

**APROXIMACION SEMIOLOGICA
AL COMPORTAMIENTO NO-VERBAL
DEL PROFESOR EN LAS AULAS DEL E.G.B.**

ISABEL CUADRADO GORDILLO
Dptº. de Psicología y Sociología de la Educación

RESUMEN

Este artículo pretende evidenciar un aspecto del proceso comunicativo en el aula que hasta hace relativamente poco tiempo la Pedagogía y la Psicología de la Educación no siempre tuvieron en cuenta, nos referimos al aspecto no-verbal de la comunicación.

Tal perspectiva de investigación reafirma, a través de la literatura existente sobre el tema y de un estudio empírico, la importancia pedagógica del comportamiento no-verbal del profesor en el proyecto general de la configuración comunicativa en el aula.

SUMMARY

The aim of this article is to highlight one aspect of the communicative process in the classroom which has only relatively recently begun to be held in consideration in Pedagogy and Psychology of Education: the nonverbal aspect of communication.

This investigation perspective reaffirms, through existing literature on the subject and by means of an empirical study, the pedagogical importance of the teacher's nonverbal behaviour within the general project of the communicative configuration in the classroom.

Howard Gardner en su obra *The Shattered Mind* (La mente quebrantada) nos cita el caso del Sr. Gorgan, un hombre cuyo cerebro había sido dañado de tal forma que, hablando incansablemente, pronunciaba una frase gramaticalmente correcta tras otra sin sentido. "El hombre muerde el perro" era lo mismo para el Sr. Gorgan que "El perro muerde al hombre". Esto nos recuerda que si escuchamos tal frase gramaticalmente correcta e intentamos significarla nos hará saltar de nuestra silla porque nos sentiremos atrapados en algo que no tiene sentido alguno.

El hecho de que el lenguaje proposicional no pueda existir divorciado del sentido es una sugerencia para empezar a desentrañar el complejo mundo de la comunicación y en concreto la comunicación didáctica.

1. ANALISIS CONCEPTUAL DE LA COMUNICACION

Uno de los preceptos fundamentales de la comunicación humana es el hecho de que se hace posible al compartir el mismo sistema de codificación. La raíz del término comunicación procede del latín "communis" que



significa "hacer común". La comunicación "hace común" el funcionamiento de dos o más mentes.

El proceso de comunicación se presenta como fenómeno común a hombres y animales. Dicho fenómeno surge entre seres capaces de establecer una relación entre significados y significantes y se traduce en un comportamiento peculiar.

El desarrollo de la Etología, a pesar de ser una ciencia reciente, ha aportado datos relevantes para la comprensión del comportamiento humano si aceptamos el axioma de que el acto comunicativo es un hecho comportamental. La importancia de sus datos son de gran utilidad porque, independientemente de aquellas adquisiciones propias de nuestra especie, de nuestras mayores potencialidades nerviosas y psíquicas, estamos contruidos sobre el mismo modelo que los demás animales vertebrados y las leyes fundamentales que rigen nuestro comportamiento son similares. Es así como la comunicación se presenta siendo el soporte de la vida de cualquier grupo social.

Todos los animales tienen en común unas relaciones cuyo origen y desarrollo se producen dentro de un contexto donde las señales actúan como estímulos provocadores de un comportamiento común. Las señales de comunicación animal son, en su mayoría, innatas y espontáneas y en aquellos casos en que no lo son pertenecen al campo de lo intuitivo. Se evidencia, por los estudios etológicos, la presencia de una vida intensa de relaciones pero sujeta a un nivel de regularidad y de poca creatividad.

Desde el punto de vista conceptual y pragmático, la comunicación humana se presenta de forma diferente y no precisamente por su capacidad de proferir expresiones proposicionales. Son varios los factores que podrían enmarcarse como explicación de su singularidad: la estructura corporal, una mayor complejidad neurofisiológica, la intersubjetividad en las relaciones, las significaciones simbólicas cuantitativas y cualitativamente cambiantes según contextos, las motivaciones, etc.

Bajo esta perspectiva aparece que la comunicación siempre la pensamos proposicionalmente pero si miramos desde el punto de vista evolutivo resulta que hay un momento en que la comunicación proposicional no existe, se dan otros tipos de comunicaciones, entre otras la comunicación a través de los gestos y movimientos corporales y, son éstas las que hacen posible la verbal.

Desde el punto de vista histórico-evolutivo y ontogenético, dentro de la especie humana, la clave de acceso a la mente del congénere son sus movimientos y posturas dotándolos de intenciones y propósitos. Este estado de intersubjetividad, cuyo dominio conceptual podría reducirse al proceso de asimilación de significados, es el que hace posible la inferencia de un propósito en cualquier secuencia de movimientos.

Evidentemente existe un estado de intersubjetividad primario o básico en los animales que filogenéticamente presentan una mayor evolu-



ción cerebral. Pero estas situaciones significativamente compartidas no van más allá de las que entran en juego en la satisfacción de necesidades primarias. Tal vez este nivel es reductible en el ser humano a la primeras interacciones entre madre e hijo en los primeros meses de vida; tan pronto como aparece en el niño la necesidad de una acción concertada con la finalidad de transformación del entorno, es cuando surge la intersubjetividad secundaria, típicamente humana. Es decir, cuando se presentan conductas cooperativas anticipando el propósito o intención del otro y que no descansa simplemente en las materialidades del acto, sino en la anticipación de consecuencias presentes o futuras del mismo.

Gracias a esta conciencia de planes de acciones compartidas, el hombre es capaz no sólo de fabricar utensilios, sino también de inventar y llevar a cabo múltiples signos de comunicación. Esta es la base de donde han surgido nuevas formas de comunicación. El hombre se comunica con sus semejantes desde la simple indicación gestual hasta los lenguajes más formalizados de las ciencias, desde los gestos más simples hasta las danzas artísticas o rituales, desde la sonrisa o la mirada expresiva hasta la apariencia física resaltada por vestidos y adornos (Pei, 1955). La capacidad de expresión corporal intencional y de palabra es lo que caracteriza y cualifica al hombre en su comunicación.

Cabe concluir, por consiguiente, que la caracterización de persona no deviene de sus características biopsicológicas, sino de su condición de miembro de una comunidad concreta dentro de la cual debe asumir un determinado papel. Esta consideración nos lleva a delimitar que la comunicación interpersonal se encuentra condicionada por las relaciones sociales y por las distancias que ellas imponen.

A este respecto, desde el punto de vista histórico, los encuentros entre los hombres se han llevado a cabo desde una diversidad de pautas de relaciones. En tales casos no han sido solamente las pautas exteriores a los individuos las que han dirigido dichas situaciones sino la forma de pensar, valorar y actuar que se han hecho propias. Por tanto, existen reglas sociales exteriores al sujeto que guían su comportamiento comunicativo, pero que a la vez se implantan como tales por la asunción de los mismos.

Dicho enunciado no es sólo relativo a lo que una persona debe saber para actuar, desde un punto de vista social y moral óptimo, sino que, como el propio Stoezel indica, es la propia situación comunicativa la que provoca en el sujeto una configuración del mundo. Es decir, el medio socio-cultural condiciona la percepción, la memoria, la fantasía e incluso la sensibilidad de la persona. Es el propio medio, en el que el individuo se ha educado y desarrolla sus actividades, quien contextualiza su forma de percibir y actuar.

Por tanto, los comportamientos llegan a adquirir un sentido completo dentro de un contexto social determinado, y sus aspectos verbales y no-

verbales están modelados por una semántica conocida y aprobada por todos los miembros de esa comunidad.

Desde este planteamiento, el organismo del hombre en su totalidad puede ser concebido como un instrumento de comunicación. La utilización del lenguaje responde a funciones de acción encaminadas a órdenes, saludos, llamadas, sugerencias, etc, a través de las emisiones proposicionales que se presentan estructuradas gramatical y semánticamente. Pero, así mismo, su actitud corporal y gesticulativa comunica a los demás sus intenciones.

Desde las posiciones teóricas de los investigadores de Palo Alto (Bateson, Birdwhistell, Hall, Goffman, etc.), existe comunicación en los sistemas humanos siempre que permanecen en el mismo campo perceptual dos o más individuos. Si se acepta que toda conducta es comunicación en una situación de interacción y que el ser humano no puede permanecer sin comportarse, se infiere que un sujeto siempre se está comunicando (Watzlawick, 1968). Es importante tener en cuenta que desde el momento en que dos individuos se relacionan de forma comunicativa subyace un intercambio conductual; por esa razón la comunicación es interactiva entre los seres humanos.

Sin embargo, la comunicación no puede entenderse como formada por un sujeto activo que emite y otro pasivo que escucha y que reacciona a estímulos condicionados y siguiendo una matriz socio-cultural. El acto comunicativo de uno y de otro surge de una interioridad e intencionalidad que lleva a la individualidad del mismo. Es así, más específicamente, como lo revelan Fraisse y Piaget (1965) indicando que el acto comunicativo no es una acción mecánica ni un juego de acción-reacción, ni un intercambio surgido del instinto, sino un acto que brota de la persona y que lleva su sello.

En este sentido, un rasgo distintivo dentro del proceso comunicativo es la necesidad de situarse frente a la realidad, desde el punto de vista del interactuante, si se quiere que se entienda y se acepte el mensaje.

Desde esta perspectiva los sujetos deben expresar sus contenidos comunicativos a través de significantes cuyos significados sean inteligibles al otro. Por ello, los interactuantes deben planificar el contenido del mensaje, en función de un código, para que la comunicación sea efectiva. Sólo los mensajes se transmiten y los significados están presentes en las personas (Musitu y col. 1987).

Ahora bien, en la adquisición de esta competencia comunicativa, los usos y costumbres, así como la lengua establecida, el esquema conceptual valorativo común y los medios convencionales y artificiales determinan el "marco" y el "campo de comprensión" como contexto común de referencias. Desde esta visión Birdwhistell (1959) señala que el individuo no comunica, participa en una comunicación o se convierte en parte de ella. La comunicación es, por tanto, un proceso creativo y cooperativo, es interpersonal y comunicacional.

Algo en que los estudiosos suelen coincidir sobre el tema de comunicación interpersonal es la atribución de mecanismos o canales comunicativos tanto verbales como no-verbales para enviar y recibir mensajes.

2. EL PAPEL DE LA COMUNICACION NO-VERBAL DENTRO DEL PROCESO COMUNICATIVO

Se ha descrito que en la actuación social existen una serie de elementos diferentes que no se utilizan aislados sino que se integran formando unidades mayores de comportamiento donde se combinan los gestos, movimientos y lenguaje.

El proceso de comunicación hay que entenderlo bajo un doble aspecto o función: el aspecto informativo y el aspecto relacional. Estos dos aspectos determinan apriorísticamente que el mensaje no sólo ofrezca información sino que, conjuntamente, defina la relación entre los comunicantes.

De esta forma como señala Watzlawick y Beavin (1967), es imposible que se de un mensaje con uno sólo de ellos. Para Watzlawick y colb. (1968) el aspecto relacional califica al aspecto de contenido, estableciendo por lo tanto una metacomunicación. Así mismo, Argyle (1969) subraya que dentro del proceso comunicativo, el aspecto verbal se utiliza para transmitir información, mientras que el no-verbal sirve para establecer y mantener las relaciones.

A raíz del estudio interdisciplinar realizado por Birdwistell conjuntamente con Bateson y su equipo en 1956, concentrando la atención en el análisis de los gestos y movimientos corporales durante el encendido de un cigarrillo, (estudio micro-etnográfico que duró diez años), se llegó a la conclusión de que la gestualidad y el lenguaje forman un sistema que a su vez está compuesto por diferentes modos de comportamiento, por ejemplo, el tacto, el uso del espacio, la mirada, etc. Así mismo sugiere que la importancia que se ha dado al lenguaje en las investigaciones sobre la comunicación interpersonal, sin duda, se debe a dos motivos: por un lado, porque el lenguaje es el medio de comunicación característicamente humano y por otro, porque los trabajos sobre los comportamientos no-verbales están relativamente poco desarrollados (Bateson, Hall y otros, 1987).

Esto ejemplifica la línea seguida en el estudio de la interacción comunicativa humana por los investigadores de Palo Alto; se trataría de la imposibilidad de establecer prioridades en los mecanismos de comunicación según su importancia en el proceso comunicativo interactivo.

Más explícitamente se asegura que si el lenguaje determina la información de forma intencional y explícita, el aspecto no-verbal asegura funciones igualmente necesarias para el buen desarrollo de la interacción (Bateson y colb. 1987).

En esta misma línea y más concretamente, los mismos autores subrayan que no se puede establecer prioridades ni grados de importancia ni oposición entre la comunicación verbal y la comunicación no-verbal, el proceso comunicativo es un todo integrado.

Frecuentemente se describen funciones que desempeñan, dentro de la comunicación interpersonal, estos dos aspectos comunicativos que se caracterizan por su dependencia y complementariedad. Autores como Argyle (1987) señala rasgos diferenciadores entre ambos aspectos apoyados en las funciones, así para el lenguaje proposicional concluye las siguientes:

1. Se utiliza para hacer preguntas.
2. Puede usarse para transmitir información a otros, en contestación a preguntas.
3. Se emplea de manera más directa para influir en el comportamiento de otros por medio de instrucciones u órdenes, de persuasión y de propaganda.

Así mismo describe otras tres para el aspecto no-verbal:

1. Comunica actitudes y emociones interpersonales.
2. Apoya la comunicación verbal:
 - Completando el significado de las emisiones propositivas.
 - Controlando la sincronización.
 - Obteniendo "feedback".
 - Centrando la atención.
3. Sustituye al lenguaje.

Siguiendo estos criterios funcionales se puede concluir que dentro del contexto interaccional dialogamos con todo el cuerpo y no sólo con los órganos vocales. Por ello, se puede deducir que los aspectos verbales y no-verbales no pueden tratarse en la comunicación como elementos aislados o separados sino como complementarios dentro del sistema comunicativo.

Un marco útil para clasificar el comportamiento comunicacional, partiendo de que todos los comportamientos son comunicativos desde un punto de vista potencial, es el esquema proporcionado por Schefflen (1987) que desde nuestra óptica patetiza de forma clara los comportamientos que habitualmente se engloban en verbales y no-verbales:

1. Comportamiento vocal



- a) Lingüístico
- b) Paralingüístico

2. Comportamiento Kinésico

- a) Movimientos corporales, incluida la expresión facial
- b) Elementos que provienen del sistema neurovegetativo y comprenden la coloración de la piel, la dilatación de la pupila, la actividad visceral, etc.
- c) La postura
- d) Los ruidos corporales

3. Comportamiento táctil.

4. Comportamiento territorial o proxémico.

5. Otros comportamientos comunicativos (poco estudiados), como por ejemplo, los olores.

6. Comportamiento en cuanto a formas de vestir, utilización de cosmética y ornamentación.

Esta descripción sugiere la existencia de una información multicanal, cuya codificación está sometida a procesos de aprendizaje dentro de una cultura determinada.

Otra consideración respecto al proceso comunicativo es el reconocimiento de que el lenguaje verbal transmite mejor contenidos intelectuales y abstractos referente a la información, sin embargo el lenguaje corporal se ocupa primordialmente de manifestar las emociones. Por esta razón las dos se implementan.

Frecuentemente, en la vida cotidiana nuestras interacciones comunicativas se desarrollan en estos dos planos, el de contenidos y el emocional. Es decir, que normalmente expresamos con el lenguaje proposicional lo que se nos está permitido decir y a menudo expresamos sentimientos, pero en ocasiones lo que sentimos discrepa de lo que decimos. Por ello, nuestros mensajes resultan contradictorios y aparecen confusos al interlocutor o interlocutores.

Tal como indican algunos autores, entre ellos Miller (1988) y Rice (1977), cuando se da esa situación de desacuerdo entre el mensaje verbal y el no-verbal, el que prevalece para el interactuante es el mensaje no-verbal.

Merece la pena reflexionar sobre el planteamiento que mantienen los autores anteriormente citados acerca de la discordancia entre estos dos aspectos comunicativos y sus implicaciones en el ámbito educativo. Se deduce la necesidad de buscar la adecuación entre lo que se expresa con el lenguaje proposicional y lo que expresamos con nuestras manifestaciones y gestos corporales.

3. ASPECTOS MAS RELEVANTES DEL SIGNIFICADO DEL COMPORTAMIENTO NO-VERBAL DEL PROFESOR EN EL AULA A TRAVES DE LAS INVESTIGACIONES Y DE UN ESTUDIO EMPIRICO

Los conocimientos derivados de investigaciones sobre la comunicación no-verbal pueden ayudar a enriquecer el concepto de enseñanza, así como a establecer criterios de efectividad sobre la misma. Esta nueva concepción no será fruto solamente de introducir variables no-verbales en la concepción actual de la enseñanza, sino por la aplicación de intuiciones obtenidas en las investigaciones sobre la comunicación no-verbal.

En este sentido, el estudio llevado a cabo por la autora de este artículo (Cuadrado 1992) añade, a las ya conocidas intuiciones de otros autores en este campo, un aspecto más para poder comprender el potencial de acción del aspecto no-verbal en la interacción didáctica. En este trabajo se analiza el grado de conciencia y conocimiento que nuestros profesores de E.G.B. (desde Preescolar hasta el Ciclo Superior) presentan en la manifestación de sus comportamientos no-verbales y el grado de control y manipulación de los mismos en el aula. El análisis de los datos acerca del comportamiento no-verbal de los profesores es cualitativo, es implícita y explícitamente comparativo a través del estudio de casos y es esencialmente contrastativo, es decir, plantea un contraste, que dependiendo de la conciencia y de la referencia que el profesor tienen de sus propios comportamientos no-verbales, manejará con una mayor efectividad el ambiente de clase, tanto desde el punto de vista cognitivo como relacional (afectivo). Así mismo, se estudian otras variables cuyo objetivo de acción van encaminadas a la mejora profesional del docente, en lo que respecta a su comportamiento no-verbal.

El punto neural de las investigaciones, en el aspecto no-verbal, se centra en describir y demostrar que cuando los profesores y los alumnos interactúan se da una comunicación explícita e implícita (Puro y Bloome, 1987). Es así como la comunicación en el aula presenta dos dimensiones, una verbal y otra no-verbal, definiéndose la comunicación no-verbal como una comunicación sin palabras. Sin decir una sola palabra, los profesores y los alumnos se envían y reciben consciente e inconscientemente pistas no-verbales muchísimas veces al día (Dunning, 1971; Schneider, 1971; Rice, 1977).

Que la didáctica se ha preocupado por la comunicación en sus variados aspectos, es un dato fehacientemente documentado. Más específicamente, la comunicación no-verbal entre profesores y alumnos ha recibido gran atención por parte de la investigación didáctica Woolfolk y Woolfolk

(1974); Norton (1978); Leathers (1979); Anderson, Norton y Nussbaum (1981); Andriate (1982); Nussbaum (1983); Woolfolk y Galloway (1987); Miller (1988) y otros.

A pesar de ello, conviene recordar que, el tratamiento de la comunicación no-verbal en la enseñanza tiene una escasa tradición. Autores como Forner (1987) comenta:

"Sorprende la escasa importancia que por lo general se da a la comunicación no-verbal en el marco de la interacción educativa... a nivel escolar son prácticamente inexistentes los trabajos publicados excepto cuando se trata del estudio de la comunicación no-verbal en universitarios norteamericanos. Estos análisis consistían generalmente en descripciones de las conductas no-verbales con la finalidad de dar consistencia a los principios de fundamentación teórica de la comunicación no-verbal" (Págs. 7-9).

El proceso de enseñanza-aprendizaje es reconocido por todos como una tarea compleja. Tanto el saber comunicar los contenidos pedagógicos a los alumnos como el preocuparse por el bienestar y desarrollo físico y psicológico de los mismo, conlleva habilidades en la comunicación (Schusler, 1971). Tal como se señala, no sólo es importante que el alumno adquiera los objetivos de conocimientos propuestos por la enseñanza, sino también fomentar actitudes y sentimientos positivos hacia el aprendizaje y la escuela. Que la propia actividad de transmisión de contenidos se haga lo más eficiente posible desde el punto de vista didáctico, no implica abandonar el área relacional que viene dada por el aspecto no-verbal.

La mayoría de los profesores aceptan que las habilidades cognitivas, afectivas y psicomotoras están interrelacionadas y afectan por igual en una actividad de aprendizaje. Sin embargo, en este camino queda mucho por recorrer. En la práctica diaria, normalmente, nos encontramos que los profesores concentran su atención en un solo aspecto y miden los éxitos o resultados que se refieren solamente a este aspecto. Cuando valoran un solo campo, a menudo, como dice Andersen y Andersen (1982) concentran su atención en el campo cognitivo.

La necesidad de que los profesores comprendan y sean conscientes de la importancia del aspecto no-verbal en el proceso enseñanza/aprendizaje, obedece a dos aspectos fundamentales:

1. Para una mayor comprensión y captación de los significados de los mensajes no-verbales enviados por los alumnos.
2. Para adquirir habilidades en enviar a los alumnos señales positivas que refuercen el aprendizaje y al mismo tiempo evitar las negativas que entorpezcan el mismo.

¿Cuáles son estos importantes elementos no-verbales de la comunicación, de interés, para el proceso educativo?. Galloway (1970); French (1970); Hall (1987); Fast (1978) y otros sugieren que existen elementos tanto humanos como no humanos.

Los elementos humanos incluyen:

- * La expresión facial (incluso el contacto visual)
- * Posturas y posiciones del cuerpo
- * Acciones y gestos
- * Características vocales (tono, volumen)

Estímulos no humanos:

- *Utilización del tiempo
- *Utilización del espacio
- *Otros elementos del medio ambiente

Desde una perspectiva general, se puede decir que la estructura comunicativa didáctica nace a partir de las interacciones profesor-alumnos, incluyendo objetos materiales, espacio físico y sistemas de tiempo. Todo ello determina la construcción de un clima positivo en el aula.

Resulta muy difícil establecer, por las propias restricciones de un artículo, una síntesis precisa de todos los mecanismos comunicacionales no-verbales implicados en el acto didáctico. Ello me obliga a delimitar los de mayor evidencia empírica que sirvieron de base para el estudio de los objetivos propuestos en mi investigación y que anteriormente he mencionado.

Por esta razón, la secuencia de presentación de gestos y manifestaciones corporales de los profesores se incardina alrededor de cinco grandes áreas:

1. Area Facial
2. Area Oculésica
3. Area Proxémica
4. Area Táctil
5. Area Kinésica.

Paralelamente se presentarán las declaraciones de finalidad que la muestra de profesores mantienen acerca de sus comportamientos no-verbales.

3.1. AREA FACIAL

En estos momentos se sabe que el rostro humano es el más sensible de los emisores, la fuente principal de información para determinar los sentimientos de un individuo pero, al mismo tiempo, es el más controlable

de todos ellos, la parte del cuerpo de la que somos más plenamente conscientes y que mejor dominamos. Lo que comunicamos a través de la expresión o mímica facial se encuentra, según Schollosberg (1954), en tres dimensiones:

1. Complacencia-desagrado.

2. Atención-rechazo.

3. Activación.

Junto a esa expresión de los estados emocionales, Argyle (1965) menciona otras tres funciones de la mímica en la comunicación:

4. La expresión facial como indicadora de actitudes respecto del participante en la comunicación.

5. Actúa, además, como una metacomunicación continua y comenta, ilustra o modifica la expresión verbal.

6. Representa una realimentación constante, que indica al interlocutor cómo se reciben sus manifestaciones y su comportamiento.

Estas expresiones se registran por movimientos musculares en la frente, las cejas, las mejillas, la nariz, los labios y el mentón (Ekman y Friesen, 1975) y pueden reforzar la palabra hablada de forma positiva o negativa, al mismo tiempo que transmitir emociones y actitudes (Ronsenfeld, 1966; Ekman, Friesen y Ellsworth, 1972). Es decir, existen movimientos faciales que participan directamente en la emisión de las palabras y están constituidas por los movimientos musculares que obligatoriamente participan al hablar; otras que se emiten de forma más o menos voluntaria y sirven para acentuar y poner más énfasis en el contenido que se transmite y un tercer grupo de movimientos que vienen a ser parásitos de la palabra, ya que no añaden nada a la palabra, sino todo lo contrario, actúan obstaculizando la comunicación y desviando la atención (Kostolany, 1977). Dentro del contexto del aula estos movimientos faciales permiten al profesor ayudarse y apoyarse en ellos para poder enseñar mejor un contenido determinado.

Por otra parte existen ciertos movimientos o mímicas faciales del profesor que transmiten sentimientos respecto al alumno y expresa a través de sus actitudes la percepción que tiene de él. "Cuando hablas, comunicas algo más que unas ideas. Por medio de una expresión del rostro o de un gesto, dices: "te quiero", "no te quiero", "no me fío de ti", "tengo confianza en ti", "me siento superior a ti" o "te aprecio" (Cook 1967, 202).

Estas características afectivas determinan el acercamiento y la confianza del alumno hacia el profesor, al mismo tiempo que su disposición hacia el aprendizaje.

Las expresiones faciales pueden ser voluntarias e involuntarias. Nadie piensa qué músculo facial tiene que mover cuando tiene miedo. Sin embargo, el papel de la controlabilidad de las expresiones faciales, por parte del profesor, en el contexto del aula se presenta como un aspecto muy importante en la medida que se relaciona con la formación de impresiones. La conciencia de las mismas debe ser un desafío urgente y necesario en la comunicación didáctica. La experiencia en la enseñanza no mejora la habilidad para evaluar y controlar pistas faciales (Cuadrado 1992).

La sonrisa, dentro del plano de la comunicación, se considera como una de las manifestaciones faciales cuyo papel psicológico y función social es importante. En la enseñanza la sonrisa es otro tipo de comportamiento no-verbal que comunica proximidad interpersonal (Andersen y Andersen, 1982). Se definiría como el simbolismo de la satisfacción y alegría.

Los investigadores (Andersen, Andersen y Jensen, 1979; Mehrabian, 1971; Patterson, 1978; Argyle, 1972; Reece y Whitman, 1962) mantienen que la sonrisa es el elemento clave en lo que se refiere a la manifestación de proximidad, intimidad y cordialidad. En el estudio de Reece y Whitman, la sonrisa desempeña un papel de relajación en aquellas situaciones de desigualdad, e incluso dependiendo del grado de simpatía y de la capacidad de superación de los participantes, provoca un aumento de aceptación interpersonal. Se podría conceptualizar la sonrisa como una manifestación de no-agresividad, el no ser agresivo significa que se es amigo y de esta forma la sonrisa se convierte en una señal de atracción amistosa. Sin ayuda del mensaje verbal la risa permite manifestar al otro toda una amplia gama de sentimientos y actitudes internas.

Utilizando estos hallazgos podemos decir que la sonrisa y risa del profesor es el medio privilegiado para crear contextos comunicativos positivos por los efectos que produce: "Por cuanto tiene de comunicativa, contagiosa y de capacidad de crear entre quienes se han reído de lo mismo, una especie de vínculo y de complicidad" (Kostolany 1977, 112).

En la figura 1 se presentan expresiones faciales más generalizadas que se registran en la muestra de profesores. Estas se localizan como práctica habitual en las cejas, labios, mentón y nariz, observándose manifestaciones gestuales cuyos significados varían, entre los casos estudiados y dentro de un mismo profesor, cuando se presenta dicho movimiento expresivo en segmentos distintos de su videograbación.

Respecto a los significados o funciones comunicativas que las expresiones faciales cumplen en el proceso interactivo, es la manifestación de actitudes la más relevante. Hay que tener en cuenta que uno de los objetivos de los profesores es captar la atención y cooperación de los alumnos y es, por tanto, el control del comportamiento el punto neural al que se dirigen la mayoría de las funciones del gesto de arquear las cejas en todas sus variaciones. Se encuentran *actitudes de aceptación* como el gesto de

arquear las cejas y asentir con la cabeza; de *rechazo* como arquear las cejas con mirada fija así como fruncir el ceño; *actitud de interés* por la emisión del alumno como arquear las cejas y adelantar la cabeza, etc.

La búsqueda de un clima relajante se pone de manifiesto en las declaraciones de los profesores sobre la expresión de la sonrisa. En nuestros profesores la sonrisa es la expresión que con más seguridad trata de fomentar el aspecto relacional en la enseñanza. Sin embargo, su aparición queda condicionada, en algunos casos, a factores contextuales como la edad de los niños y a factores internos como el propio carácter del profesor.

3.2. ASPECTOS OCULESICOS

Llamamos oculesis al estudio de mensajes enviados con los ojos. El contacto visual invita a la comunicación y es un fuerte estímulo de proximidad. Las funciones que puede ejercer la mirada y el contacto visual en la interacción pueden ser varias, Kleinke (1986) las resume en cinco:

1. Proporciona información.
2. Regula la interacción.
3. Expresa intimidad.
4. Ejerce control social.
5. Facilita metas.

Mientras que la evidencia anecdótica de la importancia del contacto visual en el aula es abundante, sin embargo, no se ha llevado a cabo investigación empírica alguna en el contexto específico de la clase aunque sí fuera de él. Sin embargo son numerosos los especialistas de evaluaciones de la mirada y otros comportamientos (Andersen, 1979; Erikson y Wetling, 1976; Reece y Whitman, 1962; Mehrabian, 1968, 1970, 1971; Webbink, 1986; Miller, 1988) que hacen deducciones inferenciales de los hallazgos encontrados en los análisis de la mirada al campo educativo. Muestran que la mirada de un profesor manifiesta al alumno diferentes actitudes y sentimientos.

Desde el punto de vista informativo, Andersen (1979) descubrió que el contacto visual juega un papel importante en la cordialidad y proximidad que comunica un profesor. Desde la interacción se contempla que el mirar está relacionado con el grado de agradabilidad que sentimos al comunicarnos con una persona.

Dentro del campo del aprendizaje, Reece y Whitman (1962) han subrayado que la mirada es un reforzamiento positivo y el alumno interpreta esa señal como una disposición de escucha y atención a lo que el comunica

en ese momento. Por el contrario, cuando la mirada disminuye, el alumno la interpreta con la aparición de actitudes negativas (Exline y Winters, 1960). El profesor es visto a través de su actitud visual como un formador dispuesto a comprometerse con el alumno en su tarea educativa. La ausencia de atención visual es percibida como una falta de disponibilidad para comprometerse con otro (Exline y Fehr, 1978). Por tanto existe una conexión entre el grado de implicación, interés y disponibilidad del profesor hacia los alumnos y la manifestación a través de sus comportamientos visuales de estas actitudes.

Desde la perspectiva interactiva, la mirada ejerce otra función, regula el inicio y el final de una conversación, así como la solicitud de turno de palabra (Kendon, 1967; Kleinke, 1986). Vista de esta forma, los profesores informan a los alumnos quién debe responder a través de señales visuales que a menudo se acompañan con gestos manuales y faciales. De la misma manera puede actuar como manipulador psicológico en las distancias físicas y de esta forma los profesores pueden tomar contacto individual con cada uno de los alumnos en el aula (Hodge, 1971) y al mismo tiempo enfatizar esos aspectos o conceptos cognoscitivamente difíciles.

Al desarrollar este tipo de interacción visual, por un lado se reduce las distancias físicas en aulas grandes y numerosas y por otra es un medio auxiliar en el manejo de la clase, en la motivación individual y en la prevención de problemas de disciplina. Debido a las variadas funciones comunicativas de la mirada, el contacto visual del profesor en cada momento puede estar formado por diversos componentes que a su vez contienen información sobre las condiciones necesarias para que la comunicación en el aula siga fluida. Por ejemplo, una mirada fija e inquisitiva puede requerir de los alumnos silencio, señalando desaprobación al mismo tiempo y manifestando la posible consecuencia de esa acción en caso de persistir.

La conclusión que se desprende de la figura 2 siguiendo las interpretaciones de los profesores se podría resumir en tres funciones generales:

1. Como forma de controlar el comportamiento dirigida al grupo de alumnos o a un alumno en particular.
2. Expresión de refuerzo y disposición afectiva y efectiva hacia los alumnos que facilita la interacción entre ellos, al mismo tiempo que refuerzan y generan actitudes positivas en el alumno que lo necesita cuando señala con el dedo, mirando a los demás.
3. Intento por regular la comunicación indicando quién debe hablar y quiénes escuchar. De esta forma se utiliza la mirada como manipulador psicológico en las distancias físicas y como mecanismo para establecer contacto individual con cada uno de los alumnos.

3.3. AREA PROXEMICA

El estudio del espacio y distancia interpersonal recibe el nombre de Proxémica en el campo de la comunicación no-verbal. Existen estímulos proxémicos que pueden indicar intimidad durante la comunicación:

- * la distancia física,
- * mirar frente a frente, y
- * el plano físico.

Estas variables pueden comunicar fuertes mensajes entre los interactuantes e incluso grados distintos de cordialidad y proximidad. Se podría conceptualizar la distancia física como el factor que provoca actitudes positivas o negativas entre los interactuantes.

La distancia física entre el profesor y los alumnos es un factor crítico en el proceso de la comunicación en el aula. Los profesores que mantienen distancias físicas con sus alumnos reducen la relación íntima con la clase y es obvio que fomenta actitudes negativas hacia el profesor y la materia. En este sentido, el concepto de distancia es manejado por Miller (1962) como determinante negativo, mientras que la cercanía la considera como un determinante positivo en la interacción afectiva. Miller (1988, 22) advierte que "los profesores transmiten fácilmente sentimientos de aceptación o rechazo, simplemente por la distancia que mantienen. Los profesores, así como otras personas, tienden a acercarse a los alumnos que gozan de su simpatía".

Knapp (1988), resumiendo un estudio de Patterson acerca de los juicios que se forman las personas basados en la manipulación de la distancia, señala que las valoraciones más bajas las obtenían los que mantenían distancia física. Por otro lado, las más cercanas espacialmente, se las calificaba como personas más afectuosas, más simpáticas y comprensivas. Del resultado del estudio llevado a cabo por Rollman (1976) la distancia entre el profesor y los alumnos está limitada por una serie de variables como el tema de conversación, el tipo de relación y las limitaciones físicas presentes en el aula.

Sin embargo, no parece suficiente una explicación basada en la cercanía espacial para manifestar no-verbalmente sentimientos de aceptación o el deseo de establecer unas relaciones más personales. Existe un segundo aspecto, el mirar frente a frente, que determina la disposición del profesor hacia los alumnos. En opinión de ciertos autores, Andersen, Andersen y Jensen (1979); Mehrabian (1971), es la posición de frente a frente, la que comunica más intimidad que cuando la posición es de uno al lado del otro y la que no comunica nada es, por supuesto, la posición de uno a espaldas del otro.

En concreto, las repersusiones que puede tener el no mirar frente a frente a los alumnos o alumnos entre sí se pone de manifiesto por Heinemann (1980, 98) cuando afirma que "si los alumnos se sienta, por ejemplo, en filas continuas mirando todos al profesor, resulta muy difícil una discusión animada de los alumnos entre sí, pues para unas comunicaciones con éxito debe darse la posibilidad de que los participantes puedan mirarse".

A pesar de que se haya demostrado que la distancia y la postura frente a frente son componentes importantes en el comportamiento de proximidad, existen otros indicios como el plano físico que pueden ejercer un efecto positivo o negativo entre los interactuantes. Cuando tenemos profesores altos en la primera etapa de E.G.B. que se destacan demasiado entre los alumnos, el mantenerse sentados o agachados cuando están cerca de ellos puede favorecer la intimidación o la proximidad. Lo que no podríamos esperar es que un profesor autoritario se inclinase para estar más cerca de alumno cuando tiene que ayudarlo; en cambio, un profesor seguro de sí mismo y entusiasta por la enseñanza podría hacer tal movimiento con frecuencia (Shusler, 1971).

Desde el punto de vista introspectivo nadie sabe realmente qué ocurre en la mente del niño cuando ve al profesor moverse, estar parado y usar gestos en el aula. Podemos hacernos la misma pregunta que Shusler (1971, 285): "¿ Verbaliza en su propia mente al profesor, cuando ve a éste escribir en la pizarra?, ¿piensa conscientemente sobre el gesto? Probablemente no. Solamente sabemos que si le preguntamos, el alumno va a explicar con palabras cada gesto, y que con esa verbalización indicará una predisposición amigable u hostil".

En lo relativo a la manipulación de las distancias físicas por el profesor y su disposición espacial en el aula, la figura 3 evidencia que todos, en general, confieren una finalidad común a la proximidad física: mejorar la comprensión de los contenidos de aprendizaje. En este sentido, el concepto de distancia o proximidad física es manipulado como elemento determinante para dirigir el curso del aprendizaje de los alumnos.

En suma, las finalidades manifestadas por los profesores, respecto a sus comportamientos proxémicos, sugieren que los desplazamientos por el aula y el acercamiento personal no van orientados hacia la mejora del aspecto relacional. Por el contrario, las propias características cognitivas y comportamentales de los niños determinan tal actitud en el profesor. Ello conlleva que sean los profesores de Preescolar, Ciclo Inicial y Ciclo Medio quienes efectúen más asiduamente desplazamientos por el aula, siendo estos niveles, según sus opiniones, donde la proximidad física del maestro se hace necesaria como instrumento para manejar y controlar la atención, el comportamiento y, al mismo tiempo, determinar el curso del aprendizaje. El desarrollo y el dominio del lenguaje en el Ciclo Superior es suficiente para provocar motivación en los alumnos. En este nivel, la permanencia junto a la pizarra sigue siendo el lugar favorito del profesor.

3.4. AREA HAPTICA

El contacto físico entre sujetos recibe el nombre de comunicación táctil o comunicación háptica. Existen una serie de investigaciones que han demostrado que los mensajes táctiles dan lugar a una mayor proximidad e intimidad interpersonal (Andersen, 1979; Andersen, Andersen y Jensen, 1979; Mehrabian, 1971; Patterson, 1977).

El contacto corporal entre profesores y alumnos, así como entre estos últimos, es un fenómeno de interacción en la enseñanza que hasta ahora se ha estudiado muy poco. En la enseñanza se conceptualiza el contacto físico como expresión de ternura, de apoyo afectivo y de buena disposición hacia el alumno. Como señala Montagu (1971, 292): "Cuando el afecto y la compenetración se dan a través del tacto, el tacto se asocia a los significados de ternura, apoyo y buena disposición, así como a la satisfacción de dar seguridad".

Existe mucha literatura reciente sobre comunicación que sugieren que el tocar puede impactar positivamente sobre todo en los primeros cursos de escolaridad (Bassett y Smythe, 1979; Hurt, Scott y McCroskey, 1978; Thompson, 1973). En relación a la edad del alumno, se mantiene que durante la edad preescolar y el primer ciclo de E.G.B. los profesores desempeñan el papel de padres sustitutos y muchos tipos de contactos son esperados y permitidos, por el contrario, en los niveles más altos el contacto físico a menudo puede interpretarse como comportamiento de tipo sexual (Andersen y Andersen, 1982). A pesar de ello, el contacto físico en estos niveles superiores también es importante, Knapp (1988, 213) indica que: "La utilización del tacto para comunicar mensajes emocionales y relacionales a los mayores puede ser decisiva, especialmente a medida que se debilita la confianza en los mensajes verbales-cognoscitivos".

Al hilo de las ideas de Knapp podemos considerar, en general, que casi ningún profesor contempla que existen, además del beso, la caricia, etc., otros muchos comportamientos táctiles que pueden ser utilizados en cualquier nivel de enseñanza: un apretón de mano, los toques en el hombro, en la cabeza, etc., pueden comunicar intimidad sin ser interpretados como estímulo sexual. Esta idea se ha podido corroborar en nuestro estudio de casos. Hay otro tipo de contacto como es un toque en la espalda que puede servir de estímulo motivador y se presenta como más poderoso que los comunicados a través de la palabra.

En efecto, podemos pensar que mediante el tacto el profesor comunica amor y cariño a sus alumnos, o, de otro modo, nos dicen Hurt, Scott y McCroskey (1978), el negar el contacto a un alumno es manifestación de rechazo y provoca un sentimiento de aislamiento.

En relación a este aspecto, en la figura 4 se presenta la declaración de los profesores de la muestra de estudio acerca de la finalidad de dicho

comportamiento no-verbal. Un aspecto muy importante a destacar es la escasa concordancia entre la descripción de las creencias mantenidas por los profesores (reflejadas en el cuadro) y su adecuación a las situaciones concretas en las que se dan dicho comportamiento. La mayoría de los toques en brazos, hombros y cabeza van orientados a controlar el comportamiento del alumno. Así mismo, las correcciones posturales es otra de las causas que incitan al profesor a tocar al alumno de los niveles inferiores de la enseñanza primaria.

Todos los profesores del estudio consideran importante y necesario la utilización de contactos físicos en el aula (por la necesidad afectiva de los alumnos) pero existen una serie de factores que los llevan a utilizar con cautela dicho comportamiento; nos referimos, entre otros, a la edad del alumno, sexo del profesor y del alumno, la errónea interpretación de dichos contactos, etc.

3.5. AREA KINESICA

La comunicación por medio de movimientos y gestos corporales recibe el nombre de kinesis y es muy probable que sea la fuente más rica de estímulos de proximidad. Este reconocimiento proviene de considerar los movimientos del cuerpo como aspectos que comunican el significado de los mensajes enviados a través de la palabra. (Gurley-Dilger, 1986; Hanna, 1987; Leathers, 1986).

Los movimientos corporales han sido reconocidos como un campo de capital importancia en la comunicación no-verbal, sin embargo su investigación y sus manifestaciones específicas en las aulas se ha ignorado.

Algunas de las investigaciones más relevantes en el campo de la comunicación no-verbal (Mehrabian, 1972; Henley, 1973; Reece y Whitman, 1962; Condon, 1966; entre otros) presentan conclusiones interesantes que permiten polarizarlas al campo de la enseñanza. Son todas aquellas posiciones corporales y movimientos que indican el agrado o desagrado al interactuar con los alumnos, pero al mismo tiempo son ilustrativos de la propia autoconfianza, energía, cansancio y status del profesor (Harrison, 1974). El propio Miller (1988, 18) opina que: "En el aula, los alumnos que tengan grandes deseos de recibir mensajes corporales de entusiasmo o aburrimiento sobre un tema que se les está enseñando, pueden percibir confianza o frustración por los comportamientos inconscientes de los profesores".

La mayoría de las posturas, gestos y movimientos corporales que se presentan durante el proceso de interacción entre profesores y alumnos en el aula, evidencian el grado y el tipo de reacción que el profesor quiere establecer. A menudo los profesores pueden comunicar proximidad y acercamiento a los alumnos por la relajación de sus posturas. No en vano Eibl-

Eibesfeldt (1974) ha subrayado que la tensión corporal como actitud opuesta a la relajación es percibida por los alumnos de forma negativa porque comunica un estado de incomodidad y ansiedad y esto puede implicar una manifestación agresiva como liberación. En la práctica diaria no es difícil constatar que cuando un profesor se presenta en el aula tenso y enfurruñado, los alumnos se ponen en alerta ese día.

La forma relajada o tensa de actuación de los profesores han llevado a Andersen (1979) a advertir que los profesores comunican su deseo de proximidad y acercamiento, mediante manifestación de posturas relajadas. Más concretamente, Mehrabian (1969,1972) propone cinco parámetros para percibir las conductas de acercamiento del profesor y seis para observar la relajación que presentan. Referente a la relajación, los seis postulados que propone son:

1. La abertura de los brazos.
2. La inclinación del cuerpo sobre el costado.
3. La asimetría de la posición de las piernas.
4. La distensión de las manos.
5. La relajación del cuello.
6. El grado de inclinación del cuerpo.

Como conclusión de estos estudios parece evidente que la relajación y apertura de brazos y piernas dan al profesor una imagen de seguridad, autoconfianza y deseo de interactuar positivamente con los alumnos. Por el contrario, la postura tensa como cruzamientos de brazos pueden ser interpretadas por los alumnos como manifestación de inseguridad del profesor en la materia, necesidad de un control excesivo del comportamiento de los alumnos, manifestación de diferencias de status y ofrecer pocas oportunidades a los alumnos para actuar con confianza y libremente.

Por otra parte, frente a la situación descrita, existen ciertos movimientos corporales que manifiestan sentimientos de aprobación y afecto hacia los otros. El estudio de Ronsenfeld (1966) indentifica los comportamientos no-verbales indicadores de aprobación: las sonrisas, asentimientos con la cabeza y un aumento de actividad gestual. Estas manifestaciones son señales externas que caracterizan a aquellos que tratan de ganar la aprobación de los demás.

A partir de estos datos se pueden generar diversas afirmaciones:

1. Los profesores más efectivos se sirven de inclinaciones de cabeza para comunicar proximidad y dar confianza al alumno. Estas inclinaciones también informan al alumno de que el profesor está escuchando y entendiendo lo que está comunicando.
2. Los profesores más cercanos a los alumnos utilizan un mayor número de gestos corporales.

Los estudios realizados con animales vienen a corroborar la línea de pesamiento del punto 1º. Los primates utilizan este gesto para indicar sumisión y cordialidad (Eibl-Eibesfeld, 1974). En las investigaciones con seres humanos, Dittmann (1972) ratifica esta misma aseveración con respecto a la manifestación de esas mismas actitudes.

Con respecto al punto segundo, Mehrabian (1971) encontró en su estudio un mayor número de movimientos de brazos y manos por minuto, a la hora de manifestar una conducta afiliativa.

Para analizar la dinámica interactiva entre profesor y alumnos en el aula, parece oportuno clarificar que existe una gran dificultad en inferir los significados de los gestos y movimientos corporales y, en general, en todas las manifestaciones corporales, si intentamos separarlas del contexto en el que se producen. Es decir, mientras que una configuración de claves no-verbales pueden parecer que conlleve un cierto sentimiento, debemos ser conscientes de que la misma configuración puede tomar un significado completamente diferente si tiene lugar en un contexto en el cual tales comportamientos se neutralicen, se exageren o se supriman por otros factores.

En la figura 5 se presentan los gestos más significativos hallados en la muestra de profesores del estudio y las significaciones de los mismos. En general, se puede concluir que la mayoría de los gestos y manifestaciones corporales van dirigidos a clarificar conceptos de aprendizaje y, en raras ocasiones, a establecer un clima afectivo y emocional positivo. Esta postura, por otra parte, se generaliza en la mayoría de las áreas analizadas.

En un sentido más concreto, podríamos señalar que las interpretaciones de gestos y movimientos de cabeza, brazos y manos, sincronizados con el habla del profesor, obedecen al hecho de centrar la atención del alumno en aquellos aspectos del mensaje verbal que consideran más importante. Generalmente, van orientados a controlar el comportamiento del alumno y, en concreto, a regular el turno de palabra, así como a buscar la cooperación del alumno en las tareas de aprendizaje. En consecuencia se observa que los gestos sirven de apoyo verbal e intentan con ellos aumentar la comprensibilidad de los conceptos. Es decir, se convierten en herramientas de comprensión de conceptos, órdenes y transmisión de actitudes. .

4. MAPAS DE REPRESENTACIONES DE LOS COMPORTAMIENTOS NO-VERBALES MAS RELEVANTES Y SIGNIFICACIONES DE LOS MISMOS (anteriormente mencionados en el texto como figuras 1,2,3,4,5)

Los gestos y movimientos corporales que se presentan en estos cuadros son, por una parte, los de mayor frecuencia recogidos dentro del aula y de la muestra de profesores del estudio y, por otra, no se establece,

EXPRESIONES FACIALES

SIGNIFICADOS (educación)

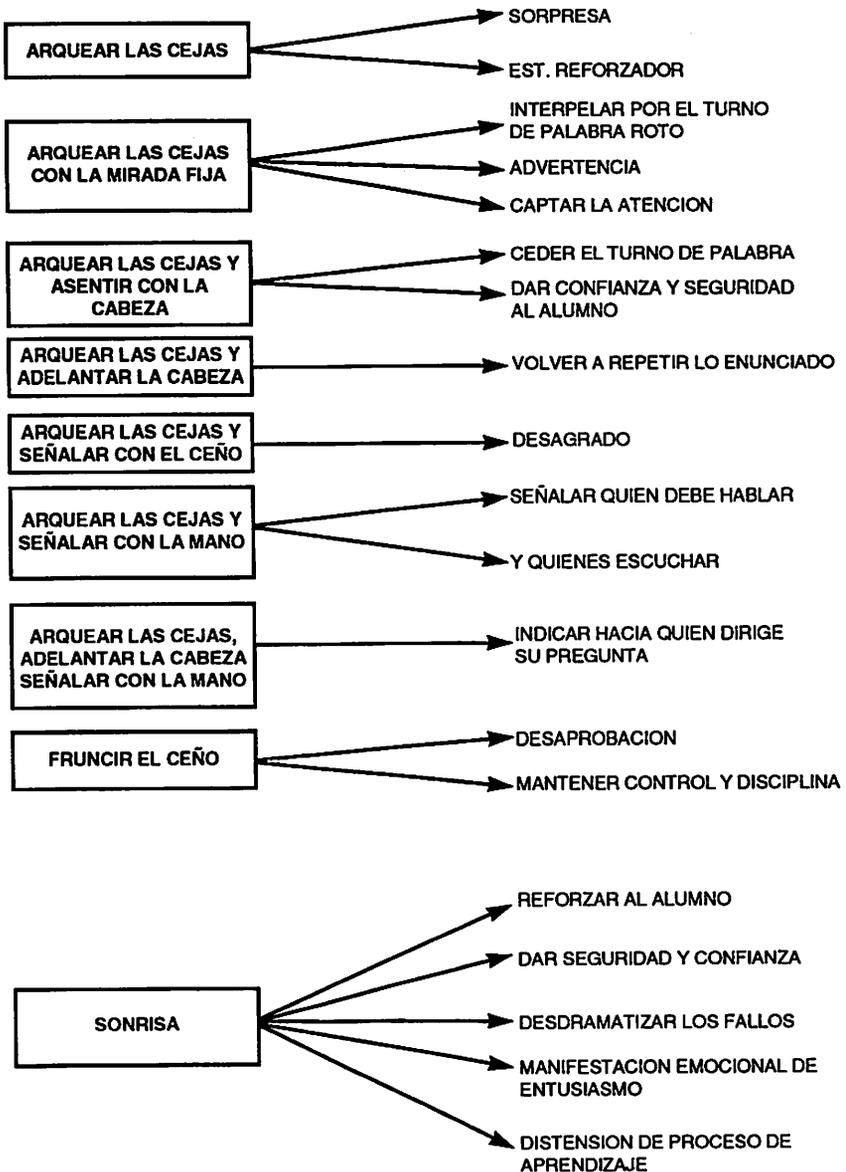


FIGURA 1

ASPECTOS VISUALES

SIGNIFICADOS (educación)

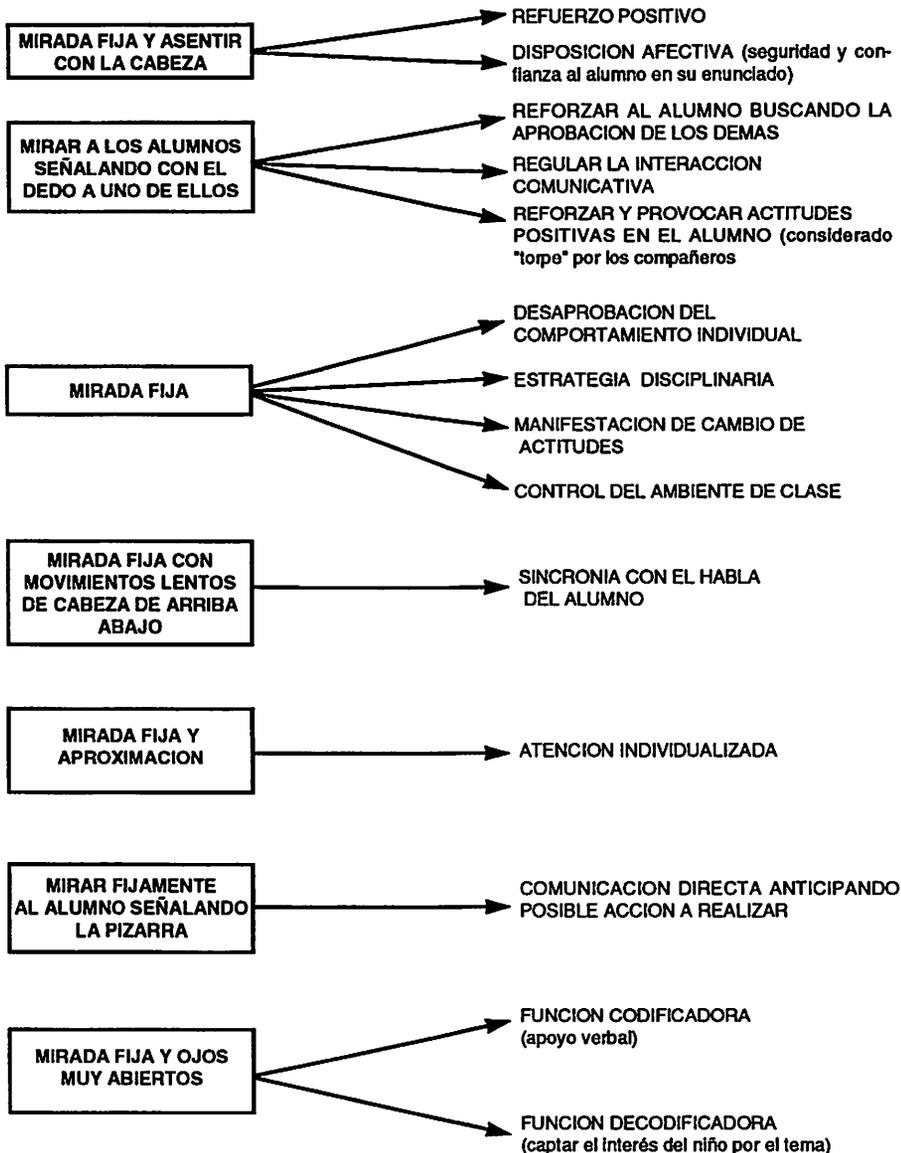


FIGURA 2

PROXIMIDAD FISICA

SIGNIFICADOS (educación)

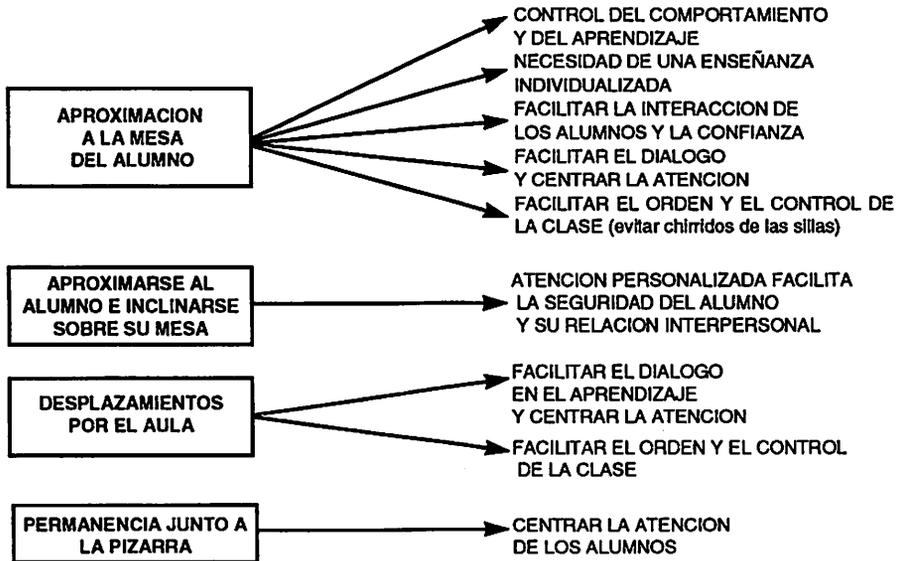


FIGURA 3

CONTACTO FISICO

SIGNIFICADOS (educación)

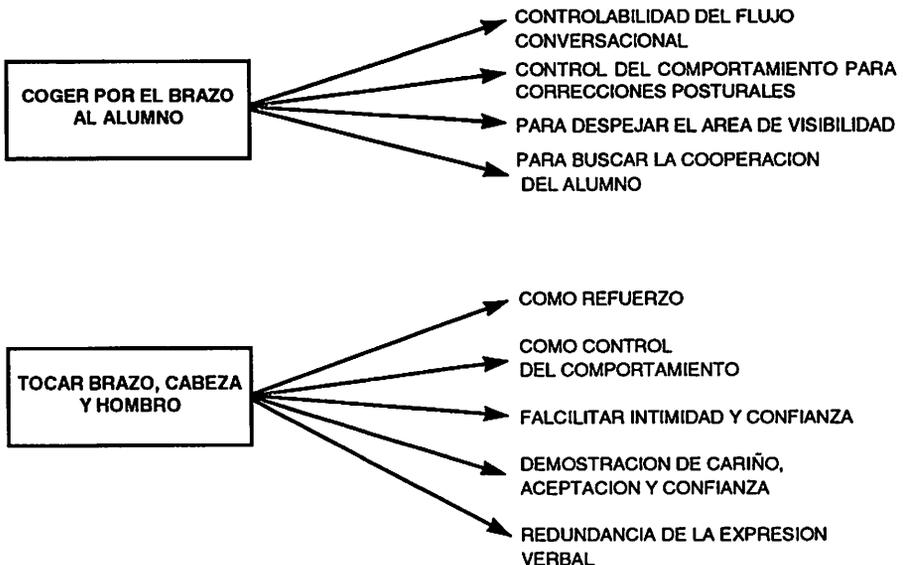
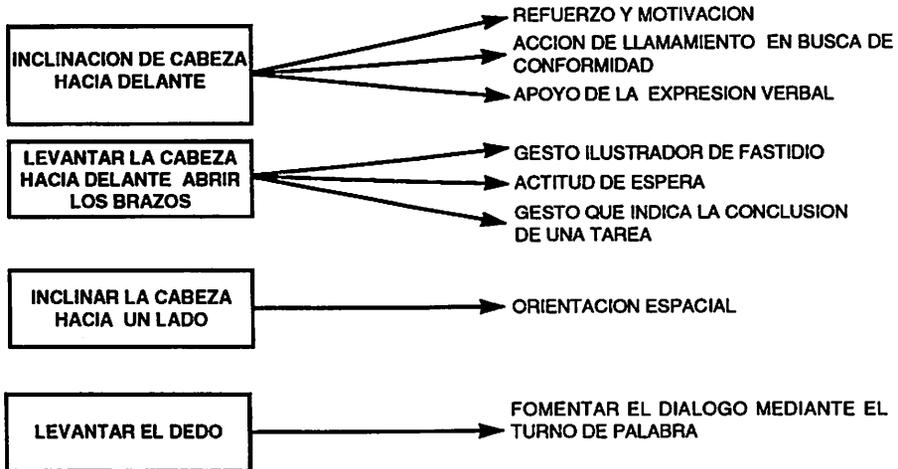


FIGURA 4

GESTOS Y MOVIMIENTOS CORPORALES

SIGNIFICADOS (educación)



GESTOS EMBLEMATICOS

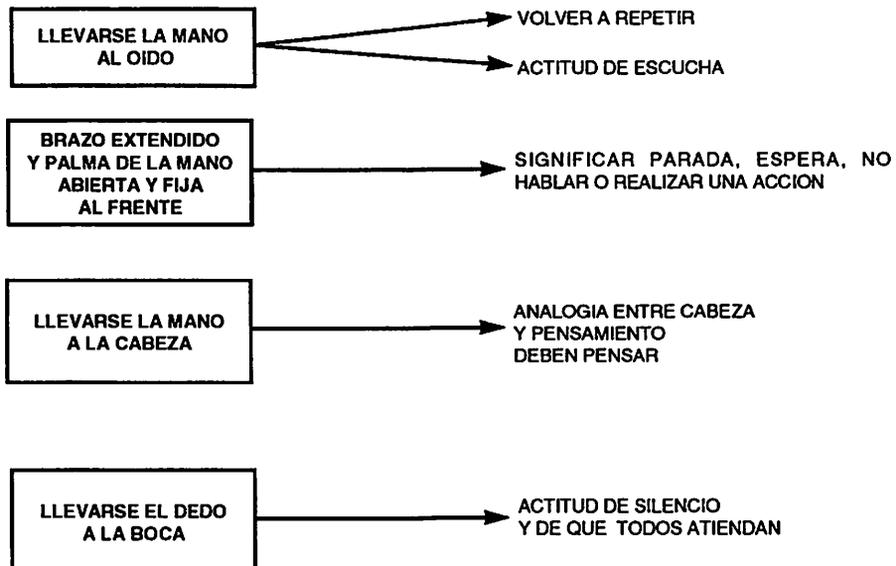
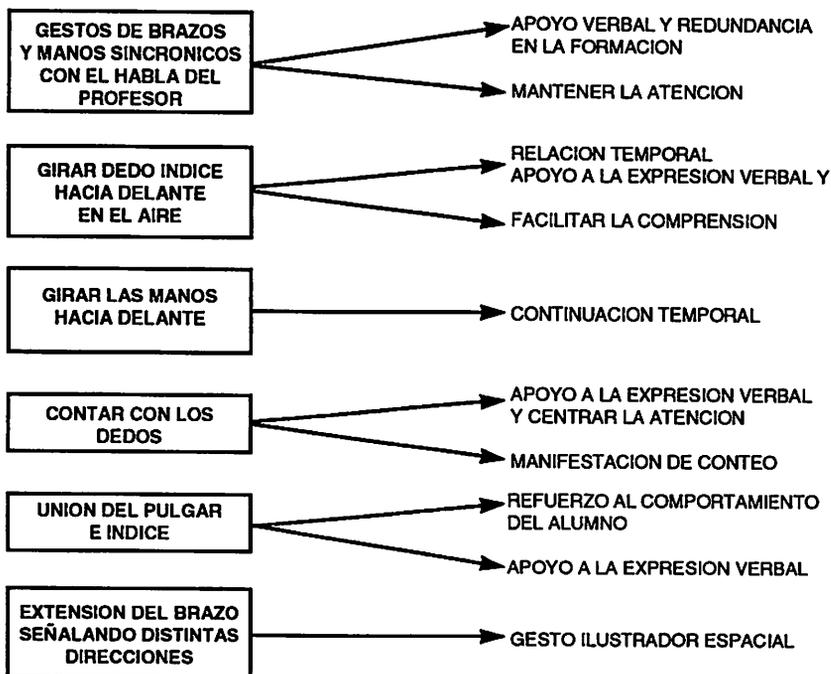


FIGURA 5

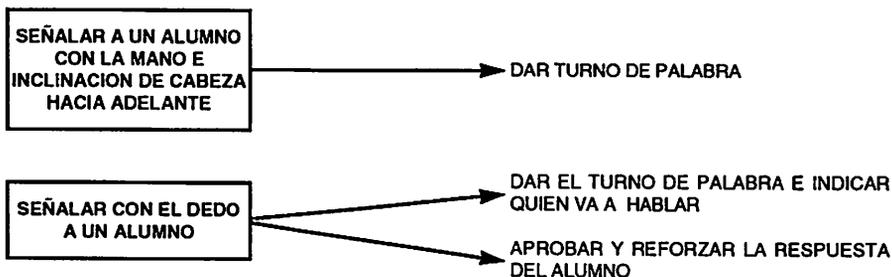
GESTOS Y MOVIMIENTOS CORPORALES

SIGNIFICADOS (educación)

GESTOS ILUSTRADORES



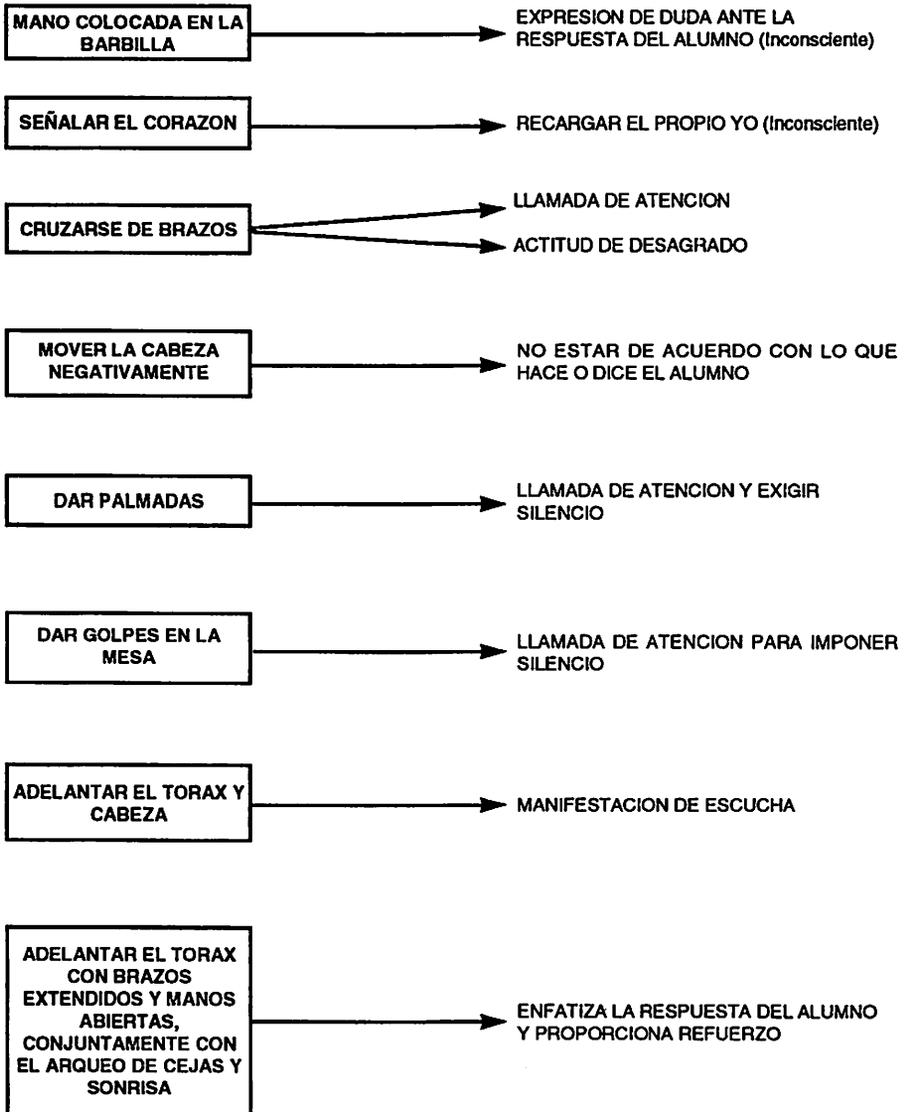
GESTOS REGULADORES



**GESTOS Y MOVIMIENTOS
CORPORALES**

SIGNIFICADOS (educación)

GESTOS ADAPTADORES



en este artículo, un análisis de la bondad de las significaciones de los mismos desde el punto de vista didáctico. Es mi intención, en otro momento, presentar de forma más exhaustiva el análisis de las posibles implicaciones didácticas de dichos comportamientos no-verbales. Así mismo, ofrecer orientaciones al profesor y futuros profesores, mediante una estrategia de actuación adecuada, en la reflexión de sus propios mecanismos comunicaciones no-verbales.

REFERENCIAS

- ANDERSEN, J.F. (1979): "The Relationship Between Teacher Immediacy and Teaching Effectiveness", in Nimmo, D.: *Communication yearbook 3*. New Brunswick. Transaction Books, New York.
- ANDERSEN, P.A. Y ANDERSEN J.F. (1982): "Non Verbal Immediacy in Instruction", in Barker, L.L.: *Communication in the Classroom: Original Essays*, 88-120. Englewood Cliffs. Prentice-Hall, New York.
- ANDERSEN, J.F., ANDERSEN, P.A. y JENSEN, A.D. (1979): "The Measurement of Nonverbal Immediacy". *Journal of Applied Communication Research*, 7, 153-180.
- ANDERSON, J.F., NORTON, R.W. y NUSSBAUM, J.F. (1981): "Three Investigations Exploring Relationship Between Perceived Teacher Communication Behaviors and Student Learning". *Communication Education*, 30, 377-392.
- ANDRIATE, G.S. (1982): "Teacher Communication and Student Learning: The Effects of Perceived Solidarity with Instructor and Student anxiety Proximity". *Communication Yearbook*, 6, 792-810.
- ARGYLE, M. (1969): *Social Interaction*. Atherton Press, New York.
- ARGYLE, M. (1972): *The Psychology of Interpersonal Behavior*. Penguin Books, London.
- ARGYLE, M. (1987): *Psicología del comportamiento interpersonal*. Alianza, Madrid.
- BASSETT, R.E. y SMYTHE, M.J. (1979): *Communication and Instruction*. Harper, Row Publishers, New York.
- BATESON, G. y otros (1987): *La nueva comunicación*. Kairós, Barcelona.
- BIRDWHISTELL, R.L. (1959): "Contribution of Linguistic-kinesic Studies to the Understanding of Schizophrenia". In *Schizophrenia: An Integrated Approach*-Anerback. Ronal Press, New York.
- CONDON, W.S. y OGSTON, W.D. (1966): "Soundfilm Analysis of Normal and Pathological Behavior Patterns". *Journal of Nervous and Mental Disease*, 143, 338-347.
- COOK, C.J. (1967): "The Art of Making People Listen to You." Parker Publishing Company.
- CUADRADO, I. (1992): *Implicaciones didácticas de la comunicación no-verbal en el aula*. Servicios de Publicaciones de la UNEX. (En prensa).
- DITMAN, A.T. y LLEWELLYN, L.G. (1972): "The Body Movement Speech Rhythm Relationship as a Cue To Speech Encoding", in Siegman, A.W. y Pope, B.: *Studies in Dyadic Communication*. Pergamon Press. New York.
- DUNNIG, G.B. (1971): "Research in Nonverbal Communication". *Theory into Practice*, 10 (4), 250-258.
- EIBL-EIBESFELDT, I. (1974): *Love and Mate: The Natural History of Behavior Patterns*. Schocken Books, New York.
- EKMAN, P. y FRIESEN, W.V. (1975): *Unmasking the Face: A guide to Recognizing Emotions from Facial Cues*. Prentice Hall, New York.
- EKMAN, P., FRIESEN, W.V. y ELLSWORTH, P. (1972): *Emotion in the Human Face*. Pergamon Press, New York.
- ERICKSON, R.C. y WENTLING, T.L. (1976): *Measuring Student Growth: Techniques and Procedures for Occupational Education*. Allyn and Bacon, Boston.
- EXLINE, R.V. y WINTERS, L.C. (1960): "Affective Relations and Mutual Glances in Dyads", in Tomkins, S. e Izzard: *Affect, Cognition and Personality*. Springer Publishing, New York.
- EXLINE, R.V. y FEHR, B.J. (1978): "Applications of Semiosis to the Study of Visual Interaction", in Siegman, A.W. y Feldstein, S.: *Non Verbal Behavior and Communication*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New York.
- FAST, J. (1978): *El lenguaje del cuerpo*. Kairós.
- FORNER, A. (1987): *La comunicación no-verbal*. Brao, Barcelona.
- FRAISSE, P. y PIAGET, J. (1965): "Language, communication, décision". Vol VIII del *Traité de Psych. Exp.* PUF, París.
- FRENCH, R. (1970): "Non verbal Patterns in Youth Culture". *Educational Leadership*, April, 541-546.
- GALLOWAY, C.M. (1970): "Teaching is Communicating". *Bulletin of the Association for Teaching*.

- cher Education. Washington, D.C.
- GURLEY-DELGAR, L.I. (1986): "Body Signals". *Science Teacher*, 53, 63-64.
- HALL, E.T. (1987): "La dimensión oculta". Siglo XXI. México.
- HANNA, J.L. (1987): *To Dance Is Human: A Theory of Nonverbal Communication*. University of Chicago Press, Chicago.
- HARRISON, R.P. (1974): *Beyond Words: An Introduction to Nonverbal Communication*. Prentice-Hall, New York.
- HEINEMANN, P. (1980): *Pedagogía de la comunicación no verbal*. Herder. Barcelona.
- HENLEY, N. (1973): "The Politics of Touch", in Brown, P.: *Radical Psychology*. Harper and Row, New York.
- HODGE, R.L. (1971): "Interpersonal Classroom Communication Through Eye Contact". *Theory into Practice*, 10, 264-267.
- HURT, H.T., SOCTT, M.D. y McCROSKEY (1978): *Communication in the classroom*. Addison-Wesley Publishing Reading, Mass.
- KENDON, A. (1967): "Some Functions of Gaze-Direction in Social Interaction". *Acta Psychologica*, 26 22-63.
- KLEINKE, C. (1986): *Meeting and Understanding People*. W.H. Freeman, New York.
- KNAPP, M.L. (1988): *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Paidós. Barcelona.
- KOSTOLANY, F. (1977): *Los gestos*. Mensajero. Bilbao.
- LEATHERS, D.G. (1976): *Nonverbal communication Systems*. Allyn and Bacon, Boston.
- LEATHERS, D.G. (1979): "The Informational Potential of the Nonverbal and Verbal Components of Feedback Responses". *Southern Speech Communication Journal*, 44, 331-354.
- MEHRABIAN, A. (1968): "Communication without words". *Psychology Today*, 2 (4), 53-55
- MEHRABIAN, A. (1971): "Nonverbal Betrayal of Feelings". *Journal of Experimental Research in Personality*, 5, 64-73
- MEHRABIAN, A. (1970): "The Development and Validation of Measures of Affiliative Tendency and Sensivity to Rejection". *Educational and Psychological Measurement*, 30, 417-428
- MILLER, P.W. (1962): "Nonverbal Communication and Classroom Interaction". Occasional Paper nº2. University of Wisconsin.
- MILLER, P.W. (1988): *Nonverbal Communication*. National Education Association, Washington, D.C.
- MONTAGU, A. (1971): *Touching: The Human Significance of the Skin*. Columbia University Press, New York.
- MUSITU y otros (1987): *Psicología de la comunicación*. Nau Llibres, Valencia
- NORTON, R.W. (1978): "Foundation of a Communicator Style Construct". *Human Communication Research*, 4, 99-112
- NUSSBAUM, J.F. (1983): "Systemic Modification of Teacher Behavior" in Burgoon, J.K.: *Communication Yearbook*. Transaction Books, New Bruswick.
- PATTERSON, M.L. (1977): "Interpersonal distance, Affect, and Equilibrium Theory". *Journal of Social Psychology*, 101, 205-214
- PATTERSON, M.L. (1978): "Arousal Change and Cognitive Labeling: Pursuing the Mediators of Intimacy Exchange". *Environmental Psychology and Nonverbal Behavior*, 3, 17-22
- PEI, M. (1955): *Historia del Lenguaje*. Espasa-Calpe, Madrid
- PURO, P. y BLOOME, D. (1987): "Understanding Classroom Communication". *Theory into Practice*, 26 (1), 26-31
- REECE, M. y WHITMAN, R. (1962): "Expressive Movements Warmth and Verbal Reinforcement". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 64, 234-236
- RICE, D.R. (1977): "Verbal-Nonverbal communication in the Elementary Science Classroom. A New Perspective". *School Science and Mathematics*, 77, 563-566
- ROLLMAN, S.A. (1976): "Nonverbal Communication in the Classroom: An Overview". James Madison University, Harrisburg, Va.
- ROSENFELD, H. (1966): "Instrumental Affiliative Functions of Facial and Gestural Expressions". *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, (1) 65-72
- SCHEFLEN, A. (1987): "Sistemas de la comunicación humana", en Bateson, G. y otros: *La*

nueva comunicación. Kairós, Barcelona.

SCHLOSBERG, H. (1954): "Three Domensions of Emotions". *Psychical Review*, 61, 81, y ss.

SCHNEIDER, J.E. (1971): "Mind to Mind Communication: Nonverbal Influence?". *Theory into Practice*, 10 (4), 259-263

SCHUSLER, R.A. (1971): "Nonverbal Communication in the Elementary Classroom". *Theory Into Practice*, 10 (4), 282-287

THOMPSON, J.H. (1973): *Beyond Words: Nonverbal Communication in the Classroom*. Citation Press, New York.

WATZLAWICK, P. BEAVIN, J.H. (1967): "Some Formal Aspect of Communication". *American Behavior Scientist*, 10, 4-8

WATZLAWICK, P., BEAVIN J.H. y JACKSON, D.D. (1968): *Pragmatics of Human Communication*. Norton-Co. New York

WEBBINK, P. (1986): *The Power of the Eyes*. Springer Publising, New York

WOOLFOLK, A.E. y GALLOWAY, CH. M. (1987): "Nonverbal Communication and the Study of Teaching". *Theory into Practice*, 1, 78-85

WOOLFOLK, R.L. y WOOLFOLK, A.E. (1974): "Effects of Teacher Verbal and Nonverbal Behavior on Student Perceptions and Attitudes". *American Educational Research Journal*, 11, 297-303