

# LAS INTERACCIONES COMUNICATIVAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA: UN ESTUDIO DE CASO\*

Carlos Andrés Giraldo Rivas\*\*  
Carlos Fernando Vélez Gutiérrez\*\*\*

## RESUMEN

Hoy es impensable la educación sin tener en cuenta la comunicación. Sin embargo, hay una distancia significativa entre las reflexiones sobre esta relación y las prácticas cotidianas en las instituciones educativas colombianas: todavía son preeminentes el rol del docente, su lenguaje autoritario y muchas veces críptico, así como las actitudes miméticas y resistentes de los estudiantes. Una situación como esta no permite construir ambientes de aprendizaje adecuados y alimenta otro círculo vicioso mayor relacionado con la movilidad social, la inequidad y la violencia. Aquí está el sentido de una investigación cualitativa como esta, que se inscribe en la perspectiva etnográfica de Goetz y LeCompte (1988). El propósito fue conocer los tipos de interacción comunicativa predominantes entre docentes y estudiantes en el aula de clase y el patio de recreo, que se refieren a la relación

\* Este artículo es un producto del proceso de formación del Área de Investigación de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el CINDE. Se inscribe, a su vez, en un proceso institucional más amplio, que tiene que ver con la investigación y la intervención sobre los ambientes de aprendizaje (formales y no formales) en el contexto colombiano y, particularmente, con el desarrollo de un programa sobre las interacciones escuela-familia-comunidad y una estrategia de intervención denominada los Centros Familiares Comunitarios, pertenecientes al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el CINDE.

\*\* Licenciado en Educación Física de la Universidad de Caldas. Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el CINDE.

\*\*\* Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el CINDE. Tutor de la Línea de Investigación en Educación y Pedagogía de la misma Maestría. Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación Rudecolombia, Universidad de Caldas. Coordinador Académico Fundación Universitaria Luís Amigó, Centro Regional Manizales.

Recibido Junio 8 del 2009, aprobado Octubre 23 de 2009.

docente-estudiante/enseñanza-aprendizaje en una institución educativa de la ciudad de Manizales. Los resultados muestran el carácter multidimensional y paradójico de la comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, fue evidente el poco valor que les asignan docentes y estudiantes a sus interacciones comunicativas y a la distinción entre lo verbal y lo no verbal; allí coexisten dos modos predominantes: un modo vertical en el aula de clase y un modo horizontal en el patio de recreo. Estas diferencias generan continuidades y rupturas en las interacciones comunicativas, que no contribuyen a la legitimidad de las prácticas educativas que realizan los actores participantes.

**PALABRAS CLAVE:** interacción comunicativa, aula de clase, patio de recreo, docente, estudiante.

## COMMUNICATIVE INTERACTIONS IN THE MIDDLE SCHOOL: A CASE STUDY

### ABSTRACT

Education without having communication into account is unthinkable today. However, there exists a meaningful distance between reflections about this relationship and the daily practices in the Colombian educational institutions: Still, the role of the teacher, his/her authoritarian and, many times cryptic language, as well as the mimetic and tough attitudes of the students are preeminent. A situation like this does not allow for the construction of adequate learning environments and nurture a greater vicious cycle related with social mobility, inequity and violence. This is the sense of a qualitative research like this which inscribes to Goetz and LeCompte's (1988) ethnographic perspective. The purpose of this research was to know the predominant kinds of communicative interaction between teachers and students in the classroom and in the playground which refer to the relationship teacher-student/teaching-learning in an educational institution in Manizales. The results show the multi-dimensional and paradoxical character of communication in the teaching-learning processes. For example, it was evident the poor value both teachers and students give to their communicative interactions and the distinction between the verbal and non-verbal communication; two predominant modes coexist there: a vertical mode in the classroom and a horizontal mode in the playground. These differences generate continuities and ruptures in the communicative interactions which do not contribute to the legitimacy of educational practices carried out by the main characters.

**KEY WORDS:** communicative interaction, classroom, playground, teacher, student.

## INTRODUCCIÓN

La Constitución Política de Colombia, aprobada en 1991, introdujo una nueva forma de pensar el país: la pretensión de unidad y homogeneidad de la nación, consagrada en 1886, se daba por superada; ahora lo que se propone es construir un país plural, heterogéneo, multicultural, que fomenta la diversidad como valor positivo. Esto, por supuesto, tiene múltiples implicaciones políticas, sociales, económicas, culturales y ambientales. Sin embargo, en el contexto de esta investigación, lo fundamental es subrayar algunas implicaciones sociales en las prácticas educativas, en especial la transformación de una comunicación dirigida, teledirigida, centralizada, que se personifica en el maestro y está agenciada en tres niveles institucionales: el Ministerio, la Gobernación y la Alcaldía. Esta centralización es evidente en los modos tradicionales de contratación docente, en las presiones salariales asociadas con la homogeneización de su rol, pero también, y a la inversa, por las reivindicaciones sindicales: es en Bogotá donde se regula todo el sistema educativo nacional.

Este proceso de centralización y homogeneización excesiva, además, concibió la educación como transmisión de valores y saberes; por esto mismo, el maestro se convirtió en el actor educativo por excelencia, lo que generó múltiples políticas y programas de formación docente. La persistencia durante más de un siglo de un enfoque como este hizo que se invisibilizaran los estudiantes, sus familias y sus contextos educativos; por tanto, la escuela se convirtió en una especie de gueto donde el maestro, su saber y los contenidos de los libros oficiales ocupaban el sitio de preferencia, lo que era muy notorio en su ubicación preeminente: en una tarima, por delante y por encima de todos los estudiantes, y encerrados en el aula, a distancia prudente de su entorno, ocho horas diarias, cinco días a la semana.

En una situación como esta, por supuesto, la comunicación nunca es motivo de preocupación, porque no podemos llamar comunicación a la transmisión unilateral de información. Es más, no podemos llamar comunicativa una relación que solo espera que los estudiantes repitan de memoria lo que el profesor recita como letanía. En una comprensión de la educación como transmisión, los roles se diferencian claramente: el docente es quien transmite (quien emite), por tanto

su rol es activo, mientras que los estudiantes son apenas receptores, de allí su pasividad.

Esta es una caracterización general de lo que ocurre en un aula colombiana tradicional; sin embargo, al mismo tiempo, cuando llega el recreo, los establecimientos educativos se transforman radicalmente: el juego y la gritería ilustran cómo se dispara la actividad de los estudiantes, a pesar de la vigilancia constante de los directores de disciplina. Es más, llega a ser tan dramático el asunto que el espacio y el tiempo de recreo se convierten en lo más significativo de lo que ocurre en la escuela; allí pueden hacer muchas cosas que no se hacen en el aula, pero, sobre todo, allí pueden ser ellos; allí dejan de ser estudiantes y vuelven a ser niños, niñas y jóvenes.

Ahora bien, la costumbre termina por naturalizar prácticas como las descritas, con lo cual el ejercicio de un rol construido históricamente genera cierta inercia, repetición e irreflexividad: esto es ser docente y aquello es ser estudiante.

Este artículo de investigación, entonces, se asume como parte de una transición entre la naturalización de la comunicación en el aula como transmisión de información, como enseñanza de “*contenidos curriculares*”, y la comunicación en el aula como construcción intencionada de significados con los estudiantes, en función de su aprendizaje. Adicionalmente, esta transición se manifiesta como tensión entre la posibilidad de mantener un sistema tradicional y las múltiples oportunidades para acceder a la información y el conocimiento en el mundo de hoy.

En este sentido, nos interesó dilucidar cómo se manifiestan las interacciones comunicativas en un momento de transición de la institución educativa, cuando el maestro es confrontado, de múltiples modos, por los nuevos medios, las nuevas oportunidades de aprendizaje y la transformación misma del sistema educativo nacional. En otras palabras, conocer hasta dónde, en nuestro contexto, se sigue reproduciendo la escuela tradicional; hasta dónde se mantienen las relaciones tradicionales entre docentes y estudiantes y, de darse, cómo ocurren algunos cambios en las relaciones comunicativas entre ellos.

Desde una perspectiva distinta, plural, heterogénea, descentralizada, el maestro transmisor se convierte en un maestro mediador y la memorización y la repetición

dan lugar al aprendizaje profundo, lo que implica nuevas maneras de configurar la interacción comunicativa entre docentes y estudiantes. En palabras de Hopenhayn (2003:177): “Más que contenidos curriculares, lo que se requiere es generar una disposición general al cambio en las formas de aprender, comunicarse y producir”.

En consecuencia, la importancia de este artículo está en mostrar las interacciones comunicativas en el aula y el patio de recreo, entre docentes y estudiantes. Este énfasis no desconoce que la educación se da en muchos escenarios; adicionalmente, desde un planteamiento hipotético, los medios masivos de comunicación y las redes informáticas aún no juegan el papel preponderante que, al parecer, tendrían en los procesos educativos futuros. Por otro lado, el trabajo de campo solo se realizó en una institución educativa de la ciudad de Manizales:<sup>1</sup> el Colegio Antonia Santos.

Sin embargo, para el contexto donde surgió este artículo, esta investigación puede ser entendida como una fase exploratoria, porque no se encontraron antecedentes con un enfoque similar. Adicionalmente, vale la pena resaltar que se privilegiaron algunos autores, sobre todo Cabrera (2003), y la clasificación de los distintos modos como se comunican docentes y estudiantes. Allí estuvo el énfasis teórico y conceptual del proyecto, aunque también se proponen algunas conclusiones que van más allá de este ejercicio taxonómico; por tanto, no se trató simplemente de caracterizar las interacciones comunicativas a partir de un enfoque taxonómico particular, si bien se tuvieron en cuenta sus categorías y subcategorías.

Ahora bien, en lo que se refiere a la comunicación como un fenómeno fundamental de los seres humanos, ha sido pensada e investigada por comunidades disciplinares de la psicología, la sociología, la filosofía, la semiótica y la lingüística, aunque actualmente es predominante una perspectiva interdisciplinar sobre la comunicación.

Dado el alcance de este artículo, consideramos pertinente presentar los diferentes modelos que sintetizan las principales conclusiones sobre la investigación en comunicación, pero también algunas precisiones relacionadas con la comunicación verbal y no verbal y la comunicación en los procesos educativos.

<sup>1</sup> En el momento que se inició esta investigación, Carlos Andrés Giraldo trabajaba en esta institución. Además, había interés de las directivas por la realización de este proyecto, y por eso se pudieron identificar algunas alternativas de mejoramiento.

Con ello, creemos, se configuraron las bases para estructurar el trabajo de campo y validar las principales conclusiones en la fase final del análisis de la información recolectada.

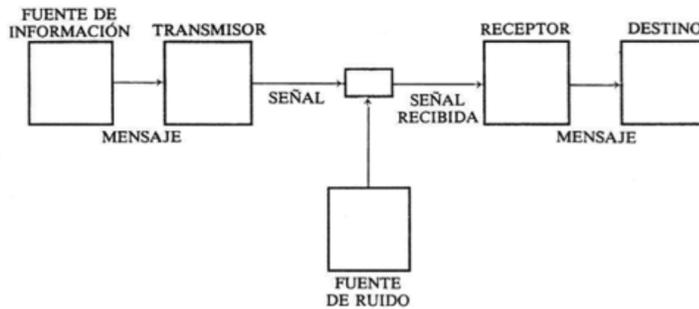
Para presentar este campo investigativo, nos apoyamos en los planteamientos de Rodrigo (2005), quien hace una síntesis sobre los modelos teóricos más utilizados para comprender y explicar la comunicación. Para este autor, existen fundamentalmente cuatro perspectivas: la teoría matemática (coherente con el conductismo psicológico), la teoría sociológica, la teoría semiótica y la teoría sociosemiótica.

En primer lugar, el enfoque matemático de comunicación, propuesto por Shannon y Weaver (1981), se configura a partir de tres elementos constitutivos principales: el emisor, el mensaje y el receptor (E-M-R). Estos tres elementos conforman un sistema que tiene como finalidad fundamental lograr el mayor nivel de eficacia en la transmisión del mensaje; es decir, la comunicación se realiza para influir en quien o quienes lo reciben.

Una propuesta como esta involucra, desde los planteamientos de Weaver, tres tipos distintos de problemáticas y relaciones entre el emisor y el receptor. Por un lado, un problema y una relación técnica asociada con la precisión de la transmisión de los mensajes; en segundo lugar, un problema y una relación semántica derivada de la preocupación por el significado de estos mensajes y, en tercer lugar, un problema y una relación con la efectividad y el comportamiento del receptor. De todas maneras, "...el problema técnico es el problema fundamental, porque si la transmisión no se produce eficazmente, de hecho, los otros problemas ni se plantean" (Rodrigo, 2005:4).

El esquema básico Emisor-Mensaje-Receptor (E-M-R) se complejiza cuando pensamos en la cantidad de información, en la capacidad del canal para enviarla, en el proceso de codificación del mensaje y en las interferencias que inciden en todo el sistema. La figura siguiente ilustra todos estos componentes, así como sus relaciones, en torno a los cuales se explica el fenómeno de la comunicación:

Figura N. 1. Modelo matemático de la comunicación.



Fuente: Shannon y Weaver (1981).

La crítica más reiterativa a este modelo radica en su enorme simplificación funcionalista, así como en el determinismo técnico y tecnológico que lo sustenta.

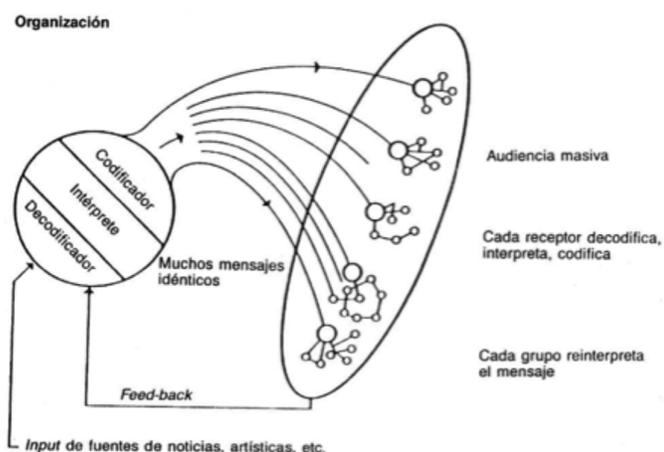
En segundo lugar, el enfoque sociológico tiene como figura principal a Wilbur Schramm. Las preocupaciones que definen su enfoque comunicativo tienen que ver con resolver los siguientes interrogantes (según Lasswell, citado por Rodrigo, 2005:5): “Quién dice qué, por qué canal, a quién y con qué efectos”, aunque su énfasis se refiere a los efectos de la comunicación. Como lo señala Schramm:

Las investigaciones sobre comunicación, en consecuencia, se refieren a cómo se puede ser efectivo en la comunicación, cómo ser comprendido, cómo ser claro, cómo utilizan las personas los medios efectivos de comunicación, cómo pueden entenderse entre sí las naciones, cómo puede usar la sociedad los medios de masa con mayor provecho y, en general, cómo funciona el proceso básico de la comunicación. (Citado por Rodrigo, 2005: 5).

Schramm elabora distintas aproximaciones teóricas al fenómeno de la comunicación, sobre todo las que se refieren a la comunicación interpersonal y la comunicación de masas. La primera se realiza cara a cara, entre individuos o pequeños grupos, y se manifiesta en la vida cotidiana, entre familiares y amigos, cuando conversamos o cuando enviamos un mensaje escrito; esta relación está estructurada por cuatro componentes: la fuente, el mensaje, el destino y el retorno, y esto configura un “proceso dialéctico”.

Por su parte, la comunicación de masas varía sobre todo por el carácter colectivo o institucional de la fuente, pero también porque el retorno no sucede la mayoría de las veces o sucede parcialmente; en otras palabras, no todos los que reciben un mensaje enviado masivamente se preocupan por mantener un diálogo con la fuente que lo envió. Esta situación se puede ejemplificar muy fácilmente con la relación comunicativa que establecemos con los noticieros de televisión. La figura siguiente ilustra las propuestas sociológicas sobre la comunicación de Schramm:

Figura N. 2. Modelo sociológico de la comunicación.



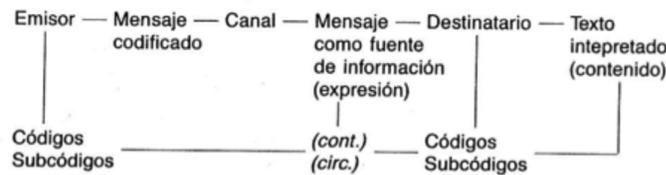
Fuente: Schramm (1954, citado por Rodrigo, 2005).

El valor de un modelo como este radica en hacer visibles las limitaciones de los medios masivos de comunicación, por la complejidad misma del fenómeno comunicativo; es decir, las grandes organizaciones mediáticas solo pueden controlar los mensajes y su distribución, pero la recepción y la interpretación dependen, en todos los casos, de los grupos a los que están dirigidos. Un fenómeno similar puede ocurrir también en situaciones de comunicación interpersonal; por ejemplo, cuando se presentan diferencias generacionales o culturales muy grandes en una conversación cotidiana, con una persona extraña, una persona mayor o una persona menor. Esta emergencia en la investigación y la reflexión sobre la comunicación es la que potencia el papel de la semiótica en la comprensión de los procesos comunicativos, aunque los semiólogos siguen indagando enfáticamente

sobre el mensaje, su recepción y su interpretación. La diferencia entonces radica en la preocupación por encontrar el sentido de la comunicación.

Ahora bien, aunque hay distintos autores representativos de este enfoque disciplinar, tal vez el más conocido sea Umberto Eco, quien propone un modelo semiótico centrado en el código y la decodificación. La siguiente figura ilustra esta propuesta teórica:

Figura N. 3. Modelo semiótico de la comunicación.



Fuente: Eco (1977, citado por Rodrigo, 2005).

Con Eco se rompe la perspectiva funcionalista y eficientista de la comunicación, porque la codificación y la decodificación no son momentos mecánicos, sino que están directamente relacionados con dimensiones externas al proceso comunicativo mismo; es decir, el proceso comunicativo depende de factores sociales y culturales preexistentes al emisor y al destinatario del mensaje. En sus palabras: “La propia multiplicidad de los códigos y la infinita variedad de los contextos y de las circunstancias hacen que un mismo mensaje pueda codificarse desde puntos de vista diferentes y por referencia a sistemas de convenciones distintos” (1977, citado por Rodrigo, 2005: 8).

Estos factores sociales y culturales generan sus propios códigos y subcódigos, los cuales se convierten en determinantes, a veces invisibles, otras camuflados e incluso inconscientes, para la codificación y la decodificación. Estos códigos y subcódigos pertenecen, fundamentalmente, a las dimensiones ideológica, estética y afectiva.

Una perspectiva de la comunicación como esta, interactuante con otros procesos y dinámicas humanas, anteriores y simultáneas, reconoce como condición necesaria

*“cierta coincidencia en el código”*; es decir, la comunicación no es posible, o se interrumpe fácilmente, cuando la significación no es compartida por sus actores o, en otras palabras, porque no existe una denotación única en los mensajes; de allí la importancia que cobran los contextos y las circunstancias comunicativas.

Adicionalmente, este enfoque complejiza la reflexión sobre el mensaje. Una cosa es el mensaje como información (como información emitida) y otra el mensaje como contenido. El mensaje se convierte en contenido, o no, solo cuando el receptor lo ha decodificado, en un tiempo y un espacio determinados; por tanto, desde la semiótica, *“el receptor lleva a cabo una lectura personal del mensaje”*.

Esta doble condición del mensaje, como información y como contenido, es la que potencia un diálogo interdisciplinar entre la sociología y la semiótica y, al mismo tiempo, la que permite identificar las limitaciones de cada uno de los dos modelos: al no existir una equivalencia plena entre lo que se emite y lo que se recibe, es imprescindible involucrar la dimensión sociocultural de los actores de la comunicación, para comprender y explicar sus características, sus alcances y limitaciones. En pocas palabras, no basta con indagar sobre el mensaje porque el mensaje mismo se configura desde los códigos y subcódigos de quienes interactúan con él; es decir, el mensaje es una construcción sociocultural dinámica.

Una problematización como esta es la que justifica la ruptura de los enfoques unidisciplinarios y argumenta en favor del diálogo entre disciplinas e investigadores de campos tradicionalmente aislados. De allí surge, finalmente, la perspectiva sociosemiótica de la comunicación.

El modelo sociosemiótico de la comunicación rompe con las categorías básicas tradicionales para pensar la comunicación: emisor, mensaje y receptor. Ahora lo más relevante son los subprocesos que la conforman: producción, circulación y consumo. La figura 4 ilustra los componentes fundamentales de este modelo, así como sus relaciones:

Figura N. 4. Modelo sociosemiótico de la comunicación.



Fuente: Rodrigo (2005).

Esta perspectiva ha privilegiado la reflexión sobre la comunicación masiva, dada la emergencia y consolidación reciente de los medios (radio, televisión y prensa) y, sobre todo, la aparición de nuevos medios, en especial los que tienen a la base las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Sin embargo, este enfoque también es utilizado para la investigación sobre la comunicación en contextos que no necesariamente están mediados masivamente, como el aula, la familia, la oficina, etc.; podemos decir que allí todavía se siguen privilegiando las interacciones comunicativas cara a cara, así se incrementa significativamente el uso de nuevas mediaciones tecnológicas.

Al mismo tiempo, la sobrevisibilización de la comunicación mediática ha permitido comprender dimensiones de la comunicación que las interacciones sociales tradicionales no dejan percibir tan explícitamente, como, por ejemplo, la resistencia a cierto tipo de mensajes, por las diferencias en los códigos y subcódigos culturales de quienes intervienen.

Por otro lado, la comprensión de la comunicación como interacción mediada simbólicamente ha permitido pensar la educación de un modo muy diferente, más allá de la transmisión, que ya sabemos imposible, otorgándole un rol sociocultural y político renovado: ya no se trata de entregarles a las nuevas generaciones el legado cultural de las generaciones precedentes, sino de construir con ellas unas mejores condiciones de vida para todos, hoy y en el futuro próximo. En palabras de Martín-Barbero (2002):

Si comunicar es compartir la significación, participar es compartir la acción. La educación sería entonces el decisivo lugar de su entrecruce. Pero para ello deberá convertirse en el espacio de conversación de los saberes y las narrativas que configuran las oralidades, las literalidades y las visualidades. Pues desde los mestizajes que entre ellas se traman es desde donde se vislumbra y expresa, toma forma el futuro.

Como puede verse, existen distintos modos de pensar y configurar las dinámicas comunicativas, aunque quienes se dedican a investigar sus procesos cada vez les otorgan mayor relevancia a las circunstancias y contextos comunicativos, con lo cual se reafirma el enfoque cultural que trasciende la mirada mecánica tradicional de la comunicación.

Ahora bien, de los distintos tipos de contenidos comunicativos (orales, literarios, visuales, gestuales, etc.), esta investigación privilegió la relación entre lo verbal y lo no verbal, dada su relevancia en las prácticas educativas de nuestro contexto; por esto, vale la pena detallar algunos aspectos conceptuales y teóricos muy útiles para la estructuración del trabajo de campo y el análisis de la información recolectada.

Ya hemos dicho que los investigadores de la comunicación identifican dos tipos principales de comunicación: aquella que se da entre individuos o pequeños grupos, que denominan cara a cara, y aquella que se da masivamente recurriendo a mediaciones tecnológicas. Si bien ambos tipos ocurren en los procesos educativos, en nuestro contexto sigue siendo preeminente la comunicación entre individuos o pequeños grupos; por esto mismo, la vigencia de la preocupación por lo que ocurre en el aula: el aula es un escenario educativo donde la comunicación sigue ocurriendo cara a cara y donde se privilegian las palabras y los gestos como mediadores.

Cuando nos referimos a la comunicación verbal, tenemos en cuenta la comunicación oral (con signos orales como la risa o el llanto) y la comunicación con palabras habladas o escritas (con signos gráficos como letras, palabras y signos de puntuación). Por su parte, la comunicación no verbal involucra un gran conjunto de signos diversos como movimientos del cuerpo, sonidos e imágenes, que contribuyen, de distintos modos, a configurar la significación en las prácticas comunicativas. Es evidente que estos dos modos de comunicación, el verbal y el no verbal, se complementan permanentemente, expandiendo, matizando y

comprimiendo los significados que se producen en la interacción humana. Además, es fundamental reconocer su variabilidad cultural: un gesto con el rostro o con las manos puede significar una cosa en un contexto y otra muy distinta, o nada, en otro. Algo similar ocurre con muchas palabras y expresiones verbales, incluso al interior de un mismo país o región que, al parecer, posee un único lenguaje.

La investigación reciente sobre estas modalidades comunicativas ha concluido que la comunicación no verbal tiene un mayor número de funciones que la comunicación verbal (Davis, 1976; Mehrabian, 1972, 1981; Ricci & Zani, 1990; Arellano, 2006). Esto se hace explícito porque la comunicación no verbal “*acompaña, completa, modifica o sustituye en ocasiones*” el lenguaje verbal. En esta misma dirección, Ellis y McClintock afirman que “no importa lo mucho o poco que digamos; nuestro tono de voz, nuestra postura, las palabras que elegimos e incluso las palabras que evitamos, todo ello transmite cierta información sobre nuestras actitudes y valores” (1993: 35).

Lo mismo se presenta en distintos ámbitos de la vida cotidiana y en situaciones diversas, más y menos complejas, más y menos trascendentes; por ejemplo:

El saludo realiza una función reguladora a través del señalamiento del comienzo de la interacción. El saludo conlleva también una información acerca de la relación entre los comunicantes, que contribuye a estructurar el diálogo que se establecerá seguidamente. Tanto la conducta verbal como la no verbal que se desarrollan en el saludo pueden marcar las diferencias de estatus (subordinado/supervisor), así como el grado de intimidad; un saludo con carga emocional puede reflejar bien el deseo de compenetración con la otra persona o bien una prolongada ausencia de contacto. (Goffman, 1971: 84-85).

Mehrabian (1981), por su parte, concluye que las personas que poseen un estatus social o económico privilegiado pueden asociarse con una mirada menos fija, relajación en el porte, mayor volumen en el tono de la voz, uso más frecuente de los brazos en jarra, accesorios con símbolos de poder y acceso a un territorio más amplio, entre otras características; por el contrario, una persona con menos privilegios comunmente “*guarda distancia*” respecto a la de mayor estatus. Por esto, Ricci y Zani (1990) afirman que el lenguaje no verbal es una especie de “*lenguaje de relación*”, un medio para expresar lo que sentimos y cómo percibimos y valoramos a los otros en nuestra vida social, aunque, al parecer, sin un control consciente de cada uno de nosotros.

A continuación, precisaremos algunos elementos conceptuales y teóricos, así como algunos resultados de investigación que profundizan sobre la relación entre comunicación-educación y comunicación en el aula.

En primer lugar, nos parece oportuno decir que, tal vez, una concepción pertinente para los contextos educativos es la que propone Zamora cuando expresa que la interacción comunicativa es “la acción donde dos sujetos capaces de lenguaje y de acción social, entablan una relación interpersonal, buscan entenderse sobre una situación para poder coordinar de mutuo acuerdo sus planes y con ello sus acciones para la integración social” (2006: 2).

Esta relación interpersonal está basada en normas o expectativas de comportamiento que difieren según el contexto y la situación comunicativa particular. Por ejemplo, según Stubbs y Delamont (1978), es más o menos común que los estudiantes esperen una segunda oportunidad en las pruebas evaluativas o recibir una amonestación justa cuando cometen errores; también, esperan cierta tolerancia a su distracción en el aula, sobre todo al final de un ejercicio académico, o cuando conversan con sus compañeros más cercanos; igualmente, es normal que se resistan a los favoritismos y privilegios que, a veces, poseen algunos compañeros de clase. Algo similar ocurre en la interacción comunicativa con sus pares, en el aula, en el patio de recreo y otros escenarios donde interactúan.

Esto significa que profesores y estudiantes deben tener en cuenta ciertas reglas de comportamiento que regulan sus interacciones comunicativas, según los contextos institucionales y las circunstancias en las que se realizan; es más, seguramente es deseable que estas normas, comúnmente inconscientes, se hagan explícitas y se construyan intencionalmente. Si estudiantes y docentes logran construir un vínculo más afectivo, sentarán las bases para una interacción comunicativa adecuada, lo que redundará en mejores interpretaciones y comprensiones de los mensajes que circulan en el aula, fortaleciendo, en un círculo virtuoso, sus prácticas comunicativas futuras.

En esta misma dirección, Zamora (2006) caracterizó algunas perturbaciones en la interacción comunicativa entre docentes y estudiantes: acciones estratégicas, actitudes objetivantes con los estudiantes, privilegio del conocimiento sobre el entendimiento y alusiones reiterativas al poder y la diferenciación de rol. Estas perturbaciones se manifiestan como actitudes autoritarias de los docentes, que

son reiterativas en el aula. Con ello, hacen visible la norma en la que basan su poder sobre los estudiantes.

Por su parte, también es común que los estudiantes actúen reactivamente frente a los docentes que los tratan de este modo, lo que se evidencia en la aceptación pasiva y la evasión del conflicto; por tanto, se configura un ambiente de aparente calma y funcionamiento normal de las relaciones de enseñanza y aprendizaje que igualmente repercute en la ausencia de problematización de los contenidos. Una situación como esta favorece la emergencia de una enseñanza impositiva, centrada temáticamente y, en general, incoherente con las políticas educativas de la institución.

Desde otra perspectiva, Cabrera (2003: 14) identifica cinco tipos de interacciones comunicativas entre docentes y estudiantes: comunicación afectiva, comunicación autoritaria, comunicación conciliadora, comunicación flexible y comunicación jerárquica. La tabla siguiente recoge esta caracterización:

<b>Caracterización de la interacción comunicativa entre docentes y estudiantes (Cabrera, 2003).</b>	
Comunicación afectiva	“Es aquel tipo de comunicación donde prima el elemento afectivo en el discurso. Este se manifiesta en un lenguaje expresivo, posturas corporales de cercanía con los estudiantes y expresiones faciales como sonrisas y miradas atentas a la participación del educando y en la cual se observa una respuesta positiva de este”.
Comunicación autoritaria	“Es aquel tipo de comunicación mediante la cual el profesor o profesora establece una relación de imposición de su rol social con la consecuente sumisión y pasividad del estudiante o alumna”.
Comunicación conciliadora	“Es aquel tipo de comunicación donde el profesor o profesora establece una relación de mediador, conformidad, avenencia, entendimiento y armonía con los estudiantes y estudiantes, siendo la toma de acuerdos la base para la comunicación entre ellos”.
Comunicación flexible	“Es aquel tipo de comunicación en que el profesor o profesora establece una relación de tolerancia a las actitudes de los estudiantes y donde no se observan límites en el rol del estudiante o alumna”.
Comunicación jerárquica	“Es aquel tipo de comunicación en el cual el profesor o profesora establece un rol de guía reconocido socialmente en forma tácita”.

Como puede verse, la interacción comunicativa en el aula se expresa principalmente mediante el lenguaje y el cuerpo, en un abanico de posibilidades que configuran los roles del estudiante y el docente. Todas estas configuraciones, a su vez, favorecen la construcción, o no, de ambientes de aprendizaje más propicios, según las prácticas o modos de participación que permiten: compromiso, sumisión, pasividad, búsqueda de consensos, tolerancia, indiferencia, etc. En pocas palabras, la interacción comunicativa es, tal vez, el medio principal a través del cual se construye la relación enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo —también es necesario recordarlo—, la comunicación depende del contexto y las circunstancias en las que se realiza. Como lo expresa Parejo, “el proceso de comunicación-educación no es sólo entre dos, sino que es relacional y en él intervienen a la vez muchos otros factores” (1995: 69), tales como las características culturales del entorno, la procedencia social y familiar de estudiantes y docentes, los imaginarios sobre la educación y las estructuras grupales que se conforman cotidianamente. Otras investigaciones, como la de Fernández y Cuadrado (2008), concluyen que, en general, la comunicación de los docentes está centrada en conductas verbales y que es difícil para ellos decodificar e interpretar el lenguaje no verbal de los estudiantes. Sin embargo, para Caldeiro (2005: 15) es fundamental distinguir las particularidades comunicativas del aula, a fin de conocer los modos de aprendizaje de los estudiantes. En sus palabras:

El lenguaje en el aula es, pues, un vehículo a través del cual se transmiten los saberes escolares, un portador de formas particulares de comprender e interpretar la realidad y, finalmente, un contenido que debe ser aprendido por los estudiantes para desempeñarse con eficiencia en el entorno escolarizado.

Además, para Jarret (2002) el recreo podría ser una de las pocas oportunidades que tienen los niños y los jóvenes en edad escolar para socializar con sus pares, porque generalmente no lo pueden hacer en sus salones de clase; de allí, el gran valor que le asignan a este tiempo y espacio escolar. Por último, subrayamos los significados que le otorga Arellano (2006) al uso de la comunicación no verbal en contextos educativos:

Tipo de lenguaje no verbal	Significado
Postura de la columna, la cabeza y las extremidades, así como la forma de sentarse.	La postura profundiza los sentimientos de relación.
Expresiones faciales como el contacto visual, el uso de los músculos faciales, los labios, las cejas y el movimiento de la cabeza.	Las expresiones faciales evidencian los sentimientos que subyacen a la información que utiliza el profesor, pero también expresan el valor que le otorga a las respuestas de sus estudiantes; además, permiten diferenciar los contenidos emocionales en la interacción.
El movimiento del cuerpo (kinésica), sobre todo el uso de las manos y los pies.	Cada movimiento del cuerpo refleja estados de ánimo como nerviosismo, furia, impaciencia, desafío, obstinación, inquietud, etc.
El uso del espacio (proxémica): la cercanía o lejanía que se establece respecto al otro o el grupo, pero también las condiciones espaciales que se propician.	El uso del espacio permite reforzar ciertas características de la interacción como la intimidad, la formalidad, la informalidad, la autoridad, etc.
El contacto físico con las manos y el cuerpo.	Los tipos de contactos, así como los momentos en que se realizan, ayudan a expresar emociones.
El tono de la voz o paralenguaje.	Los tonos favorecen el interés, enfatizan, referencian y propician emociones.
El ambiente físico constituido por la espacialidad, los muebles, las luces, el color, la acústica y la organización del salón de clase.	El ambiente físico refuerza el carácter del proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciéndolo o inhibiéndolo.
La apariencia externa y vestido.	La apariencia física y el vestido producen distintos tipos de sentimientos en profesores y estudiantes.

## ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Esta investigación se basó en un modelo descriptivo, de corte etnográfico, a partir de los planteamientos metodológicos que proponen Goetz y LeCompte (1988), en especial la creación de matrices para la identificación de categorías iniciales (precategorias) y categorías emergentes. La pretensión de este tipo de investigación es organizar la información para sintetizarla, ordenarla y comunicarla;

en este sentido, su recolección, así como la construcción de datos, se realizó simultánea y cualitativamente.

El trabajo de campo incluyó la aplicación de instrumentos de observación no participante (guía de observación y diario de campo), mediante los cuales se analizaron las prácticas comunicativas verbales y no verbales en las aulas de clase y el patio de recreo; de igual forma, se les aplicó una entrevista semiestructurada a los docentes para conocer sus declaraciones sobre lo que ocurre en estos escenarios; y, finalmente, se realizó una discusión con un grupo focal de estudiantes escogidas de manera aleatoria, en el que se indagó sobre las mismas situaciones, lo que favoreció la triangulación de la información, según lo sugiere Blaikie (1991).

Ahora bien, para indagar sobre las interacciones comunicativas en el aula, se predefinieron cinco categorías de análisis, correspondientes a los tipos de comunicación descritos por Cabrera (2003): afectiva, conciliadora, autoritaria, flexible y jerárquica. Por su parte, la observación en el patio de recreo se realizó teniendo en cuenta tres dimensiones básicas de la comunicación no verbal: kinésica, paralingüística y proxémica.

La unidad de trabajo fue la Institución Educativa Colegio Antonia Santos de la ciudad de Manizales, conformada por 11 docentes y 78 estudiantes.

Para el análisis de la información obtenida, inicialmente se hizo la transcripción digital de todos los instrumentos aplicados en el estudio: la observación etnográfica no participante en el aula de clase, la observación etnográfica no participante en el patio de recreo, la entrevista semiestructurada a los docentes y la discusión con el grupo focal de estudiantes. Luego de transcribir esta información, se procedió a una lectura detallada para identificar los fenómenos, desde sus semejanzas y diferencias (Goetz & LeCompte, 1988). Esto permitió crear las bases de diferenciación y la agrupación en precategorías, que luego se convirtieron en categorías emergentes; posteriormente, estas categorías se inscribieron en una matriz, con las observaciones que representaban fenómenos semejantes, para agruparlos, agregarlos y proceder a la creación de indicadores, lo que facilitó la determinación de frecuencias de los fenómenos observados. A partir de allí, se distinguieron los fenómenos más frecuentes y recurrentes, para la construcción de una matriz de análisis.

En esta matriz se incluyeron las categorías, los indicadores, los ejemplos por cada categoría y los nomencladores, teniendo en cuenta las siguientes convenciones: S (siempre), CS (casi siempre), AV (algunas veces), MPV (muy pocas veces) y N (nunca). Esta escala se construyó a partir del análisis de la frecuencia de observación del fenómeno, con la convención según cada caso y con los ejemplos testigo de las observaciones del fenómeno. Para mayor control y seguimiento de todo el proceso, pero también para evitar errores de duplicidad de la información, se subrayaron las líneas transcritas donde aparecían los testigos. Con estas matrices de análisis elaboradas, se procedió a la confrontación teórica, tratando de hallar vínculos y relaciones entre el constructo teórico y los resultados encontrados. De allí surgieron las conclusiones y reflexiones propositivas que se incluyen en la parte final de este artículo.

Por último, la decisión de utilizar tres procedimientos para la recolección de datos: observación no participante, entrevista a docentes y discusión en el grupo focal, permitió una triangulación de métodos para validar los datos, prevenir los sesgos y construir unas conclusiones más coherentes con la información recolectada.

## RESULTADOS

A continuación mostraremos los principales resultados derivados del análisis de la información recolectada en el aula y el patio de recreo. La presentación de estos resultados se combinará, a manera de ilustración, con una selección de las respuestas de docentes y estudiantes, así como con algunos apuntes de la observación registrada en el diario de campo.

Tanto en el aula de clase como en el patio de recreo se conforman relaciones comunicativas formales e informales, que definen la organización de docentes y estudiantes dentro de la institución educativa. Estas relaciones, a su vez, están constituidas por la conjugación de distintos modos de uso de los lenguajes verbal y no verbal.

Así, por ejemplo, la comunicación afectiva se presenta con gran frecuencia a través de posturas corporales de cercanía de algunos docentes y miradas atentas a la participación de las estudiantes; igualmente, se observó una respuesta positiva de ellas al interés demostrado por los docentes. Cuando un docente se aproxima

a una estudiante para responder una inquietud, la proximidad refleja interés y genera más confianza en las estudiantes.

*“El profesor está atento a las niñas que salen al tablero a resolver un ejercicio; en ocasiones, mira a las niñas que están sentadas trabajando en sus cuadernos. Cuando lo llaman para preguntarle algo, él se acerca y les explica”. (Notas del diario de campo).*

Este tipo de comunicación propicia una respuesta positiva y la participación de las estudiantes, quienes se sienten parte importante de la clase y piensan que sus opiniones son tenidas en cuenta por el docente. A partir de allí se configura una situación de retroalimentación de los contenidos académicos, lo cual favorece el proceso educativo que, según Caldeiro (2005), les permite a las estudiantes comprender e interpretar la realidad, para, finalmente, desempeñarse con eficiencia en el entorno escolarizado. Además, en coherencia con las investigaciones de Arellano (2006), una actitud docente dispuesta al acercamiento con los estudiantes favorece la intimidad en la comunicación y, al mismo tiempo, posibilita una mejor respuesta de las estudiantes a las tareas y compromisos del aula.

Por otra parte, también son frecuentes las interacciones comunicativas autoritarias, aunque no fue posible identificarlas en las sesiones observadas; sin embargo, sí fueron descritas en las entrevistas y el grupo focal. En estas situaciones, el docente impone su rol, buscando sumisión y pasividad de las estudiantes; estas actitudes son evidentes por las amenazas directas y porque el docente no escucha las solicitudes de las estudiantes.

*“Que siempre con las amenazas y todo; es ahí cuando uno no acepta las cosas y cuando uno grita y cuando los conflictos empiezan a armarse”. (Jennifer, estudiante).*

*“Los profesores amenazan con el observador: ‘Sino hace esto, le voy a hacer una anotación’. Si uno está comiendo, entonces, ya sabe que va a tener una observación”. (Yury, estudiante).*

Igualmente, las estudiantes perciben que algunos docentes solo se preocupan por cumplir los objetivos profesionales, y aunque esto parecería deseable, no necesariamente es lo que esperan las estudiantes, quienes prefieren una relación más estrecha, más cercana, con un mayor conocimiento de sus realidades personales. Su expectativa es que el docente asuma actitudes democráticas, poco

autoritarias y más flexibles, que permitan una relación más allá de lo académico, que se interesen por sus problemas y preocupaciones. Esta misma percepción la tienen algunos docentes, quienes reconocen la importancia de un diálogo más flexible, que permita profundizar más en el conocimiento de las estudiantes.

En las entrevistas con docentes, fue evidente que no existe un modo único de caracterizar el rol de sus colegas. Sin embargo, aunque hay matices en sus declaraciones, sí hay cierta inclinación a caracterizarlos como autoritarios, por el tipo de lenguaje verbal que es más frecuente en las aulas. Lo mismo ocurrió en el grupo focal con las estudiantes.

*“Tienen expresiones como: siéntese, trabaje, haga esto, no recoche, no hable, silencio, no coma. Los profesores nunca respetan la opinión de uno; si uno no quiere hacer algo, ellos por qué lo tienen que obligar a hacerlo”. (Paula, estudiante).*

Situaciones como estas son las que Zamora (2006) tipifica como perturbaciones comunicativas en el aula, que evidencian distintos modos de alusión al poder y a la diferenciación de los roles entre docentes y estudiantes. Este tipo de perturbaciones son reiterativas y subrayan el papel regulador de la norma, así como la actitud autoritaria o reactiva de docentes y estudiantes.

Ahora bien, ya hemos dicho que no hay unanimidad sobre el modo como las estudiantes perciben a sus docentes. Estas diferencias tienen un vínculo directo con los modos como se organizan en el aula de clase y conforman subgrupos que establecen cierta postura colectiva sobre su relación con cada uno de ellos. Mientras unas estudiantes opinan que algunos profesores son demasiado secos durante la clase, poco abiertos al diálogo espontáneo y personal y que no generan la suficiente empatía y confianza, otras, por el contrario, creen que sí existe una relación más estrecha cuando el docente se preocupa por la situación de la estudiante y por sus problemas, pues esto configura una interacción comunicativa docente-amigo/estudiante. Las afirmaciones siguientes ilustran esta divergencia:

*“Hay profesores que llegan a enseñar lo que es y como que no se preocupan por si realmente uno aprendió, por si uno tiene disciplina. Eso como que nos aburre a nosotras”. (Lady Johana, estudiante del grupo focal).*

*“Les tenemos mucha confianza, digamos; les contamos los problemas y nos ayudan; cuando uno le cuenta a la profe, ella le da consejos”. (Tatiana, estudiante).*

*“El tipo de relación que se da con ellas no es solo académica; preguntan sobre otro tipo de situaciones, sobre cosas particulares de ellas, personales o situaciones que les están pasando, pues permite que de pronto uno les pueda colaborar por esa parte”. (Jorge, docente).*

*“Le cuento todo, los problemas; o, por ejemplo, le digo que este profesor me hizo una observación y él nos aconseja”. (María, estudiante).*

Este planteamiento es coherente con los resultados de las investigaciones realizadas por Stubbs y Delamont (1978), cuando describen las diferentes expectativas de los estudiantes sobre su relación con los docentes, dadas las diferencias contextuales y situacionales en las que se encuentran. En esta misma dirección, Parejo (1995) reconoce el carácter relacional de la comunicación en el aula, así como su vínculo con las características culturales de estudiantes y docentes, en especial la procedencia social y familiar, los imaginarios sobre la educación y las estructuras grupales que conforman cotidianamente.

Podríamos decir que los docentes pasan por alto las implicaciones de pequeños detalles, como el hecho de saludar amablemente o interesarse un poco más por las problemáticas de sus alumnas, y esto se manifiesta en la percepción que las estudiantes tienen sobre su desempeño docente y en el modo como se relacionan en el aula. Por ejemplo, cuando una estudiante muestra descontento frente a un mensaje del docente, su actitud frente a la clase y sus contenidos se torna apática, de rechazo y escasa o nula participación. En ocasiones, la respuesta puede llegar a ser agresiva y provocar conflictos entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, en una espiral que no se resuelve satisfactoriamente.

En situaciones como estas, también hay cierto consenso entre docentes y estudiantes sobre lo que sucede en el aula. Así, por ejemplo, sobre el desinterés que tienen algunos docentes para ejercer y desempeñar la docencia, pues hacen su trabajo de manera aburrida, solamente por cumplir con un trabajo que les retribuirá un salario. Esta actitud la notan las estudiantes y les molesta; además, genera una interacción comunicativa muy poco significativa para ellas.

*“Hay profesores que son muy serios, y no, pues, normal: el profesor y la estudiante y ya”. (Alexandra, estudiante del grupo focal).*

*“Me parece a mí una profesora que llega a dar clase porque le toca; llega de mal genio y no sabe lo que uno le pregunta”. (Carolina, estudiante del grupo focal).*

Ahora bien, las modalidades comunicativas que mejor favorecen la participación de las estudiantes en el aula de clase son la comunicación de tipo afectivo y la comunicación conciliadora. Esto significa que las estudiantes responden positiva o negativamente a la participación de forma directamente proporcional a los usos verbales y no verbales del lenguaje del profesor. Estos resultados coinciden con las conclusiones de Cabrera (2003) en relación con estas dos modalidades comunicativas: una comunicación afectiva recurre al lenguaje expresivo, la cercanía, las sonrisas y las miradas atentas entre docentes y estudiantes, con lo cual construyen un ambiente propicio para la enseñanza y el aprendizaje; a su vez, la comunicación conciliadora, basada en la mediación, el entendimiento y la armonía, genera las condiciones necesarias para los acuerdos y la resolución de conflictos.

Por último, en lo que tiene que ver con el aula de clase, del análisis se desprende que profesores con interacciones comunicativas autoritarias provocan silencios, caras de susto o tristeza en las estudiantes, mientras que los docentes con interacciones comunicativas afectivas y conciliadoras provocan sonrisas y participación en las estudiantes, lo que valoran como positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si una de las características más notorias en el aula de clase fue la distancia entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, en el patio de recreo sobresale la cercanía de los cuerpos, en especial entre las estudiantes. Allí, no hay duda, ellas son las protagonistas y su rol se transforma en actividad. Esta cercanía es evidente por las posturas corporales cuando las estudiantes se sientan en el piso haciendo un círculo, muy juntas la una de la otra, estableciendo contacto directo entre ellas.

*“Uno en el descanso es como más libre en la forma de expresarse. El descanso es como un espacio libre, como que uno se siente libre de que no lo van a regañar, uno se puede sentar, quitarse los zapatos sentarse donde sea, ahí, hablar con las palabras que nosotras hablamos y contamos y no les importa”. (Paula, estudiante).*

La conformación de estos círculos permite compartir y entablar una relación cara a cara, dispuesta al diálogo y la confrontación desde lo que se dice y se hace. En estos momentos ellas son más abiertas y están dispuestas a decir cosas que en otros ambientes no dirían por temor a las reglas o a la presencia del docente, como

ocurre en el aula de clase. Aquí las estudiantes son más libres de expresarse y esa libertad está asociada con lo que dicen y con la forma como se sientan una frente a la otra.

En el patio de recreo cambian las normas y las expectativas que estructuraban la comunicación en el aula. El control y la hegemonía de los docentes se diluyen y la franqueza de las estudiantes hace presencia en las palabras que pronuncian; así, por ejemplo, utilizan expresiones verbales soeces que jamás utilizaron en el aula. Por otro lado, las posturas corporales de cercanía, evidente en los círculos y en los contactos reiterados, se convierten en el refuerzo que las estudiantes utilizan para sentirse más amigas, más íntimas y cómplices, sin la autoridad presente del docente. Aquí fue muy notorio el incremento del uso del lenguaje no verbal, frente a la preeminencia del lenguaje verbal en el aula.

Las transcripciones siguientes ilustran este tipo de interacción, descrito en la observación no participante, las entrevistas a docentes y los grupos focales con estudiantes.

*“Lo hacen de una manera más espontánea, más tranquila, más fluida”. (María, docente).*

*“Siempre estuvieron con un gesto sereno, se rieron, escucharon a sus compañeras y comentaron cosas de sus novios”. (De las notas del diario de campo).*

*“Sus temas son los amigos, los novios, el paseo, la fiesta; es eso lo que gira en torno a ellas y alguna experiencia que hayan tenido en el aula de clase. Comparten mucho sobre su vida personal, sobre las cosas que ellas vivencian fuera del colegio, más de lo que viven en la institución; de pronto, hablan de sus amigos, de sus novios, de las fiestas, de las cosas que constantemente están realizando”. (Carlos, docente).*

*“En el descanso, uno aprovecha el espacio para hablar por el celular con el novio, con la amiga; entonces, uno cuenta lo que pasó el fin de semana: ‘no, marica, me volé’, ‘no me dejaron salir’, ‘peleé con mi mamá; fue horrible’. Se habla de los planes que uno tiene para hacer, por ejemplo: ‘hagamos esto’, ‘vamos para tal parte’, o ‘salgamos’; planea muchas cosas con las amigas. Los temas: sexo (eso sí no puede faltar), los novios, el chisme y, qué más, hablar de los profesores, de la clase, del chisme de una niña de tal salón, o del mismo salón, y ya”. (Carolina, estudiante).*

Una de las situaciones comunicativas más repetitivas en el patio de recreo fue el intercambio continuo en el uso de la palabra; es decir, el grado de actividad y participación de las estudiantes en las conversaciones fue mucho mayor durante el recreo. Adicionalmente, fue frecuente la utilización de un tono de voz moderado, sin recurrir a los gritos o a expresiones jerárquicas como mandatos o instrucciones directas y secas, que sí ocurrieron en las aulas.

Fue igualmente evidente que las estudiantes conforman subgrupos que marcan su propio territorio, en una zonificación espacial del patio de recreo, donde muestran comportamientos y actitudes solidarias; sin embargo, a veces también hay problemas por algunas estudiantes y docentes que contribuyen a la fragmentación que se presenta en las aulas de clase.

Esta naturaleza diferente del patio de recreo es reconocida por las estudiantes y los docentes, quienes opinan que el descanso es un tiempo y un espacio en el que se debe *“dejar respirar a las estudiantes”* y donde el control adulto solo aparece en casos excepcionales, como en las peleas. Allí la norma comunicativa es que las estudiantes deciden cómo interactuar.

Estas conclusiones son coincidentes con los hallazgos de Jarret (2002), quien reconoce que el patio de recreo es muy importante para la socialización de los estudiantes, porque allí se intensifican las oportunidades de interacción, que comúnmente no se propician en el aula de clase o en el hogar; además, porque estos modos de relación favorecen el desarrollo de habilidades sociales como la toma de decisiones, la resolución de conflictos y la definición de criterios y normas de interacción. Esta autora va incluso más allá, cuando afirma que el recreo implica el mejoramiento de otros comportamientos en situaciones diferentes a las que se presentan en las instituciones educativas.

Además, son coherentes con los planteamientos que hace Arellano (2006), cuando se refiere a los significados del lenguaje no verbal, predominante en el patio de recreo: la cercanía de las estudiantes favorece la construcción de relaciones más íntimas, informales y menos autoritarias, y la riqueza paralingüística y proxémica en sus interacciones comunicativas contribuye a la exteriorización de distintos tipos de emociones, fundamentales para cualificar su aprendizaje.

## CONCLUSIONES

Los resultados más significativos de esta investigación muestran el carácter multidimensional y paradójico de la interacción comunicativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, fue evidente el poco valor que docentes y estudiantes les asignan a sus interacciones comunicativas y a la distinción entre lo verbal y lo no verbal. Tampoco fue explícita una intencionalidad comunicativa diferenciadora en el tiempo y en el espacio, que fuera coherente con los sentidos pedagógicos de la interacción, esto es, con la formación integral de las estudiantes. Adicionalmente, es claro que coexisten dos modos direccionales predominantes: un modo vertical en el aula de clase y un modo horizontal en el patio de recreo; estas diferencias generan, a su vez, continuidades y rupturas en las interacciones comunicativas, que no contribuyen a la legitimidad y valoración de las prácticas educativas que realizan los actores participantes.

También pudimos establecer que en los procesos comunicativos entre docentes y estudiantes se presentan los distintos tipos de interacción descritos por Cabrera (2003): comunicación afectiva, comunicación autoritaria, comunicación conciliadora, comunicación flexible y comunicación jerárquica. Este hallazgo nos permitió identificar un fenómeno que consideramos problemático: la discontinuidad en el uso de estos modos de interacción comunicativa; es decir, cada profesor establece una relación comunicativa particular, aunque algunos de ellos se asemejen en las estrategias comunicativas que utilizan.

En este sentido, nos atrevemos a proponer una hipótesis sobre la cual vale la pena seguir indagando: la discontinuidad en el uso de ciertos patrones verbales y no verbales no favorece la consolidación de un ambiente comunicativo propicio que fortalezca las relaciones de enseñanza-aprendizaje. Esto hace que las estudiantes asuman actitudes estratégicas, dependiendo del profesor o profesora con quien interactúan.

Esta discontinuidad también se manifiesta en el nivel de los códigos y subcódigos de significación que sustentan las interacciones comunicativas verbales y no verbales. En otras palabras, cada modo comunicativo descrito por Cabrera (2003) no difiere solo en la forma, sino que incide en los contenidos (en la conversión de la información en contenido) y en la posibilidad de comunicarse y compartir la significación en la interacción en el aula. Por ejemplo, una comunicación afectiva

crea mejores condiciones para la coincidencia de códigos entre docentes y estudiantes que la comunicación autoritaria; por eso, en este estudio no fue casual que las estudiantes reconocieran como mejores profesores a quienes entablan una comunicación más afectiva con ellas.

Las situaciones vividas en el aula se transforman en el patio de recreo, donde los modos de interacción comunicativa varían menos que en las aulas, por las discontinuidades en sus relaciones con distintos profesores: con unos son más afectivas y con otros más autoritarias. Esto no significa ausencia de conflictos durante el recreo; lo que sucede es que los grupos que se forman tienden a comunicarse mejor, por la horizontalidad en el trato, la integración de lenguaje verbal y no verbal, la codificación y decodificación, el entendimiento y la significatividad.

Estas conclusiones nos permiten reiterar el llamado que hace Verderber (2005: 14) sobre la importancia de hacer conscientes los mensajes explícitos e implícitos a la hora de entablar interacciones comunicativas en el aula. Este grado de consciencia sobre los usos de los lenguajes verbales y no verbales resulta fundamental a la hora de diseñar ambientes de enseñanza-aprendizaje más adecuados en las instituciones educativas.

En este mismo sentido, y en coherencia con los planteamientos de Knapp (1999), sería necesario cuestionar la importancia, tal vez excesiva, que les asignamos a los roles y los estatus. Es decir, las diferencias de estratos socioeconómicos y roles entre docentes y estudiantes se expresan de distintos modos en la interacción cotidiana; por tanto, si no hay un manejo consciente y adecuado de los lenguajes verbal y no verbal (afectivo y conciliador), es muy probable que surjan obstáculos comunicativos para el establecimiento de una relación de enseñanza-aprendizaje menos polarizada y traumática, y menos tradicional de la que se presenta actualmente.

## BIBLIOGRAFÍA

Arellano, N. (2006). "Las barreras en la comunicación no verbal entre docente-alumno". *ORBIS Revista Científica Ciencias Humanas*, Vol. 2, No. 004, pp. 3-38. Venezuela: Fundación Miguel Unamuno.

Blaikie, N. W. H. (1991). *Una crítica del uso de la triangulación en investigación social cualitativa y cuantificativa*. Netherlands: Kluwer Academia Publishers.

Cabrera C., J. (2003). "Discurso Docente en el Aula". *Revista Estudios Pedagógicos*, No. 29, pp. 7-26. Valdivia: Universidad Austral de Chile.

Caldeiro, G. P. (2005). "Interacción en el salón de Clase". En: <http://educacion.idoneos.com/index.php/290431> [consultado el 10 de enero de 2009].

Davis, F. (1976). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.

Ellis, R. & McClintock, A. (1993). *Teoría y Práctica de la Comunicación Humana*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.

Fernández, I. & Cuadrado, I. (2008). "¿Son conscientes los profesores de secundaria de los recursos comunicativos verbales y no-verbales que emplean en el aula?". *Revista iberoamericana de educación*, No. 46, Vol. 6. ISSN: 1681-5653.

Goetz, J. P. & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.

Goffman, E. (1971). *Relaciones en Público*. New York: Basic Books.

Hopenhayn, M. (2003). "Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana". *Revista de la CEPAL*, N. 81, pp. 175-193.

Jarret, O. (2002). *El recreo en la escuela primaria*. México: ERIC/EECE Publicaciones Digest.

Knapp, M. L. (1999). *La Comunicación no Verbal: El Cuerpo y el Entorno*. 6 ed. Barcelona: Paidós Ibérica.

Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.

Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal Communication*. Chicago, IL: Aldine-Atherton.

\_\_\_\_\_. (1981). *Silent Messages: Implicit Communication of Emotions and Attitudes*. (2<sup>nd</sup> ed.). Belmont, CA.: Wadsworth.

Parejo, J. (1995). *Comunicación no verbal y Educación: El cuerpo y la escuela*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Ricci B. & Zani, B. (1990). *La Comunicación como proceso social*. México: Conaculta, Grijalbo.

Rodrigo A., M. (2005). *Modelos de la Comunicación*. Portal de la Comunicación. Universidad Autónoma de Barcelona.

Shannon, C. & Weaver, W. (1981): *teoría matemática de la comunicación*. Forja: Madrid.

Stubbs, M. & Delamont, S. (1978). *Las relaciones profesor- alumno*. Barcelona: Oikos- tau.

Verderber, R. F. (2005). *Comúnicate*. México D.F.: Thomson.

Zamora C., G. (2006). "Interacción Comunicativa en los Procesos Educativos en las Aulas de la Escuela Normal No. 1 de Toluca en México". En: [www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/aplicacion/pat15.htm](http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/aplicacion/pat15.htm) [consultado el 15 de abril de 2009].