

## CONSTRUCCIÓN DE UN CUESTIONARIO SOBRE LA NECESIDAD DE FORMACIÓN EN COMUNICACIÓN NO-VERBAL EN EL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

*Construction of a questionnaire on the need for training in non-verbal communication in the Degree in Primary Education*

**José-Fernando Alberca de Castro**

j.alberca@magisteriosc.es

<https://orcid.org/0000-0003-0288-3372>

*Centro Magisterio Sagrado Corazón, adscrito a la Universidad de Córdoba (España)*

**María Amor Martín Fernández**

m.martin@magisteriosc.es

<https://orcid.org/0000-0002-5744-6287>

*Centro Magisterio Sagrado Corazón, adscrito a la Universidad de Córdoba (España)*

**Ignacio González López,**

ed1goloi@uco.es

<https://orcid.org/0000-0002-9114-4370>

*Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba (España)*

Recibido: 15/03/2022

Revisado: 18/03/2022

Evaluated: 01/04/2022

Aceptado: 06/04/2022

### Resumen

En una educación personalizada, tal y como exige la ley educativa vigente, juega un papel importante la comunicación completa y eficaz entre el profesorado y cada alumno o alumna. Cuanta más educación se precise, mayor comunicación deberá asegurarse. Cuanta mayor calidad educativa se pretenda, mayor calidad comunicativa se requiere. De ahí que aprender a comunicarse integral y personalmente sea una necesidad en los planes de estudio de los Grados de Educación Primaria, como también en el de

Educación Infantil y másteres que habiliten profesionalmente a futuros docentes. En el presente artículo se describe la realización y validación de un cuestionario que permita analizar la percepción del alumnado que finaliza sus estudios en el Grado de Educación Primaria respecto a su conocimiento de los elementos no-verbales, la importancia de estos y de su formación en comunicación no-verbal para el desempeño de la labor docente.

### Abstract

In a personalized education, as required by current education law, complete and effective communication between teachers and each student plays an important role. The more education that is needed, the more communication must be ensured. The higher educational quality is intended, the higher communicative quality is required. Hence, learning to communicate comprehensively and personally is a necessity in the study plans of Primary Education Degrees, as well as in Early Childhood Education and master's degrees that professionally qualify future teachers. This article describes the realization and validation of a questionnaire that allows analyzing the perception of students who finish their studies in the Degree of Primary Education regarding their knowledge of non-verbal elements, their importance and their training in non-verbal communication for the performance of teaching.

46

**Palabras Clave:** Cuestionario, Formación, Comunicación no-verbal, Función docente, Grado en Educación Primaria.

**Keywords:** Questionnaire, Training, Non-verbal communication, Teaching function, Degree in Primary Education.

### Introducción

En la educación humana siempre intervienen personas que intercambian enseñanzas y aprendizaje, mediante la comunicación. Como afirma García-Hoz (1988), "cualesquiera que sean, los elementos implicados en los métodos

educativos se sintetizan y operan a través de la comunicación educador-educando”. Y concluye: “sin comunicación entre el educador y educando no hay educación posible” (p.194).

Al igual que los cables se conectan antes que se transporte por ellos la electricidad, o que en el lenguaje publicitario, el primer mecanismo que se pone en funcionamiento es el de la motivación del receptor, conectar con él, antes que los procesos de persuasión, grabación o transmisión del mensaje, la comunicación requiere antes relación que transmisión (García-Hoz, 1998; Melendo, 2001; Alvira, 2008; Meyer, 2011; Winner, 2013; Lacueva, 2020), porque es en gran medida donación y participación. Sabido es que la palabra comunicación tiene su origen en el término latino *communicatio*, procedente del verbo *communico*, cuyo origen se encuentra en el término *communis* (“común” o “conjunto”), de la suma de *cum*: “con”, “por” o “dado que”, y *munus*: “don”, “regalo”, “cargo”, “obligación” o “función”, remitiendo así al hecho de la “función” y deber de “dar” y “participar”. Es decir, comunicación es “por regalo”, “por talento”, “dada la función u obligación” o “por cargo” (Ministerio de Educación, 2022). Por ello, podría decirse que profesorado y alumnado se comunican por su función, talento y donación. Esta donación, en el caso del adulto docente, ha de ser función más madura e intencional, ya que la docencia es, en él, profesión voluntaria –elegida intencionalmente- y exige su formación idónea e iniciativa.

Comunicar es entrar en contacto con lo que otro es, hace, piensa, siente: comunicarse es participarse. La educación, por ello, es imposible sin comunicación personal. Por lo mismo, podría deducirse que la auténtica comunicación se da especialmente en la educación, en el acto educativo (García-Hoz, 1988; Melendo, 2005; Arellano, 2006; Alvira, 2008; Álvarez, 2012).

Persona, educación y comunicación son conceptos que se necesitan para cumplirse en plenitud cada uno de ellos en la realidad de un aula. El docente ha de liderar esta comunicación, educación y trato personal.

Pero la persona no se transmite de modo completo ni espontáneamente, su comunicación exige intención de transmitirse, darse (*communico*) y

conocimiento para hacerlo (formación para aprender a hacerlo). La relación sociable exige aprendizaje.

La personalidad de cada alumno o alumna y docente, que se transmite y comunica necesariamente por el hecho de ser sociable, no se transmite ni comunica de manera innata, precisa ni adecuada *per se*, sino que exige aprender a comunicarse y formación, por tanto, en los planes formativos de los docentes. No se transmitiría completamente si no es intencionalmente y no puede hacerse adecuadamente sin conocimiento de cómo hacerlo. De ahí que sea necesario –especialmente para el adulto docente, pero también para el alumnado de toda edad, en función de su madurez, acción y responsabilidad-, aprender a comunicarse con eficacia y personalidad: personalmente.

Tanto alumnado como profesorado ha de aprender a comunicarse no-verbalmente. No obstante, la necesidad principal de empezar a aprenderlo intencionalmente recae en el docente, quien sostiene también en mayor parte la iniciativa educativa escolar y quien es responsable de ella. A este respecto, cabe recordar lo publicado por Toledo (2017), experto en comunicación no-verbal:

Los mejores comunicadores no verbales son quienes tienen consciencia de su lenguaje corporal, personas capaces de monitorizar su conducta y de calibrar el efecto que esta produce en los demás. No hay un perfil exacto establecido científicamente, aunque suelen ser personas observadoras, con amplia perspectiva, y abiertas a nuevas experiencias y realidades. Rasgos como la estabilidad emocional y la empatía también ayudan.

De modo que son muchos los motivos por los que la formación docente exige el aprendizaje y destreza de comunicar mejor para educar mejor. También no-verbalmente. Ya que solo podrá educar mejor quien aprenda a comunicarse no-verbalmente mejor.

Las investigaciones de Cruz y Díaz (2003) y Arellano (2006) concluyeron que un docente que no acierte a interpretar la comunicación no-verbal de su alumnado está abocado a malinterpretar su mensaje y obstruir la comunicación

docente-alumnado, perjudicando a ambos. Este hecho, por sí solo, pone de manifiesto una demanda de formación en el docente. Pons (2017) apunta:

Aportación reciente de la neurociencia ha sido la constatación de que el hecho corporal, ya sean gestos, posturas o expresiones faciales, condiciona nuestro estado de ánimo. Numerosos estudios han demostrado que sonreír de forma forzada y artificial durante dos minutos provoca la activación de las áreas cerebrales de la alegría; cuando los músculos de la sonrisa se activan, el cerebro interpreta que estás contento. Sucede lo mismo con las expresiones de emociones negativas y con determinados gestos y posturas (p.11).

A esto hay que añadir lo que hoy se sabe de las neuronas espejo y la confirmación de que los conocimientos de la neurociencia por parte del docente se hacen clave para mejorar las reacciones, predisposiciones, actitud, motivación y demás aspectos que interfieren en el aprovechamiento y rendimiento escolar (Alberca, 2013).

Parece deducirse de todo lo argumentado ya la necesidad de enseñar a al alumnado contemporáneo y al docente durante su formación universitaria pre-docente, a comunicarse no-verbalmente. Ambos reciben una formación muy limitada e incompleta en comunicación verbal y no-verbal; esta última siempre de atención asimétrica con respecto a su hermana siamesa, la verbal.

En la actualidad dicho aprendizaje no ocupa siquiera una asignatura propia en los planes de estudio de los futuros docentes, sino que –cuando se da– se encuentra formando parte de uno de los bloques de Lengua Española. Lo que indica que su atención se compartirá con el lenguaje verbal, que tiene como código el idioma del docente y, por ello, se pasará muy por encima por el variado y múltiple código no-verbal, que es el que más comunica (Mehrabian, 1972; Birdwhistell, 1979; Boothman, 2001; Rulicki y Cherny, 2012; Roldán, Fuentes, Catalán, Muñoz-Cuadrado, González González, Jerez, Fernández Martín, 2013). Para Pons (2017):

La comunicación entre humanos se produce mayormente a nivel no consciente, el neocórtex puede procesar el equivalente a cuarenta bits

de información por segundo, pero nuestro cerebro no consciente es capaz de gestionar once millones de bits por segundo. El límbico expresa las emociones a través del lenguaje corporal antes de que el córtex hable, es más rápido (p.8).

Declarándose clave la comunicación en la educación y en el docente (García-Hoz,1988, p.194), sin embargo, apenas se estudia la praxis efectiva de la comunicación verbal y aún menos no-verbal en el aula de nuestros días ni su impacto y peso, por ejemplo, en los criterios de evaluación no escritos de las programaciones escolares diseñadas cada año por los docentes. Y, aunque se puede hacer de manera intuitiva, imitativa, empática u ocasional, no podrá hacerse con profesionalidad ni óptimamente hasta que no se aprenda cómo emplear esta comunicación no-verbal y sus elementos concretos, para mostrar el interés de un contenido que se pretenda transmitir, lograr motivar a un alumnado desmotivado, propiciar la intensidad de su esfuerzo, el estudio, enseñar a los alumnos y alumnas a emplear los elementos no-verbales para comunicarse mejor con el profesorado -participarse- y para alcanzar un mejor rendimiento de su trabajo y atención.

Quizá en gran parte la causa -o incluso podría considerarse consecuencia dependiendo del enfoque- de este desconocimiento se deba a la persistencia de una visión parcial de la comunicación en los planes de estudio de la Educación Primaria, Secundaria y Terciaria universitaria, establecida hace años y aún vigente. Tradicionalmente, la explicación y enseñanza del proceso comunicativo seguía un modelo lineal, en el que se explicaba cómo en la comunicación un emisor dirige un mensaje a un receptor mediante un código y a través de un canal, teniendo en cuenta un contexto o situación comunicativa. Esto sigue enseñándose hoy (Blecuá, Gómez Torrego, García Aceña, Pérez Esteve y Zayas, 2016), cuando, en realidad, solo recoge una visión esquemática de la comunicación, que reduce prácticamente el código a un idioma verbal y el mensaje a una idea consciente e intencionada. Se explica así aún, porque sigue centrándose, al explicar la comunicación, en la mirada del educador como emisor, que tiene intención de enseñar algo: el mensaje. Pero el educador transmite –al comunicar- más de lo que tiene intención de transmitir o educar. Si el educador ignora o resta importancia a los elementos no-verbales que forman parte también de su mensaje, y desatiende -al menos

como merecen- los elementos y recursos de su comunicación no-verbal –la mayor parte del mensaje- el educador no gobernará lo que transmite ni la orientación que su emisión completa conlleva. La información que llega al receptor -alumno o alumna- puede no ser la que desea transmitir o debe transmitir el emisor, si este no ha aprendido los mecanismos inevitables de su propia transmisión. No lo hará tampoco de una forma personal, si no tiene en cuenta el modo de recibir del receptor; un modo ineludiblemente personal e individual y más completo, que reduciéndolo a su mensaje intencional si no conoce lo que sus elementos no-verbales están transmitiendo al tiempo.

Cuando un alumno o alumna recibe la comunicación del profesorado, aunque sea parcialmente, la recibe en toda su complejidad; es decir, también con lo que le transmiten los elementos no-verbales, inevitablemente. Aunque solo es consciente de algunos, recibe sin embargo también el resto de modo subconsciente, de ahí la importancia de conocer, al menos el emisor: el docente, educador o educadora, todo lo que se emite y recibe, mediante todos los elementos.

Además, como se dijo anteriormente, la comunicación conlleva darse y, por tanto, la comunicación educativa también. Darse más y transmitirse algo más importante en función de la calidad de la educación. Ese darse se limita, e incluso llega a obstaculizarse seriamente, si el profesorado o el alumnado no apoya su mensaje en los elementos no-verbales que dan coherencia, cohesión y adecuación (Blecua et al., 2016) a cuanto transmiten. De hecho, el emisor se da sobre todo cuando se comunica no-verbalmente, que es la comunicación que más transmite (Mehrabian, 1972; Birdwhistell, 1979; Boothman, 2001; Rulicki y Cherny, 2012; Roldán et al. 2013).

Sin gobernar intencionalmente ni dirigir como educador esta comunicación entre profesorado y alumnado, no se gobierna la mayor parte de la educación: no como sería propio en un buen educador de una buena educación, que exige una buena comunicación.

Si la comunicación personal no ha sido objeto de la atención que merece en la formación del docente, llamado a comunicarse integralmente con su alumnado

si quiere cumplir con su misión, la comunicación personal no-verbal dentro de esta aún lo ha sido menos.

Sabemos que la comunicación no-verbal tiene mayor relevancia en la comunicación humana y personal que la verbal (Mehrabian, 1972; Birdwhistell, 1979; Boothman, 2001; Rulicki y Cherny, 2012; Roldán et ál, 2013); que significa más que la verbal. Por eso, es preciso enseñar a emplearla intencionalmente a quien haya de comunicarse con el alumnado, por naturaleza inexperto en muchos aspectos como este del desarrollo personal, ya se sea educador familiar o profesional, entre estos últimos el docente.

La comunicación no-verbal subsiste sin la comunicación verbal, pero al revés no. Siempre que se emite un mensaje mediante cualquier código comunicativo verbal, se emite al mismo tiempo elementos comunicativos no-verbales. Por eso, se mueven los gestos de la cara o manos cuando se habla por teléfono, por ejemplo, pese a saberse que nadie ve. Como recoge el psicólogo y filósofo Watzlawick junto a Beavin y Jackson (2002), en uno de sus cinco axiomas de su teoría de la comunicación humana: “Es imposible no comunicarse: todo comportamiento es una forma de comunicación. Como no existe forma contraria al comportamiento («no comportamiento» o «anticomportamiento»), tampoco existe la «no comunicación” (p.120). Estos autores significativamente definían comunicación como “conjunto de elementos en interacción en donde toda modificación de uno de ellos afecta las relaciones entre los otros elementos” y añadían: “cada una de las partes de un sistema está relacionada de tal modo con las otras que un cambio en una de ellas provoca un cambio en todas las demás y en el sistema total” (Watzlawick, Beavin y Jackson, 2002, p. 120), por lo que cualquier variación en parte de la comunicación, como en un elemento de comunicación no-verbal, varía en realidad la comunicación.

La unidad de ambos modos de comunicar hace la comunicación más completa y profunda, rica y personal.

Dada la sensibilidad e importancia humana cuando se educa con sinceridad, la educación exige al emisor una comunicación completa, una unidad comunicativa, que requiere elementos verbales y no-verbales, con especial presencia de estos últimos para asegurar la recepción fidedigna del mensaje.

Cuanto más importante sea lo que se pretenda educar, en más elementos no-verbales se necesitará apoyarlo, para que se perciba su importancia, se retenga mejor en la memoria y resulte posible actualizarlo cuando convenga. De ahí que suela decirse que los hechos educan -el ejemplo-, más que las palabras. Las más importantes enseñanzas recibidas, educadas, se recuerdan siempre unidas a elementos no-verbales que acompañaron su aprendizaje (Alberca, 2018).

Formarse para ejercer como docente exige por tanto formarse en comunicación no-verbal para poder comunicarse intencional y completamente con el discente.

Los elementos no-verbales no solo son parte del canal, sino parte del propio mensaje que se transmite y se recibe.

Cuando García-Hoz (1988) distingue, en la comunicación docente, entre comunicación didáctica, propia del profesor que enseña una materia, y orientadora, propia del profesor que educa, y describe en esta última que “su medio propio está, más que en las palabras, en los signos no verbales, más aptos y directos para expresar fenómenos afectivos” (p.197), a esta la considera “predominantemente vital” (p.197), aunque las conciba ambas “estrechamente vinculadas en la realidad educativa” (p.197). Dirá García-Hoz (1988):

La comunicación didáctica y la comunicación orientadora son como las dos vertientes o caras de una misma realidad, porque, a su vez, son los tipos propios de la enseñanza y la orientación, respectivamente, las que, por su parte, son las dos caras del proceso educativo completo (p.197).

Por ello, de la enseñanza del que fuera el primer catedrático de Pedagogía de la Universidad española se deduce que la educación exige comunicación y que esta exige una comunicación verbal y no-verbal, esta última más “vital”, afectiva y propia del orientador y educador que del transmisor solo de conocimientos, y que para educar es preciso comunicarse no-verbalmente. Y de ahí que, en la formación de un docente, deba contenerse -proporcionalmente en relación a la importancia que tiene- la formación en comunicación no-verbal.

La pregunta surge de inmediato, ¿existe esta formación incluida en los planes de estudio universitarios en los centros que forman a los maestros y maestras del futuro o en los Másteres que habilitan a los graduados en diferentes áreas, como profesores y profesoras de Secundaria, que les permita ser artistas de la educación, intuitivos y con personalidad, como sugiere Zárte (2002).

Para acercarse a la respuesta, parece interesante saber qué opina el alumnado de estos centros, a punto de terminar sus estudios como educadores y comunicadores educativos. De ahí surgió la conveniencia de poder disponer de un cuestionario que ayudara a concluir la percepción de este alumnado.

La competencia comunicativa está recogida entre las competencias que han de adquirirse para titular como docente de Educación Infantil y Educación Primaria, no así en la mayoría de másteres habilitantes para la docencia en Secundaria. Sin embargo, pese a preverse como competencia necesaria en aquellos Grados que posibilitan a alguien educar en un aula de Infantil y Primaria, forma solo parte de la asignatura de Lengua en los planes de estudio de las diferentes Comunidades Autónomas españolas, por lo que solo es una parte de pocos créditos, insuficientes, de los que conforman los estudios habilitantes para la docencia en estas etapas educativas.

La formación comunicativa verbal y no-verbal en los docentes, que han de ponerse ante el auditorio de su alumnado, es una necesidad ineludible, ya que esta procesa de manera simultánea ambos aspectos de la comunicación (Álvarez, 2012). Esta formación ha de asegurar la competencia comunicativa completa, es decir, verbal y no-verbal, para que la acción educativa y la comunicación entre profesorado y alumnado pueda darse también lo más completa posible.

Toda educación empieza con la presencia del educador ante el educando (comunicación no verbal), continúa mediante la palabra (comunicación verbal) y la realización y valoración del trabajo en el que se ha de concretar la Obra Bien Hecha<sup>1</sup>, (comunicación completa, total)

---

<sup>1</sup> Obra Bien Hecha es un término acuñado por García-Hoz (1988), elemento del sistema mediante el cual concreta la educación personalizada, término que difundió con éxito.

en la que la palabra, el ejemplo de actividad, el gesto y la actuación sensible, están operando constantemente. (García-Hoz, 1988, p.195)

En consecuencia, se presenta en este artículo que muestra el proceso seguido en la realización y validación de un cuestionario que sirva para analizar la percepción del alumnado, al final de su formación académica en el Grado de Primaria en la Universidad de Córdoba, respecto a su conocimiento de los elementos no-verbales y la importancia de estos en el desempeño de la labor docente y la calidad educativa, por consiguiente, de la necesidad de la formación en la destreza comunicativo-no verbal ante el alumnado de Educación Primaria en la docencia.

## Metodología

La respuesta a esta meta ha pasado por abordar un estudio multifásico secuencial exploratorio sobre la base de las siguientes fases de trabajo:

1. Fase 1: Validación teórica: Se realizó una revisión de literatura para construir un cuestionario de 140 ítems focalizados en (describir aquí las seis dimensiones con alguna autoría)
2. Fase 2: Validación de contenido: Tras la revisión de literatura, el cuestionario resultante se sometió a un proceso de validación de contenido mediante el juicio de 66 expertos, seleccionados por su amplia trayectoria y relevancia profesional en el marco de la comunicación. A través de una escala tipo Likert con cinco categorías (1=nada adecuado y 5= totalmente adecuado; acompañada cada categoría con un espacio para las observaciones), se invita a valorar criterios ligados a la claridad (formulación de la pregunta) y la pertinencia (relación a las distintas dimensiones).
3. Fase 3: Pilotaje. Tras la toma de decisiones en el juicio de expertos, se aplica el instrumento a un grupo de 74 estudiantes del Grado en Educación Primaria para realizar una prueba piloto y establecer una aproximación a las garantías psicométricas del instrumento: fiabilidad y poder de discriminación de los ítems.

## Resultados

Se partió de un cuestionario inicial de elaboración propia formado por 140 elementos de valoración distribuidos a lo largo de seis dimensiones de análisis (acción de comunicar, elementos del código comunicativo no verbal, importancia de la comunicación no verbal en la comunicación, relación entre educación y comunicación, percepción de la comunicación no verbal empleadas por el profesorado del último curso del Grado en Educación Primaria, y valoración de la formación y demanda formativa en comunicación no verbal del futuro docente), en el que cada ítem tenía su referencia, esto es, era el resultado de la compilación de, a su vez, ítems de diferentes cuestionarios de muy distintos ámbitos, el educativo y de otros del saber y actividades humanas, sobre la comunicación no-verbal; aquellos que se podrían adaptar ligeramente para que resultaran significativos aplicados al ámbito educativo y al propósito del estudio que motivaba la tesis. Para ello, se revisaron más de cien cuestionarios de muy diversos campos del saber y de la praxis humana: desde cuestionarios realizados en estudios específicos sobre cómo la comunicación no-verbal afecta a la salud y la relación del profesional de la salud con el paciente enfermo, la formación y oposiciones de diferentes fuerzas de seguridad, el Centro Superior de Información de Defensa, la formación en el ámbito de las estrategias de venta, la de servicios comerciales, exámenes de departamentos de Recursos Humanos en empresas, formación de profesionales auxiliares de vuelo, oposiciones del Cuerpo de Bomberos, profesionales de la interpretación, también de profesionales de la educación, como los de las áreas de la Educación Física, entre otras. Este

Una vez construido el mismo sobre la base epistemológica y empírica localizada sobre el tema, se precisó que fuese validado mediante algún procedimiento metodológico. Se entiende por validez “el grado en que la medida refleja con exactitud el rasgo, característica o dimensión que se pretende medir” (Arnal, Rincón, Latorre y Sans, 1995, p. 74). En definitiva, la validez se refiere a lo que la prueba mide y esta puede ser de diversos tipos en función del objetivo perseguido. En este caso se ha aplicado la validez de contenido en el sentido de que ésta, tal y como afirma Pérez Juste (1986, p. 227), “determina el grado en que cada una de las personas que realizan una

misma prueba posee el rasgo definido por la misma”, lo que implica la posesión de una dimensión de carácter teórico más que empírico. El procedimiento empleado ha sido un juicio de expertas y expertos (Ruiz, 2002), debido a que más allá de ser ésta expresada de modo cuantitativo mediante un índice o coeficiente, se estima mediante un juicio generalmente subjetivo o intersubjetivo de expertos en la materia objeto de evaluación.

Esta técnica pretende recabar la opinión de personas cuya formación o trayectoria profesional refleja que son capaces de emitir evidencias y valoraciones críticas sobre el tema objeto de estudio (Escobar y Cuervo, 2008), lo que proporciona validez al contenido estudiando, buscando un consenso racional (Cooke y Goossens, 2008).

La identificación y selección de los y las componentes del panel es un elemento crucial en la aplicación de esta técnica, por lo que Skjong y Wenworht (2000) proponen como elementos a tener en cuenta, la experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en la evidencia que tengan, su reputación en la comunidad, la disponibilidad y motivación para participar, así como el mostrarse imparcial, la capacidad para adaptarse y la confianza en sí mismo. Del mismo modo, Hora (2009) señala la investigación realizada relacionada con la temática, citas de sus trabajos y publicaciones de impacto y el reconocimiento por organismos o instituciones, como los criterios para tener en cuenta en la selección de expertos y expertas.

Como criterio de selección principal se consideró que los miembros del grupo tuviesen un elevado grado de conocimiento sobre el tema objeto de estudio. Otro criterio importante ha sido el reconocido prestigio de los expertos y expertas, es decir, que sean consideradas figuras de referencia en el mundo de la comunicación. La experiencia contrastada junto con la categoría profesional han sido también dos criterios que se han establecido como decisivos a la hora de establecer el grupo al que se le iba a solicitar sus aportaciones, contando en este caso con teóricos, formadores e investigadores del constructo de medición. Por último, se ha considerado interesante y de gran valor que existiese pluralidad en su procedencia académica, territorial y de género.

El panel de valoración ha estado configurado por 66 personas, 30 mujeres y 36 hombres, destacando 3 expertos y expertas en Comunicación No-Verbal, 15 expertos y expertas en Comunicación y Relaciones Humanas, 6 expertos y expertas en Comunicación Visual y Expresión Corporal y 42 expertos y expertas en Educación Primaria.

Se trata de hombres y mujeres, recién incorporados a la docencia una y con incluso más de 40 años como docentes, otros; de España y otros seis países, profesores y directivos de Primaria y profesores y profesoras de Universidad en Grados de Comunicación y Educación, doctores y doctoras, maestros y maestras de la escuela (pública, concertada y privada), orientadores escolares, una decana, un vicedecano, un rector, un ministro, profesionales de más de 25 profesiones diferentes, el director de una corporación televisiva, un consultor de la UNESCO, un asesor de la ONU y directores de Fundaciones y otras instituciones relacionadas con el ámbito de la comunicación.

Con el fin de identificar de una manera más eficaz la experticia de estas personas en el tema objeto del instrumento, se ha calculado el Coeficiente de Competencia Experta, un índice que estima su autopercepción sobre el nivel de conocimiento sobre la temática analizada, así como de las fuentes que le permiten argumentar la decisión adoptada (Cabero y Barroso, 2013). Los datos aportados por la tabla x muestran valores elevados (>.8) en 60 de los 66 participantes (91%), obtenido valores medios (>.6) en el resto, lo que indica un alto nivel de experticia en este equipo, lo que garantiza su presencia en este juicio y la utilidad de sus aportaciones en la construcción del instrumento objeto de este trabajo.

Tabla 1  
 Coeficiente de *competencia experta de las personas participantes en el panel*

Experto/Experta	Kc	Ka	K	Valoración
1	.82	.9	.86	Alto
2	.90	1	.95	Alto
3	.86	1	.93	Alto
4	.80	1	.90	Alto
5	.98	1	.99	Alto
6	.84	.9	.87	Alto
7	.84	1	.92	Alto
8	.98	1	.99	Alto
9	.72	1	.86	Alto

---

10	1.0	1	1.0	Alto
11	.76	.8	.78	Medio
12	.96	.8	.88	Alto
13	1.0	.5	.75	Medio
14	.94	.9	.92	Alto
15	.90	1	.95	Alto
16	1.0	1	1.0	Alto
17	.80	.9	.85	Alto
18	.88	.9	.89	Alto
19	1.0	.9	.95	Alto
20	.96	1	.98	Alto
21	.96	.9	.93	Alto
22	.88	.8	.84	Alto
23	.90	.9	.90	Alto
24	.86	.9	.88	Alto
25	.72	.9	.81	Alto
26	.94	1	.97	Alto
27	.74	.9	.82	Alto
28	.92	1	.96	Alto
29	.96	.9	.93	Alto
30	.38	.9	.64	Medio
31	.92	.9	.91	Alto
32	.94	.9	.92	Alto
33	.88	.9	.89	Alto
34	.76	.8	.78	Medio
35	.80	.7	.75	Medio
36	.84	.8	.82	Alto
37	.86	.9	.88	Alto
38	.76	.8	.78	Medio
39	.88	1	.94	Alto
40	.90	.9	.90	Alto
41	.78	.9	.84	Alto
42	.92	.9	.91	Alto
43	.90	.9	.90	Alto
44	.92	.9	.91	Alto
45	1.0	1.0	1.0	Alto
46	.90	.90	.90	Alto
47	.92	.9	.91	Alto
48	.86	.9	.88	Alto
49	.86	.9	.88	Alto
50	.84	1	.92	Alto
51	.86	.8	.83	Alto
52	.88	1	.94	Alto
53	.82	.9	.86	Alto
54	.86	1	.93	Alto
55	.84	1	.92	Alto
56	.84	.9	.87	Alto
57	.46	.7	.58	Alto
58	.84	1	.92	Alto
59	.96	.9	.93	Alto

---

<b>60</b>	.86	.9	.88	Alto
<b>61</b>	.90	.9	.90	Alto
<b>62</b>	.86	.8	.83	Alto
<b>63</b>	.86	.9	.88	Alto
<b>64</b>	.86	1	.93	Alto
<b>65</b>	.76	1	.88	Alto
<b>66</b>	.90	.9	.90	Alto
<b>Total</b>	.82	.9	.86	Alto

Nota: K=Coficiente de Competencia Experta; Kc=coeficiente de conocimiento; Ka=coeficiente de argumentación

Tomando como referencia los trabajos de Skjong y Wenrworht (2000) y Escobar y Cuervo (2008), el proceso de análisis seguido consistió en proporcionar al grupo, vía correo electrónico, una invitación para participar en esta fase del trabajo. El procedimiento consistió en la valoración de cada uno de los 28 elementos redactados expresando una puntuación numérica de 1 a 5 (el 1 indica mínima valoración y el 5 máxima valoración), en función de su pertinencia (correspondencia entre el contenido del ítem y la dimensión para la cual va a ser utilizado) y su claridad grado en que el ítem está redactado de forma precisa, facilitando su comprensión por los sujetos encuestados). Además, en un apartado denominado “Comentarios / Formulación alternativa” asociado a cada una de las seis dimensiones a evaluar, las expertas y expertos pudieron realizar sus aportaciones y sugerencias al respecto y plantear modos alternativos de formulación de aquellos elementos que consideraron inadecuados por su falta de claridad o pertinencia.

60

Estimados los estadísticos de tendencia y central y dispersión para cada una de las dos unidades de valoración, los resultados reflejaron valores superiores a 4.52 en la pertinencia de todos los elementos, y superiores a 4.46 en su claridad. Por otro lado, con el fin de obtener valores factibles de ser contrastados estadísticamente a partir del grupo de jueces, se ha obtenido para cada elemento el coeficiente V de Aiken. Para su cálculo se ha empleado la fórmula de Penfield y Giacobbi (2004) que toma decisiones en base a un intervalo de confianza determinado por el equipo de investigación (n.s.=.05, criterio de Rodríguez, 2015) y permite la exclusión de aquellos ítems cuyo coeficiente sea inferior a  $V=.50$  (criterio de Cicchetti, 1994). Los resultados han mostrado que todos los valores referidos a la pertinencia superar el valor .907 y en el caso de la claridad todos son superiores a .908, destacando que la prueba posee garantías de validez para poder ser implementado.

A pesar de los altos índices de consenso hallados y la pertinencia y claridad de los elementos, fue interesante acercarse a la información recogida de carácter cualitativo, lo que ha posibilitado potenciar los datos resultantes del análisis cuantitativo y redefinir desde una perspectiva experiencial los elementos que configuran la prueba. Es por lo que se modifica el instrumento, quedando en una nueva con seis dimensiones, a fin de buscar menor complejidad y mayor claridad para el encuestado y 112 los elementos de valoración.

La precisión de los datos obtenidos con el cuestionario y la estabilidad de la medida aportada en diferentes aplicaciones de este es uno de los elementos básicos que ha de cumplir el instrumento diseñado (Lincoln y Guba, 1985). Es por ello por lo que la información recogida ha de atender a una serie de factores que garanticen su veracidad científica y no comprometan el estudio (Nunnally y Bernstein, 1994), es decir, deben ser fiables y válidos, consistentes en el tiempo y con aportes relativos al constructo de medida. Es por ello, antes de utilizar el cuestionario para la finalidad para la que ha sido diseñado, ha sido necesario realizar un estudio previo que posibilite que el instrumento estuviese más depurado (Padilla, 2002). Para este fin se aplicó, a modo de cuestionario piloto a 74 estudiantes de tercer curso del Grado en Educación Primaria del “Centro de Magisterio Sagrado Corazón” (adscrito a la Universidad de Córdoba) por la similitud de características con el alumnado al que iba dirigida la investigación. El grupo de estudiantes estaba compuesto por un 54.5% de mujeres y un 45.5%% de hombres, con edades comprendidas en su mayoría entre los 20 años (45.5%) y 22 a 26 años (55.5%).

La fiabilidad se perjudica cuando las preguntas no están claramente formuladas y conducen a diferentes interpretaciones por parte de las personas encuestadas, siendo preciso valorar la consistencia interna del instrumento con el fin de otorgar de significación a los ítems de la prueba, es decir, conseguir que cada uno de ellos mida una porción del rasgo o característica que se desea estudiar (Cohen, Manion y Morrison, 2011). Por su parte, la validez depende de que las preguntas se refieran a hechos o a opiniones, actitudes y otras dimensiones que no son directamente observables. Esta será valorada a través del análisis de la capacidad de discriminación de los elementos, de

modo que se refuerce el carácter unidimensional de la prueba (Ebel y Frisbie, 1986).

El procedimiento empleado para determinar la fiabilidad es el método Alfa de Cronbach. Realizando una primera aproximación a los resultados obtenidos se advierte un valor total de .930, lo que indica que las relaciones entre los diferentes elementos de la herramienta, atendiendo a este criterio, son muy elevadas (Jisu, Delorme y Reid, 2006), por lo que el cuestionario presenta indicios de garantías de fiabilidad.

Por otro lado, el comportamiento de los ítems del cuestionario (ítems escalares), manifiesta unos índices de homogeneidad muy altos, con valores superiores a .15 y de signo positivo, de lo que se deduce que cada ítem mide una porción del rasgo que se desea estudiar, excepto en siete elementos (6.8%), cuyo valor es inferior e incluso negativo, elementos que, además, suponen una limitación a la robustez estadística de la prueba al no disminuir la fiabilidad global del instrumento cuando estos son suprimidos (ver tabla x), lo que implica tener que someterlos a revisión una vez estimada su validez.

Tabla 2  
*Comportamiento de los ítems susceptibles de revisión tras el análisis de fiabilidad*

Ítems	Coefficiente de Homogeneidad corregido	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Comunicar es compartir una información racional y emocional, poniéndola realmente en común, acordando con la otra persona su significado y valoración.	-.189	.930
La comunicación no-verbal transmite más que la verbal.	-.129	.930
Es posible la educación sin comunicación.	-.015	.930
Es posible la educación sin comunicación no-verbal.	.104	.930
Es útil para el profesorado tener en cuenta las emociones y estados afectivos del alumnado.	.138	.930
Puedo ver a menudo las palmas de las manos del profesorado por la postura que emplea al hablar.	.087	.930
El profesorado mira al suelo cuando habla ante el alumnado.	.086	.930

En un segundo momento, se ha estimado la validez de contenido de los elementos que configuran el instrumento mediante la búsqueda del poder de discriminación de los 103 escalares constitutivos del cuestionario, al objeto de

entender si son capaces de distinguir entre los participantes que puntúan alto en la prueba y los que puntúan bajo, es decir si la diferencia entre los que poseen un nivel alto en el rango medido y los que poseen un nivel bajo (García, Gil y Rodríguez, 2000) es elevada y, por lo tanto, poseen indicios de validez.

Para llevar a cabo este estudio se han seleccionado los ítems cerrados ordinales con una escala de valoración del 1 al 5 y la suma total se ha recodificado en tres grupos (Bajo, Medio y Alto):

1. Grupo Bajo (valor mínimo, percentil 33): (272, 312)
2. Grupo Medio (percentil 33, percentil 66): (313, 357)
3. Grupo Alto (percentil 66, valor máximo): (358, 505)

La realización de la prueba t d Student para muestras independientes (n.s.=.05) permitió comprobar si existía diferencia estadística entre los grupos que puntúan alto y bajo en los elementos seleccionados. Los resultados que se han obtenido con esta prueba muestran que el 42.8% de dichos ítems posee un buen nivel de discriminación estadística, careciendo el 57.2% restante de esta característica, lo que ha supuesto la toma de decisiones en referencia a su mantenimiento, supresión o modificación en atención a los objetivos perseguidos por el instrumento.

Como consecuencia de los comentarios emitidos por el alumnado donde la realización del pilotaje modifica el cuestionario, el modelo definitivo resultante de esta fase está constituido por 5 dimensiones y 100 ítems.

Las dimensiones que resultaron, su función y su distribución por ítems fue la siguiente:

1. Sobre los elementos del código comunicativo no verbal: en los primeros 27 ítems se trata de testar el conocimiento que se tiene de la comunicación no verbal.
2. Sobre la importancia de la comunicación no verbal en la comunicación: del ítem 28 al 33 del cuestionario se analiza la consideración que tiene el alumnado y futuro-docente futuro docente del papel de la comunicación no verbal dentro de la comunicación.

3. Sobre la relación entre educación y comunicación: del ítem 34 al 41 incluidos, se detecta el conocimiento o percepción de la relación entre la comunicación y la educación.
4. Sobre la percepción de la comunicación no verbal empleada por el profesorado durante el 4º Curso del Grado de Educación Primaria: ocupando los ítems 42 a 94, se pretende conocer la percepción consciente del alumnado del último curso del Grado de Educación Primaria respecto a su profesorado.
5. Sobre la valoración de la formación y demanda formativa en comunicación no verbal del futuro docente: ocupando los ítems 95 a 100, se analiza la demanda que considera el alumnado, como futuro docente, sobre el aprendizaje del uso e interpretación de los diferentes elementos no verbales de la comunicación.

Se trata, en definitiva, de un cuestionario donde la variable centro donde había estudiado el alumnado, su sexo y edad son parte de los datos que se pueden analizar, con 99 de los 100 ítems de redacción breve y sencilla que se contestan mediante una escala de valoración de 5 puntos y solo un ítem (el número 27), consta de 26 fotografías en las que se pide la descripción cualitativa en tres palabras del significado de los gestos que en ellas se recogen.

## Conclusiones

Al concluir la elaboración de este cuestionario se culmina una herramienta que intenta avanzar en una necesidad aún por satisfacer, como merece, en la relación comunicativa de toda educación que pretenda ser de calidad y, por tanto, en la formación que requiere quien pretenda llevarla a cabo.

Así, ha supuesto un descubrimiento encontrar tantas disciplinas de la actividad humana y del saber que ya estaban atendiendo a la Comunicación No Verbal como una necesidad: criminología, medicina, enfermería, abogacía, cuerpos de seguridad, periodismo, comunicación, artes escénicas, relaciones laborales y recursos humanos, psicología, etc. (Hernández Herrate, 2012; Hernández Herrarte y Zamora, 2020). Por su parte, son numerosos los estudios que

abordan esta disciplina desde la medición de los elementos que configuran este constructo, sobre todo en el ámbito de la medicina en general y en la relación médico paciente en particular (Collins, Schrimmer, Diamond y Burke, 2011; Bachman, Abramovith, Barbu, Cavaco, Elorza, Haak, Loureiro, Ratajska, Silverman, Winterburn y Rosenbaum, 2013; Henry, Fuhrel-Forbis y Eggly, 2012; Cousin, Mast, Roter y Hall, 2012; Rowbotham, Holler, Lloyd y Wearden, 2012; Alférez, 2012).

Sin embargo, al investigar la literatura científica al respecto, llamó la atención la poca importancia que el ámbito educativo y docente ha dedicado a la comunicación no verbal y a su formación.

De ahí la importancia del cuestionario que se presenta como herramienta útil para conocer, en primer lugar, la importancia de esta comunicación no verbal en la práctica comunicativa entre profesorado y alumnado, su importancia en la educación, a juicio de los que culminan su preparación universitaria en la docencia de Primaria; en segundo lugar, conocer su estado de conocimiento de la comunicación no verbal; y en tercer lugar, su percepción respecto a la necesidad de una mayor formación al respecto en sus estudios de Grado, previos a su praxis docente, que le permitan una mejor comunicación con el alumnado y obrar una educación de mayor calidad.

En definitiva, la aplicación de este cuestionario sobre le grupo de aspirantes a docentes que se estime, permitirá descubrir la necesidad de mejorar su formación en comunicación no verbal antes de ponerse ante su alumnado, apostando por una capacitación que le permita interpretarlo y hacerse comprender, es decir, comunicarse con su alumnado para poder ser buen docente y educador.

## Referencias Bibliográficas

- Alberca, F. (2013). *Todos los niños pueden ser Einstein. Decimosegunda edición*. Córdoba: Toromítico.
- Alberca, F. (2018). *Hijo tú vales mucho*. Córdoba: Toromítico.

- Alfárez, A. (2012). La comunicación en la relación de ayuda al paciente en enfermería: saber qué decir y qué hacer. *Revista Española de Comunicación en Salud*, 3 (2), 147-157.
- Álvarez, Q. (2012). la comunicación no verbal en los procesos de enseñanza-aprendizaje: el papel del profesor. *Innovación Educativa*, 22, 23-37.
- Alvira, T. (2008). *Calidad de luna educación = Calidad del profesor*. Recuperado de <http://www.tomasalvira.com/?p=70>
- Arellano, N. (2006). Las barreras de la comunicación no verbal entre docente-alumno. *Revista Orbis*, 2 (4), 3-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/709/70920402>.
- Arnal, J., Rincón, D. de, Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Bachmann, C., Abramovitch, H., Barbu, C.G., Cavaco, A.M., Elorza, R.D., Haak, R., Loureiro, E., Ratajska, A., Silverman, J., Winterburn, S. y Rosenbaum, M. (2013). Un consenso europeo sobre los objetivos de aprendizaje para un plan de estudios básico de comunicación en las profesiones del cuidado de la salud *Consejos de educación del paciente*, 93 (1), 18. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pec.2012.10.016>
- Birdwhistell, R.L. (1979). *El lenguaje de la expresión corporal*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Blecua, J.M., Gómez Torrego, L., García Aceña, A., Pérez Esteve, P. y Zayas, F. (2016). *Lengua Castellana y Literatura Lengua Castellana y Literatura 2º ESO*. Madrid: SM.
- Boothman, N. (2001). *Cómo caer bien a los demás en menos de 90 segundos*. Barcelona: Oniro.
- Cabero, J., y Barroso, J. (2013) La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta, *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(2), 25-38,
- Cicchetti, D. V. (1994) Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assesments*, 6, 284-290.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Collins, L. G., Schrimmer, A., Diamond, J. & Burke, J. (2011). Evaluating verbal and non-verbal communication skills, in an ethnogeriatric *Patient education and counseling*, 83 (2), 158-162.

- Cooke, R. M. y Goossens, L. H. J. (2008). TU Delf expert judgment data base. *Reliability Engineering & System Safety*, 93(5), 657-674. <https://doi.org/10.1016/j.ress.2007.03.005>
- Cruz Díaz, M. R. (2003). De lo que dicen las miradas. *Comunicar*, 20, 188-194. <http://doi.org/10.3916/C20-2003-28>
- Ebel, R. L. y Frisbie, D. A. (1986). *Essentials for education measurement*. New Delhi: Prentice-Hall.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- García, E.; Gil, J. y Rodríguez, G. (2000). *Análisis factorial, cuadernos de estadística*. Madrid. La Muralla.
- García-Hoz, V. (1988). *Tratado de educación personalizada; la práctica de la educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- Henry, S.G., Fuhrel-Forbis, A., Rogers, M.A. & Eggly, S. (2012). Association between nonverbal communication during clinical interactions and outcomes: a systematic review and meta-analysis. *Patient Education Counselling*, 86 (3), 297-315. <http://doi.org/10.1016/j.pec.2011.07.006>.
- Hernández Herrarte, M. (2012). Análisis comparativo del comportamiento kinésico del presidente del Gobierno, José Luis Rodríguez Zapatero, en función de la temática discursiva (curso político 2006-2007). *Revista Interdisciplinaria De Estudios De Comunicación y Ciencias Sociales*, 15, 81-106.
- Hernández Herrarte, M. y Zamora, P. (2020). La comunicación no verbal en las elecciones andaluzas de 2018. Comparativa de Susana Díaz y Teresa Rodríguez en el debate de RTVE. *Ámbitos: Revista internacional de comunicación*, 49, 158-176.
- Hora, S.C. (2009). Expert Judgement in Risk Analysis. *Create Research Archive*, 120. Recuperado de [http://create.usc.edu/sites/default/files/publications/expertjudgmentinriskanalysis\\_0.pdf](http://create.usc.edu/sites/default/files/publications/expertjudgmentinriskanalysis_0.pdf)
- Jisu,H., Delorme, D. E. y Reid, L. N. (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on prevetting and banning DTC advertising. *The journal of consumer affair*, 40(1), 90-116. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2006.00047.x>

- Lacueva, A. (30 de julio de 2020). Conectar para educar. *Últimas Noticias*. Recuperado de <https://ultimasnoticias.com.ve/noticias/opinion/conectar-para-educar/>
- Lincoln, Y. S. y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, California: Sage.
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. Chicago, Illinois: Aldine-Atherton.
- Melendo, T. (2001). *Las dimensiones de la persona*. Madrid: Rialp.
- Melendo, T. (2005). *Introducción a la antropología: la persona*. Barcelona: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Meyer, D. (2011). *La diferencia entre conectar y comunicar*. Recuperado de <https://presentastico.com/2011/02/15/la-diferencia-entre-comunicar-y-conectar/>
- Ministerio de Educación del Gobierno de España (2022). *Didacterion*. Ministerio de Educación del Gobierno de España. Recuperado de <https://www.didacterion.com/esddl.php?errLogUsu=0&errLogCla=1>
- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. J. (1995). *Teoría psicométrica*. México: McGraw-Hill.
- Padilla, M. T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. CCS.
- Penfield, R. D. y Giacobbi, P. R. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213-225.
- Pérez Juste, R. (1986). *Pedagogía experimental. La medida en educación*. Madrid: UNED.
- Pons, C. (2017). *Comunicación no verbal*. Barcelona: Kairós.
- Rodríguez, J. (2015). *Analizando la V de Aiken Usando el Método Score con Hojas de Cálculo*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/277556093\\_Analizando\\_la\\_V\\_de\\_Aiken\\_Usando\\_el\\_Metodo\\_Score\\_con\\_Hojas\\_de\\_Calculo](https://www.researchgate.net/publication/277556093_Analizando_la_V_de_Aiken_Usando_el_Metodo_Score_con_Hojas_de_Calculo)
- Roldán, C., Fuentes, M.T., Catalán, D., Muñoz-Cruzado, M., González González, R., Jerez, N. y Fernández Martín, F. (2013). Comunicación no verbal en la docencia. *Revista Española de Comunicación en Salud*, 4(1), 54-64.
- Rowbotham, S., Holler, J., Lloyd, D. y Wearden, A. (2012). ¿Cómo nos comunicamos sobre el dolor? Un análisis sistemático de la contribución

- semántica de los gestos de co-discurso en conversaciones centradas en el dolor. *Revista de comportamiento no verbal*, 36 (1), 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10919-011-0122-5>
- Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa: procedimientos para su diseño y validación*. Barquisimeto: CIDEG.
- Rulicki, S y Cherny, M. (2012). *Comunicación no verbal: cómo la inteligencia emocional se expresa a través de los gestos*. Buenos Aires: Granica.
- Skjong, R. y Wentworth, B. (2000). Expert Judgement and risk perception. Recuperado de <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>
- Toledo, C. (5 de enero de 2017). Lenguaje corporal y comunicación no verbal. *Opina en Libertad*. Recuperado de <https://moai1007curso.wordpress.com/2017/01/05/lenguaje-corporal-y-comunicacion-no-verbal/>
- Watazlawick, P., Beavin, J.H. y Jackson, D.D. (2002). *Teoría de la comunicación humana*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Winner, M.G. (18 de junio de 2013). *Comunicar es conectar nuestras historias vitales*. La Vanguardia. Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/lacontra/20130618/54376060573/comunicar-es-conectar-nuestras-historias-vitales.html>
- Zárate, J.L. (2002). *El arte de la relación maestro alumno en el proceso enseñanza aprendizaje*. México: Instituto Politécnico Nacional.