por alumnas y alumnos que recogen las prácticas de aula en la asignatura «Didáctica General en el Grado de Maestro de Educación Primaria».

De acuerdo con Bardín (1986, p. 32), «todo lo que se dice o escribe es susceptible de ser sometido a un análisis de contenido, el análisis de contenido aparece como un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores, cuantitativos o no, por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes,

permitiendo la inferencia de los conocimientos relativos a las condiciones de emisión y recepción de estos mensajes».

Krippendorff (1997, p.27) afirma que «el análisis de contenido ha llegado a ser un método científico capaz de ofrecer inferencias a partir de datos esencialmente verbales, simbólicos o comunicativos». Los datos son unidades de información registrada, son representativos de hechos observados para ser analizados.

En nuestro estudio, las unidades de análisis corresponden a las partes del contenido en los «Informes Individuales y los Informes de los *Focus group*». Tiene como objetivo seleccionar qué unidades sirven para ser codificadas. Estas unidades pueden ser analizadas como enunciados globales o pueden estar separadas en palabras o palabras clave, temas o frases o expresiones que lo constituyen.

La determinación de las categorías nos permite clasificar todos los elementos que constituyen el análisis, a partir de criterios previamente establecidos y cuyo objetivo principal es la síntesis de una representación simplificada de los datos. En el análisis de contenido la categorización es el paso de datos brutos a datos organizados.

Bardín (1986) indica que para clasificar elementos en categorías se requiere buscar lo que cada uno de ellos tiene en común con los otros, lo que faculta su agrupamiento es la parte que tienen en común. Desde este requisito las categorías constituyen los elementos o grupos de elementos en razón a las características comunes que los unen.

La categorización es una herramienta conceptual que admite clasificar las unidades que presentan características comunes. De este modo, una categoría representa la concreción o el significado. El cuerpo de datos objeto de estudio se ha de analizar y para ello es necesaria la división y separación en unidades destacadas y sobresalientes que sean evidentemente expresivas y representativas.

En esta investigación las «categorías» corresponden a las fases de la entrevista en la tutoría:

1. «Categorías de comunicación del tutor»: a) estructuración, b) concordancia, c) transmitir información y/o dar opiniones, d) escucha activa, e) respetar silencios: reiterar, confrontar, clarificar, hacer explícitos los obstáculos y promover implicación.
2. «Categorías de comunicación de reacción del alumno»: a) evadir la situación, b) proporcionar información, c) expresar conflictos, d) aceptar compromisos, e) proponer soluciones.

Material

Durante la entrevista del tutor con el alumno hay que tener en cuenta diferentes niveles o planos que intervienen en el análisis de la interacción (el objetivo de la tutoría para el profesor y el objetivo para el alumno, expectativas de uno y de otro, actitudes que se despliegan, apoyos disponibles, etc.). Se debe intentar comprender lo que hacen y dicen tanto el tutor como el alumno cuando abordan los contenidos que deben tratar en la tutoría, pero la interpretación de los resultados de este estudio debe tener en cuenta muchos otros factores, procesos y decisiones que allí tienen lugar.

En la acción tutorial suceden muchas cosas distintas, a menudo de forma simultánea, que se desarrollan con gran rapidez de forma inesperada y sin que a menudo sea posible predecirlas. En realidad, todo lo que digan o hagan el tutor y el alumno tiene una experiencia más o menos larga compartida. Esta evidente complejidad de la acción tutorial hace imposible que en el análisis del presente estudio se tengan en cuenta por igual todas las variables de la comunicación verbal, comunicación no verbal y paraverbal, así como todos los procedimientos utilizables en la tutoría. Esto requiere que hagamos una selección de las variables más relevantes de acuerdo con los objetivos formulados en la presente investigación.

En cuanto a la fiabilidad, se ha seguido la utilización del mismo sistema de unidades de observación, así como el mismo procedimiento de análisis en cada una de las categorías establecidas en los objetivos del presente estudio. Esta es la razón por la que se ha utilizado el vídeo titulado *La Entrevista* (De Miguel y colaboradores, 1996) que permite analizar distintas actitudes y procedimientos en torno a la simulación realizada por actores profesionales en una entrevista de un tutor con un alumno. Por otra parte, el citado vídeo se acompaña con el texto escrito en una guía didáctica que contiene las variables básicas tratadas durante la tutoría, así como la transcripción literal del diálogo verbal entre el profesor y el alumno en el visionado de la entrevista.

El tutor recibe constantemente información del alumno y va modificando su mensaje o su conducta por esa retroalimentación, que a través de los análisis de los mensajes verbales, no verbales y paralingüísticos le manifiesta el alumno.

El objetivo de la tutoría tiene como finalidad tratar de establecer o consolidar relaciones interpersonales entre el alumno y el tutor que favorezcan el conocimiento mutuo, la cooperación y la implicación de los alumnos y de las alumnas en el proceso educativo. Durante la tutoría se deben clarificar los problemas mediante el intercambio de información, se deben valorar diferentes opciones y concretar acuerdos estableciendo un plan de acción para acompañar al alumno en su trayectoria académica y de desarrollo personal.

Los alumnos y las alumnas que cursan el Grado de Maestro para llevar a cabo «las unidades de análisis» utilizan rejillas de observación y de recogida de datos (Santibáñez, J. 1984) específicamente elaboradas para llegar a una comprensión global de la interpretación asertiva o no asertiva de la comunicación verbal, comunicación no verbal y el paralenguaje en el diálogo del tutor con el alumno. En dichas rejillas se observa y recogen datos relacionados con los siguientes aspectos: 1. Ambiente, espacio y proximidad, 2. La dirección de la mirada, 3. Región de la boca, 4. Región de las cejas, 5. Región de los ojos, párpados y alrededores, 6. Unidades de gestos de la cara, 7. Los movimientos de la cabeza, 8. Los movimientos de las manos y brazos, y el tacto, 9. Los movimientos de las piernas, 10. Los movimientos del tronco y 11. El paralenguaje

Muestra

Esta investigación se ha realizado en la Universidad de La Rioja durante los cursos 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012 y 2012-2013, con alumnos y alumnas del grupo de tarde que cursaban la asignatura «Didáctica General en el Grado de Maestro de Educación Primaria».

Los datos se extraen del análisis de contenido del «Informe Individual» redactado 124 alumnos y alumnas de Grado de Maestro en Educación Primaria y del Informe de 18 *Focus group* o grupos de discusión, formados por dichos alumnos en grupos de 6 o 7.

A cada informe individual, para su identificación y codificación de datos, se le ha asignado un número del 1 al 124, que se corresponde con el asignado al alumno o la alumna que presenta el informe individual completo. Así, a la alumna 8 se la representa la-8 y al alumno 16 se lo representa lo-16. En cuanto a la identificación y codificación de datos de los Informes de los *Focus group* o grupos de discusión, también se enumeran del 1 al 18 con la letra F y dentro de cada grupo discusión se añade la enumeración de los componentes del grupo para poder identificar su participación con una Pa y Po según sea una alumna o un alumno respectivamente. Así, por ejemplo, 18F5Pa indica la participación de la alumna número 5 del *Focus group* 18.

Por otra parte, una KV significa comunicación verbal, una NV se refiere a la comunicación no verbal y una PV responde al paralenguaje.

Esto permite conseguir la información necesaria y los datos para conocer si los objetivos formulados han sido conseguidos.

Procedimiento

En el «Informe Individual» se recogen datos que resultan más complejos, más difíciles de evaluar y que necesitan más matices, más detalle y más precisión. Se recurre también al informe de los grupos de discusión «*focus group*», porque a través de ellos sale a la luz el inconsciente, lo subjetivo, los significados otorgados, los sentimientos y se captan los argumentos y las percepciones de los estudiantes de magisterio de la comunicación verbal, la comunicación no verbal y la comunicación paraverbal en el diálogo del tutor con el alumno. Según Ibáñez (1990), el grupo de discusión es una de las técnicas más adecuadas para interpretar los puntos de vista de los participantes, porque ofrece libertad para expresar los pensamientos con las propias estructuras mentales y con las propias palabras.

De Pablos y Cabero (1990) proponen el uso del vídeo tanto para la obtención de información como para la observación de hechos, conductas y fenómenos. El vídeo (DVD) es un medio ideal para evaluar las interacciones que se producen en el diálogo del tutor con el alumno y que, por su fugacidad, resultan difíciles para una evaluación de calidad.

El procedimiento del traspaso de la influencia de la enseñanza de la profesora en el análisis de la comunicación verbal, la comunicación no verbal y la paraverbal a los alumnos que



cursaban en el grupo de tarde la asignatura «Didáctica General en el Grado de Maestro de Educación Primaria» en la Universidad de La Rioja, se inicia con la primera escena del vídeo, «A salto de mata», como ejemplo de una entrevista no preparada y no asertiva para guiar a dichos alumnos a centrar la atención en las categorías que deben observarse (fases de la tutoría) y las unidades significativas de análisis de la comunicación verbal, la comunicación no verbal y la paraverbal, así como aprender a cumplimentar las rejillas de observación (elaboradas para esta línea de investigación, Santibáñez, 1994) en el «Informe individual y en el Informe en *focus group*». La utilización de la rejilla supone obtener más fiabilidad en la interpretación de los mensajes y menor imprecisión en el análisis de los datos. Además, esta línea de investigación se ha llevado a cabo con distintas muestras correspondientes a alumnos de doctorado en cursos impartidos en la Universidad de La Rioja, y con alumnos y alumnas que cursaron la asignatura de Tecnologías Aplicadas a la Educación en la parte de Comunicación Audiovisual y Educación en la Diplomatura de Maestro en la Universidad de La Rioja desde el curso 1997-98 hasta el curso 2010-2011.

En el análisis y en la observación del vídeo por los alumnos y las alumnas se aconseja tener en cuenta que las señales constituyen gestos con significación constante. Así, a través del análisis de las imágenes del vídeo en conjunto se pueden observar aspectos que tratan de enmascarar o representar papeles «conscientemente engañosos».

La percepción y la expresión del lenguaje corporal se debiera interpretar de forma integral y multisensorial.

Para el análisis del lenguaje corporal es preciso comprobar que las señales emitidas repetitivamente significan siempre lo mismo para el tutor y el alumno objetos de análisis. La observación del lenguaje corporal tendrá en cuenta las características de otros mensajes similares del mismo sujeto que nos permitan confirmar la validez de nuestros juicios. Es necesario constatar que además debemos comprobar estas informaciones en situaciones reiteradas e inconscientes.

3. Resultados obtenidos

En este trabajo se propuso el estudio descriptivo referente a la interacción del tutor con un alumno en las diferentes fases de la acción tutorial y para ello, de acuerdo con los objetivos formulados, se analizan las expresiones de actitudes asertivas y no asertivas de un tutor a través de su comunicación verbal, su comunicación no verbal y su comunicación paraverbal en las siguientes fases de la entrevista con un alumno: a) estructurar, b) establecer concordancia, c) transmitir información y/o dar opiniones, d) escuchar activamente (respetar silencios, reiterar, confrontar, clarificar, hacer explícitos los obstáculos y promover implicación). Asimismo, también se someten a análisis las reacciones y respuestas del alumno ante las actitudes percibidas a través de la comunicación verbal, la comunicación no verbal y la comunicación paraverbal del tutor en las siguientes fases de la entrevista: a) evadir la situación, b) proporcionar información, c) expresar conflictos, d) aceptar compromisos, e) proponer soluciones.

A continuación se ofrecen en porcentajes (%) algunos de los resultados obtenidos de los informes de los alumnos de Magisterio referentes a la interacción de la comunicación verbal (V), la



comunicación no verbal (NV) y la comunicación paraverbal (PV) asertiva y no asertiva durante el diálogo del tutor con el alumno (Juan) en las categorías de la entrevista:

Resultados referentes el ambiente, espacio y proximidad y concordancia

El tutor manifiesta a través de su comunicación verbal, su comunicación no verbal y su comunicación paraverbal una *concordancia* explícita de aceptación hacia el alumno (Juan) encaminada a establecer una relación de cordialidad. Cuando Juan va a buscarle a su despacho (el tutor está trabajando en el momento en que Juan entra al despacho), el tutor inicia el diálogo de la siguiente forma:

Tutor: ¡Hombre, Juan! Si me esperas, termino esto un segundo y estoy contigo enseguida. Pero, siéntate, siéntate. (Inicia concordancia).

La conversación tiene lugar en torno a una mesa de trabajo en grupo que invita a la colaboración. En el 83% de los informes se considera que el profesor va vestido de manera informal e indica al alumno que se siente junto a él con gestos asertivos de la expresión facial, miradas, manos y la entonación vocal, tratando de estimular reacciones positivas y una relación de confianza, cooperación y concordancia para captar simpatía. El lugar y el ambiente de la entrevista es adecuado, ya que se trata del despacho del profesor, así como la disposición de intimidad de las sillas para conversar. Sin embargo, del resto de los informes se extrae que se hubiera preferido un paseo u otro lugar más abierto, que el tutor no debía hacer esperar al alumno y no les parece adecuado que utilice el imperativo ¡*siéntate!*, ¡*siéntate!* indicándole la silla reforzando el lugar con el gesto de la mano. Algunos alumnos añaden que Juan (alumno) muestra «los labios cerrados sin tensión indicando disposición, pero serio y pensativo» y «una inclinación lateral de la cabeza cuando deposita su carpeta sobre la mesa».

La totalidad de los informes recogen que el alumno muestra respeto hacia el tutor, que va muy aseado con una camiseta blanca y una cazadora nueva y se ha recogido la melena en una coleta.

En esta escena Juan no habla.

Resultados relacionados con estructuración, transmisión de información y respeto de silencio del tutor, así como información proporcionada por el alumno y evadir la situación

A través de la categoría de *estructuración* el tutor interviene de forma adecuada y flexible para mantener la dirección y avance ordenado en las distintas fases de la entrevista, así como la interacción necesaria entre ellas. Por otra parte, el tutor deja clara la *transmisión de la información* de que dispone con respecto al incidente acontecido y respeta el silencio del alumno para facilitar su reflexión y mostrarle interés para que sea él mismo quien le explique lo ocurrido.

Tutor: Bueno, te decía el otro día que quería hablar contigo sobre un incidente que ocurrió la semana pasada, después de vuestra clase de Música. Parece ser que Benito, el conserje, escuchó un ruido, como rotura de cristales. Y cuando fue a ver lo que pasaba te



Josefina Santibáñez-Velilla. *Aprender juntos la escucha activa del otro...*

vio salir a ti por el pasillo del aula de Música. Cuando llegó allí vio que el cristal de la puerta estaba roto. Y como no vio a nadie más supuso que lo habías roto tú. (Estructuración y transmisión de información).

¿Es cierto? Me gustaría que me contaras exactamente qué pasó y que tratemos de resolver este asunto de la mejor forma posible... ¡Venga! (Actitud acogedora, comprensiva)

El tutor espera a que el alumno hable. Hace un gesto con las manos invitándole a expresarse (respeto el silencio).

Juan: Está bien, lo rompí yo, pero porque me quedé encerrado (Proporciona información).

Un 84% de los informes recogen que el tutor informa de los hechos y pretende mostrarse relajado, establece bastantes contactos visuales con Juan, sonrío, mueve frecuentemente la cabeza de forma asertiva con expresión facial agradable, da una leve palmada en la mesa animando a Juan para que hable, quita importancia a las cosas, varía el tono y el volumen de voz, pretende estar interesado y comprensivo, pero descarga su tensión emocional y nerviosismo con excesivos movimientos de las manos, se rasca el brazo, parpadea, se quita y juguetea con las gafas, mueve levemente la silla donde está sentado, incluso junta las manos como signo de ruego o súplica. «El tutor tiene como objetivo lograr que el alumno admita que rompió el cristal e inclina el cuerpo hacia adelante».

El 85 % de los alumnos observan que la mirada de Juan es inquieta, con los ojos muy abiertos, levanta las cejas. Asimismo, su nerviosismo se manifiesta por los movimientos de los dedos de las manos e incluso abre su carpeta mientras escucha y mira al tutor, hay interés, en ocasiones indica concentración e inseguridad con los brazos apoyados sobre la mesa, que después de un breve silencio de reflexión mira de frente al tutor y con los brazos apoyados en el borde de la mesa, las manos algo levantadas y abiertas en señal de defensa al «no poder evadir la situación» responde al tutor elevando el tono de voz con un estado de tensión e impaciencia: «Está bien, lo rompí yo. Pero porque me quedé encerrado».

Entre el 15% y el 16% de los alumnos de Magisterio describen la escena y no hacen interpretaciones.

Resultados con respecto a la escucha activa del tutor (reiterar, hacer explícitos los obstáculos, confrontar, clarificar y promover implicación), así como por parte del alumno de expresar conflictos, aceptar compromisos y proponer soluciones

La *escucha activa* del tutor consiste en esforzarse por comprender lo que el alumno está expresando y hacerlo evidente para él. Tiene un componente imprescindible de actitud comprensiva y acogedora para fomentar la implicación del alumno. Para ello, el tutor hace pensar al *reiterar* y repetir la última frase dicha por el alumno para promover una reflexión más profunda sobre los significados expresados y pronunciados por el alumno sin darles suficiente importancia. Una vez creado un clima de aceptación y confianza el tutor debe *confrontar* y poner de manifiesto los puntos de discrepancia sin deteriorar la relación interpersonal. El objetivo del tutor es ayudar a tener una visión realista del asunto que ha de tratarse para que puedan tomar decisiones más ajustadas y aceptables por el alumno.



Josefina Santibáñez-Velilla. *Aprender juntos la escucha activa del otro...*

Resulta eficaz *clarificar* no solo para obtener más información, sino también para contrastar las informaciones recibidas desde diversos ámbitos y que parecen no coincidentes. Por otra parte, permite al alumno ampliar su percepción de la realidad al *hacer explícitos los obstáculos* de los contenidos que han de tratarse y que les preocupan, para así poder abordarlos y conseguir la comunicación a fin de *promover su implicación* y establecer acuerdos y un plan de acción detallado.

Se transcribe a continuación el diálogo:

Tutor: ¡Ah! Te quedaste encerrado. (Reiteración)

Juan: Sí, me quedé encerrado dentro y tuve que romper el cristal para salir.

El 79% de los datos de los informes exponen que el tutor mira de frente a Juan con un movimiento asertivo de cabeza, actitud de disponibilidad en los gestos y reforzando el plano afectivo con admiración cuando dice: « ¡Ah! Te quedaste encerrado». Hay congruencia entre la comunicación verbal, la comunicación no verbal y la comunicación en el paralenguaje en esta categoría de reiteración.

Juan repite los mismos gestos que cuando confesó la rotura del cristal.

Tutor: Mi intención es que solucionemos este tema de la mejor manera. Pero tienes que querer tú también... Entonces por qué no me cuentas bien lo que pasó para que yo lo entienda y podamos solucionarlo (Hacer explícitos los obstáculos).

El tutor guarda silencio y mira al alumno. (Respeto al silencio)

Juan: No escuché como cerraban la puerta porque yo tenía puestos mis cascos y los tenía conectados a la cadena de sonido (Proporciona información)

Tutor: Ah! tú seguías allí todavía. ¿Tus compañeros? (hace confrontación).

Juan: Supongo que estarían ya en la otra clase. ¡Vamos!, yo pensaba ir. (Informa y trata de evadirse).

El 83% de los informes perciben que el tutor está sentado en posición relajada, inclinado lateralmente y hacia atrás, pero cambia de posición bajando la cabeza e inclinando el tronco con los brazos sobre la mesa y las manos unidas hasta el punto de apreciarse una breve reflexión antes de girar el cuerpo de frente hacia Juan en búsqueda del contacto visual. La mirada y el tono de voz indican afecto. Apoya de nuevo los brazos sobre la mesa y gesticula con las manos hasta llegar a juntarlas pidiendo que cuente lo que pasó, abre y separa las manos e incluso las apoya en la mesa solicitando a Juan su colaboración para solucionar el problema. El tutor guarda silencio y mira a Juan para promover su reflexión.

El rostro de Juan muestra gestos de tensión y rechazo, gira su cuerpo hacia el tutor buscándole la mirada, extiende su brazo derecho con la mano abierta y responde con voz firme gesticulando con las manos el tener puestos los cascos por lo que no pudo escuchar que cerraron la puerta.

El tutor mira atentamente a Juan con curiosidad e interés apoyando su cabeza sobre la mano derecha a la vez que se rasca con el dedo pulgar detrás de la oreja delatando su nerviosismo, ya que tiene que confrontar preguntado a Juan dónde estaban sus compañeros para tener una visión real del problema.

Juan, con expresión facial de disgusto y rabia, extiende la mano hacia el tutor en actitud de defensa y, mirándole con voz vacilante a la vez que gesticula con las manos, responde «estarían en la otra clase». Sin quitar la mirada del tutor y llevando la mano izquierda sobre el corazón (digo la verdad) exclama con impaciencia « ¡Vamos!, yo pensaba ir».

Tutor: Bueno, sí, quizás esta vez pensabas ir. Pero en el parte de asistencia del último trimestre tienes bastantes faltas, ¿qué crees tú que está pasando? (Le confronta con los datos de la realidad).

Juan: *Pero si es que es un rollo* (Expresa conflictos).

Tutor: *Todas* (Intenta clarificar).

Juan: *Casi todas las clases* (Expresa conflictos).

El 79% de los informes exponen que el tutor quita la mano de la cabeza para apoyar el brazo derecho sobre la mesa y, con voz firme mirando de frente a Juan, le dice «quizás esta vez pensabas ir». Después de gesticular con las manos y con las palmas hacia abajo, corta las explicaciones de Juan, que trata de «evadir la situación», y le dice que tiene bastantes faltas de asistencia.

Juan, con voz de hastío y un movimiento nervioso de los dedos sobre la mesa, se queja de que las clases son un rollo (expresa conflictos), a la vez que refuerza sus palabras asintiendo con las manos, movimientos de cabeza no asertivos y tensión mirando de frente al tutor. Inmediatamente inclina el tronco hacia adelante, baja la cabeza y evita el contacto visual con el tutor (evade la situación) girándola hacia la izquierda.

El tutor, sin apartar la mirada de Juan y gesticulando con las manos, intenta clarificar preguntando ¿*todas?* Juan, con gestos y paraleguaje redundantes a los anteriores, responde que casi todas las clases.

Tutor: ¿Cómo crees que puedes “compensar” tú la rotura del cristal? (promover implicación).

Juan: No sé, no se me ocurre nada.

Tutor: Yo había pensado que... cuando terminemos aquí... que habláramos con Elena, con tu profesora de Música. Y ella sabrá lo que puedes hacer allí. (Aporta solución, pero después de haber dado oportunidades al alumno para que las proponga él).

En el 77% de los informes se recoge que el tutor utiliza las manos con gestos de negociación, descansa la cabeza sobre la mano mirando a Juan y el lenguaje paraverbal discurre entre la interrogación, las pausas y el afecto.

Juan mira atentamente y pensativo al tutor con los brazos sobre la mesa, las manos cerradas frotándose los pulgares y dice impaciente «no se me ocurre nada» y acepta la propuesta del tutor.

4. Conclusiones y discusión

Los resultados aportan evidencias del progresivo traspaso del control de la enseñanza de la profesora al autoaprendizaje de los alumnos y el papel de la WebCT de la Universidad de La Rioja y del vídeo, entre otros medios de comunicación, como recursos mediadores tanto en la actividad conjunta en el gran grupo de las clases teóricas en el aula, como en las prácticas de grupos reducidos (25 alumnos) y en el trabajo autónomo individual y en *focus group* de los alumnos para el análisis y la observación de la interacción del tutor con el alumno durante la tutoría.

Se observan interpretaciones contradictorias entre los estudiantes de Magisterio en la categoría de «concordancia» que establece el tutor con la mirada, expresión del rostro, gestos y paralingüaje hacia Juan. Igualmente, en el resto de categorías, la percepción de las señales emitidas redundantemente por el tutor y Juan en su lenguaje no verbal y paralingüaje se perciben de forma diferente entre bastantes alumnos de Magisterio.

Conceptualmente, el sintagma «no verbal» es un término polisémico, se presta a múltiples interpretaciones, y podemos decir lo mismo en cuanto al concepto «comunicación». No es fácil separar exclusivamente el comportamiento humano verbal del no verbal. El origen de la confusión en la definición de comunicación no verbal reside en que no se conoce con seguridad si hablamos de la señal producida, no verbal o del código interno de interpretación de la señal, a menudo verbal. Merhabian (1972:2), en vez de hablar conducta verbal y no verbal, opta por la clasificación de explícito e implícito.

Es preciso destacar que un alto porcentaje de alumnos y alumnas detectan, de acuerdo con Woolbert (1920), Milmoie (1968), Scheflen (1967), Weitz (1972) y Snyder (1974), el significado afectivo y emocional del tutor hacia el alumno por el volumen de la voz, la elocución verbal y las variaciones en el tono de la entrevista para despertar reacciones positivas y de confianza. Sin embargo, también un porcentaje relativamente considerable apenas fundamenta sus percepciones asertivas y no asertivas en la interacción del tutor con el alumno en las distintas categorías de la tutoría. Ahora bien, el resto de la muestra, en consonancia con autores como Mehrabian y Ksionzky (1974), perciben los contactos visuales, los contenidos verbales positivos, la frecuencia de movimientos de cabeza, las gesticulaciones, la expresión facial agradable y la duración del discurso del tutor hacia el alumno para conseguir su aceptación y afiliación.

Se llega a conclusiones de los informes presentados como las siguientes:

- Durante la escucha, el profesor pretende estar relajado, no pasa nada, sonrío, se inclina hacia atrás, quita importancia a las cosas con el tono de voz, pretende estar interesado pero no inquisitivo, descarga su tensión emocional con las manos.



Josefina Santibáñez-Velilla. *Aprender juntos la escucha activa del otro...*

- Cuando el profesor tiene mucho interés en lograr un objetivo concreto se inclina hacia delante, mueve las manos para negociar, busca la mirada poniéndose a la altura de los ojos de Juan, que normalmente están más bajos. Cuando el profesor consigue el objetivo (reconoce que Juan ha accedido) el profesor se relaja y se inclina de nuevo hacia atrás.
- El profesor comienza reconociendo parte de verdad en lo que dice el alumno, pero menciona otros datos que no se corresponden lógicamente con lo que el alumno está diciendo. Sabe que Juan no dice la verdad, pero no quiere contradecirlo para que no se ponga a la defensiva. Así que le pregunta cómo puede explicar otra opinión diferente además de la suya. El tono siempre es suave, aún más en estos momentos y el ritmo de sus palabras más lento.
- Cuando Juan se siente culpable y desconfiado. En estos momentos, Juan baja la cabeza, su cuerpo está inclinado hacia delante y encorvado, la mirada baja, habla con un poco de agresividad porque intenta justificarse.

A través de los datos recogidos se ha observado que, posiblemente, la percepción de los estudiantes de Magisterio en el diálogo del tutor y Juan no depende solamente de los datos objetivos, ya que todos han visto el mismo vídeo, sino que también puede que exista influencia de las percepciones que se forman, en parte, de las opiniones y los sentimientos que les inspiran los actores de la entrevista simulada. Algunos alumnos de Magisterio llegan a expresar que «el tutor no lo hace bien». Bruner (1958) considera que el acto fundamental de la percepción consiste en confrontar una estimulación actual con las huellas dejadas por las experiencias previas o «esquemas perceptivos». Por otro lado, la percepción es un proceso bipolar que depende tanto de los estímulos como del sujeto perceptor, el cual pone en funcionamiento esquemas perceptivos que están determinando la percepción por el aprendizaje, experiencias, motivaciones, expectativas, actitudes y valores, así como por el contexto socio-cultural al que cada sujeto pertenece. De acuerdo con Birdwhistell (1955) cuando se trate de pasar de la descripción a la interpretación, el comportamiento no verbal observado no encontrará su significación más que en un largo contexto.

La relación pedagógica, de acuerdo con Hernández (Hernández, 2011, p. 9), que se establece entre el tutor y el alumno durante la tutoría

No es igualitaria, ni horizontal, pero sí es recíproca. Afecta y nos afecta. La relación tiene que ver no solo con lo que sucede, sino con lo que nos sucede. Con lo que tiene lugar en cada uno de nosotros cuando entramos a pensarnos, precisamente, desde la relación pedagógica.

El profesor, durante su formación inicial, debe adquirir una capacitación en los procesos de orientación del desarrollo personal del alumno. Todo ello requiere una «implicación empática», ya que el tutor, conociendo las posibilidades, trayectoria y motivaciones del alumno, le ofrece asesoramiento académico y lo orienta «personalizando la relación». En una investigación realizada por Lázaro (1997) se constata que «la importancia de la afectividad como condición indispensable para el ejercicio de la tutoría, para la capacidad de comunicación empática y para la competencia en el establecimiento de la relación interpersonal».

La perspectiva de la relación pedagógica no tiene que añadir rúbricas para la evaluación, ni persigue una planificación en la que cada actividad está prevista de antemano. La relación pedagógica se configura como proceso que refleja un encuentro que por incierto solo puede inscribirse en la esfera de lo posible. Por tanto, es un encuentro que afecta (de algún modo) a nuestro sentido de ser estudiantes y profesores, a ellos y a nosotros. (Hernández, 2011, p. 8)

Por otra parte, la importancia creciente en la formación y perfeccionamiento del profesorado en las técnicas de expresión, pone su centro de interés en el cuerpo, el gesto y la voz (Fabry, 1977).

La conducta asertiva (Santibáñez, 2008) puede aprenderse y mejorarse como un requisito de crecimiento personal e implica la expresión de los propios sentimientos, derechos y criterios con claridad y firmeza, pero sin ofender, menospreciar, amenazar y humillar a los otros.

Desde la perspectiva de la investigación en la Universidad

Plantear el vínculo entre la relación pedagógica y la investigación abre un conjunto de temáticas apasionantes que va desde la intensificación del trabajo en la universidad, hasta la indefinición que caracteriza la actividad académica, pasando por el ineludible problema de establecer sistemas de evaluación de la *excelencia* no solo de la investigación, sino también de la docencia. (Sancho, 2011, p. 54)

El tutor no debe señalar al alumno qué debe hacer o qué le conviene más, su función es apoyarle en el proceso para la toma de decisiones reflexionadas y argumentadas.

Por último, una vez analizados los Informes/Memorias de los alumnos y de las alumnas de Magisterio, confirmo las reflexiones de Hernández (2011, p.90) al «señalar la importancia de hacer el camino de aprendizaje en compañía (de los discentes) una característica esencial de cómo entiendo la relación pedagógica. Pero no tiene lugar en el vacío, sino a través del debate, la escucha (en el proceso de enseñar y aprender juntos profesores y alumnos siendo todos docentes y discentes en colaboración y la reciprocidad) y el compartir».

<Referencias bibliográficas>

- Argyle, M. (1972). *Non-verbal communication in human social interaction*. En Hinde, R. A. *Non-verbal communication*. Oxford, England: Cambridge U. Press
- Bardín, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Birdwhistell, R.L. (1952). *Introduction to Kinesics*. Louisville: University of Pennsylvania Press.
- Birdwhistell, R.L. (1955). *Background to Kinesics, etc.* Louisville: University of Pennsylvania Press.
- Bluner, H. (1982). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkeley: University of California Press.

Bruner, J. S., Shapiro, D. y Tagiuri, R. (1958). The meaning of traits in insolation and in combination. En Tagiuri, R. y Petruccio, L. (Eds), *Person Perception and Interpersonal Behavior* (pp. 277-288). Stanford: University Press.

Cabero, J. y De Pablos, J. (1990). El vídeo en el aula. I. El vídeo como mediador de aprendizaje. *Revista de educación*. 291, 351-370.

Coll, C. et al. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.

Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid, España: McGraw-Hill.

Delchambre, A. (1975). *Mise en relation des comportements verbaux et non verbaux du professeur en situation pédagogique*. Lieja: Universidad de Lieja, memoria de licenciatura inédita.

De Landsheere, G. y Bayer, E.. (1977). *Cómo enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en clase*. Madrid: Santillana-Aula XXI.

De Miguel de, C., et al. (1996). *La Entrevista. Un Instrumento de Trabajo para el Profesorado*. Madrid, España: Dirección General de Educación. Consejería de Educación y Cultura.

Ekman, P. (1965). Differential communication of affect by head and body cues, *Journal of Person. And Social Psychology* 2, 726-735.

Ekman, P., Friesen, W.V. y Tomkins, S. (1971). Facial affect scoring technique a first validity study. *Semiotica*, 3, 37-58.

Ekman, P. y Friesen, W.V. (1972). Hand Movements. *Journal of Communication*, 22, 353-374.

Fauquet, M. y Estrassfogel, S. (1972). *L'audio-visuel au service de la formation des enseignants*. París, Francia: Delagrave.

Fauquet, M. y Estrassfogel, S. (1975). Video-formation et individualisation, Acta du 19 colloque de L'AL-PELF. *Les sciences de l'éducation*, 2-3.

Gimeno Sacristán, J. y Fernández Pérez, M. (1980). *La formación del profesorado de E.G.B. Análisis de la situación española*. Madrid, España: Ministerio de Universidades e Investigación.

Gimeno, J. (1988). *El Currículum: una reflexión sobre prácticas*. Madrid, España: Morata.

Hernández, F. (2014a). Prestar atención a la relación pedagógica como alternativa a la concepción de la innovación en la docencia que actúa como dispositivo para construir un modo de identidad de estudiantes y profesores en la universidad. En Hernández F. (coordinador, 2014). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes* (pp. 4-11). Barcelona, España: Universitat de Barcelona. Depósito Digital. <http://hdl.handle.net/2445//20946>

- Hernández, F. (2014b). Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes. En Hernández F. (coordinador, 2014). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes* (pp. 12-18). Barcelona, España: Universitat de Barcelona. Depósito Digital. <http://hdl.handle.net/2445//20946>
- Hernández, F. (2014c). ¿Qué he venido a hacer aquí? La relación pedagógica como trama de relaciones. En Hernández F. (coordinador, 2014). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes* (pp. 4-11). Barcelona, España: Universitat de Barcelona. Depósito Digital. <http://hdl.handle.net/2445//20946>
- Jecker, J.D., Maccoby, N. y Breitrose, H. S., (1965). Improving accuracy in interpreting non-verbal cues of compren, *Psychological in the Scool*, 2, 239-244.
- Knapp, M.J. (1972). *Non-verbal communication in human interaction*. Nueva York: Holt Rinehart and Winston.
- Knapp, M.J. (1980). La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno. Barcelona: Paidós.
- Kiovumaki, J.H. y Rogers, P. L. (1974). Body table and tone of voice: The language without words. *Psychology Today*, 8, 64-68.
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lázaro, A.J. (1987): La función tutorial en la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28, 93-108.
- Maccoby, N. y Breitrose, H. S., (1965). Improving accuracy in interpreting non-verbal cues of compren. *Psychological in the Scool*, 2, 239-244.
- Memoria 205G de Grado en Educación Primaria (2010-2011) en la Universidad de La Rioja. Recuperado de <http://www.unirioja.es/servicios/opp/imptit/memver/grados/MEM-206G-V20120530.pdf>
- Merhabian, A. (1971). *Silent Messages*, Belmont, Cal: Wadsworth.
- Merhabian, A. (1972). *Nonverbal Communication*, Chicago: Aldine-Atlerton.
- Merhabian, A. y Ksionzky, S. (1974). *A Theory of Affiliation*, Londres, England: Lexington Books.
- Milmoe, S., Novey, M.S., Kagan, J. y Rosenthal, R. (1968). The Mother's Voice: Postdictor of the her baby's behavior. *Proceeding, 76th Annual Convention, American Psychological Association*, 72, 463-464.
- Osgood, C.E. (1966). Dimensionality of semantic space for communication of facial expression. *Scandinavian Journal of Psychology*, 7, 1-30.
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, BOE de 29 diciembre de 2007.



Rosenthal, R. y Jacobson, L., (1971). *Pygmalion a l'école*. París: Casterman.

Rosenthal, R. (1971). Teacher expectations and their effects upon children. En G.S. Lesser (Ed), *Psychology and the educational practice* (pp. 64-87). Glenview Illinois: Scott, Foresman.

Sancho, J. (2014). La relación pedagógica y la investigación. En Hernández, F. (coordinador, 2014). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes* (pp. 45-56). Barcelona, España: Universitat de Barcelona. Depósito Digital. <http://hdl.handle.net/2445//20946>

Santibáñez, J. (1994). *Memoria de investigación. Proyet Deutero*. Lieja: Universidad de Lieja. Inédito.

Santibáñez, J. (1998). Utilización de las Nuevas Tecnologías para el análisis no verbal en la interacción didáctica. En Zabalza, M. A. *Innovaciones en el Prácticum: Nuevos enfoques y Nuevos recursos para el desarrollo del Prácticum* (pp. 1-20). PIO Pontevedra, España: Universidad de Vigo. http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf1998/santibanez0.pdf

Santibáñez, J. (2001). El efecto Pygmalión del profesor en el estímulo del alumno. *Primeras Noticias: Comunicación y Pedagogía*, 176, 17-24.

Santibáñez, J. (2008). El desarrollo de la conducta asertiva a través del diagnóstico de la percepción del concepto y estima de sí mismo, de los demás y desde los otros. En Roig, R. *Investigación e innovación en el conocimiento actual* (pp. 427-447). Alicante: Facultad de Educación. Universidad de Alicante-Marfil.

Santibáñez, J., et al. (2011). Aprender con el vídeo. La interacción verbal, no verbal y paraverbal del tutor con un alumno. Estudio de caso. En Ruiz, J. L y Sánchez, J. *Buenas prácticas con TIC para la investigación y la docencia*. Málaga, España: Edita Universidad de Málaga.

Scheflen, A.E. (1967). On the structuring of human communication. *American behavioral scientist*, 10 (8), 8-12.

Snyder, M. (1974). Self-Monitoring of Expressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 526-537.

Watzlawic, P., Helmick-Beavin, J. y Jackson, D. (1972). *Une logique de la communication*. París, Francia: Seuil.

Woolbert, C. (1920). The Effects of Various Modes of Public Reading. *Journal of Applied Psychology*, 4 (2-3), 162-185.

Copyright © 2015. Esta obra está sujeta a una licencia de Creative Commons mediante la cual, cualquier explotación de ésta, deberá reconocer a sus autores, citados en la referencia recomendada que aparece al inicio de este documento.

