



UNIVERSIDAD DE GRANADA

TESIS DOCTORAL

**ESTUDIO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS
(VERBALES Y NO VERBALES),
EN ÁMBITOS DE FORMACIÓN CIVILES Y MILITARES,
CONSIDERANDO LA INTERCULTURALIDAD**

MANUEL GONZÁLEZ HERNÁNDEZ

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Directores:

DRA. MARÍA DEL MAR ORTIZ CAMACHO

DR. ANTONIO BAENA EXTREMERA

2022

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Manuel González Hernández
ISBN: 978-84-1117-535-7
URI: <https://hdl.handle.net/10481/77518>





Estudio de las competencias comunicativas (verbales y no verbales), en ámbitos de formación civiles y militares, considerando la interculturalidad

Reconocimiento:

Este trabajo se ha realizado en el marco de cooperación UGR-MADOC. Centro Mixto.



Observación:

Se informa que la utilización de algunos términos en género masculino no presupone el reflejo de ninguna actitud discriminativa, sino consecuencia del deseo de facilitar la lectura de este documento, evitando reiteraciones que pudieran dificultarla.

AGRADECIMIENTOS

Quiero comenzar mi agradecimiento a mis directores por todo el cariño y dedicación mostrados en el proceso de elaboración de esta tesis. A María del Mar por animarme a iniciar este proyecto y mantenerse firme para impulsarlo, por sus gestiones y por la dedicación prestada. A Antonio por su gran apoyo, por su predisposición y enseñanzas. A ambos por hacerlo siempre con buen humor, cariño y entrega, ingredientes que hace de los retos una actividad llevadera.

A mis padres, por su afecto, su presencia constante, por educarme en los valores del esfuerzo, de la dedicación, de la entrega y del cariño, para hacerlo todo con alegría. Que este trabajo sea un regalo en sus bodas de diamante, como símbolo de la paciencia, de la constancia y del amor juntos.

A mi hermana Encarnita, que con su doctorado me animó a seguir por el camino de la investigación, por estar siempre ahí, por ser como es, por preocuparse cada día por todos y por mí.

A mi cuñado Javier, que con su alegría y trabajo me impulsa a seguir adelante.

A mis sobrinas y sobrinos: Encarnita, Carolina, Manu, David y Alicia, por sus ánimos y por compartir conmigo ese algo llamado familia, que no sería nada sin el cariño de todos.

A Mariluz, Lidia y Gema, su fuerza e ilusión son siempre combustible para seguir avanzando.

A mis superiores de la Escuela de Guerra: Gral. Diz, Col. Sedes y el Col. Valle, por ser una guía de esfuerzo, constancia y entrega y por el apoyo prestado para poder desarrollar este proyecto.

A Santiago Delgado mi amigo, compañero y jefe por impulsar mi proyecto y cooperar en él.

A David Ganuza, Antonio Granero, José L. Martín. Ovejero, M^a del Rosario Navlet (Roly) y Daniel Pujol por su ayuda desinteresada para la validación de los cuestionarios.

A Pedro Guijo que con sus virtuosas manos convierte en un arte la encuadernación.

A Eva Castillo y Tina del Águila, por estar ahí, por su trabajo y profesionalidad.

A Félix Alonso de Liébana por su ayuda en conseguir esos datos que estaban y no se veían.

A Axier Uzcudun por su gran apoyo en la revisión de las interminables páginas.

A Alex Hancevich por guiarme en los sinuosos y complicados caminos de la estadística.

A Jesús Salán por impulsar el proyecto y animarme a llegar al final.

A Jose Manuel Trapero por su inestimable colaboración.

A Claudio Payá y Juan Solaeche que desde sus doctorados me sirvieron de faro.

A los directores y jefes de estudio de las Academias militares por su apoyo y colaboración.

A Félix Vacas, Carlos Fdez. Liesa y Mariángeles por su cooperación en la distribución de los cuestionarios.

A los componentes de la Universidad Antonio de Nebrija por su apoyo y colaboración, a Adela Alija y Nicolás Marchal por sus ánimos y apoyo.

A todos los que desinteresadamente cumplimentaron las respuestas de la encuesta.

AGRADECIMIENTOS

A Fernando Mazarro, Fernando Pasquín, Ignacio del Corral, Margarita Pérez de Rada, Nicolás Grigera, Alfonso Castilla, Luis Carrero-Blanco, por contarme sus experiencias con el lenguaje no verbal fuera de nuestras fronteras.

A todos los que trabajan en tareas formativas, civiles o militares.

A mis compañeros, que desplegados por el mundo trabajan con ilusión por hacer de este mundo un lugar mejor.

A todos los que día a día velan por nuestra seguridad (física, sanitaria, alimentaria, logística, etc.)

A todos. Porque todos enseñamos y aprendemos algo cada día en esta academia que es la vida.

Son todos los que están, pero no están todos los que son. Puede que tu nombre no esté aquí, pero está en mi mente y en mi corazón. Si me estas leyendo, también para ti hay un agradecimiento.

A todos los que han trabajado por este nuestro gran país.

A los que están y a los que ya no están. Como reza la frase de la película "Coco":

"Solo muere aquello que se olvida".

Gracias

RESUMEN

La competencia comunicativa en diferentes entornos culturales es un reto para la formación civil y militar. El objetivo de esta investigación ha sido analizar la competencia comunicativa del formador civil y militar atendiendo a los aspectos verbales y no verbales, desde el punto de vista del alumnado y profesorado. Se han diseñado, validado y aplicado dos instrumentos de evaluación en una muestra de 1023 personas (800 alumnos (626 hombres/174 mujeres; 519 militares/281 civiles) y 223 profesores (167 hombres/56 mujeres; 124 militares/99 civiles) pertenecientes a diferentes centros de formación militar y universidades. Además, se han recogido algunas variables de control de tipo sociodemográficas como género, edad, experiencia docente, condición militar/civil o tipo de estudios, para buscar diferencias entre los distintos grupos. El diseño de la investigación y análisis estadístico ha sido de tipo no experimental, seccional, descriptivo, inferencial y correlacional. Los resultados muestran que la competencia comunicativa influye positivamente en la atención prestada en clase por los estudiantes. Así como, que las mujeres, los civiles y el alumnado de posgrado civil tienden a tener mayor grado de concienciación, percepción y conocimiento sobre la competencia comunicativa en general. Los resultados son discutidos con la literatura científica. Se concluye que la competencia comunicativa es importante para el alumnado, destacando la verbal y la no verbal intercultural. El profesorado presenta bastante concienciación, conocimiento e interés en la competencia comunicativa, pero en menor grado cuando se aplica el factor intercultural en la dimensión no verbal. Se considera necesaria la formación en el desarrollo de la competencia comunicativa vinculada a factores interculturales para el profesorado en general, y el militar en particular.

Palabras Clave: competencia formativa, competencia comunicativa, comunicación no verbal, comunicación intercultural, formación militar



ABSTRACT

Communicative competence in different cultural environments is a challenge for civil and military training. The objective of this research has been to analyze the communicative competence of the civil and military trainer, taking into account the verbal and non-verbal aspects, from the point of view of the students and teachers. Two evaluation instruments have been designed, validated and applied to a sample of 1,023 people (800 students (626 men/174 women; 519 military/281 civilians) and 223 teachers (167 men/56 women; 124 military/99 civilians) assigned to different military training centers and universities. In addition, some sociodemographic control variables such as gender, age, teaching experience, military/civil status or type of studies have been collected, in order to look for differences between these groups. Research and statistical analysis has been non-experimental, sectional, descriptive, inferential and correlational. The results show that communicative competence positively influences the attention paid in class by students. As well as, that women, civilians, and the civilian graduate student body tend to have a higher degree of awareness, perception and knowledge about communicative competence in general. The results have been discussed with scientific literature. It is concluded that communicative competence is important for students, being outlined the verbal and non-verbal intercultural competence. Teachers show considerable awareness, knowledge and interest in communicative competence, but to a lesser degree when the intercultural factor is applied in the non-verbal aspect. Training in the development of communicative competence linked to intercultural factors is considered necessary for teachers in general, and the military in particular.

Keywords: formative competence, communicative competence, non-verbal communication, intercultural communication, military training



ÍNDICE



AGRADECIMIENTOS	5
RESUMEN	7
ABSTRACT.....	9
ÍNDICE	11
ÍNDICE DE FIGURAS	17
ÍNDICE DE TABLAS.....	19
SIGLAS Y ABREVIATURAS.....	21
INTRODUCCIÓN.....	25
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO	29
1.1. Modelo competencial	30
1.1.1. Competencias en los procesos formativos	34
1.1.1.1. Competencias en el ámbito universitario	37
1.1.1.1.1. Síntesis histórica	37
1.1.1.1.2. Competencia formativa	39
1.1.1.2. Competencia en el ámbito militar	44
1.1.2. Competencia comunicativa.....	47
1.1.2.1. Competencia comunicativa en el ámbito de la formación	49
1.1.2.2. Competencia comunicativa intercultural.....	55
1.1.2.3. Competencias comunicativas en el entorno militar	62
1.2. La comunicación y el lenguaje no verbal	69
1.2.1. La importancia de los procesos cognitivos y la motivación en la CNV	70
1.2.2. Comunicación no verbal, formación e interculturalidad	79
1.2.3. Comunicación no verbal en el ámbito militar.....	80
1.3. Dimensiones de la comunicación no verbal.....	83
1.3.1. Dimensión visual	86
1.3.1.1. Dimensión visual. Artefactos	87
1.3.1.1.1. Artefactos. Uniformidad militar.....	89
1.3.1.1.2. Artefactos y factor cultural.	91
1.3.1.2. Dimensión visual. Apariencia física.....	92

1.3.1.3. Dimensión visual. Comportamiento Cinésico	95
1.3.1.3.1. Comportamiento cinésico. Ilustradores.....	97
1.3.1.3.2. Comportamiento cinésico. Emblemas	98
1.3.1.3.3. Comportamiento cinésico. Actitud Postural.....	104
1.3.1.3.4. Comportamiento cinésico. Expresión facial.....	106
1.3.1.3.5. Comportamiento cinésico. Reguladores.....	112
1.3.1.3.6. Comportamiento cinésico. Adaptadores	113
1.3.1.4. Proxemia	115
1.3.2. Dimensión auditiva. Paralenguaje	118
1.3.3. Dimensión táctil. Háptica	127
1.3.4. Dimensión gustativa.....	131
1.3.5. Dimensión olfativa	133
CAPÍTULO 2. HIPÓTESIS, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN/OBJETIVOS, Y MÉTODO	137
2.1. Hipótesis.....	137
2.2. Preguntas de investigación y objetivos.....	138
2.3. Método	139
2.3.1. Diseño	139
2.3.2. Muestra y universo de referencia.....	139
2.3.3. Procedimiento y Materiales. Cuestionario de investigación	144
2.3.3.1. Proceso de diseño y construcción de los instrumentos.....	144
2.3.3.2. Descripción de los instrumentos de medida.....	146
2.3.3.3. Índices de Fiabilidad y análisis estadístico	150
CAPÍTULO 3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	153
3.1. Competencia comunicativa.....	157
3.1.1. Análisis del subobjetivo 1.0. Competencias comunicativas verbales y no verbales.....	157
3.1.2. Análisis de los resultados del subobjetivo 1.0 y el objetivo 5.....	158
3.1.3. Discusión de resultados del subobjetivo 1.0.....	161
3.2. Competencia comunicativa verbal.....	163
3.2.1 Análisis de los resultados del subobjetivo 1.1. CCV	163
3.2.2. Análisis de los resultados del subobjetivo 1.1 CCV y factores del objetivo 5	164
3.2.3. Discusión de los datos del subobjetivo 1.1. CCV.....	165
3.2.4. Subobjetivo 4.1 CCIC.....	166
3.2.5. Análisis del subobjetivo 4.1 y el objetivo 5. CCIC.....	167
3.2.6. Discusión de los datos del subobjetivo 4.1	168

3.3. Dimensión de LNV. Paralenguaje.....	169
3.3.1. Análisis subobjetivo 1.2. Paralenguaje	169
3.3.2. Análisis del objetivo 5 y el subobjetivo 1.2 Paralenguaje	171
3.3.3. Análisis del subobjetivo 4.3 LNV IC. Paralenguaje	171
3.3.4. Análisis del subobjetivo 4.3 y el objetivo 5. Paralenguaje	172
3.3.5. Discusión de los datos de los subjetivos 1.2 y 4.3. Dimensión LNV. Paralenguaje.....	173
3.4. Dimensión de LNV. Proxemia.....	174
3.4.1. Análisis del objetivo 1.3. LNV. Proxemia.....	174
3.4.2. Análisis del subobjetivo 1.3 y el objetivo 5	175
3.4.3. Análisis del subobjetivo 4.4 LNVIC. Proxemia.....	176
3.4.4. Análisis del subobjetivo 4.4 y el objetivo 5	177
3.4.5. Discusión de los resultados de los subobjetivos de LNV (1.3 y 4.4). Proxemia	177
3.5. Dimensión del LNV. Expresión Facial	179
3.5.1. Análisis del subobjetivo 1.4. LNV. Expresión facial	179
3.5.2. Análisis del subobjetivo 1.4 y el objetivo 5. Expresión facial.....	180
3.5.3. Análisis del subobjetivo 4.6 LNVIC. Expresión Facial	180
3.5.4. Análisis del subobjetivo 4.6 y el objetivo 5. Expresión facial.....	181
3.5.5. Análisis del subobjetivo 4.5 LNV IC. Expresión facial: oculesia.....	182
3.5.6. Análisis de subobjetivo 4.5 y el objetivo 5. LNV IC. Expresión facial: oculesia	183
3.5.7. Discusión de subobjetivos 1.4, 4.5. y 4.6. Expresión facial-oculesia.....	183
3.6. Dimensión LNV. Emblemas	185
3.6.1. Análisis del subobjetivo 1.5 de LNV. Emblemas.	185
3.6.2. Análisis del subobjetivo 1.5 y el objetivo 5. Emblemas	185
3.6.3. Análisis del subobjetivo 4.2. LNVIC. Emblemas	186
3.6.4. Análisis del subobjetivo 4.2 y objetivo 5. Emblemas LNVIC.....	187
3.6.5. Subobjetivo 4.7. LNVIC. Emblemas.....	188
3.6.6. Análisis del subobjetivo 4.7 y el objetivo 5. LNVIC, emblemas.....	189
3.6.7. Discusión de los resultados de subobjetivos 1.5, 4.2 y 4.7 Dimensión de LNVIC, emblemas.	189
3.7. Dimensión LNV. Actitud Postural.....	190
3.7.1. Análisis del subobjetivo 1.6 de LNV. Actitud postural	190
3.7.2. Análisis del subobjetivo 1.6 y el objetivo 5 de LNV. Actitud postural.....	191
3.7.3. Discusión de resultados del subobjetivo 1.6. LNV. Actitud postural	192
3.8. Dimensión de LNV. Ilustradores.....	193
3.8.1. Análisis de resultados del subobjetivo 1.7 de LNV. Ilustradores	193

3.8.2. Análisis de resultados del subobjetivo 1.7 y el objetivo 5	194
3.8.3. Análisis de resultados del subobjetivo 4.8 de LNVIC. Ilustradores.....	195
3.8.4. Análisis de resultados entre subobjetivo 4.8 y objetivo 5	196
3.8.5. Discusión de resultados subobjetivos 1.7 y 4.8. LNV. Ilustradores.....	196
3.9. Dimensión LNV. Adaptadores	197
3.9.1. Análisis de resultados del subobjetivo 1.8 de LNV. Adaptadores.....	197
3.9.2. Análisis de resultados del subobjetivo 1.8 y el objetivo 5. LNV. Adaptadores	198
3.9.5. Discusión de resultados de subobjetivo 1.8 LNV. Adaptadores	199
3.10. Dimensión LNV. Artefactos	200
3.10.1. Análisis de resultados del subobjetivo 1.9 de LNV. Artefactos.....	200
3.10.2. Análisis de resultados del subobjetivo 1.9 y el objetivo 5. Artefactos	201
3.10.3. Análisis del subobjetivo 4.9 LNVIC. Artefactos	202
3.10.4. Análisis del subobjetivo 4.9 de LNVIC artefactos y el objetivo 5	203
3.10.5. Discusión de resultados del subobjetivo 1.9 y del subobjetivo 4.9. LNV. Artefactos	203
3.11. Dimensión LNV. Apariencia física.....	204
3.11.1. Análisis del subobjetivo 1.10. LNV. Apariencia física.....	204
3.11.2. Análisis del subobjetivo 1.10 de LNV apariencia física y el objetivo 5.....	206
3.11.3. Análisis de los resultados del subobjetivo 4.10. LNVIC. Apariencia física	206
3.11.4. Análisis del subobjetivo 4.10 de LNVIC apariencia física y el objetivo 5.....	207
3.11.5. Discusión de los resultados de los subobjetivos 1.10 y 4.10. Apariencia física	208
3.12. Objetivo 2.....	210
3.12.1. Análisis del objetivo 2. Concienciación CC del profesorado	210
3.12.2. Análisis del objetivo 2 y el objetivo 5.....	211
3.12.3. Discusión de los resultados del objetivo 2.....	214
3.13. Objetivo 3.....	215
3.13.1. Análisis del objetivo 3	215
3.13.2. Análisis del objetivo 3 y el objetivo 5.....	216
3.13.3. Discusión de los datos del objetivo 3.....	218
3.14. Dimensión LNVIC.....	219
3.14.1. Análisis del objetivo 4.0. CCIC.....	219
3.14.2. Análisis del objetivo 4.0 y el objetivo 5.....	220
3.14.3. Análisis del subobjetivo 1.11. LNVIC.....	223
3.14.4. Análisis del subobjetivo 1.11. y el objetivo 5.....	224
3.14.5. Discusión del subobjetivo 4.0. y el subobjetivo 1.11. LNVIC	224

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES 229

CAPÍTULO 5. LIMITACIONES, PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN, APORTACIONES/APLICACIONES DIDÁCTICAS Y PRODUCCIÓN CIENTÍFICA 235

 5.1. Limitaciones 235

 5.2. Prospectiva de investigación..... 235

 5.3. Aportaciones/Aplicaciones didácticas 236

 5.4. Producción científica..... 236

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 237

ANEXOS 285



ÍNDICE DE FIGURAS



Figura 1. *Recreación del proceso evolutivo en base a los modelos de Stroobants y Pacheco* 35

Figura 2. *Código QR. Vídeo sobre competencias comunicativas. "El cambio eres tú"* 49

Figura 3. *Asimilación de la pirámide de Maslow a la CCA en PSO* 66

Figura 4. *Código QR. Vídeo sobre lenguaje no verbal. "Consejos para usar el LNV"* 70

Figura 5. *Procesos cognitivo y motivacional. Sensación, percepción, emoción y motivación*..... 72

Figura 6. *Código QR. Vídeo sobre CNV. "How language shapes the way we think"* 84

Figura 7. *Dimensiones cognitivas de la CNV* 85

Figura 8. *Código QR. Vídeo de Calderón* 89

Figura 9. *Códigos QR. (izquierda) Video "The History of: the keffiyeh" y (derecha) experiencia de artefactos en ZO*..... 91

Figura 10. *Código QR. Ficha con experiencia en zona de operaciones. Apariencia física* 94

Figura 11. *Códigos QR. (izquierda) Vídeo "gestos con las manos" y (derecha) experiencia sobre comportamiento cinésico*..... 96

Figura 12. *Códigos QR. Emblemas 1 a 5, experiencias en ZO y video "movimientos de cabeza en la India* 99

Figura 13. *Código QR. Experiencia de actitud postural en zona de operaciones* 106

Figura 14. *Código QR. Vídeo sobre la dimensión auditiva "Obama and The Queen"* 119

Figura 15. *Parámetros diferenciadores entre oír, escuchar, entender y comprender según Schaeffer (1988)*..... 121

Figura 16. *Código QR. Experiencia háptica en ZO* 130

Figura 17. *Código QR. Vídeo sobre dimensión gustativa "el acto consciente de saber"* 132

Figura 18. *Código QR. Vídeo sobre la dimensión olfativa, "qué transmite un olor"* 135

Figura 19. *Códigos QR con experiencias sobre CV y CNVIC* 135

Figura 20. *Histograma de percepción e importancia de CC del docente verbal/no verbal con estadísticos descriptivos* 157

Figura 21. *Histograma de percepción importancia CC no verbal con estadísticos descriptivos* 164

Figura 22. *Histograma de la concienciación y conocimientos CCIC con estadísticos descriptivos* 166

Figura 23. *Histograma de Percepción importancia LNV: paralinguaje con estadísticos descriptivos* 169

Figura 24. *Histograma del Concienciación y conocimiento LNVIC: paralinguaje con estadísticos descriptivos* 172

Figura 25. *Histograma de Percepción importancia LNV: proxemia con estadísticos descriptivos*..... 175

Figura 26. *Histograma del Conocimiento e Interés LNV IC: proxemia con estadísticos descriptivos*.. 176

Figura 27. <i>Histograma de percepción e importancia LNV: expresión facial con estadísticos descriptivos</i>	179
Figura 28. <i>Histograma del conocimiento e interés LNVIC: expresión facial con estadísticos descriptivos</i>	181
Figura 29. <i>Histograma del conocimiento e interés en LNVIC: Expr. facial-oculesia con estadísticos descriptivos</i>	182
Figura 30. <i>Histograma de percepción e importancia de LNV: emblemas, con estadísticos descriptivos</i>	185
Figura 31. <i>Histograma de Concienciación y conocimientos LNVIC: emblemas, con estadísticos descriptivos</i>	187
Figura 32. <i>Histograma del conocimiento e interés sobre LNVIC: emblemas con estadísticos descriptivos</i>	188
Figura 33. <i>Histograma de Percepción importancia LNV: actitud postural con estadísticos descriptivos</i>	190
Figura 34. <i>Histograma de Percepción importancia LNV: ilustradores con estadísticos descriptivos</i> ..	193
Figura 35. <i>Histograma del conocimiento e interés LNV IC: ilustradores con estadísticos descriptivos</i>	195
Figura 36. <i>Histograma de percepción e importancia LNV: adaptadores con estadísticos descriptivos</i>	197
Figura 37. <i>Histograma de Percepción importancia LNV: artefactos con estadísticos descriptivos</i>	200
Figura 38. <i>Histograma del Conocimiento e Interés LNV IC: artefactos con estadísticos descriptivos</i> .	202
Figura 39. <i>Histograma de Percepción importancia LNV: apariencia física con estadísticos descriptivos</i>	205
Figura 40. <i>Histograma del conocimiento e interés LNVIC: apariencia física con estadísticos descriptivos</i>	207
Figura 41. <i>Histograma del grado de concienciación sobre CC con estadísticos descriptivos</i>	210
Figura 42. <i>Histograma del Conocimiento e interés sobre incidencia de CC con estadísticos descriptivos</i>	215
Figura 43. <i>Histograma de concienciación y conocimientos de CCIC con estadísticos descriptivos</i>	220
Figura 44. <i>Histograma de Percepción importancia LNV intercultural con estadísticos descriptivos</i> ..	223
Figura 45. <i>Código QR para acceder a la Tabla 54 en documento aparte</i>	228

ÍNDICE DE TABLAS



Tabla 1. Descriptivos muestrales del profesorado.....	141
Tabla 2. Descriptivos muestrales del alumnado	142
Tabla 3. Descriptivos poblacionales para personal docente e investigador del Sistema Universitario Español curso 2019-20 y en la enseñanza militar en el año 2020	143
Tabla 4. Descriptivos poblacionales para alumnos matriculados en el Sistema Universitario Español curso 2019-20 y en la enseñanza militar año 2020	144
Tabla 5. Cálculo del índice intercuartílico correspondiente a los tres parámetros de univocidad, pertinencia e importancia cumplimentados por los 5 jueces para el cuestionario del profesorado.	147
Tabla 6. Cálculo del índice intercuartílico correspondiente a los tres parámetros de univocidad, pertinencia e importancia cumplimentados por los 5 jueces para el cuestionario del alumnado.....	149
Tabla 7. Resumen de valores de fiabilidad mediante α de Cronbach y Omega de McDonald.....	150
Tabla 8. Relación entre objetivos, preguntas de los cuestionarios y dimensiones	155
Tabla 9. Resumen de contrastes de hipótesis para el subobjetivo 1.0. Competencias comunicativas verbales y no verbales	158
Tabla 10. Tabla cruzada de frecuencias entre el subobjetivo 1.0 y género.....	159
Tabla 11. Tabla cruzada de frecuencias entre el subobjetivo 1.0 y condición civil/militar	159
Tabla 12. Tabla cruzada de frecuencias entre el subobjetivo 1.0 y tipo de estudios	159
Tabla 13. Tabla cruzada de frecuencias entre el subobjetivo 1.0 y tramo de edad	160
Tabla 14. Tabla cruzada de frecuencias entre el subobjetivo 1.0 y empleo militar	161
Tabla 15. Resumen de contrastes de hipótesis para el objetivo 1.1	164
Tabla 16. Resumen de contrastes de hipótesis para el objetivo 4.1	167
Tabla 17. Resumen de contrastes de hipótesis para el objetivo 1.2	171
Tabla 18. Resumen de contrastes de hipótesis para el subobjetivo 4.3.....	172
Tabla 19. Resumen de contrastes de hipótesis para el objetivo 1.3	175
Tabla 20. Resumen de contrastes de hipótesis para el objetivo 4.4.	177
Tabla 21. Resumen de contrastes de hipótesis para el objetivo 1.4	180
Tabla 22. Resumen de contrastes de hipótesis para el subobjetivo 4.6.....	181
Tabla 23. Resumen de contrastes de hipótesis para el objetivo 4.5	183
Tabla 24. Resumen de contrastes de hipótesis para el subobjetivo 1.5.....	186
Tabla 25. Resumen de contrastes de hipótesis para el subobjetivo 4.2.....	187

Tabla 26. Resumen de contrastes de hipótesis para el subobjetivo 4.7.....	189
Tabla 27. Resumen de contrastes de hipótesis para el subobjetivo 1.6.....	191
Tabla 28. Resumen de contrastes de hipótesis para el objetivo 1.7	194
Tabla 29. Resumen de contrastes de hipótesis para el objetivo 4.8.	196
Tabla 30. Resumen de contrastes de hipótesis para el objetivo 1.8	198
Tabla 31. Resumen de contrastes de hipótesis para el objetivo 1.9	201
Tabla 32. Resumen de contrastes de hipótesis para el objetivo 4.9	203
Tabla 33. Resumen de contrastes de hipótesis para el objetivo 1.10	206
Tabla 34. Resumen de contrastes de hipótesis para el objetivo 4.10	207
Tabla 35. Resumen de pruebas de independencia con niveles de significación para objetivo 2	211
Tabla 36. Tabla cruzada de frecuencias entre el objetivo 2 y género	211
Tabla 37. Tabla cruzada de frecuencias entre el objetivo 2 y condición civil/militar	212
Tabla 38. Tabla cruzada de frecuencias entre el objetivo 2 y experiencia docente	212
Tabla 39. Tabla cruzada de frecuencias entre el objetivo 2 y tramo de edad	213
Tabla 40. Tabla cruzada de frecuencias entre el objetivo 2 y empleo militar	213
Tabla 41. Resumen de pruebas de independencia con niveles de significación para el objetivo 3 ...	216
Tabla 42. Tabla cruzada de frecuencias entre el objetivo 3 y género	216
Tabla 43. Tabla cruzada de frecuencias entre el objetivo 3 y condición civil/militar	217
Tabla 44. Tabla cruzada de frecuencias entre el objetivo 3 y experiencia docente	217
Tabla 45. Tabla cruzada de frecuencias entre el objetivo 3 y tramo de edad	217
Tabla 46. Tabla cruzada de frecuencias entre el objetivo 3 y empleo militar	218
Tabla 47. Resumen de contrastes de hipótesis para el objetivo 4.0.	220
Tabla 48. Tabla cruzada de frecuencias entre el objetivo 4.0 y género	221
Tabla 49. Tabla cruzada de frecuencias entre el objetivo 4.0. y condición civil/militar	221
Tabla 50. Tabla cruzada de frecuencias entre el objetivo 4.0. y experiencia docente	221
Tabla 51. Tabla cruzada de frecuencias entre el objetivo 4.0. y tramo de edad	222
Tabla 52. Tabla cruzada de frecuencias entre el objetivo 4.0. y empleo militar	222
Tabla 53. Resumen de contrastes de hipótesis para el objetivo 1.11	224
Tabla 54. Resultados por objetivos/subobjetivos en cada una de las dimensiones y factores destacables en la hipótesis de contraste de género, condición militar/civil, experiencia, edad y empleo militar	227

SIGLAS Y ABREVIATURAS



ACD: Academia Central de la Defensa.

APMA: Asia Pacific Maritime Academy o Academia Marítima de Asia Pacífico.

CAPACET CGET: Curso de actualización para el ascenso al empleo de comandante de la escala de oficiales del cuerpo general del Ejército de Tierra y Guardia Civil.

CAPACET MILCOM: Curso de actualización para el ascenso al empleo de comandante para militares de complemento del Ejército de Tierra.

CATCEO: Curso de actualización para el ascenso a teniente coronel de las escalas a extinguir de oficiales del cuerpo general de las armas y del cuerpo de especialistas, y de la escala técnica del cuerpo de ingenieros politécnicos del ejército de tierra.

CC: competencia comunicativa.

CCA: Cross Cultural Awareness.

CCG: Curso de Corresponsales de Guerra.

CCI: Coeficiente de Correlación Intraclase.

CCL: Competencia en Comunicación Lingüística.

CCIC: competencia comunicativa intercultural.

CCNV: competencia comunicativa no verbal.

CCV: competencia comunicativa verbal.

CEDEFOP: Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional.

Cefas: Concepto de Empleo de las Fuerzas armadas.

CESEDEN: Centro Superior de Estudios de la Defensa.

CIMIC: Civil Military Cooperation o Unidad de Cooperación de proyectos Cívico Militares.

CNP: Cuerpo Nacional de Policía.

CNV: Comunicación no verbal.

CNVIC: comunicación no verbal intercultural.

COCR: Curso de Operaciones para Cruz Roja.

COMP: Curso de Observadores en Misiones de Paz.

COP: Curso de Operaciones de Paz.

CPA: Coalition Provisional Authority o Autoridad Provisional de la Coalición.

- CPK:** Cuerpo de Protección Kosovar CPK (ex guerrilleros del UÇK (Ushtria Çlirimtare Kombëtare), Ejército de Liberación de Kosovo, reconvertidos en policías). También se usa en inglés/albanés KPC/TMK (Kosovo Protection Corps/Trupat e Mbrojtjes së Kosovës).
- CRUE:** Conferencia de Rectores de Universidades Españolas.
- CUD:** Centro Universitario de la Defensa.
- CVC:** Centro Virtual Cervantes.
- DeSeCo:** Definition and Selection of Competencies o Definición y Selección de Competencias.
- DGECCE:** Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea.
- ECTS:** European Credit Transfer and Accumulation System o Sistema Europeo de Acumulación de Créditos.
- EEES:** Espacio Europeo de Educación Superior.
- E/EL:** Español como Lengua Extranjera.
- EELC:** Espacio Europeo de Libre Comercio.
- EEUU:** Estados Unidos.
- e.g.:** *exemple gratia* (por ejemplo).
- ELUA:** Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante.
- EMAD:** Estado Mayor de la Defensa.
- EM6:** Experimento Multinacional número 6.
- ENE:** Estudiantes con Necesidades Especiales o ESN (extensive support needs).
- ESB:** Instituto de Aromaterapia Integrada Enrique Sanz Bascuñana.
- ESF:** Emploi Service et Formation o ESF (Empleo Servicio y Formación).
- ESPFUN:** Especialidades Fundamentales (Ejército de Tierra).
- EUA:** European University Association.
- FE:** Función Ejecutiva o EF (Executive Function).
- FFAA:** Fuerzas Armadas.
- GC:** Guardia Civil.
- IIPH:** International Islamic Publishing House o Casa de Publicaciones Internacionales Islámicas.
- IQR:** Índice Intercuartílico.
- ISAF:** International Security Assistance Force o Fuerza Internacional para asistencia de seguridad.
- LNV:** lenguaje no verbal.
- LNVIC:** lenguaje no verbal intercultural.
- MADOC:** Mando de Adiestramiento y Doctrina.
- MINISDEF:** Ministerio de Defensa.

- MINUK:** Misión de Administración Provisional de las Naciones Unidas en Kosovo. En inglés UNMIK: United Nations Interim Administration Mission in Kosovo.
- MQE:** Mensajeros Químicos Externos.
- NVB:** Non Verbal Behaviors o comportamientos no verbales.
- OCDE:** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos o OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development).
- ONG:** Organización No Gubernamental.
- ONU:** Organización de Naciones Unidas (United Nations).
- OPLOP:** Curso de segundo tramo para Oficiales de Planeamiento Operativo.
- OTAN:** Organización del Tratado Atlántico Norte.
- Pb:** paz y bendiciones. Abreviatura de la fórmula de respeto usada en el islam para referirse al Profeta Muhammad.
- PD:** Publicación Doctrinal.
- PNAS:** Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America.
- PNL:** Programación Neurolingüística.
- PSO:** Peace Support Operation u Operaciones de apoyo a la Paz.
- QR:** Quick Response.
- RAE:** Real Academia Española de la Lengua.
- RCE:** Recomendaciones del Consejo Europeo.
- RD:** Real decreto.
- SPSS:** Statistical Package for the Social Sciences o Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales.
- SRU:** Secretaría de Relaciones con la Universidad.
- TPCA-IC:** Test de Percepción sobre Competencias comunicativas del Alumnado atendiendo a la Interculturalidad.
- TCCP IC:** Test de Competencias comunicativas y Concienciación del Profesorado atendiendo a la Interculturalidad.
- UC3M:** Universidad Carlos III de Madrid.
- UFV:** Universidad Francisco de Vitoria.
- UGR:** Universidad de Granada.
- ULPGC:** Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- UNESCO:** Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNIR:** Universidad en Internet.
- UNIZAR:** Universidad de Zaragoza.

UNTSO: United Nation Truce Supervision Organization.

UPC: Universidad Politécnica de Cataluña.

U. t. c. s.: Utilizado también como sustantivo.

ZO: Zona de Operaciones.

INTRODUCCIÓN



“Solo nuestra especie comprende los más de 700.000 signos que pueden hacerse con solo una extremidad superior y esto es, en la mayoría de los casos, un comportamiento inconsciente. Esto significa que, si otros primates no han desarrollado tanto esta habilidad, es porque se trata de un proceso cognitivo superior, cuyo estudio es necesario”

(Corrales, 2011, p. 46)

Este proyecto tiene como fin estudiar la competencia comunicativa que afecta tanto a los formadores civiles (en el entorno universitario), como a los formadores militares en el ámbito equivalente universitario (academias militares y centros de formación o de especialización)¹, prestando especial atención al empleo del lenguaje no verbal (LNV) y sus dimensiones multiculturales tanto en las aulas como en despliegues, misiones exteriores u operaciones de apoyo a la paz.

La inquietud que lleva a plantear este trabajo es la convicción de que para que los formadores (civiles o militares) transmitan adecuadamente su mensaje, estos precisan de conocimientos y habilidades comunicativas que, en sí, son una competencia. Analizaremos qué son las competencias profesionales, cómo se aplican en ámbitos de formación, qué es la competencia comunicativa y si dentro de ésta es necesario concienciarse en desarrollar conocimientos y aplicar elementos de lenguaje no verbal como herramientas para una formación más efectiva. Todo bajo un enfoque intercultural.

Entre los factores que justifican la pertinencia de este estudio, encontramos:

- El aumento en la accesibilidad, disponibilidad y uso de medios de comunicación.
- La globalización, mediante la cual se ha desarrollado el contacto de múltiples entornos culturales generando diversos parámetros de interculturalidad.
- El aumento de la presencia de España en diferentes organizaciones, organismos o cuarteles generales internacionales.

¹ Siempre que se haga mención en este trabajo al término “ámbito universitario” se entenderá que también se refiere al equivalente en el ámbito militar (centros de formación o especialización, escuelas de guerra, academias y otros organismos docentes militares). En caso de querer referirse específicamente a uno de los dos ámbitos, se hará mención expresa del entorno en cuestión.

- El desarrollo de operaciones de apoyo a la paz o *peace support operation* (PSO).
- La introducción del modelo basado en competencias que, entre otros, han hecho que las aulas, tanto de entornos civiles como militares, tengan cada vez mayores exigencias en la formación, mayores necesidades comunicativas y una mayor presencia de estudiantes con diferentes orígenes, percepciones y sesgos culturales.

No se puede obviar la importancia de la cultura en la que se desarrollan los procesos formativos ni la participación en los mismos de personas de diferentes entornos culturales.

El componente intercultural del estudio, tiene como objetivo analizar las diferentes modalidades comunicativas que, además de concienciar en la importancia del lenguaje no verbal en el contacto con otras culturas (para evitar gestos inadecuados, situaciones desagradables, desinformación o problemas entre, por ejemplo, los contingentes y la población autóctona), pretende impulsar un adecuado empleo del mismo para establecer relaciones fluidas. Además, se pretende analizar si todo ello es necesario tanto en las aulas universitarias como en la formación de los militares que intervendrán en diferentes áreas en las que se desarrollan misiones.

Por este motivo, tanto los docentes civiles como los militares, deben dominar estos conocimientos para realizar adecuadamente su trabajo, sacar el mayor rendimiento posible a la comunicación en la formación y evitar posibles situaciones comprometedoras.

Realizar este estudio aunando su dimensión civil y militar supone una derivación del convenio de colaboración que existe entre el Ministerio de Defensa (MINISDEF) y la Universidad de Granada (UGR) desde 1994, cuando el Mando de Adiestramiento y Doctrina (MADOC) aún no había sido creado. Éste se organizó en 1997 y asumió las relaciones con la UGR. Se creó enseguida la Secretaría de Relaciones con la Universidad (SRU) y las investigaciones en curso recibieron el apoyo técnico y metodológico que la UGR podía proporcionar. Un año después, en marzo de 1998, se creó la Comisión Mixta UGR-MADOC que formalizó entonces una colaboración ininterrumpida con una amplia gama de actividades en las áreas de formación, investigación y servicios.

Con este trabajo se pretende continuar la línea ya iniciada en el Experimento Multinacional 6. (EM6). En éste, se analizó la incidencia de la comunicación entre diferentes culturas basándose en los elementos no verbales y su contribución a la mejora de la enseñanza, del proceso educativo y de la integración de diversos colectivos, positivizando las percepciones mutuas para prevenir crisis, conflictos y procesos de radicalización.

Por todo ello, este trabajo se centra en el análisis del empleo de competencias, focalizándolo hacia la competencia comunicativa teniendo en cuenta el factor cultural.

Los principales motivos que me han llevado a realizar este estudio surgen en 2008, tras 34 años de servicio como oficial del Ejército de Tierra español, al iniciar mis labores de profesor de concienciación cultural (*cultural awareness*), polemología religiosa y análisis de conflictos armados en la Escuela de Guerra del Ejército. Durante estos años desarrollé tareas como: formador de los contingentes y observadores que han desplegado en diversos tipos de operaciones exteriores en las áreas de Ucrania, Repúblicas Bálticas, Afganistán, Irak, Turquía, Líbano, Mali, República Centroafricana, Somalia y Colombia, entre otras; coordinador, profesor y colaborador en los Cursos de Observadores en Misiones de Paz (COMP); Cursos de Operaciones de Paz (COP), Curso de Corresponsales de Guerra (CCG), Curso de Operaciones de Cruz Roja (COCR) y Cooperación Cívico Militar (CIMIC); formador de miembros del Ministerio de Defensa (MINISDEF), Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, Ministerio de Interior y Ministerio de Industria y Energía; profesor de la Universidad Carlos III de Madrid (UC3M), profesor de la Universidad Antonio de Nebrija y colaborador en tareas de formación intercultural en diferentes Universidades, Asociaciones, Fundaciones, Cuerpo Nacional de Policía (CNP), Guardia Civil (GC) y Empresas, entre otros organismos y entidades privadas.

Las múltiples apariciones en medios de comunicación (televisiones nacionales e internacionales, emisoras de radio) y con la experiencia acumulada fueron incrementando mis inquietudes sobre la importancia del lenguaje no verbal aplicado en diferentes entornos culturales de formación en misiones nacionales e internacionales. Con la experiencia acumulada fui detectando la importancia y trascendencia de un uso incorrecto de la comunicación, echando en falta, en el ámbito militar, estudios y concienciación sobre el tema. Lo expresado anteriormente me llevó a plantear si la comunicación no verbal era importante en estos ámbitos y si, tanto el alumnado como el profesorado, estaban concienciados y poseían conocimientos sobre esta dimensión. Todo ello me impulsó a iniciar una investigación al respecto.

El objetivo de este trabajo es el analizar las competencias comunicativas, así como la conciencia de su conocimiento y aplicación en los ámbitos de formación civiles y militares, atendiendo a la interculturalidad. Se presenta necesario abordar los conceptos de: competencia, competencia formativa, competencia comunicativa, lenguaje no verbal (LNV) e interculturalidad.

Las cuestiones que suscita este planteamiento son: cómo diseñar y aplicar un sistema que optimice la adquisición de habilidades para desarrollar actividades satisfactoriamente; si éste debe estar basado en competencias comunicativas y si éstas, a su vez, deben tener en cuenta el lenguaje no verbal y los aspectos culturales. Por ello se ha dividido el estudio en:

- Capítulo 1. Marco teórico con tres apartados:
 - Modelo competencial. Se analizará el concepto de competencia, competencia formativa y competencia comunicativa en los entornos civiles y militares.
 - Comunicación no verbal. Se analizará la CNV y su aplicación en los procesos formativos en sus diferentes dimensiones, aplicaciones y percepciones, así como su utilización en los procesos de formación considerando los entornos civiles y militares.
 - Dimensiones de la CNV. Se analizarán las diferentes dimensiones de la comunicación no verbal bajo los aspectos multiculturales, con objeto de elaborar un documento que sirva como herramienta de concienciación y conocimiento de la aplicación del LNV en los entornos ya definidos.

En este capítulo se han introducido códigos QR para acceder a 10 videos y 12 experiencias en misiones exteriores.

- Capítulo 2. Preguntas de investigación/objetivos, hipótesis y método. Estudio cuantitativo basado en la realización de un cuestionario, validado por expertos, para alumnado y profesorado tanto civil como militar.

- Capítulo 3. Análisis y discusión de los resultados.
- Capítulo 4. Conclusiones.
- Capítulo 5. Limitaciones, prospectiva de investigación, aportaciones/aplicaciones didácticas y producción científica.
- Referencias bibliográficas.
- Anexos.

El conocimiento y dominio del componente verbal de la comunicación, es un instrumento indispensable para establecer una adecuada fluidez dentro de los procesos comunicativos. Este estudio se va a centrar en intentar demostrar que el componente no verbal intercultural, además de no encontrarse suficientemente asentado en la conciencia de su uso por parte del profesorado, tampoco queda reflejada su importancia en los planes de formación de los docentes ni en las habilidades y competencias asignadas a los discentes.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO



"El educador mediocre habla. El buen educador explica. El educador superior demuestra. El gran educador inspira."

William Arthur Ward

El siglo XXI se presenta con grandes retos basados en la velocidad, el cambio y la incertidumbre, lo que conlleva una actitud proactiva para la adquisición de aptitudes y capacidades que ayuden a gestionar de una forma rápida y eficaz la ingente, y dinámica, cantidad de información que las nuevas tecnologías generan. Esta gestión no solo se basa en una adecuada capacidad de investigación, análisis, asimilación y síntesis, también en la capacidad de poder transmitir lo esencial de forma adecuada.

El término "competencia profesional" abarca múltiples dimensiones, por ello es necesario definirlo en el contexto de nuestro estudio, el de la competencia comunicativa teniendo en cuenta el entorno cultural. Una vez definido analizar su aplicación en la mejora de la enseñanza superior civil o militar. Este trabajo pretende analizar la conveniencia de desarrollar competencias que favorezcan el desempeño docente y, dentro de éste, estudiar especialmente la competencia comunicativa destacando el lenguaje no verbal y teniendo en cuenta el factor cultural.

Además, pretendemos comprobar si el profesorado se siente concienciado y formado en competencias comunicativas atendiendo a factores no verbales y multiculturales. Desde el punto de vista del alumnado pretendemos indagar sobre si éste percibe la importancia de los elementos anteriormente mencionados.

1.1. Modelo competencial



“La competencia es una capacidad multidimensional para realizar actividades de manera satisfactoria (...). Incluye conocimiento específico y habilidades técnicas para una actuación exitosa en el trabajo (...). Más allá de la adquisición de habilidades o de conocimientos, la competencia incluye la capacidad para hacer frente a lo incierto y a lo irregular en la situación de trabajo. Esta capacidad de hacer frente a situaciones es la base de una efectiva flexibilidad y adaptabilidad del trabajador”.

(Drake y Germe, 1994, p. 3)

El concepto competencia ha ido teniendo cada vez más importancia. Hooghiemstra (1994) expresó que en las organizaciones del futuro cobrarían mayor protagonismo las competencias frente a los puestos de trabajo. En esa misma década Rey (1996, pp. 25-27) lo definió como la “capacidad para desarrollar una determinada tarea mediante un sistema de conocimientos y procedimientos organizados esquemáticamente que contribuyen a identificar y resolver eficazmente un problema”.

Perrenoud (1998) la entendió como una movilización de conocimientos que deben ser activados y empleados para alcanzar la capacidad de afrontar retos en un entorno. Posteriormente lo reformuló en su trabajo Perrenoud (2004), como la capacidad para enfrentarse eficazmente a determinadas situaciones mediante la movilización de recursos cognitivos. A finales de la década, Du Crest (1999, p. 30) concibió la competencia como “un saber puesto en acción en un contexto determinado”.

En el siglo XXI continuó tanto el desarrollo del término como su aplicación. Navío (2001) expresó que los factores que condicionan el uso del concepto competencial son: su propia definición, los diferentes enfoques que se planteen y el entorno en el que se aplique.

Aubert y Gilbert (2003) conciben la competencia como la capacidad de movilizar eficazmente conocimientos, capacidades y actitudes tanto individual como colectivamente en un determinado ámbito y contexto.

Para Echevarría (2001), el individuo competencial es el que teniendo capacidades colaborativas y organizacionales resuelve creativamente un problema en su ámbito, mediante los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios.

De acuerdo con el proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2004) una competencia es:

La capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad o una tarea (...) Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz. (p. 8)

Valera (2010) entiende la competencia profesional como una combinación de conocimientos, habilidades, comportamientos y actitudes que se pueden demostrar en un contexto profesional determinado y que se pueden transferir a diferentes condiciones a través de la actualización permanente.

Para Tobón (2021), las personas desarrollan competencias si resuelven problemas del entorno con idoneidad, mejora continua y ética. Según este autor, el concepto de mejora continua se relaciona con la perfectibilidad, en el sentido de mantener un sistema retroalimentado que permita evolucionar positivamente y alcanzar metas.

En las Organizaciones Internacionales destaca, por su influencia en el ámbito intercontinental, la Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que considera que la esencia del desarrollo de una competencia es la capacidad de adaptarse a una situación.

Nos hemos referido al concepto de competencia en su acepción general, pero para Mendoza (2013) las competencias se agrupan en tres grandes bloques:

- Competencias básicas: como un conjunto de habilidades que integra destrezas, conocimientos y actitudes fundamentales para adaptarse en distintos entornos sociales. Se adquieren durante los primeros años de vida y son indispensables para poder tener un correcto desarrollo laboral, social y personal.
- Competencias genéricas: son el conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes, atributos y cualidades, basadas en valores, que se refuerzan con el aprendizaje cotidiano, la creatividad e innovación, para aspirar a metas por encima de las básicas.
- Competencias específicas: son necesarias para dominar un ámbito del conocimiento y se adquieren mediante la asimilación y transmisión de los contenidos de las diferentes áreas del saber. En base al estudio y asimilación de conceptos, teorías e investigación aspiran a un conocimiento más especializado.

Las competencias genéricas para Gómez (1997) se caracterizan por la integración cognoscitiva, metodológica y técnica, que conforman un perfil profesional englobando capacidades, destrezas, habilidades y actividades del ser, saber y hacer profesional.

Para Echevarría (2001), las competencias genéricas son el resultado de integrar cuatro componentes básicos como son:

- Saber (poseer conocimientos específicos). Relacionado con la denominada competencia técnica.
- Saber hacer (aplicar esos conocimientos en diversas situaciones). Relacionado con la competencia metodológica.
- Saber estar (aplicar el trabajo en equipo, la sinergia y la multiculturalidad). Relacionado con la competencia participativa.
- Saber ser (autoconocimiento y gestión personal). Relacionado con la competencia personal.

Según Villa y Poblete (2007), las competencias genéricas poseen las siguientes características: ayudar a situarse en un nivel superior de desarrollo y complejidad; abarcar diversas dimensiones; asumir diferentes funciones; poder emplearse en diversas actividades sociales y laborales, favorecer el desarrollo personal y profesional; abarcar múltiples disciplinas sociales; impulsar y desarrollar valores, actitudes y conocimientos de niveles superiores y desarrollar un nivel mental que implique un enfoque activo y reflexivo.

Adicionalmente, Medina et al. (2010) señalan que las competencias genéricas son aquellas que se pueden aplicar en un amplio campo de ocupaciones, condiciones y situaciones profesionales dado que aportan las herramientas intelectuales y procedimentales básicas que necesitan los sujetos para analizar los problemas, evaluar las estrategias, aplicar conocimientos a distintos casos y aportar soluciones adecuadas.

En relación a lo mencionado, Rolls (1997) expresaba que tanto para la adecuada aplicación de una competencia como para desarrollar una práctica competente se requieren cuatro elementos: la tarea, la capacidad para gestionarla, el entorno y la gestión de contingencias (p. 198). Incidiendo y reforzando en su exposición sobre la importancia de la capacidad de gestión y del entorno (aspecto cultural).

El entorno engloba diferentes parámetros, entre ellos el cultural, por lo que habrá que analizar si es fundamental tenerlo en cuenta en lo que a la adquisición de competencias se refiere.

Le Boterf (2001) define la competencia en tres aspectos: los recursos (aptitud, actitud, conocimiento y habilidad), el entorno (laboral, personal o social) y el fin (medible y constatable) y se caracterizan por los siguientes rasgos: implican el desarrollo de una acción, se enmarcan en un contexto, integran conocimientos, procedimientos, habilidades, actitudes y normas que facilitan la resolución eficaz de situaciones laborales o sociales, conocidas o no, y que se pueden aprender y evaluar debiendo ser además verificables.

En base a esto cabe destacar la importancia en desarrollar modelos competenciales donde se introduzcan conocimientos y concienciación cultural tal y como formulan, por ejemplo, los estudios sobre el enfoque sociocultural del psicólogo Lev Semionovitch Vygotski que podrían considerarse una base para el análisis de los procesos psicológicos superiores (Sarmiento, 2007).

La cultura se conforma como un elemento en valor no solamente por el proceso de asimilación, sino también, como expresan García y Dolan (1997), por compartir los valores primarios de la cultura que cohesionan, dan sentido a las tareas diarias y potencian compromisos a futuro por encima de la individualidad.

Según Rychen (2006), para aplicar cualquier competencia clave es necesario el empleo de destrezas metacognitivas. Además de estas habilidades, se debe recurrir a la flexibilidad como elemento transversal fundamental para conceptualizar el sentido estructural interno de una competencia clave.

Para Mas (2012), las competencias profesionales están constituidas por habilidades, actitudes y valores (respectivamente saber hacer, saber ser y saber estar), experiencias, etc., y no solamente por una acumulación de contenidos (saber). Aquellas se demuestran activando todos estos “saberes” y resolviendo adecuadamente problemas en su nivel en un contexto laboral específico.

Destacar el tratamiento de los elementos culturales como señal identitaria y elemento de inspiración para el desarrollo de metas y objetivos tal y como formula Guerrero (2011) para el que la cultura es el elemento referencial de valores y filosofía, bajo el que los recursos humanos desarrollen competencias y que a su vez estos sean el reflejo de su esencia y de su forma de actuar.

También, como expresa S. García (2011), los valores de las empresas deben ser traducidos a otros idiomas, cuidando, respetando y adaptándolos a los diversos contextos culturales.

Según el trabajo de Alaluf y Stroobants (1994), surgen tres razonamientos:

- En el primero, las competencias se erigen como un elemento de transformación y ruptura y por ello son más importantes que antes.
- En un segundo razonamiento, las competencias no es que necesariamente sean más importantes que antes, sino que se presentan como algo más importante de lo que se pensaba.
- En un tercero, según las teorías de Trépos (1992), las competencias se pueden erigir como elemento de estructuración y consolidación social o sociológica.

Cualquiera de los tres, reflejan una mayor importancia tanto en la concienciación como en la aplicación de competencias en los ámbitos laborales, tras lo que surge la cuestión de la idoneidad, o no, de aplicar el sistema competencial en los procesos de formación.

Dado que, aunque en diferentes dimensiones, la empresa y los centros educativos persiguen cada uno su objetivo, pueden establecerse sinergias, metodologías y aplicación de métodos que ayuden a ambos a obtener un producto final más óptimo y eficiente, buscando una mejora del rendimiento y de los resultados, vinculados a una misión organizacional en el marco de su cultura, pero bajo una visión multicultural.

Se observan en los trabajos citados varias tendencias a lo largo de los siglos XX y XXI:

- Un aumento, en entornos laborales, en el interés sobre el conocimiento y la adquisición de competencias.
- Una mayor implementación de las mismas.
- Un incremento en la concienciación de aplicarlas teniendo en cuenta parámetros culturales.

Todas las definiciones y planteamientos expuestos sobre el concepto competencial reflejan que la competencia se basa en la importancia de saber hacer y poder desenvolverse eficazmente teniendo en cuenta el entorno en el cual se desarrolla dicha competencia.



“La educación es la llave para abrir la puerta dorada de la libertad”.

G. Washington (1864 –1943) en García (2015)

1.1.1. Competencias en los procesos formativos

Si bien se ha analizado el incremento de la tendencia a aplicar el modelo competencial en entornos laborales, para este estudio es necesario hacerlo en el ámbito más específico de la formación.

Según Popovsky (1999), la Universidad se alimenta, en este tiempo de incertidumbre, de un equilibrio entre la búsqueda de lo verdadero y del desarrollo intelectual. Para el autor es necesario cubrir, no solo las necesidades educativas, profesionales o académicas, también el desarrollo personal, la innovación y la gestión de conocimientos teórico-prácticos.

Para Gutiérrez y de Pablos (2010), dentro del ámbito de la empresa, existen procesos que pueden adaptarse al ámbito universitario. Estos procesos pueden ayudar a conseguir los objetivos marcados y remarcan la necesidad de incorporar la gestión competencial, ya común en las empresas.

Para Durán et al. (2012), el desarrollo de profesionales integrales debe estar fundamentado en un modelo educativo inspirado en competencias.

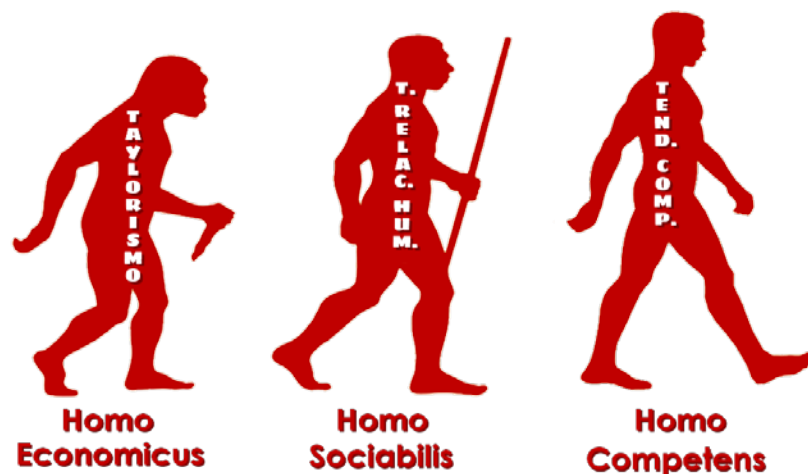
Según Stroobants (1993), durante el siglo XX se inició un proceso para implementar un sistema basado en competencias y aplicarlo posteriormente en diferentes ámbitos. El autor lo concibe como una evolución desde el *homo economicus* al *homo sociabilis*, llegando al *homo competens* (figura 1).

Para establecer un análisis entre los entornos académico y empresarial, se ha tomado la línea argumental de Pacheco (2010) sobre la aplicación de competencias en el ámbito de la producción empresarial basada en tres pasos:

- El primer paso de esta teoría, relacionada con el *homo economicus*, parte del enfoque del taylorismo, el cual se basa en la idea de eliminar cualquier posibilidad de desperdicio de recursos, principalmente los humanos, es decir “hacer más con menos”. En este sentido, el taylorismo está enfocado a los resultados.
- En el siguiente tramo, relacionado con el *homo sociabilis*, se encuentra el “toyotismo” que propone la participación del trabajador y la flexibilidad en los procesos de trabajo para satisfacer las necesidades del cliente. Aplica la filosofía de “hacer lo mejor con lo necesario”.
- Llegando a un tercer grado evolutivo, relacionado con el *homo competens*, que consistiría en organizar los procesos a partir de la satisfacción del trabajador. Esto conllevaría mejorar los procesos y los resultados bajo el espíritu de “hacerse mejor con y en el trabajo”.

Figura 1

Recreación del proceso evolutivo en base a los modelos de Stroobants y Pacheco



Nota. La figura muestra los tres pasos de la teoría de Stroobants (1993) y su relación con la de Pacheco (2010). Elaboración propia.

La aplicación de un sistema basado en competencias en el ámbito académico es fruto de la evolución de diferentes modelos del proceso de aprendizaje. El análisis del desarrollo de estos modelos puede conducir a verificar la idoneidad de la aplicación del modelo basado en competencias.

Los principales modelos son:

- Conductista. El conductista, como expresión de la teoría asociacionista a partir de la filosofía aristotélica, impulsa a Watson (1913), tras los estudios de Pavlov, a establecer que el aprendizaje está en función del entorno, es duradero, memorístico, repetitivo y responde a estímulos asociados con respuestas.
- Constructivista. Paralelamente al modelo anterior, se desarrolla la corriente constructivista bajo los parámetros de autores como:
 - Piaget, con su modelo cognitivista según el cual el desarrollo cognitivo va a ser la base para la percepción del entorno (Arias et al., 2017). El desarrollo cognitivo abarca la formación para impulsar y potenciar la conciencia sobre la importancia de la percepción, por ejemplo, de análisis y empleo de elementos del LNV.
 - Ausubel y su teoría del aprendizaje significativo, referida a utilizar los conocimientos previos del alumno para construir una nueva metodología, cuya participación se logra mediante estrategias de motivación (Aznar et al., 2017). En esto se incluye la adecuada utilización de estrategias comunicativas.
 - Gagné, que según Campos y Palomino (2006), aúna ambos modelos con su teoría del procesamiento de la información en la que refleja una fusión entre conductismo y cognoscitivismo, uniendo conceptos piagetianos y del aprendizaje social de Bandura. Todo ello hace que la teoría de Gagné sea llamada teoría ecléctica, del procesamiento o cibernética.
- Competencial. Para Argudín y Luna (2007), el entorno formativo ha dado un giro a la educación. Este nuevo enfoque se ha denominado de competencias educativas o desempeños, pretende mejorar la calidad de la educación. Atiende a la construcción de competencias, potenciando que tras el proceso formativo se pueda competir exitosamente en el campo laboral, e indirectamente que los productos y servicios compitan con óptimos resultados en todos los ámbitos.

A diferencia del modelo cognitivista –centrado en el alumno– que enfatiza el proceso de aprendizaje individual, el modelo centrado en el desempeño de competencias se dirige a los resultados. Sin embargo, no representa una ruptura entre un sistema y otro (Argudín y Luna, 2007).

Asimilando ambos esquemas, el empresarial y el formativo, obtendríamos: un sistema inicialmente enfocado a resultados (taylorista) y respuestas (conductista); un segundo, dirigido a

satisfacer necesidades del cliente (toyotista) o impulsando la cognición del estudiante (constructivista), y un tercero (competencial) centrado en obtener la satisfacción de los implicados, fomentando las competencias del trabajador, del alumnado y del profesorado, según el ámbito.

Para Gallego y Rodríguez (2016), el entorno actual de formación necesita un profesorado comprometido con la alteridad, actualizado, formado para adaptarse a las necesidades educativas del alumnado. Dotarles de capacidades para afrontar la evolución, la complejidad y los desafíos de su futura vida profesional.



“Puede que no sepas a dónde vas, pero siempre que abras las alas, el viento te llevará”

C. Joybell C.

1.1.1.1. Competencias en el ámbito universitario. Tras el análisis de los modelos expuestos se observa que la generalización de la aplicación del concepto de competencia es una tendencia en aumento, tanto en un entorno empresarial como en el formativo. Esta tendencia se puede mostrar analizando la evolución de la implementación oficial del sistema competencial en los entornos formativos del marco de enseñanza europeo.

1.1.1.1.1. Síntesis histórica. Como antesala a un pequeño recorrido en la evolución de la aplicación de competencias en el sistema universitario europeo, y posteriormente en el español, cabe citar la Carta Magna Universitaria que en 1988 propugnó que serán las Universidades las responsables, bajo el humanismo europeo, de expandir y entrenar el conocimiento para el desarrollo personal y profesional.

En 1998 Alemania, Francia, Italia y Reino Unido, a través de sus ministerios de educación, acordaron, en la denominada “Declaración de la Sorbona”, lanzar un proceso de cambio en la enseñanza superior en Europa. El objetivo era armonizar los diferentes sistemas educativos y además obtener una mayor excelencia en la calidad de formación (Declaración de la Sorbona, 1998).

En 1999 se establecen las bases para la construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) mediante la Declaración de Bolonia (1999), suscrita por los países de la Unión Europea (UE), países del Espacio Europeo de Libre Comercio (EELC) y países del centro y este de Europa (De Garay, 2008).

En 2001, con la Declaración de Praga (2001), se impulsa el reconocimiento para asegurar y garantizar la calidad de la educación y la estandarización de la cualificación. Tras esta declaración España legisla y regula la aplicación de programas de estudios mediante la Ley Orgánica 6/2001 (2001)

que establecía en el artículo 1 las funciones de la Universidad, de las que destacamos por vincularse a este estudio “permitir afrontar los nuevos retos de la sociedad de la información, así como de la transmisión del conocimiento”.

En 2003, la Declaración de Berlín (2003) potencia el aprendizaje permanente, la movilidad de profesorado y alumnado, así como la acreditación de la calidad.

En la Declaración de Bergen (2005) se adoptan guías y estándares de calidad.

En la Declaración de Londres (2007) se pretende que los estudiantes europeos se preparen para ser ciudadanos activos de un entorno social democrático bajo el desarrollo personal y la calidad de la enseñanza.

Derivado de este proceso evolutivo, la Conferencia de Rectores de la Universidad Española (CRUE) establece una serie de programas de estudio “innovadores y consistentes que garanticen que los titulados posean las habilidades y competencias necesarias para que puedan ser contratados en un mercado laboral muy cambiante” (CRUE, 2009, p. 5).

La implementación del EEES supone tres grandes modificaciones en el sistema educativo universitario europeo, que se diseña como:

- Organizativo: al implementarse los niveles de grado, posgrado y doctorado.
- Estructural: aplicación del sistema de *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS).
- Metodológico: se establece el certificar competencias comparables entre los diferentes Estados miembros del EEES.

Estos cambios se hicieron efectivos en España con la aprobación y entrada en vigor de la Ley Orgánica 4/2007 que modificaba la LO de 6/2001 (Ley Orgánica 4/2007).

En las Recomendaciones del Consejo Europeo (RCE) (2018), figura expresamente “respaldar el derecho a una educación, formación y aprendizaje permanente inclusivos y de calidad y garantizar las oportunidades para que todas las personas puedan adquirir competencias clave mediante un uso pleno de las –competencias clave para el aprendizaje permanente–” (p. C 189/4).

Todo ello se traduce en diversos retos para las Universidades como son: investigación, docencia y transmisión de resultados, lo que da paso a un cambio en los procesos de formación para estar más centrados en las competencias y el aprendizaje que en los conocimientos y la enseñanza (Gutiérrez y de Pablos, 2010).

1.1.1.1.2. Competencia formativa. El término “competencia” en el ámbito de la formación ha sido definido por multitud de autores y analistas. Según Le Boterf (1999), profundizar sobre él es una necesidad ineludible.

A finales de los años sesenta, el ámbito de la psicología potenció los estudios sobre formación y adquisición de competencias aplicadas a la empresa. Posteriormente, fue en los ámbitos político y financiero y, sobre todo, en el formativo/educacional, para alcanzar su auge a principios de los años noventa (López, 2015).

Dentro de los diferentes niveles y entornos formativos, este análisis se va a centrar en el ámbito universitario y su equivalente en el ámbito militar.

Para Remolina (2015) la Universidad es una escuela especial en la que, a través de la enseñanza de sus profesores, los estudiantes deben ser conducidos a adquirir una forma científica de pensar que determine su vida.

Yáñez y Villardón (2006) definen la competencia universitaria como un saber complejo que, a través de la capacidad de movilizar, identificar e integrar conocimientos, actitudes y habilidades obtiene eficazmente un resultado en el desarrollo de una tarea.

En la misma línea, la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea [DGECCCE] (2004) considera que el término competencia se refiere al conjunto multidisciplinar, multifuncional y transferible que muestra una actitud y disposición a aprender, combinada con la aptitud, el conocimiento y destreza para saber cómo aprender y poder realizarse personal y profesionalmente.

En términos generales no solamente se va imponiendo el concepto de competencias, además se denota un aumento de interés en su relación con la cultura, técnicas de comunicación, habilidades, gestión emocional, liderazgo y trabajo en equipo.

Para Brea (2020), el rol docente consiste en un “conjunto de prácticas organizadas acorde al cumplimiento de un objetivo, al que podríamos llamar misión” (p. 17). A partir de la exposición de Brea surge la cuestión de cuál es esa misión, cuál es el estilo del docente si impartir o compartir experiencias, saberes o conocimiento y cuáles deben ser las características que harán cumplir mejor esa misión.

Según Zabalza (2003), para que un profesor universitario sea competente en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje debe: saber realizar la planificación del proceso, seleccionar contenidos, prepararlos, poder desarrollar explicaciones organizadas asequibles y comprensibles, aportar información fiable, realizar un adecuado diseño y selección de la metodología, saber manejar las nuevas tecnologías, ser capaz de organizar adecuadamente el espacio y poseer habilidades

comunicativas. Además de todo ello, debe desarrollar actividades investigadoras, comprometerse e identificarse con la institución y poseer capacidades de trabajo en equipo.

Tal y como expresa Carreño (2015), respecto al reto de liderar personas, se deben tener en cuenta sus percepciones y sus emociones, ya que una adecuada gestión de las mismas generará una actitud que facilitará alcanzar las metas. En el siglo XXI aquel que sea un buen gestor de emociones podrá ser un buen líder y a un buen líder le hace su equipo. No solamente son importantes las competencias sobre factores tangibles, el adecuado conocimiento de lo intangible, como la confianza, ejemplaridad, valores, etc., ayudará a construir una sociedad más formada y mejor.

La conformación del “líder docente” es un referente para que la disciplina impartida, a través de la admiración por la figura del docente, aumente el interés y con ello el rendimiento, el conocimiento y los resultados.

Una de las principales cuestiones que surgen al tratar el tema de competencias en los ámbitos educativos es definir cuáles son las competencias que deben aplicarse en este campo. En esta línea, en el trabajo realizado por Triadó et al. (2014), se identifican las seis competencias más importantes para el desarrollo docente. Estas seis competencias se clasifican en: “interpersonales, metodológicas, comunicativas, de planificación y gestión de la docencia, trabajo en equipo e innovación” (p. 64).

Si bien la asunción de competencias cobra importancia en todos los ámbitos, el marco de referencia de los centros docentes busca, en buena lógica, potenciar aquellos factores intrínsecos a su esencia. En ella está la transmisión de conocimientos, experiencias y saber y por ello, dentro de la aplicación de competencias en los entornos de formación se denota un mayor interés en potenciar las competencias comunicativas aplicando una mayor concienciación cultural.

Para Maneru (2014) hay dos tareas claves en la preparación de enseñar a aprender y aprender a enseñar. La primera supone calibrar la dificultad de la destreza o competencia a adquirir. La segunda es la formación en competencias docentes.

Grootings (1994) señala que el creciente interés por el uso de competencias es debido a las nuevas formas de organización laboral, a la introducción de módulos en la enseñanza y a la flexibilidad en los sistemas formativos.

Para Mertens (1998), más que por conocimientos y por la necesidad de equilibrar teoría con práctica, los motivos de la importancia de la aplicación de competencias se deben a la necesidad de aplicar flexibilidad en los procesos formativos y una evaluación continua por criterios.

Para Blázquez et al. (2018) un aspecto diferencial de la enseñanza de Grado en el marco del EEES es la definición de un programa formativo que implica conocimiento y competencias, frente a la

definición única de conocimientos específicos, todo ello bajo la tutela de un sistema que garantice una mejora continua de la calidad.

Los equipos docentes requieren de una formación adecuada que les permita gestionar la investigación y aplicar los recursos (Morollón, 2002).

Mas (2012), en su análisis sobre el EEES, concibe que para el desarrollo de las funciones docentes como profesor en el ámbito universitario se deban desarrollar las siguientes competencias: el diseño de las guías docentes, el desarrollo y tutorización de los procesos de aprendizaje, la mejora docente, fomentar la participación tanto del docente como del discente y la evaluación del proceso. Y añade que se deben marcar tres contextos diferenciados, aunque relacionados: el físico (aula, laboratorio, etc.), el general (entorno sociolaboral, profesional y cultural) y el institucional (departamento, facultad y universidad).

Para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo social, profesional y personal basado en el conocimiento, en un entorno exigente, cambiante y dinámico, basado en la globalización, la UE establece la necesidad de adquirir competencias clave.

Desde la década de los noventa se ha planteado cuáles deben ser las competencias que debían desarrollarse para alcanzar este objetivo y ello provocó, por parte de la OCDE, el inicio del proyecto DeSeCo con el objetivo de establecer las metas a alcanzar por los sistemas educativos para fomentar la formación durante el desarrollo de la vida de un individuo.

DeSeCo-OCDE (2004) estableció tres grandes categorías de competencias:

- Empleo de herramientas como el conocimiento, la información, la tecnología y el lenguaje.
- Gestión social para trabajar en equipos multidisciplinares y multiculturales mediante la empatía, sinergia, inteligencia emocional y resolución de conflictos.
- Autogestión para poder desarrollar planes personales bajo el conocimiento propio de posibilidades y limitaciones.

La OCDE (2004) define la competencia básica como un conjunto complejo de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que se aplican en un contexto concreto para resolver tareas en cada situación, por un sujeto o un grupo, potenciando la capacidad de gestionar situaciones y tareas complejas de una forma eficaz. Con estas premisas se definieron las denominadas competencias claves o básicas: comunicación en lengua materna y extranjera; competencia científica, tecnológica y digital; aprender a aprender; competencias interpersonales y cívicas, espíritu emprendedor y expresión cultural.

Conforme a lo formulado por González y Wagenaar (2003), dentro del Proyecto Tuning, la competencia es el compendio de asimilación, conocimientos y habilidades que el discente debe comprender, dominar y demostrar su adecuada aplicación tras el proceso formativo.

Las competencias se desarrollan para que al término de un proceso educativo los discentes sean capaces de actuar y desarrollar sus funciones.

Un elemento fundamental en el EEES es la evolución del enfoque docente que, de estar basado en el contenido, pasa a estar basado en competencias. La competencia será la columna de la programación académica para inspirar tanto los contenidos como la metodología con el objeto de centrarse en un aprendizaje funcional y útil, de aproximar la Universidad a la sociedad, pretendiendo que sea más práctica para los discentes, tal y como se refleja en el Informe Universidad CRUE (2000).

El Real Decreto 1631/2006 (2006) refleja, entre otros conceptos, aquellas competencias que deben adquirirse en los procesos de formación de enseñanza de secundaria obligatoria y que son la base para el posterior proceso formativo universitario. En el Anexo I de competencias básicas destaca la competencia de “aprender a aprender”, de la cual se puede resaltar el “disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades” (Anexo I).

Torres et al. (2014) concluyen en su trabajo que la sociedad del conocimiento ha redefinido los objetivos y con ellos los procedimientos del profesorado universitario que debe adquirir competencias docentes que le permita desarrollar eficazmente el proceso formativo bajo unos valores éticos y humanistas.

Para Leiva (2005) aprender “comprende la adquisición y modificación de conocimientos, creencias, conductas, habilidades, estrategias y actitudes, además exige capacidades lingüísticas, cognoscitivas, motoras y sociales, y adopta muchas formas” (p. 66).

En los procesos formativos se establece una relación dual ente docente y discente en la que se desarrollan funciones como:

- Enseñar: relacionada con el ejercicio de presentar.
- Explicar: relacionada con el hecho de representar.
- Interpretar: relacionada con la obtención del máximo rendimiento formador.
- Asimilar: relacionada con el hecho de incorporar y hacerlo propio.
- Concienciar: relacionado con el hecho del conocimiento que cada uno tiene de sus pensamientos, sentimientos o actos.
- Aplicar: relacionada con el hecho de poner en práctica un conocimiento con el fin de obtener un determinado efecto o desarrollar eficazmente una actividad.

En esta relación se establece *a priori* una asunción de roles o papeles en cada una de ellas.

Normalmente se percibe que las de enseñar y explicar corresponden al docente y, el resto (interpretar, asimilar, concienciar y aplicar), corresponden al discente.

Al igual que en el concepto teatral *brechtiano*, Del Valle (2010) expone que el espectador no debe distanciarse al contemplar una obra de teatro, sino que debe adoptar una postura crítica frente a la obra y activa frente al mundo. Si este concepto se traslada, con sus lógicas diferencias, al entorno educativo, se podría interpretar que el alumno debe adoptar una postura crítica y activa y, a su vez, el formador debe desarrollar las competencias necesarias para iniciar, potenciar y mantener esa actitud del discente.

El trabajo de Ibad y Sharjeel (2021) consideró que el aprendizaje efectivo tiene su base en la competencia docente y profesional superior de los profesores. El propósito del estudio era sugerir un modelo híbrido de evaluación de efectividad basado en las percepciones de los estudiantes de educación superior con respecto a la calidad de la enseñanza de su facultad. Los hallazgos cuantitativos proporcionaron información para desarrollar un modelo que permitiera la evaluación de los profesores. Los hallazgos cualitativos revelaron que el juicio cualitativo de los estudiantes debe convertirse en una medida obligatoria para que las instituciones de educación superior sean efectivas académica y administrativamente. Ibad y Sharjeel exponen en su investigación que los maestros altamente efectivos usan diversas pedagogías que satisfacen las diversas necesidades, expectativas, estilos de aprendizaje y habilidades de los alumnos. Además, descubrieron que los maestros eficaces poseían conciencia sobre la importancia de la comunicación con respecto a la difusión de información, al comportamiento del alumno y a los resultados del aprendizaje. Concluyendo que, para alcanzar la eficacia, deben desarrollarse programas profesionales, con contenidos en materia de comunicación, para profesores. Estos programas ayudarán a mejorar la calidad y con ello poder alcanzar sus objetivos y cumplir con sus estándares.

Para Barnett (2019) un enfoque multidimensional de la labor formativa permitirá a los estudiantes, profesores, administradores y académicos ver las necesidades de formular criterios de eficacia docente.

Las competencias educativas conducen a la exigencia del empleo de nuevas metodologías. Por ello surge la necesidad de proporcionar al discente elementos para que combine adecuadamente habilidades, destrezas y conocimientos técnicos y tecnológicos que le permitan enfrentarse a las múltiples, e inciertas, variables que presenta el ámbito laboral del siglo XXI.

Todo lo anteriormente expuesto deriva en la necesidad de que el perfil resultante del análisis realizado responda a una persona con conocimientos, habilidades, actitudes, valores, experiencia y

capacidad de transmitir todo lo anterior. Al margen del dominio de su propia materia, un profesor universitario debe poseer las competencias para diseñar y crear escenarios de aprendizaje, contribuir a la mejora y excelencia de la docencia, dinamizar las actividades de la institución y ser un elemento que potencie el cambio.



Entorno Militar De Formación

“Aprender es modificar la propia conducta, de una manera relativamente permanente, gracias a la continua exposición a situaciones estimulantes, o a la actividad práctica o cognitiva”.

(F. García, 2011, p. 34)

1.1.1.2. Competencia en el ámbito militar. La figura del profesorado militar queda regulada mediante diversa normativa que define la función docente dentro del ámbito castrense. Entre otras, destacar la Orden DEF/426/2017 (2017) que a su vez recoge la Ley 39/2007 (2007) en la cual se especifica que el titular de la Cartera de Defensa:

Fijará los requisitos generales del profesorado de los centros docentes militares, los específicos de cada área de conocimiento y las condiciones de su ejercicio. Se hace necesario realizar de manera expresa el reconocimiento de la función docente, pues al ser la enseñanza un elemento sustantivo tanto de la preparación de la fuerza como del apoyo a la fuerza, la labor de los profesores en el desempeño de esa función docente se considera de suma importancia, por cuanto constituye la base y fundamento sobre el que se asientan los principios de actuación del militar, en el desempeño de los cometidos en beneficio de la sociedad. (art. 73.5)

La Ley 39/2007 de 2007 en su artículo 2) establece la consideración de profesor a “quien, previo reconocimiento de la competencia y cualidades exigidas para su nombramiento, desarrolle funciones docentes en un centro docente militar o Centro Universitario de la Defensa (CUD).”

La Constitución española establece que los españoles tienen el derecho y el deber de defender a España. La Carta Magna asigna a las Fuerzas Armadas (FFAA) la misión de garantizar la soberanía e independencia de España, defender su integridad territorial y el ordenamiento constitucional. Todos los poderes públicos contribuirán a que se realice este fin (Constitución Española, 1978).

La capacitación para el desarrollo de esta misión conlleva un adecuado proceso formativo y puede desarrollarse tanto en un conflicto armado, como en aquellos escenarios que el Gobierno del Reino de España determine dentro del amplio abanico de misiones o puestos en el exterior.

La integración y cooperación con otros Ejércitos, así como los despliegues a zonas o teatros de operaciones exigen la adopción de múltiples competencias. De todo el amplio listado de competencias que se deben desarrollar (intelectuales, psicológicas, físicas, etc.), este trabajo se centrará en analizar la competencia comunicativa teniendo en cuenta la multiculturalidad, especialmente en las Operaciones de Apoyo a la Paz, *Peace Support Operation* (PSO).

Para no generar percepciones negativas tanto en los procesos formativos de miembros de ejércitos foráneos como en el desarrollo de las PSO, se plantea como necesario adquirir competencias en lenguaje no verbal, para establecer una comunicación eficaz y positiva con las poblaciones y obtener información a través de la sinergología ².

Por todo ello, se debe impulsar el estudio, la investigación y el análisis de competencias comunicativas, para el uso y empleo del lenguaje verbal, y no verbal, en los diferentes ámbitos culturales.

El primer paso para concienciar es mostrar la importancia de las consecuencias que la falta de formación puede conllevar en determinadas tareas.

La preparación tanto en entornos civiles como militares exige un alto nivel cuando la toma de decisiones o las tareas a desarrollar implican la pérdida de vidas. Por ejemplo, las desarrolladas en el ámbito del transporte, energía, sanidad o seguridad. A la hora de poner en práctica las diferentes habilidades y competencias en los ámbitos formativos surge la necesidad de analizar las consecuencias derivadas según en qué entorno se apliquen.

Maneru (2012) describe la mejora de los procesos formativos a través del empleo de simuladores para adquirir competencias mediante experiencia y destrezas psicomotrices en la resolución de problemas.

Muchas de las competencias que se aplican en los entornos civiles, previa adaptación, han surgido por la necesidad de desarrollarlas en el ámbito militar de formación. El origen de la simulación en la docencia moderna para la adquisición de competencias se da inicialmente en el ámbito militar (Reece, 2002), siendo esto debido en parte a cuestiones táctico-estratégicas y también, por la necesidad de conocer el funcionamiento y adaptabilidad a entornos hostiles de nuevos armamentos, aparatos, vehículos y tecnología avanzada. Para mejorar la formación y minimizar riesgos se pueden aplicar técnicas de comunicación, *role-play* multicultural, trabajo en equipo o dinamización con simuladores, entre otros.

² En 1987 Philippe Turchet , gracias a sus investigaciones con motivo de un Doctorado, define y crea la palabra Sinergología® en 1994, constituyendo la disciplina en 1996.

Las consecuencias de una mala formación no son las mismas dependiendo del entorno. Vincent (2000) (citado por Maneru (2012)), realizó un trabajo comparativo entre competencias, habilidades y tareas profesionales comunes en un piloto de avión y un médico, como son:

- Capacidad de tomar decisiones rápidas.
- Actuar con rapidez con un margen de error mínimo.
- Interpretar y decidir ante una sobrecarga de datos.
- Razonar y relacionarse en momentos de fatiga física y mental.
- Conocer e interactuar con aparatos de alta tecnología.
- Mostrar capacidad de trabajar en equipo y asumir el liderazgo.

Y algunas diferencias recogidas en el mismo artículo, como:

- El médico atiende a un paciente versus el piloto puede llevar muchos pasajeros.
- El piloto muere si existe un error, pero el médico se va a casa.
- En la aviación es más difícil de ocultar las consecuencias de los errores graves (Vincent, 2000, pp. 777-780).

Esta comparativa nos lleva a la conciencia de que las consecuencias dependen del nivel de desarrollo de una tarea y del entorno. En todos los ámbitos formativos existe, para el formador, una responsabilidad inherente tanto para el desarrollo de sus funciones propias como para el futuro del alumnado.

Las consecuencias de los errores cometidos por el desconocimiento o la inadecuada aplicación de algunas competencias, como puede ser la concienciación cultural en los entornos de PSO o en conflictos armados, pueden derivar en situaciones críticas con resultados nefastos o incluso pérdidas de vidas.

Como ejemplo citar las acciones que se desarrollaron tras la quema de varios ejemplares del Corán por parte de miembros del contingente de Estados Unidos (EEUU) en la base afgana de Bagram. Una de las mayores ofensas para un musulmán es el maltrato de su libro sagrado. El gesto derivó en varias jornadas de protestas y manifestaciones en las que, según fuentes del Gobierno afgano, murieron al menos treinta personas y produjeron más de 200 heridos (Caretti, 2012).

Igualmente, en el ámbito civil según Galarraga (2011), veinte afganos y siete personas de diferentes nacionalidades murieron en una serie de altercados producidos por las protestas ante la quema de Coranes en EEUU por parte de un pastor fundamentalista. Ambos ejemplos son muestra de las consecuencias que el desconocimiento del entorno y la percepción cultural en los entornos comunicativos pueden derivar.



“Entre lo que pienso, lo que quiero decir, lo que creo decir, lo que digo, lo que quieres oír, lo que oyes, lo que quieres entender, lo que crees entender y lo que entiendes...hay nueve posibilidades de que haya dificultades en la comunicación. Pero intentémoslo de todos modos...”

(Werber, 2014)

1.1.2. Competencia comunicativa

Noam Chomsky introdujo en la década de los sesenta el concepto de “habilidad lingüística” del hablante. Ésta se erige como una competencia fundamental para la actuación en el ámbito de los procesos formativos. Separando el concepto en dos sectores:

- El conocimiento de lengua.
- El uso real de la misma.

Más tarde, en los años setenta, Hymes (1972) los amplió a cuatro, denominándolos sectores competenciales:

- El gramatical o lingüístico. Conocimiento de la lengua.
- El socio-lingüístico. Variedades lingüísticas, diferentes registros y normas socio culturales.
- El discursivo. Cohesión y organización del texto.
- El estratégico. Elementos verbales y no verbales como soporte de la comunicación.

El planteamiento de Hymes (1971) (citado por Pilleux, 2006) exponía que la competencia comunicativa consiste en un conjunto de conocimientos y habilidades que hacen posible el entendimiento entre los miembros de un entorno lingüístico, si bien se puede complementar con individuos que comparten un código (sea o no lingüístico).

Para Hymes (1971) la competencia comunicativa es la capacidad de elaborar enunciados que además de ser correctos gramaticalmente, también lo sean socialmente. Es decir, saber: cuándo, dónde, con quién, de qué y en qué forma hablar.

En los años ochenta, Canale y Swain (citados en Ronquillo y Goenaga, 2009) revisaron, bajo un marco multidimensional, las teorías de Hymes partiendo de tres ámbitos que ellos denominaron estratégico, sociolingüístico y gramatical. Canale y Swain (1980) añadieron uno más y los reformularon como competencias:

- Competencia estratégica. Elementos verbales y no verbales que sirven de apoyo y compensación en el proceso comunicativo.

- Competencia sociolingüística. Compendio de reglas socioculturales y tipologías lingüísticas.
- Competencia gramatical o lingüística. Codificación del mensaje conforme a las reglas gramaticales.
- Competencia discursiva que versa sobre la organización y cohesión del mensaje.

Autores como Guity y Soriano (2020) definen la competencia comunicativa como la habilidad de saber qué y cómo expresar algo dentro de un contexto. En su trabajo concluyeron que los docentes pese a autopercebirse con muy altas habilidades comunicativas, los resultados arrojaron que algo más de la mitad obtuvieron un bajo nivel en la calibración de su competencia comunicativa. En este estudio los que obtuvieron mejores resultados fueron los que ostentaban el grado de doctor.

Para el Centro Virtual Cervantes (CVC) (1997a), la competencia comunicativa es:

La capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto social, histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. (párr. 1)

En las RCE (2018), figura expresamente dentro de la competencia en lectoescritura “la habilidad de comunicarse y conectar eficazmente con otras personas, de forma adecuada y creativa” (p. C 189/8).

Según Beltrán (2004) la competencia comunicativa es el conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada en situaciones comunicativas específicas. Es cumplir con los propósitos de la comunicación personal, esto es: lograr lo que se quiere o necesita y hacerlo dentro de lo socialmente aceptable (sentido y coherencia).

La competencia comunicativa es entendida por Vine y Ferreira (2012) como la capacidad de generar y comprender mensajes en diferentes situaciones y contextos.

Para Gutiérrez (2011), el sistema basado en competencias busca que los profesionales sean capaces de gestionar adecuadamente su aula, con habilidades comunicativas y con una visión estratégica y competente en su campo.

El término competencia comunicativa ha sido analizado por multitud de autores como: Finocchiaro (1977), Bachman (1995) y Savignon (1997), entre otros.

En este estudio, consideramos la competencia comunicativa como la capacidad que, con previo conocimiento y dominio de determinados procedimientos, habilidades y estrategias

comunicativas, permita abordar eficazmente diferentes situaciones formativas basadas en las relaciones interpersonales, tanto en el ámbito civil como el militar.

En la *Figura 2* a través de un código QR se puede reproducir un video sobre competencias comunicativas.

Figura 2

Código QR. Vídeo sobre competencias comunicativas. "El cambio eres tú"



"El acto educativo es fundamentalmente comunicativo, por lo tanto, resulta hoy impensable hablar de educación y comunicación como procesos distintos"

Cantillo y Calvache (2017, p. 28)

1.1.2.1. Competencia comunicativa en el ámbito de la formación. La competencia comunicativa desarrollada en el aula es parte del proceso pedagógico que establece una relación docente-discente, la cual potencia y favorece el aprendizaje bajo una comunicación efectiva en un ciclo retroalimentado para generar conocimiento. Por ello, comunicación y educación son términos inseparables en cualquier proceso de formación: el tener conocimientos es condición necesaria pero no suficiente. Para ser un buen docente es necesario compartir los conocimientos eficazmente en el momento y forma adecuados, es decir, ser un buen comunicador (Cantillo y Calvache, 2017).

El Real Decreto [RD] 1631/2006 (2006), se reflejaban las competencias que debían adquirirse en los procesos de formación de Enseñanza de Secundaria Obligatoria. Éste ha sido derogado tras la entrada en vigor del RD 217/2022 (2022). Éste último establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Este documento recoge las

competencias clave que se deben adquirir en esta etapa y que tendrán continuidad en el ámbito universitario. Entre estas competencias encontramos:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL) que abarca el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa. (Anexo 1, párr. 25)
- Competencia plurilingüe, que implica utilizar distintas lenguas, orales o signadas, de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación. (Anexo 1, párr. 27)
- Competencia digital, que implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas. (Anexo 1, párr. 32)
- Competencia personal, social y de aprender a aprender, implica, entre otras cuestiones, la capacidad para gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros; así como expresar empatía y abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo. (Anexo 1, párr. 34)

Una vez adquirido el conocimiento, y para poder transmitirlo adecuadamente, se necesitan recursos sobre el lenguaje, la tecnología y la comunicación en todas sus dimensiones.

Para diversos investigadores (French, 1972; Leathers, 1976; Miller, 1961; Neil, 1991; Norton y Nussbaum, 1980; Woolfolk y Murphy, 2001) el proceso de aprendizaje es un acto de comunicación.

Para del Barrio et al. (2009) la comunicación es un pilar fundamental para alcanzar las metas en los procesos de formación, por ello deben tenerse en cuenta las diferentes dimensiones que la conforman como son la habilidad de escuchar, los elementos motivadores, el lenguaje verbal y el no verbal entre otros. Añadiendo en su estudio que la comunicación no es biológica en sí misma, debe ser aprendida y mejorada y para ello se requiere de un proceso formativo.

Para diferentes autores (Díaz, 2006; Mérida, 2013; Perrenoud, 2004) la competencia comunicativa es indudablemente una competencia básica para el profesorado. Los formadores son comunicadores y de su habilidad para comunicar valores, actitudes e ideas dependen directamente sus logros (Ferreiro, 2011).

Triadó et al. (2014) relacionan la competencia comunicativa con una escucha activa y con desarrollar explicaciones con entusiasmo y claridad que faciliten la comprensión de un discurso estructurado conforme al contexto. Para estos autores un buen formador debe ser capaz de expresar

emociones asertivamente y gestionar adecuadamente las herramientas de las diferentes dimensiones no verbales como el volumen, el tono, la entonación, etc.

Para Cantillo y Calvache (2017) comunicación y educación “son dos aspectos inseparables en todo proceso de formación; no es suficiente poseer conocimiento para ser un buen docente, hay que saber comunicar para compartirlo en el momento adecuado, en la dirección adecuada y con la eficacia esperada” (p. 39).

Autores como Bermúdez y González (2011) definen la competencia formativa como un conjunto de conocimientos, aptitudes, capacidades y habilidades que favorecen la convivencia y las relaciones.

Rubio (2009) la entiende como los conocimientos que se adquieren tras relacionar adecuadamente contexto y enunciados.

Dentro de este marco Chumaceiro et al. (2017) concluyen que para tener un perfil de ciudadano responsable, ético, reflexivo y resolutivo es imprescindible contar con un plantel de docentes preparados y formados en competencias comunicativas, técnicas de comunicación y tecnología, que a su vez forma a un grupo de discentes capaces de afrontar los nuevos retos tecnológicos e interculturales.

Frente a estas conclusiones, expresadas en diferentes trabajos, Camacho y Sáenz (2000) promulgan que: no pocos profesores tienen problemas para comunicarse o desarrollar una adecuada comunicación. Así mismo los estudios realizados por (Conchado y Carot, 2013; Domingo et al., 2010a; Domingo et al., 2010b; Domingo et al., 2010c; Domingo et al. 2013; Gallego y Rodríguez, 2015 y Peñalva et al., 2013) concluyen que la percepción propia del profesorado es la de no poseer un dominio suficiente en la competencia comunicativa. Además, consideran insuficientes sus habilidades como emisores y sus destrezas en reuniones y tutorías.

Los estudios de Reinhold et al. (2020), mostraron que los efectos de género eran insignificantes en la capacidad de razonamiento verbal.

Aproximadamente el 81% de los encuestados en instituciones de educación superior de Malasia indicaron que los recién graduados carecen de habilidades de comunicación y que las malas habilidades comunicativas dificultaban el dar/encontrar empleo. Ramamurthy et al. (2021) analizaron la necesidad de desarrollar un Módulo Pedagógico de Comunicación Técnica (MPCT) basado en habilidades comunicativas. Tras una encuesta a 30 profesores en Malasia, los hallazgos revelaron que la mayoría se sobrevaloraron a sí mismos cinco aspectos: conocimiento de la materia; planificación y estrategias de instrucción; evaluación; entorno de aprendizaje y comunicación efectiva.

El estudio concluyó que era crucial determinar estrategias e impartir un curso de comunicación al profesorado.

Para Álvarez (2012), una enseñanza eficaz requiere dos líneas de actuación: desarrollar habilidades comunicativas en el alumnado y generar competencias comunicativas en el profesorado. Barnett (2019) recopiló información a partir de una selección intencional de personas identificadas directamente como maestros de alta calidad por sus directores. Mediante un estudio cualitativo de investigación fenomenológica (a través de entrevistas individuales con los directores, de análisis exhaustivos de observaciones en el aula y una entrevista posterior a los maestros) concluyó que en la enseñanza de alta calidad los maestros demostraron ser conscientes de la importancia de las habilidades comunicativas utilizando una amplia variedad de estrategias. Estas habilidades de comunicación vincularon los centros con los entornos familiares, lo que mejoró las relaciones y los resultados del aprendizaje. Los hallazgos del estudio concluyeron que había una clara relación entre la enseñanza de alta calidad y el uso de estrategias de comunicación para: involucrar a los estudiantes en el aprendizaje, establecer y mantener expectativas claras, facilitar las relaciones entre el entorno familiar y el centro, promover un mayor nivel de conocimiento y pasión por el contenido, fomentar el trabajo en equipo y la ética en la profesión de la enseñanza.

Según Galindo (2007), la competencia comunicativa favorece la capacidad de toma de decisiones, así como el perfeccionamiento de técnicas y procedimientos habituales o infrecuentes.

En opinión de Bartolomei (2020), para una óptima comunicación debe realimentarse la excelencia académica con el adecuado uso de las nuevas tecnologías. Para el autor no hay tecnología de excelencia que pueda ser utilizada como tal si no hay un maestro que sepa cómo, cuándo y dónde utilizarla.

El estudio de Duran et al. (2021) marcó como objetivo analizar la mejora en las competencias comunicativas, centrada en la habilidad de hablar, de los estudiantes de primaria instruidos en una clase multigrado a través de dibujos animados. Los participantes en el estudio eran estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria, instruidos en una clase multigrado en una escuela de pueblo en la ciudad de Kahramanmaras (Turquía) en el curso escolar 2019-2020. Los datos del estudio se recopilaron a través de observaciones, entrevistas y documentos. Se preparó un programa durante cuatro semanas, con siete aplicaciones en las que se utilizaron dibujos animados para estudiantes con problemas del habla. Se aplicó este programa dentro del curso de enseñanza de idiomas, hasta que las dificultades comunicativas de los estudiantes se redujeron a un cierto nivel. Al final del estudio, mediante entrevistas semiestructuradas, se observó que los problemas de habla de los estudiantes disminuyeron. El cambio más importante y positivo en sus competencias comunicativas se produjo en

la dimensión psicológica del habla. La motivación de los estudiantes aumentó y empezaron a comportarse más cómodamente al hablar. En esta dirección, su ansiedad disminuyó y su deseo de hablar aumentó. Además, se produjeron cambios positivos en el paralenguaje como el ajuste de los tonos y las intensidades de sonido por parte de los estudiantes. Además, las palabras pronunciadas por los estudiantes se hicieron más comprensibles. Los autores concluyeron que el componente no verbal de la actividad formativa fomentó el desarrollo de habilidades comunicativas en un grupo con dificultades lingüísticas.

Para Petrovic y Pale (2021), diversos informes y estudios publicados les sugerían que las habilidades comunicativas eran cada vez más importantes para los estudiantes. Desarrollaron un trabajo que describía, desarrollaba y evaluaba un novedoso curso con el fin de mejorar las habilidades comunicativas, mediante conferencias interactivas y actividades evaluativas. Para los autores, los graduados en ingeniería suelen carecer de estas habilidades porque subestiman su importancia, a lo que se suma que los métodos para enseñarlas y evaluarlas no son adecuados. Los hallazgos del estudio mostraron que los estudiantes del primer semestre de esta rama percibían que las habilidades comunicativas eran importantes para los ingenieros y valoraron el curso, a pesar de que requiriese mayor carga de trabajo. Sin embargo, solo se encontró una correlación pequeña, estadísticamente significativa, entre las opiniones de los estudiantes sobre la importancia de las habilidades de comunicación y los logros de los cursos. Por lo que se sugirió implementar un sistema, posteriormente evaluable, para que los estudiantes adquirieran habilidades comunicativas sin aumentar significativamente la carga lectiva.

Pennington et al. (2021) encuestaron a 51 miembros de diferentes instituciones de educación superior, que participaron en programas de preparación docente en el área de estudiantes con necesidades especiales (ENE). Los docentes respondieron a preguntas relacionadas con la calidad y cantidad del contenido de un programa centrado en la comunicación y apoyo para los ENE. En general, los resultados indicaron variabilidad en la calidad y cantidad de la formación en comunicación relacionada con la preparación del docente, así como barreras relacionadas con la preparación de los maestros en el área descrita.

Yenice y Özden (2022) diseñaron un grupo de estudio compuesto por 329 profesores de ciencias en formación de las Universidades turcas de Aydin, Adnan Menderes y Mugla durante el año académico 2018-2019 para analizar, entre otros objetivos, habilidades de comunicación. Los datos se obtuvieron utilizando una "escala de conocimientos sobre la naturaleza de la ciencia" y una "escala de ciencias del aprendizaje de habilidades". Además de la estadística descriptiva, en el análisis de los datos se utilizaron pruebas de muestras independientes, análisis de varianza de una vía y análisis de

regresión múltiple por etapas. El resultado del estudio indicó que los profesores de ciencias en formación tenían conocimientos “aceptables” sobre la naturaleza de la ciencia, pero también que sus habilidades de investigación científica y comunicación eran “altas”. En este estudio, se concluyó que la creatividad, los límites de la ciencia, la observación e inferencia explicaban aproximadamente el 12% de la varianza en las habilidades de investigación científica. Además, se concluyó que la imaginación, la creatividad, la observación e inferencia explicaban aproximadamente el 13% de la varianza en las habilidades de comunicación.

Los estudios y análisis de diversos especialistas, autores y analistas (Aguirre, 2005; Ayllon et al., 2017; Castellanos y Hernández, 2015; Corredor, 2011; Domingo et al., 2013; Joshi y Wijekumar, 2019; Lozano y Herrera, 2013) han señalado que la competencia comunicativa es una habilidad fundamental para el adecuado desempeño docente y según estos estudios aquellos que adquieren y desarrollan un elevado nivel competencial comunicativo tienen más facilidad para lograr sus objetivos dentro del ámbito de la formación, información, entretenimiento, persuasión, negociación, o cualquier interacción que tenga como base la comunicación debido a la mayor capacidad para adaptar eficientemente sus mensajes escritos, orales o no verbales.

Heinemann (1980) definía con claridad la enseñanza como un proceso de comunicación en el que, para ser un “buen profesor” resultaba imprescindible ser un “buen comunicador”. Para (Heinemann, 1980; Sánchez-Bañuelos, 1984; Aguirre, 2005; Domingo et al., 2010a; Gallego y Rodríguez, 2014) la diferencia entre el profesor que “sabe” y el que “sabe enseñar” radica en el dominio de las habilidades comunicativas.



“Como hemos podido apreciar es necesario adquirir una mirada pluricultural que nos permita distanciarnos de la cultura en que hemos sido socializados para, por un lado, ser autoreflexivos en relación a la propia cultura y, por otro lado, llegar a comprender el punto de vista de otras culturas. Ya se sabe que, a veces, para hacer un juicio sobre lo propio es mejor tomar una cierta distancia”.

(Rodrigo, 2011, p. 4)

1.1.2.2. Competencia comunicativa intercultural. Existen diferentes enfoques sobre los términos referentes a la convivencia o relaciones culturales como son multiculturalidad, interculturalidad, pluriculturalidad y transculturalidad.

- Multiculturalidad. La multiculturalidad se refiere a la coexistencia en un mismo entorno, ya sea geográfico o social, de diversas culturas, aunque ello no implique que se produzcan intercambios, contactos o relaciones entre ellas, incluso con respecto a la comunidad receptora. Los diversos entes culturales no tienden a asimilar los elementos o rasgos culturales ajenos. Esta situación es, en ocasiones, objeto de polémicas o controversias. En los entornos formativos se pueden observar grupos de estudiantes que tienden a reunirse en su mismo entorno cultural cerrando la posibilidad a la interacción cultural con otros grupos.

Para Olivé (1999) la multiculturalidad es la realidad que refleja la existencia de muchas culturas en el seno de una misma sociedad.

Gruoso (2003) constata que en el multiculturalismo los individuos no escogen valores si no que los aportan, por lo que no concibe la diversidad cultural como un problema.

En lo concerniente al aspecto multicultural, el proceso de Bolonia es el resultado de dos fuerzas directrices: la necesidad de adaptarse a la sociedad del conocimiento y la necesidad de insertarse en un mundo globalizado (De Garay, 2008).

- Interculturalidad. Para la Universidad en Internet (UNIR) (2021) la interculturalidad, bajo el respeto a la diversidad, defiende la convivencia en cualquier entorno de diversas culturas potenciando las relaciones entre ellas, animando a la interacción y evitando que ninguno de los grupos culturales se autoerija como elemento supremacista. Además, apuesta por el diálogo para la resolución de posibles conflictos que puedan surgir. El concepto de interculturalidad se vislumbra en los centros de formación cuando, dentro y fuera del aula, el

alumnado de distinta procedencia geográfica se relaciona entre sí en condiciones de igualdad, interaccionando y estableciendo relaciones de intercambio cultural.

Según Cavalié (2013), la sinergia y la horizontalidad marcan la relación e intercambio entre grupos de diferentes culturas aportando un nuevo enfoque al concepto de la interculturalidad a la que considera fruto de la evolución del contacto entre culturas de un modo respetuoso.

Para Valladares (2021a) los valores de la interculturalidad son: el respeto hacia la diversidad, el diálogo, la convivencia en armonía y la concertación en el caso de conflictividad, inevitable en la interacción grupal. Uno de los principales factores para evitar la conflictividad es potenciar la integración y la convivencia, y para ello ninguno de los diferentes grupos (culturales, religiosos, étnicos, etc.) debe considerarse, ni imponerse, como superior.

- Transculturalidad. La transculturalidad, según Welsch (2009), es “una consecuencia de la diferenciación interna y complejidad de las culturas modernas; una serie de formas de vida y culturas, que también se compenetran o emergen unas de otras” (p. 4). En su opinión, el concepto homogeneizador y separatista de las culturas ha sido además superado a través de redes externas de culturas. Las nuevas formas de entrelazamiento, bajo cuestiones de poder, son consecuencia de procesos migratorios, así como de comunicaciones materiales e inmateriales a nivel mundial, sistemas e interdependencias y dependencias económicas.

Para Valladares (2021a) la transculturalidad establece nexos que crean elementos culturales distintos combinando uno o varios elementos, de dos o más tradiciones, resultando una nueva dimensión cultural.

- Pluriculturalidad. Para el CVC (1997b) existe una diferencia entre multiculturalidad y pluriculturalidad, considerada como una situación y no una relación. La multiculturalidad conlleva la coexistencia, no convivencia, de varias culturas dentro de una sociedad. La pluriculturalidad la entiende Bernabé (2012) como la presencia simultánea de dos o más culturas en un espacio y su posible interrelación. Expresando también que según algunos antropólogos existe diferencia, a su vez, entre multiculturalidad y multiculturalismo, para los cuales este último concepto denota la gestión real de la coexistencia cultural bajo un concepto igualitario. Según el CVC estos términos están en un proceso de formación y descripción y por ello no se han consensuado definiciones de ellos.

González et al. (2013) abogan por adoptar una actitud crítica hacia la propia cultura y empatizar con otras con objeto de fomentar la conciencia de pluralidad cultural.

Para Bernabé (2012), si el objetivo es potenciar y aplicar la educación intercultural, se deben reformular los *curriculums*, emplear adecuadamente la terminología, e imprescindible: que los educadores conozcan la diferencia entre los términos anteriormente desarrollados.

Roquel (2010) expresa en su análisis que tras más de diez años de la reforma del sistema educativo floreció la inquietud por potenciar las competencias comunicativas interculturales y por ello se trazaron varios objetivos para poder: evaluar, establecer cuántas y cuáles se incorporarán a los currículos y determinar los elementos psicopedagógicos que inciden en ellas. La conclusión fue que la disposición de la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes objeto de la investigación (nivel de sexto de primaria) era baja, que la presencia en el currículo de éstas era escasa y que para mejorar lo anterior era necesario capacitar a los docentes en estas competencias, aumentar los medios, los recursos, la asistencia psicopedagógica, así como realizar un seguimiento y valoración del proceso.

La importancia de la multiculturalidad se refleja en la obra de Gibson (1984) en la que se analizan diversos enfoques de la educación multicultural en los EEUU., en un esfuerzo por incrementar la claridad conceptual y hacer explícitos una serie de supuestos que subyacen en cada conceptualización.

Para García (1997), los supuestos claves que subyacen en la necesidad de establecer competencias comunicativas teniendo en cuenta la interculturalidad son:

- Las dificultades en el aprendizaje por parte del alumnado de culturas diferentes en entornos donde preponderen otros valores culturales.
- La consecuente aplicación de los programas que promuevan la concienciación de este enfoque para aumentar la probabilidad del éxito académico potenciando la compatibilidad entre centro docente y entorno cultural.

Dentro de cada Estado han coexistido, y continúan coexistiendo, diversos enfoques culturales lo que conlleva a una revisión del sistema educativo. Por ejemplo, tal y como expresa Roquel (2010), existe una necesidad de reformar el sistema educativo de Guatemala como país multiétnico, multicultural y plurilingüe porque en él coexisten cuatro Pueblos con culturas e idiomas diferentes: Maya, Xinka, Ladino y Garífuna.

Según el trabajo de Calle et al. (2004), el maestro-líder debe ser un defensor de la vida, un verdadero formador, inmerso en la cultura y en el entorno político, social y económico.

Para Schmidt (2013), tras la generalización de la interculturalidad no es suficiente dominar el código lingüístico de un entorno o Estado. Saber hablar un idioma es también conocer todo el marco cultural que rodea esa lengua. En los entornos formativos es necesario añadir formación cultural al

empleo de la lengua meta. Habitualmente no se tiene en cuenta la dimensión no verbal especialmente en la educación intercultural.

En las Recomendaciones del Consejo Europeo (2018), figura expresamente: aumentar el nivel de las competencias lingüísticas para fomentar la comunicación y la movilidad transfronterizas.

En el Real Decreto 157/2022 (2022) se marcan como objetivos que el alumnado alcance al finalizar su etapa formativa la adquisición de las competencias clave.

El CVC (1997b), define la competencia intercultural como la capacidad para tomar parte en encuentros de este ámbito, así como por la experiencia en diversas culturas y lenguas. El Marco Común Europeo, la establece como una integración del concepto cultural que trasciende al empleo de una lengua, facilita una relación efectiva y eficaz en diferentes entornos socioculturales y obtiene mayor conciencia de la propia cultura. El desarrollo de la competencia intercultural es paralelo a la competencia plurilingüe.

Ambas pueden desarrollarse simultáneamente o no, dado que dependen de la formación lingüística, experiencia familiar o profesional, viajes, lecturas, contactos, etc.

Le Boterf (1998) propone como elementos definitorios para desarrollar la competencia comunicativa intercultural:

- La concienciación y dinamicidad para iniciarla.
- El contexto de desarrollo y el factor cultural.
- La multidimensionalidad dentro del propósito y de la situación.
- Seleccionar herramientas para ser resolutivo y desarrollar la tarea de manera responsable.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (IC) (2013) comprende seis grandes bloques, uno de los cuales es el cultural. Este bloque recoge la competencia intercultural, que a su vez se conforma de tres grandes apartados, uno de los cuales es la configuración de una identidad cultural que abarca las actitudes y habilidades interculturales que se precisan para:

- Procesar y asimilar conocimientos y comportamientos culturales.
- Una adecuada interacción cultural.
- Desarrollar una eficaz mediación cultural.

Para de Pablos (2010), la formación debe ser planteada bajo nuevos enfoques, perspectivas y formatos educativos ya que el docente comparte y realimenta la competencia formativa mediante diversas fuentes documentales (escritas, analógicas o digitales) y a través de expertos, analistas, docentes y personas de otras culturas. La potenciación de una visión cultural de la educación y las aplicaciones de teorías psicológicas basadas preferentemente en perspectivas constructivistas hacen posible la opción de plantear la formación desde nuevos ángulos y con nuevos enfoques.

Conforme a trabajo de Tedesco (2000), los cambios se producen por las demandas sociales y no al contrario. La mayor y creciente influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), abriendo nuevos horizontes para aprender en la multiculturalidad, exige actualizaciones y cambios en las competencias y roles del profesorado. Las entidades responsables de la formación deben evolucionar con la sociedad en la que desarrollan sus funciones.

Según Romeu y Guitert (2014), la competencia comunicativa que propician las nuevas tecnologías nos remite a una revolución de la cultura docente. La autoridad de los profesores ya no deriva de tener el monopolio del conocimiento, sino de la capacidad para enseñar a elaborar la información y a aprender. Es necesario revisar los procesos de gestión del conocimiento y con ello modificar tanto funciones de los profesionales de la formación como las políticas educativas.

García y Goenechea (2009) concluyen que la obtención de un entorno educativo intercultural necesita de un proceso continuo en el que se valoren las diferencias y se reinventen los tipos de relaciones para diseñar y elaborar una nueva identidad basada en la equidad.

Para Aguado (2004), la formación intercultural debe impulsar la reflexión y la investigación sobre la diversidad y las diferencias culturales. Todo ello con el objetivo de responder al pluralismo como elemento enriquecedor y sinérgico en los procesos formativos.

El trabajo de Ortiz (2005) expone que la formación del profesorado para afrontar la diversidad cultural en las aulas y diseñar procedimientos adecuados de gestión, es una necesidad.

Según Arroyo (2013), la formación intercultural debe ser un proceso de aprender y enseñar, basado en ser y hacer educación.

La obra de Weber (1997) expresa que el encuentro de las culturas no es forzosamente intercultural. Para que lo sea debe realizarse en un entorno común de aceptación, sin agresión o eliminación de un ente cultural por parte del otro, sin la preeminencia de una cultural sobre otra y potenciando elementos interculturales. Cualquier proceso comunicativo se desarrolla en unas determinadas circunstancias, las cuales pueden alterarlo o modificarlo por ello la comunicación intercultural se produce de manera contextualizada.

Como dice García (2008), dentro de la actual realidad intercultural el uso exclusivo de la lengua materna limita la formación y debe complementarse con la concienciación, enseñanza y continuidad de parámetros interculturales.

Para de Pablos (1998), la evolución socio-cultural es la causa de los cambios producidos en los procesos mentales humanos. Esto condiciona los procesos de formación, en los que habrá que tener en cuenta la adopción de competencias comunicativas (verbales y no verbales) así como la percepción cultural tanto de los formadores como del alumnado.

Según el estudio realizado en Pakistán (país pluricultural, multiétnico y multilingüe) por Ibad y Sharjeel (2021), los administradores académicos y los profesores deben ser conscientes de que las evaluaciones por parte de los estudiantes de educación superior pueden estar motivadas por factores como la etnia, la cultura del docente y el nivel de curso. El estudio evidencia la influencia del elemento cultural en los ámbitos formativos.

Dos factores importantes del trabajo en equipo es hacerlo con componentes de diversos orígenes culturales y en equipos virtuales. La formación de los estudiantes para obtener éxito debe incluir el desarrollo de estas dos habilidades. Para investigar el aprendizaje en un entorno virtual intercultural, Vidovic et al. (2021) realizaron un ejercicio experimental con un grupo de 635 estudiantes de grado que conformaron 189 equipos. El ejercicio se realizó introduciendo los dos conceptos mencionados como parte de las sesiones de la asignatura de comportamiento organizacional. Se estudió cómo se comportan los componentes de una organización, por qué actúan así y el impacto de su forma de desenvolverse. El experimento se realizó en tres campus universitarios, dos en los EEUU y uno en Croacia. El análisis de datos demostró un aumento significativo en la eficacia del trabajo en equipo virtual para todos los estudiantes y en el ámbito intercultural especialmente para los estudiantes del campus croata. Los resultados cualitativos marcaron diferencias en las habilidades de comunicación y de gestión del tiempo adquiridas entre los estudiantes estadounidenses y croatas. El estudio constató la diferente asimilación de habilidades según el entorno cultural.

Merleau-Ponty (en Duarte, 2003) denomina el acto de comunicar como una aproximación de áreas perceptivas en la que los intervinientes acceden a sus conciencias gracias a que el hombre es un ser cultural. Para este trabajo el objeto cultural de los intervinientes hace surgir un lenguaje concebido como un plano donde el diálogo diseña la zona de encuentro. El lenguaje promueve el diálogo entre las conciencias.

Otros trabajos también refuerzan la importancia del factor multicultural en la comunicación (Cabañas, 2005; Méndez, 2016; Rodrigo, 1995).

Tras estas consideraciones, podríamos definir la comunicación intercultural como: la información compartida entre un emisor y un receptor a través de diferentes canales cognitivos, que es emitida, percibida e interpretada en base a parámetros establecidos, códigos, expresiones universales o rasgos culturales de mutuo entendimiento que permitan la comprensión de lo emitido.

Para mostrar las competencias interculturales debe establecerse un entorno creado de manera conjunta y de escucha mutua. La incompetencia intercultural tiene un precio muy alto, desde

controversias a conflictos armados, por ello es vital potenciar actividades que formen sobre competencias interculturales (Universidad de Colombia-Cátedra UNESCO, 2017).

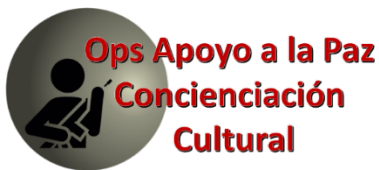
Para Puig (2012), por ejemplo, existen algunos detalles multiculturales importantes a la hora de relacionarse con entornos como el chino donde se debe evitar el uso de los números:

- 4. Porque suena como “muerte” en la fonética china.
- 13. Porque suma 4.
- 14. Porque suena como “morirás”.
- 34, 44, etc. Por contener el 4.
- 18. Porque representa el infierno para los budistas (hasta el punto de obviarlos al numerar plantas en los edificios o mostrarlos en camisetas, etc.).

Sin embargo, buscarán siempre el 6, 8 y 9 (destacando el 8).

La conciencia de implementar competencias comunicativas, y que estas tengan en cuenta la interculturalidad es una necesidad en cualquier entorno educativo. Las aulas del siglo XXI, responden a un reto intercultural en el cual, cada vez más, conviven sujetos de diversas procedencias, etnias, y entornos culturales. No es solamente la globalización el factor fundamental de esta heterogeneidad.

Por todo ello, se debe analizar las ventajas de introducir el concepto de competencia comunicativa atendiendo a los factores no verbales multiculturales en los procesos formativos tanto para el profesorado como para el alumnado. De nada sirve tener los conocimientos si no somos capaces de transmitirlos adecuadamente bajo el doble prisma de la percepción cultural. Paralelamente a una adecuada competencia comunicativa hay que desarrollar una eficaz concienciación cultural.



“Necesitamos comprender a la gente local y ver a través de sus ojos. Es decir, son sus temores, frustraciones y expectativas en donde debemos centrar nuestra atención. No ganaremos simplemente matando insurgentes”.

(General Mc Chrystal, 2009)

1.1.2.3. Competencias comunicativas en el entorno militar. El entorno de formación militar no solamente incluye los diferentes centros de enseñanza presentes en territorio nacional, también desplegamos instructores en diferentes misiones en el exterior en cualquiera de sus múltiples facetas.

Las PSO son aquellas operaciones militares que “bajo los auspicios de la ONU o de otra organización internacional competente, tienen como finalidad apoyar e impulsar los esfuerzos diplomáticos y procesos políticos que se realicen con la finalidad de evitar, contener, moderar o resolver conflictos” (PD2-001, 2013, vol.4, p.5).

Desde la primera operación en 1948, denominada *United Nation Truce Supervision Organization* (UNTSO), hasta las 12 operaciones abiertas en el año 2022, la Organización de Naciones Unidas (ONU) ha desplegado cientos de miles de efectivos de más de 120 países (ONU, 2022). Pocos son los Estados que no contribuyen a la paz y estabilidad internacionales mediante su participación en estas operaciones.

Para Castien et al. (2015), la globalización requiere implícitamente contacto con otras culturas. Las Fuerzas Armadas, como elemento constitutivo de la sociedad, forman parte de esta tendencia. Su propia naturaleza, marcada históricamente por una pluralidad étnica, social y cultural, y que posteriormente ha evolucionado en la proyección exterior mediante contingentes desplegados en diferentes áreas.

Dada la responsabilidad, la formación de los efectivos desplegados requiere una alta preparación, una gran dedicación y un minucioso planeamiento. El período de preparación para las diferentes misiones varía conforme al tipo de misión, a su duración, al lugar y entorno de despliegue.

Según el Estado Mayor de la Defensa (EMAD) (2022), las Fuerzas Armadas españolas están presentes en 17 misiones en el exterior, con una previsión de despliegue para 2022 de aproximadamente 2900 efectivos. Los despliegues más numerosos son los de Líbano y Mali con unos 600 y 500 cascos azules respectivamente. Así mismo, España también participa en todas las misiones militares que la Unión Europea desarrolla en el continente africano, con despliegues en Mali, República Centroafricana, Somalia, y Senegal; así como la presencia de observadores militares en

Mozambique. Los efectivos españoles también contribuyen en la Operación Atalanta de la OTAN cuya misión principal es impedir las acciones de piratas en el área del Océano Índico. Todo ello conlleva un enorme esfuerzo personal y material.

La realidad de la nueva tipología de conflictos, así como el modo de gestionarlos, exige la participación de medios civiles. La coordinación y el planeamiento adquieren una nueva dimensión más completa y coherente, pero sin obviar la importancia de aplicar los elementos doctrinales clásicos de las operaciones militares, porque “las fuerzas de estabilización deben ser capaces de coordinar su acción y colaborar con un gran número de actores civiles” (Publicación doctrinal (PD)2-001, 2013, vol. 3, p. 6). Además “cuando se trata de llevar la estabilidad a una región, el papel de los militares es proporcionar un entorno seguro en el que un amplio abanico de entidades, puedan trabajar sin riesgos, algo que nadie salvo una unidad armada es capaz de hacer y que, si no se hace, anula cualquier otro esfuerzo de estabilización” (Merlos, 2011, p. 9).

La experiencia en las diferentes misiones de apoyo a la paz muestra que requieren una doctrina exigente, así como herramientas para potenciar relaciones adecuadas, fluidas y amigables y, por lo tanto, debe ser también flexible.

Los diferentes tipos de PSO (prevención, establecimiento, mantenimiento, consolidación o imposición) o las de ayuda humanitaria, se basan en un despliegue militar paralelo a actuaciones diplomáticas/políticas y pese a que la base es crear un entorno de reconciliación también exigen, en ocasiones, la aplicación de medidas coercitivas que garanticen el cumplimiento de la misión. En cualquiera de estas circunstancias, en todas estas misiones se deberá diseñar y establecer una eficaz estrategia de comunicación en todos los niveles (del operacional al táctico), lo que implica un adecuado conocimiento del entorno cultural.

Según lo reflejado en el Concepto de Empleo de las Fuerzas Armadas (Cefas) (2021), la tipología de los conflictos de la tercera década del siglo XXI abarca un amplio espectro de actuación: PSO, gestión de crisis, seguridad cooperativa, lucha contra el terrorismo internacional, Diplomacia de Defensa, desarrollo institucional, estabilización, reconstrucción, etc., además de conflictos armados. En todo este abanico de situaciones, la percepción de los Estados, gobiernos, organizaciones, contingentes o población es fundamental para el desarrollo y resultados de las misiones.

La imagen es importante en niveles políticos, militares o jurídicos bajo los que recae la toma de decisiones, pero también es fundamental a nivel de la población que puede apoyar o rechazar el desarrollo del conflicto, tanto con su participación electoral, como parte activa, o con revoluciones pacíficas (Sharp, 2003).

El conflicto armado de Afganistán y las operaciones de contrainsurgencia pusieron en primer plano de actualidad la necesidad del conocimiento cultural de la Zona de Operaciones (ZO).

El Experimento Multinacional 6 (EM6), llevado a cabo por un equipo de la UGR-MADOC (2008-2010), contemplaba en uno de sus objetivos “obtener productos para paliar las carencias en el área cultural (objetivo 4.3.)”. A este concepto se le denominó *Cross Cultural Awareness* (CCA) o “conciencia transcultural” (Ministerio de Defensa del Gobierno de España (MINISDEF), 2015a).

El CCA se define como “la capacidad de tomar conciencia de los valores, creencias y percepciones culturales. También es el conocimiento de los problemas culturales y de la comprensión de su importancia e impacto” (PD3-310, 2011, p. 1-3)³, para la mejor comprensión del mismo y un mejor logro de la comunicación eficaz. En dicho proyecto estuvieron implicados 30 países (además de España: Alemania, Dinamarca, Finlandia, Hungría, Noruega, Polonia, Suecia y Estados Unidos, entre otros), dando proyección internacional al marco de colaboración.

Se identificaron los factores culturales más relevantes en un teatro de operaciones utilizando una metodología consistente en cruzar dimensiones culturales con las funciones que se realizan en las actividades cívico-militares, se comprobó si el conocimiento de los valores y elementos culturales de una zona de operaciones/misiones llevaría a una comunicación más eficaz y con ella una mejor gestión de la situación.

En determinadas situaciones y con objeto de que la percepción de los intervinientes (población, organizaciones gubernamentales o no, etc.), sea positiva y favorezca una actitud al menos neutral, se hace imprescindible la aplicación del CCA.

También se realizaron guías para jefes de unidades militares, sus Estados Mayores y para los componentes de las misiones, con el objetivo de introducir elementos culturales en las operaciones militares e incorporar el *Cross Cultural Awareness* en los temarios y programas de adiestramiento para optimizar las relaciones con la población local en las zonas de despliegue.

El EM6 demostró que mejorando las capacidades comunicativas entre diferentes culturas se contribuye al entendimiento entre las mismas y a un mejor resultado. Todo lo anterior impulsó, al menos, en las aulas de los centros de formación militares españoles, a introducir sesiones, materias o asignaturas sobre la conciencia intercultural.

³ En algunas publicaciones militares el paginado aparece en formato n-N. No indica varias páginas.

El objetivo del estudio demostró la importancia del CCA en:

- Un mejor empleo y desarrollo de las operaciones militares
- Conocer la percepción cultural de las poblaciones civiles para evitar controversias y situaciones polémicas o incómodas.
- Conocer la visión de los militares y policías aliados para reforzar los vínculos y optimizar la cooperación.
- Conocer la percepción de los terroristas o insurgentes para predecir sus comportamientos.

En 1943 Maslow resumió, en la imagen de una pirámide, la jerarquía de las necesidades humanas. Para él, deben satisfacerse en orden secuencial desde la base hasta la cúspide. Además, sugiere que no acometer cualquiera de los distintos niveles impediría el avance hacia el nivel siguiente. Añade que ninguna posición es permanente y el movimiento ascendente o descendente es continuo, debido a las presiones o cambios del entorno (Turienzo, 2016).

La CCA requiere de un intenso entrenamiento hasta llegar a desarrollar la denominada “competencia intercultural” (Castien, 2013).

A partir de estos conceptos se puede establecer una similitud de la pirámide de Maslow con el aprendizaje de la concienciación y comunicación cultural. Para iniciar un adecuado planeamiento de la incorporación del CCA en los programas formativos, o en las acciones a desarrollar, se establecieron una serie de niveles en lo relativo al conocimiento y aplicación de los elementos culturales.

Para su aplicación formativa el espectro del conocimiento/comunicación cultural puede dividirse en 5 niveles:

- Formación (Cultural Training).
- Concienciación (Cultural Awareness).
- Capacidad de poner en Práctica (Cultural Ability).
- Competencia (Cultural Competence).
- Inteligencia (Cultural Intelligence).

Figura 3

Asimilación de la pirámide de Maslow a la CCA en PSO



Nota. La figura muestra la equivalencia entre los niveles de la Pirámide de Maslow y los niveles establecidos para el conocimiento cultural. Elaboración propia.

Para la adecuada aplicación de una estrategia comunicativa y de los elementos de conexión cultural “deberemos realizar un estudio de los entornos con la estructura y división social (clan, tribu, familia, etc.) y conocer sus costumbres, comportamientos, actitudes mediante el conocimiento del lenguaje (verbal y no verbal), de la religión y de la política, entre otros factores” (PD3-303, 2010, p. 2-6).

“En el nivel táctico es donde adquiere mayor importancia la conciencia intercultural, dado que acciones y actitudes de los componentes de las unidades en contacto con la población pueden alterar sustancialmente sus percepciones acerca de la legitimidad de las actividades” (PD3-303, 2010, p. 2-7).

En situaciones de conflicto, y potenciado en el caso de grupos insurgentes, es vital el conocimiento de los elementos tanto comunicativos como culturales. Según refleja la PD3-301 (2008), el apoyo de la población es indispensable por lo que la posibilidad de éxito vendrá en consonancia con el apoyo voluntario o forzoso, consciente o inconsciente, de parte de la población. Por ello se marca taxativamente que “en la fase de adiestramiento de las unidades se focalice sobre un adecuado trato a la población civil” (p. 10-7). Lo que conlleva un amplio conocimiento de su entorno cultural.

García (2008), definía la cultura como un conjunto de valores, actitudes, hábitos y estilos de comportamiento aprendidos en sociedad que genera un acervo de ideas de conjunto de cómo es el perfil de los individuos y de porqué las cosas son como son.

Como expresa Payrató (2021), en la comunicación hay que tener en cuenta el entorno cultural y la ambigüedad, cuyo papel está íntimamente relacionado con la estructura del lenguaje y con las condiciones contextuales de emisión/producción y de la recepción/interpretación del mensaje por parte de los interlocutores.

La comunicación es la base para el desarrollo de cualquier actividad, desde una sesión formativa al diseño de una operación militar. Sin comunicación difícilmente se gestionará información,

la cual es necesaria para iniciar el ciclo de inteligencia. El ciclo es un proceso compuesto por las fases de dirección, obtención, elaboración y difusión cuyo objetivo es la obtención de inteligencia (CNI, 2021). En todas ellas se deben aplicar elementos de comunicación basados en parámetros culturales para aumentar la garantía de éxito en cualquier tipo de planeamiento.

Dentro de los planes formativos del Ejército y en el ámbito de responsabilidad del MADOC, se desarrollan asignaturas, sesiones o materias sobre elementos comunicativos verbales o no verbales.

En la Orden DEF/178/2019 (2019) se aprueba la memoria justificativa del currículo de formación militar para el acceso a la escala de oficiales del cuerpo general del Ejército de Tierra, ingreso sin titulación universitaria, aplicada desde el curso 2019-20. En este documento se marcan, entre otras, como competencias generales: ejercer el mando y el liderazgo, emitir juicios con iniciativa y creatividad, comunicarse con un nivel de inglés adecuado, emplear tecnologías de comunicación, aprender de forma continuada, desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo e instruir y motivar a sus subordinados en particular mediante la comunicación directa.

Según los planes de estudio de la Universidad de Zaragoza- Centro Universitario de la Defensa (UNIZAR-CUD) en el grado en Ingeniería de Organización Industrial versión militar, plan 563, curso 2021-2022, se reflejan contenidos sobre comunicación en las siguientes asignaturas:

- Formación militar II, obligatoria (2.5 ECTS) que incluye: teoría y técnica de la comunicación, técnicas de expresión oral y escrita y trabajo en grupo.
- Liderazgo (6 ETCS), obligatoria que incluye: la comunicación (1,3 ECTS).
- Comunicación corporativa, optativa (6 ETCS). Compuesta por: comunicación; identidad e imagen; comunicación corporativa; comunicación interna y comunicación externa. (6 ECTS).
- Teoría de la Comunicación, optativa (6 ETCS).

Sólo para las especialidades fundamentales (ESPFUN):

- Infantería y Caballería. Comunicación corporativa, obligatoria (6 ETCS).
- Aviación del ET. Factores humanos, obligatoria (6 ETCS). Dentro de ésta: gestión de habilidades psicológicas en cabina, comunicación y toma de decisiones (3 ECTS).

Además de lo mencionado, se imparten cursos en la Escuela de Guerra del Ejército (EGE), en cuyos currículos se reflejan diferentes sesiones/materias/asignaturas sobre comunicación:

- Curso de especialidad de segundo tramo de trayectoria para oficiales de planeamiento operativo (OPLOP). Currículo de diciembre de 2018. Técnicas de comunicación II (1 ETCS).
- Curso de actualización para el ascenso al empleo de comandante para militares de complemento del Ejército de Tierra, ley 17/99 (CAPACET MILCOM). Currículo de noviembre de 2018.

- Curso de actualización para el ascenso al empleo de comandante de la escala de oficiales del cuerpo general del Ejército de Tierra y Guardia Civil (CAPACET CGET). Currículo de febrero 2019. Técnicas de comunicación (0.3 ETCS).
- Curso de operaciones de paz (COP). Currículo de octubre 2019. Específicamente se imparten sesiones de CNV intercultural.
- Curso de observadores para misiones de paz (COMP). Currículo de octubre 2019. Específicamente, se imparten sesiones de CNV y Comunicación no verbal intercultural (CNVIC).
- Curso de actualización para el ascenso a teniente coronel de las escalas a extinguir de oficiales del cuerpo general de las armas y del cuerpo de especialistas, y de la escala técnica del cuerpo de ingenieros politécnicos del ejército de tierra (CATCEO). Técnicas de comunicación (0.5 ETCS).
- CCG: una sesión sobre concienciación cultural y LNVIC.



Comunicación No Verbal

“La Comunicación no verbal es un arma de comunicación masiva”

Ovejero (2019, p. 21)

“Quien tiene ojos para ver y oídos para oír se convence de que los mortales no pueden encubrir secreto alguno. Porque, cuando los labios callan, hablan las puntas de los dedos y la emoción rezuma por todos los poros del cuerpo”.

Freud (1905)

1.2. La comunicación y el lenguaje no verbal

Dentro del cerebro humano, la corteza prefrontal es la encargada de controlar emociones, razonar y tomar decisiones. La supervivencia marca la evolución. Para sobrevivir los primeros parámetros de la decisión son “lucha o huye”. En ambos casos, es el sistema parasimpático el que incrementa la estimulación, libera sustancias químicas y regula los flujos sanguíneos hacia donde más se necesitan (Shaw, 2020).

La supervivencia es la que influyó en el desarrollo de la forma de comunicación más antigua, la que proviene de la zona límbica de nuestro cerebro que ante la ausencia de lenguaje verbal desarrolló la no verbal como forma de comunicarse para afrontar peligros, riesgos y desafíos.

Para D’Alton (2005), el empleo de muecas, sonidos y gesticulaciones empezó a desarrollarse desde hace unos ocho millones de años. Tanto la relación social como la grupal son básicas para el ser humano por lo que, sin la comunicación e interacción no verbal, que ayudaban a la cohesión y unión grupal, le hubiera resultado muy difícil sobrevivir como especie.

Todo lo expuesto nos refleja que la comunicación inicial, antes del desarrollo del lenguaje, se producía mediante elementos no verbales y es por lo que esta forma de comunicación lleva una ventaja evolutiva de miles de años frente a la verbal.

Según Corrales (2011), el uso del lenguaje para el homo sapiens sapiens marcó un hito en el proceso evolutivo. Varios factores se aunaron para ello, primero un incremento en el encéfalo y posteriormente millones de años de aprendizaje. Antes de llegar a esta fase evolutiva el homo empleaba el lenguaje no verbal a través de sus extremidades, expresiones y sonidos (el paralenguaje). Con todo ello se relacionaba y comunicaba con el resto de miembros del grupo, a lo que Darwin se refería como la “expresión de las emociones”.

Para Darwin (1888), cada vez que se produce una emoción en un ser humano una descarga eléctrica activa fibras musculares, por tanto, el sistema nervioso evidencia los sentimientos. Varios estudios (Grillner y Wallen, 2002; Rizzolatti et al., 1996 y Tomkins, 1962), han demostrado que los músculos exteriorizan la expresión de las emociones.

Para Ovejero (2019), dentro del proceso evolutivo, también se desarrolló la dimensión emocional. En un principio, tras una interacción, se producía una reacción que a su vez comunicaba inconscientemente lo que un humano sentía. Conforme se desarrolló el neocórtex, el cerebro comenzó a pensar y decidir, en parte, lo que decir, desarrollar o evidenciar. Por ello la CNV precede inconscientemente a la verbal, denotando sentimientos, emociones o estados de ánimo. La CNV es una fuente importante de información y un elemento fundamental en la comunicación.

En la obra de Tourchet (2011) se refleja que nuestro cuerpo a través las posturas y de gestos expresa mucho más de lo que pensamos.

Según la Taxonomía de Bloom (en F. García, 2011), hay que conocer los diferentes dominios en los que se basa el aprendizaje y que para el autor son:

- El dominio cognitivo: abarca el área intelectual y la mente.
- El dominio psicomotor: engloba habilidades corporales y destrezas.
- El dominio afectivo: actitud del alumno e interiorización.

Bloom también postula que, dentro de cada uno de ellos, el aprendizaje se realiza de una forma secuencial y jerárquica (Aliaga, 2011). La adecuada calidad de un formador redundará en un mejor y más alto nivel de preparación académica, así como en la instrucción y adiestramiento del personal a desplegar.

Figura 4

Código QR. Vídeo sobre lenguaje no verbal. “Consejos para usar el LNV”



1.2.1. La importancia de los procesos cognitivos y la motivación en la CNV

Este apartado trata de conocer el proceso cognitivo y las diferentes herramientas disponibles para intentar emocionar al alumnado y poder conjugar todos aquellos factores que puedan motivar a la mayor parte de los discentes.

Para Neisser (1967), la cognición se define como un conjunto de procesos que percibe, modifica, gestiona, produce, almacena y recuerda información a través de los sentidos.

En los procesos de asimilación y procesamiento de información hay que distinguir entre sensación, como la capacidad de detectar una energía física a través de los sentidos, frente a la percepción que es la interpretación de esa información por parte del cerebro (Gordillo et al., 2021). La mente elabora su realidad no solo con esta información, también con los estímulos que se encuentran en ella, fruto de lo aprendido, de lo cultural (Lilienfeld et al., 2011).

Dentro del proceso comunicativo, para poder percibir, se debe prestar atención al menos a alguno de sus múltiples canales (Styles, 2011). A través de estos canales se inicia el proceso mediante el cual redireccionamos los recursos mentales hacia determinados hechos o elementos relevantes.

Según Gordillo et al. (2021), la emoción es imprescindible para discernir lo que cada individuo considera, o no, relevante dentro de procesos cognitivos. Para algunos autores (Chepenic et al., 2007; Smallwood et al., 2009), existe una influencia de la emoción sobre la atención, la memoria o la decisión.

Para Arana et al. (2011), motivación y emoción son la parte no cognitiva de la mente, pero previo al proceso motivacional está el cognitivo, destacando que no todo proceso cognitivo termina con una conducta motivada.

Para Zapata y Canet (2009), la forma en la que el conocimiento se selecciona, organiza, transforma, utiliza y almacena es parte del proceso cognitivo. En este proceso existen sesgos inherentes al pensamiento humano que están influenciados por factores: individuales, sociales (que afectan a las creencias, elecciones, percepciones, interpretaciones y decisiones) y fisiológicos.

- Sería recomendable analizar variables actitudinales del personal académico ya que hay numerosas investigaciones que evidencian los efectos diferenciales que tiene la personalidad en las distintas competencias cognitivas, como la memoria de trabajo (Hancevich, 2022).

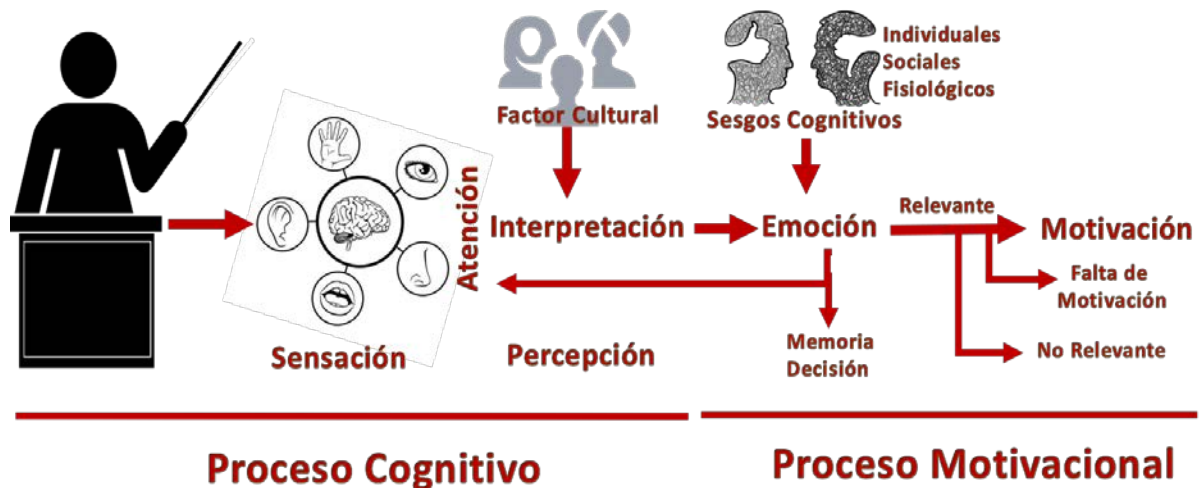
Según lo expuesto, la emoción es un canal discriminador y potenciador para focalizar el sistema perceptivo y activar la atención cognitiva sobre un determinado proceso comunicativo. Este proceso debe poseer determinadas características para iniciar la motivación.

La cuestión que surge tras este planteamiento es analizar si la CNV debe ser tenida en cuenta y aplicada para, a través de las emociones, aumentar la motivación y con ello mejorar la asimilación, enseñanza y aprendizaje en los procesos formativos.

En la *Figura 5* se pueden apreciar los factores y fases de los procesos cognitivo y motivacional.

Figura 5

Procesos cognitivo y motivacional. Sensación, percepción, emoción y motivación



Nota. La figura ha sido realizada en base a los estudios de Arana et al. (2011), Chepenic et al. (2007), Gordillo et al. (2021), Neisser (1967), Smallwood et al. (2009), Styles (2001) y Zapata y Canet (2009). Elaboración propia.

Según Pérez (2020), en el modelo de comunicación de la Programación Neurolingüística (PNL), iniciada en los años setenta por Richard Bandler y John Grinder, cada individuo representa subjetivamente la realidad y, a partir de esa nueva realidad personal, gestiona las emociones. En este proceso existe una continua generación de estímulos sensoriales. Algunos conscientes y otros no, dado que nuestra atención puede asumir 7 ± 2 ítems de información.

En la PNL se distinguen tres tipos de individuos según potencien su percepción a través de uno u otro sentido: auditivos, visuales y kinestésicos. Estos últimos tenderán a centrar sus sentidos y experiencias en base no solo al olfato, también al tacto y al gusto.

Abriendo canales de comunicación para estas tipologías se pueden activar un mayor número de procesos cognitivos que emocionen y motiven para mejorar el aprendizaje.

Para Bejarano y Picazo (2001), “la capacidad de persuasión se asocia con un mayor grado de gesticulación, más tiempo de mirada directa y una mayor cantidad de conductas no verbales afiliativas (sonrisas, tono de voz más cálido, movimientos afirmativos con la cabeza, etc.)” (pp. 92-93).

Para poder aplicar una adecuada estrategia comunicativa que abarque la mayor cantidad de dimensiones cognitivas, y con ello favorecer el proceso de formación basado en la motivación, se deben analizar y conocer las diferentes dimensiones que la comunicación no verbal presenta.

Todo lo mencionado debe tenerse en cuenta, como reflejan diferentes trabajos (Achtzinger y Gollwitzer, 2008; Heckhausen, 1977) en los que expresan que, el pasar de tener un factor motivacional que influya en la conducta hasta llevar a cabo una acción mediante estrategias volitivas, conlleva invertir en un esfuerzo que permita finalmente alcanzar una meta.

Sumado a esto, Goldin-Meadow (2000) concibe los comportamientos comunicativos no verbales como medios para transmitir no solamente emociones, sino también conocimiento. En esta línea, y conforme al resultado de los estudios de Álvarez de Arcaya (2004), se destaca que las habilidades asimiladas como profesionales, adquiridas en la formación del profesorado, debieran ir encaminadas a mejorar la interacción docente-discente en las dimensiones como la educación y la comunicación (destacando la no verbal).

Para Almeida y Ortiz (2016), es relevante introducir el LNV en los procesos formativos ya que esto podría favorecer la transmisión y comprensión para el comunicador y el receptor del mensaje. Resalta la importancia del LNV como un instrumento útil para el desarrollo de habilidades en el profesional de la comunicación generando confianza y acercándose al interlocutor.

Diversos estudios (Álvarez de Arcaya, 2004; Castañer, 1993; Castañer, 2010) demuestran que optimizar el conocimiento, así como la aplicación y empleo de los estilos comunicativos (verbales y no verbales) es positivo para el aprendizaje. Todos sugieren desarrollar la competencia comunicativa en la formación del profesorado.

Según Almeida y Ortiz (2016), la CNV aporta resultados científicos valiosos, novedosos y pertinentes, aplicados en diferentes contextos sociales, entre ellos en el campo educativo, destacando sus componentes cognitivo y conductual. Constatan que la CNV no ha sido suficientemente investigada en la formación inicial de profesionales universitarios. Para ellos, se carece de suficientes elementos teóricos que permitan el desarrollo de habilidades comunicativas no verbales como complemento de la comunicación verbal. Estas habilidades son concebidas como cualidades profesionales dentro del desarrollo de la competencia comunicativa e incluyen componentes afectivos-motivacionales y metacognitivos.

Dado que, los procesos de comunicación se producen por vías verbales y no verbales, y que éstas últimas pueden llegar a poseer más de un 90% del poder de la comunicación global siendo el LNV un componente fundamental en la comunicación (Cestero, 2006; Mónica González, 2015; Libman, 2008; Mehrabian, 1994; Ortiz, 2014; Pease, 2009; Roldán et al., 2013; Thiel, 1986), se considera importante realizar un estudio sobre el empleo de esta modalidad de la comunicación en los procesos educativos y formativos.

El estudio de Puertas et al. (2018) propuso definir y contrastar un modelo explicativo de la percepción del estrés, las dimensiones del síndrome de burnout (trabajador quemado), la inteligencia emocional y la CNV en una muestra de docentes universitarios. Las conclusiones del estudio fueron que la inteligencia emocional y el lenguaje corporal, junto con la realización de ejercicio físico son factores relevantes en la prevención del síndrome de burnout y pueden ayudar al bienestar mental de los docentes universitarios.

Los estudios de Álvarez de Arcaya (2004) han identificado ciertos componentes del lenguaje corporal que permiten que un individuo sea percibido, dentro del ámbito de la receptibilidad comunicativa, como cálido o frío. Los indicadores de la primera tipología abarcan: modificación postural hacia el interlocutor, el contacto visual directo, manos estáticas, sonrisa, etc. Por el contrario, las señales de frialdad comprenderían acciones como movimiento de dedos, mirar a uno y otro lado de la estancia, el reclinarsse, ausencia de sonrisa, etc. Según lo expuesto, en el aula cobra importancia el LNV dado que el docente, a través del conocimiento y análisis, puede percibir conductas no verbales que contribuyan a calibrar el grado de motivación existente entre el alumnado.

Álvarez (2012), opina sobre la CNV que el profesorado no tiene consciencia de lo relevante que es en la actividad docente y afirma que esta dimensión ha estado en un segundo plano en el ámbito educacional.

Una vez concienciado el profesorado y con objeto de mejorar la comunicación, Álvarez recomienda establecer sistemas de retroalimentación sobre habilidades comunicativas y con el uso de diversas herramientas o recursos, como pueden ser la grabación de las sesiones de formación, establecer sistemas de análisis por parte de otros profesores, poner más atención en las reacciones del alumnado frente al comportamiento comunicativo docente, realizar encuestas o cuestionarios, etc.

El estudio de Stephens et al. (2018) sobre la función ejecutiva (FE) analizó habilidades cognitivas dirigidas al logro de una meta y orientadas al futuro, en una muestra longitudinal de población infantil de dos años. Se utilizaron Escalas de Aprendizaje Temprano y puntuaciones de Mullen para calcular los cocientes de desarrollo no verbal y verbal en el desarrollo de la FE. La FE se midió cuando contaban seis años, utilizando evaluaciones de Stanford-Binet (*Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery* y *behavior Rating Inventory of Executive Function*). Los resultados mostraron que la cognición no verbal, concretamente con realidad virtual, es un elemento potenciador de la FE y que la verbal era proporcionada por el entorno familiar. El estudio sugirió el empleo del dominio no verbal para un mayor desarrollo del aprendizaje y del rendimiento académico y corroboró otras teorías basadas en el desarrollo cognitivo y la atención.

Para Ritts y Stein (2011), los profesores deben poseer conocimientos del comportamiento no verbal en el aula. Ello mejora la recepción de los mensajes no verbales, facilita la transmisión, refuerza el proceso de aprendizaje, hace más cercana y fluida la relación docente-discente física y psicológicamente. Destacan el conocimiento y uso de las expresiones faciales, la gesticulación, la actitud postural, la proxemia, el contacto visual y el paralenguaje.

Hudak et al. (2019), analizaron las diferencias, antes y después de recibir un curso, de las habilidades comunicativas de estudiantes durante una entrevista, mediante un programa de simulación virtual (InterviewStream). El estudio reveló que los estudiantes, tras el proceso formativo, mostraban más confianza en sus habilidades comunicativas para desarrollar una entrevista y prestaban más atención a la comunicación no verbal durante la misma (artefactos, actitud postural y oculesia).

Dacwag (2018), desarrolló un estudio en el que contó con la participación de 127 marineros experimentados y 187 alumnos de la *Asia Pacific Maritime Academy* (APMA). El estudio planteó como objetivo describir los comportamientos comunicativos de los filipinos embarcados en buques de la marina mercante internacional. Los resultados mostraron que el personal embarcado desarrolló comportamientos comunicativos deseables (según Andres (2006), porque los filipinos son una mezcla de diferentes razas y esto les hace flexibles, adaptables y comunicativamente competentes) y que los marineros de cubierta/grupo motor tenían diferencias significativas en sus prácticas comunicativas. Estas diferencias pueden explicarse por la naturaleza de sus tareas. El personal de cubierta suele hablar y negociar con otras personas, mientras que el de la sala de motores tiene un tiempo muy limitado para comunicarse entre ellos y cuando lo hacen, usan lenguaje de señas porque el área del motor es muy ruidosa. Además, no suelen estar cómodos utilizando el contacto físico para reforzar su mensaje y por ello también evitan potenciales conflictos con sus compañeros debido a diferencias culturales. Este estudio recomendó el desarrollo de habilidades comunicativas de cualquier estudiante marítimo. Pese a que una parte de la muestra demostró un adecuado nivel comunicativo, el estudio reconoce deficiencias en las habilidades no verbales y en la comunicación intercultural de los marineros. Recomienda maximizar las competencias comunicativas verbales, no verbales y habilidades de comunicación interculturales. Debiendo desarrollar, perfeccionar y mejorar aquellos aspectos no verbales que acompañan al mensaje verbal como los gestos, movimientos corporales, expresión facial y otros. Concretamente Dacwag insiste en darle importancia al tema cultural y cómo afecta a la comunicación, reforzando la opinión de Guessabi (2016) de que el lenguaje es cultura y la cultura es lenguaje.

Varea (2018) analizó la importancia de diseñar, elegir y fomentar determinados tipos de juegos durante los recreos y clases de Educación Física, desde la perspectiva de la teoría del juego de Huizinga. Utilizó observaciones y entrevistas grupales e individuales no estructuradas para recopilar datos en dos grupos de niños de 3 años de dos escuelas diferentes. Los resultados revelaron que los jugadores se comunicaron entre sí de diferentes maneras utilizando la comunicación verbal, la no verbal y una combinación de ambas. Los resultados mostraron que los maestros de Educación Física deben introducir y determinar qué enfoques de juego son más apropiados para el desarrollo de habilidades comunicativas.

Agada (2016), realizó un estudio basado en un sistema de tutoría animada sensible a las emociones. Simuló el proceso de tutoría individual de la enseñanza en clases pequeñas para ayudar a los educadores a complementar los contenidos y adaptarse a las necesidades de los estudiantes. El estudio evaluó tres cuestiones: el nivel de comprensión del usuario después de interactuar con el sistema, la percepción del usuario de sus experiencias de aprendizaje como resultado del agente animado incorporado y la visualización de los diferentes estados de aprendizaje. El sistema valoró el conocimiento del estudiante, las estrategias de enseñanza, pero también su estado afectivo y el papel que desempeña para ayudarlo a progresar en el plan de estudios. El estudio detectó expresiones faciales emocionales en el entorno tutor-tutorado, así como expresiones no verbales realizadas por el alumnado que exteriorizaban su comprensión. Los resultados mostraron que el discente aumentó su atención y asimilación cuando el docente expresaba emoción a través del movimiento de la cabeza y/o la expresión facial.

Verhulsdonck (2010) examinó, mediante un método mixto, los diversos aspectos del uso multimodal de la CNV en mundos virtuales durante negociaciones diádicas⁴. El análisis cuantitativo mostró que las personas que retóricamente estaban menos seguras usaban elementos de CNV más emocionales, mientras que las que contaban con mayor seguridad usaron una CNV más neutra. Varios patrones demostraron que los participantes usaban elementos no verbales para demostrar acuerdo o preocupación, para desambiguar y reducir la incertidumbre, para reparar la tarea de negociación, para introducir humor y para ejercer presión retórica sobre su oponente. Los participantes no consideraron que su uso de la CNV fuera retóricamente importante a pesar de detectar diferencias sutiles de su propio comportamiento y del compañero de mesa en el discurso. Estas diferencias fueron confirmadas tanto por el análisis cuantitativo como por el cualitativo.

⁴ Referente a una pareja de dos seres o cosas estrecha y especialmente vinculados entre sí.

Daugvilaite (2021) analizó, mediante un estudio holístico de casos múltiples, cómo cambia el aprendizaje al pasar de las lecciones presenciales a las virtuales en un entorno individual. Para ello, exploró las habilidades auditivas, la participación en la lección y la motivación para practicar. Los participantes fueron diez jóvenes estudiantes (nivel principiante e intermedio) residentes en Londres, que durante cuatro meses habían estado tomando clases presenciales de piano con el mismo profesor. Tanto los estudiantes como sus padres informaron que la ausencia física del maestro había influido en el aprendizaje. Si bien la mayoría de los maestros estaban satisfechos con la enseñanza en línea, los estudiantes y sus padres preferían las clases presenciales. Para ellos, las lecciones eran más productivas y beneficiosas cuando se realizaban en persona. El estudio concluyó que el componente no verbal resulta más productivo cuando permite el desarrollo de todas sus dimensiones (oculesia, háptica, proxemia, entre otras) y muchas de ellas quedan limitadas por la implementación de formación on-line. Así mismo determinó que la ausencia de factores de CNV (tales como los gestos, la háptica, la proxemia, entre otros) había afectado al aprendizaje, participación y motivación de los estudiantes.

Javed et al. (2020) realizaron un estudio de encuesta con muestreo de etapas múltiples en escuelas de secundaria pakistaníes. El estudio marcó como objetivos explorar el efecto de la retroalimentación de maestros a los estudiantes y calcular la relación de los comentarios obtenidos sobre el logro escolar. Los resultados mostraron que la retroacción formativa, diagnóstica, gestual, e inmediata, así como la discusión en el aula, tuvieron relación con la mejora en el rendimiento académico de los estudiantes. Además de demostrar su empleo como herramienta de superación en problemas de rendimiento o comportamiento. El estudio concluyó que para hacer más eficaz el proceso formativo, los interlocutores deben promover técnicas para mejorar la calidad del rendimiento académico, además de una realimentación mediante el adecuado empleo de dimensiones como la expresión facial, la actitud postural y la oculesia, entre otras.

Margolis et al. (2019) estudiaron la interacción madre-bebé para asociar la comunicación cara a cara para identificar grupos de bebés que exhiben perfiles de comportamiento. Se examinaron cuatro canales de comunicación infantil (la oculesia, la expresión facial, el paralenguaje y la actitud postural centrada en orientación de la cabeza). El estudio generó perfiles de comportamiento únicos y pronosticó resultados a los 4 y 12 meses. Estos grupos pueden representar tipos naturales de comportamiento comunicativo infantil que no se observan fácilmente a simple vista y que pueden ser marcadores de comportamiento útiles de riesgo clínico. El estudio concluyó que el LNV permite la comunicación cuando los canales verbales son poco fluidos o inexistentes.

Hernández et al. (2000) concluyen que la actividad formativa debe desarrollar la función de saber comunicar, de hacerlo con la voz, las manos, la mirada y con la ubicación dentro del aula. Implicándose en el proceso comunicativo, haciendo fluir la comunicación y favoreciendo una relación mutua dialógica docente-discente.

Shablico (2012) concluyó que lo no verbal es un baluarte para el docente. El profesor dispone de unos recursos naturales y propios como la musculatura corporal y facial, extremidades, aparato fonador y los sentidos. Todos ellos representan recursos importantes para la enseñanza y con la debida concienciación y aprendizaje son herramientas que favorecen la comprensión de los procesos de comunicación. Así mismo considera importante consolidar una dimensión en la que la CNV se encuentre al mismo nivel que la verbal y por ello planteó integrar el desarrollo de habilidades en CNV en los currículums de formación docente.

Para Gómez (2002), si se quiere activar la atención y el interés en el aula, se deben emplear apropiadamente los gestos corporales, la expresión facial, el lenguaje, el tono de voz, los gestos, etc.

Para Amar (2014), en el pensamiento *brechtiano* se establecen dos tipologías del saber: uno de contenidos (profesional) y otro expresado mediante la CNV y la didáctica (artístico).

Pont (2010), expresa que hay que saber captar, comprender y traducir los mensajes que se generan en los procesos comunicativos. Debemos aprender a escuchar a nuestro cuerpo y el de los demás.

En su trabajo, Blanco (2007) concluye que, aunque los interlocutores ponen mucha atención en el proceso, generalmente desconocen el significado de gestos, miradas y artefactos.

Puertas (2018) concluye en su trabajo que el género femenino hace un mayor uso de LNV, junto con los docentes de Ciencias sociales y jurídicas.

Diferentes investigadores han desarrollado análisis sobre la importancia del empleo de la CNV por parte del docente (Albaladejo, 2007; Caswell y Neil, 2005; Cuadrado y Fernández, 2011). Esta última investigación expone que la dimensión no verbal debe ser analizada como elemento complementario y paralelo al estudio de los recursos verbales.

Como resumen de lo expuesto, los estudios y autores mencionados marcan en sus conclusiones impulsar no solo el estudio sino también la concienciación, conocimiento y aplicación de lo no verbal en los ámbitos formativos para incitar, desarrollar y aumentar la motivación y, con ello, el rendimiento en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

1.2.2. Comunicación no verbal, formación e interculturalidad

Para Leonte (2019), la cultura hace referencia a un grupo de personas, cuyos miembros comparten, a través de comportamientos de comunicación, creencias, costumbres, valores, patrones de interacción y antecedentes históricos. La CNV está muy ligada a la cultura y, al igual que ésta, es omnipresente, multidimensional e ilimitada. La mayor parte del comportamiento no verbal se aprende después de nacer. Sus funciones, dimensiones y uso adecuado se adquieren en el seno de una cultura.

Las aulas presentan una gran variedad cultural de alumnos y, con ellos, un amplio abanico de gesticulación y LNVIC. Respecto a esto, los estudios de Ciarra (2009) concluyen que los profesores de español como lengua extranjera (E/LE), deben centrarse en la enseñanza/aprendizaje de aquellos gestos que sean más urgentes y necesarios para el alumnado para favorecer la aplicación de una competencia comunicativa eficaz que disminuya barreras en la comunicación.

Para Leonte (2019), la globalización ha potenciado relaciones interculturales y con ellas el establecimiento de CNV, que supone aproximadamente un 65% del proceso comunicativo. Para el autor el LNV en un marco intercultural puede ser un indicio del estado emocional si se percibe discordancia entre lo hablado y lo expresado sin palabras. Tras sus análisis añade que el estudio y conocimiento de los factores culturales diferenciadores de la CNV, además de proporcionar una valiosa información sobre actitudes, impulsan una salida del aislacionismo que provoca el etnocentrismo. Añade Leonte que cuando se establece un proceso comunicativo presencial y directo, la CNV puede servir para afirmar, complementar, sustituir, contradecir o reiterar la información verbal.

Para Parejo (1995), los principales factores que influyen en la CNV son las particularidades psicosomáticas de los interlocutores, el conjunto de dimensiones y guías, el contexto y el marco cultural.

La investigación de Stagg et al. (2019) se desarrolló basándose en la teoría semiótica social y con la participación de dos profesores y veintiún niños de dos entornos indígenas del norte de Canadá, mediante un análisis inductivo sobre seis videos de juegos infantiles. Los resultados mostraron un incremento en la generación de significados mediante el empleo de elementos verbales y no verbales para desarrollar veintiséis acciones sociales clasificadas en cuatro categorías (expresar emoción, satisfacer necesidades, dirigir una tarea y llevarse bien). Los participantes combinaron los modos verbales y no verbales para lograr sus intenciones sociales, pero no usaron los modos verbales exclusivamente. Tras el análisis de los resultados se mostró la necesidad de una mayor atención por parte de los educadores, desarrolladores de planes de estudios e investigadores en la creación de

significados multimodales en el juego, dada la importancia cultural de la CNV y la notable creación de significados multimodales por parte de los niños participantes. Recomendó reforzar la importancia del empleo del LNV para el desarrollo formativo y un mejor rendimiento en el proceso de aprendizaje intercultural.

1.2.3. Comunicación no verbal en el ámbito militar

Dentro de este análisis se plantea el empleo de las competencias comunicativas no verbales en el entorno de formación militar. La formación militar puede desarrollarse tanto en las aulas dentro del territorio español como en los diferentes escenarios donde se encuentran desplegadas misiones internacionales en diferentes Estados.

La concienciación cultural no solamente se basa en dar a conocer e intentar implementar respeto por las creencias religiosas, costumbres y elementos culturales de los diferentes entornos del despliegue, sino también en el aspecto comunicativo. Se necesita conocer y aplicar, además del componente verbal, el lenguaje no verbal. Este último tipo de comunicación cobra importancia debido a que normalmente:

- El conocimiento del lenguaje verbal local será limitado por el escaso período de preparación para el despliegue.
- La lengua o dialecto tenga un reducido marco de empleo.
- La lengua sea de uso extendido (inglés, español, francés, ruso, árabe, etc.), pero no se tenga dominio de ella.

Se debe analizar si es adecuado el desarrollo de programas que incluyan el LNVIC dado que, ante la falta de coincidencia en el código lingüístico, el LNV cobra mayor importancia, en ocasiones trascendencia, tanto en la comunicación como en las relaciones sociales.

En los entornos de PSO, el conocimiento y el adecuado uso del LNVIC se presentan como una importante herramienta para:

- No desarrollar ni emplear elementos del LNV que puedan herir sensibilidades o provocar percepciones insultantes.
- Saber interpretar adecuadamente el LNV de la población, compañeros de otros Ejércitos o grupos rivales.
- Negociar y desarrollar interrogatorios. Como señala Navarro (2012), si el interlocutor se siente cómodo, tendremos más facilidad de detectar los elementos no verbales de incomodidad asociados con el engaño. Además, el conocimiento del LNV aportará información.

Torres (2009) expresó la importancia de la comunicación en el ámbito de zona de operaciones, a través del análisis de la estrategia de comunicación de los *talibán*⁵ en Afganistán. Los parámetros desarrollados por este grupo religioso fueron llevar la iniciativa comunicativa y emitir en directo sus acciones. Una de sus producciones mostró en tiempo real a un supuesto espía afgano sujeto por varios adultos. Tras su confesión, se le amordazó y un niño de 12 años, vestido con atuendo militar le rebanó el cuello con un gran cuchillo, iniciándose así en el *yihad*⁶.

⁵ *Talibán* es el plural de talib (estudiante).

⁶ *Yihad*: concepto masculino. Dentro del islam significa esfuerzo por ser un buen musulmán





“Es imposible no comunicar, todo lo que hacemos da información a los demás”.

al Hakim (2020)

1.3. Dimensiones de la comunicación no verbal

Los procesos de comunicación se producen por vías verbales y no verbales. Para muchos autores (Cestero, 2006; Bermúdez y González, 2011; Libman, 2008; Ortiz, 2014; Pease, 2009; Roldán et al., 2013; Thiel, 1986), las no verbales poseen más de un 90% del poder de la comunicación global.

Bimbela y Navarro (2007) denominan a los aspectos verbales del discurso “la letra” y a los no verbales “la música”. Para ellos, ambos juegan un papel igual de relevante en el dominio de la competencia comunicativa. Por lo tanto, según estos autores, el componente no verbal supone al menos un 50% de la comunicación.

Para Schmidt (2013), la CNV es el conjunto de elementos no verbales presentes en la comunicación que deben ser analizados por diferentes disciplinas como la etnología, la psicología y la lingüística dado que el lenguaje verbal adquiere su completa comprensión cuando se tiene en cuenta el no verbal.

Para Toledo (2015), el LNV posee una información con más valor que las palabras, puesto que permite formular inferencias sobre rasgos de personalidad, estado de ánimo o intenciones.

A partir de la década de los ochenta se observa en los estudios de psicología una tendencia a impulsar el uso del término “comportamiento no verbal”, definido como una conducta comunicativa con elementos diferenciados del LNV. De esta teoría surgen diferentes estudios (Argyle, 1972; Duncan, 1969; Petrovich y Hess, 1978; Wiener et al., 1972), entre los que destacan los de Ricci y Cortesi (1980) y Fernández Dols (1994) que describen el comportamiento no verbal como lo no estrictamente lingüístico, o verbal, y aquello que no tiene un código explícito.

Payrató (2004) define la CNV como una interacción en dimensiones no verbales que modifican elementos conductuales.

La importancia, tanto de los estudios como de su aplicación, de la CNV se refleja en los trabajos de Sterberg y Kostic (2020), autores para los que la inteligencia emocional y la comunicación no verbal han incrementado su importancia entre los años 2010 a 2020. Como ejemplo, citan la profusa utilización de emojis que no se realizaba hace algunas décadas. Para ellos la CNV no verbal es cada vez

más importante, a medida que el valor de la comunicación verbal para transmitir la verdad parece disminuir. Concluyendo que las investigaciones sobre la inteligencia social deberían realizarse a la misma velocidad a la que evoluciona el ámbito de la comunicación.

Muestra de la importancia que esta dimensión tiene es que, desde la década de 1960, se han publicado aproximadamente 30.000 artículos, revisados por pares, sobre CNV (Plusquellec y Denault, 2018).

Para Davis (1976/2020) y Knapp y Hall (2007), la CNV aborda diferentes ámbitos de estudio:

- Cinésica o Kinésica. Estudia movimientos y gestos.
- Paralenguaje. Al margen del contenido del discurso, estudia sus elementos no verbales.
- Proxémica. Estudia la distancia entre interlocutores.
- Cronemia. Según Castañer (1993) estudia el uso y aplicación del tiempo.

Para Serrano (citado en Payrató, 2004), la CNV es un tema actual analizado por especialistas de múltiples disciplinas.

Este trabajo ha tomado como base la clasificación propuesta por Jiménez-Burillo (1981) dentro del comportamiento no verbal (cinesia, proxémica, paralingüística, aspectos olfativos y cutáneos), pero se hará según el canal cognitivo que recoge la sensación como menciona Ovejero (2021), para quien la comunicación mediante el lenguaje no verbal siempre precede al verbal y se presenta en tipologías olfativas, gustativas, táctiles, auditivas y visuales.

Por lo tanto, para este estudio la comunicación tiene los siguientes canales cognitivos: visual, auditivo, táctil, gustativo y olfativo, todos ellos aportan información y por lo tanto son elementos de la comunicación. En algunos de ellos se puede diferenciar entre elementos verbales y no verbales y, a su vez, en cada una de estas dimensiones pueden desarrollarse elementos comunicativos consciente o inconscientemente (Manuel González, 2021).

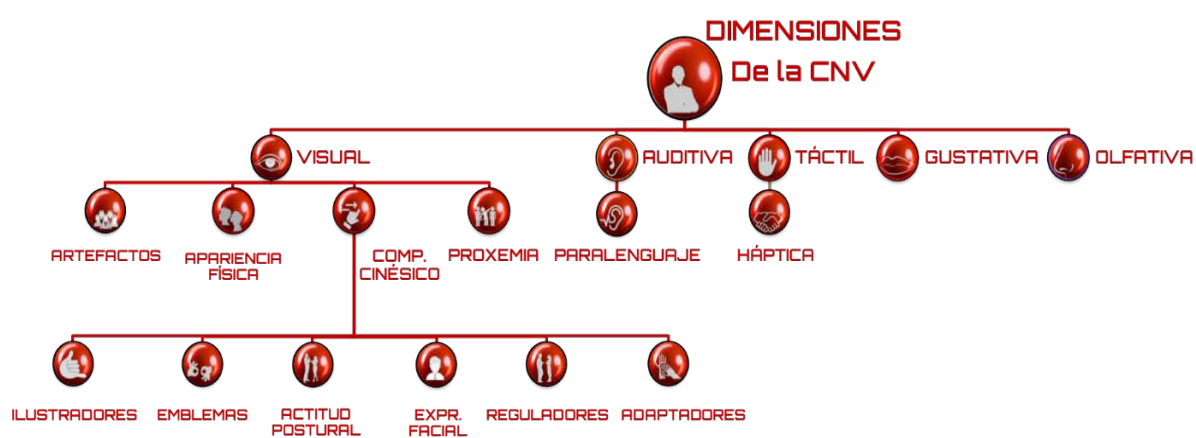
En la figura 6 se puede observar un video sobre CNV. Y en la figura 7 se puede ver las diferentes dimensiones cognitivas de la CNV.

Figura 6

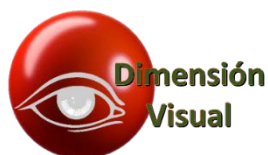
Código QR. Vídeo sobre CNV. "How language shapes the way we think"



Figura 7
Dimensiones cognitivas de la CNV



Nota. La figura muestra las diferentes dimensiones de la comunicación no verbal que se analizan en este estudio. Elaboración propia.



“Una imagen vale más que 1000 palabras”

(Centro Virtual Cervantes (CVC), 2022)

1.3.1. Dimensión visual

La percepción visual genera información (puede ser inmediata o recurrente a la memoria) y, por lo tanto, es una fuente de comunicación. Exposiciones, imágenes, tablas, dibujos, grabados, colores, fotografías, etc., conforman una herramienta de enormes posibilidades en el ámbito formativo. Centrando el estudio sobre las desarrolladas en el ámbito no verbal por el docente, sin entrar en la parte tecnológica, esta dimensión presenta cuatro elementos: artefactos, apariencia física, componente cinésico y proxemia.

Para Knapp (1980), tenemos que saber lo que debemos mirar y cómo hacerlo si repetimos la acción. Mantener un esquema rígido subjetivo de observación puede condicionar lo que vemos y percibimos, y ello será un obstáculo para observar elementos y conductas que no tenemos registrados. Para iniciar el proceso de análisis debemos establecer un orden dentro del complejo sistema de la percepción visual.

Álvarez (2012) concluye en sus estudios que vivimos en una cultura de lo visual. El alumnado convive en una sociedad en la que los discursos, las palabras y la oratoria han quedado por detrás de las imágenes. El profesorado debe utilizar herramientas que fomenten la percepción del mensaje mediante elementos visuales para obtener un aprendizaje significativo y una relación más óptima. Es importante tomar conciencia de la importancia de las herramientas comunicativas en la formación. El docente debe instruirse, obtener realimentación y desarrollar técnicas de entrenamiento sobre CNV. Para ello, puede utilizar diversos métodos como: grabar las sesiones, permitir el análisis por parte de otros profesionales, observar las reacciones de los dicentes o elaborar cuestionarios sobre el tema. Se debe perfeccionar el estilo comunicativo y con ello el rendimiento formativo. Ello enriquecerá la dimensión profesional, el autoconocimiento y la vida personal. En resumen, mejorar la competencia comunicativa.



“Nos sentimos más cómodos en el rol que queremos desempeñar si el traje es el coherente con el personaje”

Baró (2020, p. 153)

“Pocos ven lo que somos, pero todos ven lo que aparentamos”

Maquiavelo

1.3.1.1. Dimensión visual. Artefactos. Para Centeno (2019), todo lo que complementa al cuerpo es artefacto. Añade, que es todo lo que observamos en la primera impresión, el resto de información requiere más atención y tiempo.

Para Casablanca y Chacón (2014), el vestuario tiene siempre un significado. Transmite status económico, posición social, género, etnicidad, creencias, trabajos, aficiones, hasta incluso actitudes e ideologías como la rebeldía, la conformidad o la adscripción política. Añaden que en toda interacción se produce un intercambio de indicios que se codifican/descodifican y generan una percepción. La elección de un determinado atuendo es la expresión de lo que cada uno piensa de sí mismo, de quien es, o pretende ser.

Para Stone (1962), la identificación de los sujetos en el proceso comunicativo se produce en la fase de interacción social iniciada por la apariencia.

Para Martos et al. (2021), la primera impresión consta de cuatro fases:

- En la primera, se aprecian claves con algún significado para el observante.
- En la segunda, se realiza una inferencia sobre lo observado.
- En la tercera, se amplía el campo de observación y a partir de él, el de inferencia.
- En la cuarta, se compila la información bajo la percepción del observante.

Para Albaladejo (2007), no es posible dejar de tener apariencia física y por lo tanto es una fuente de comunicación que forja sobre nosotros una opinión. El aspecto físico y lo que se porta expresan muchas cosas, aunque no todas sean ciertas.

Según Luire (2002), la comunicación mediante la indumentaria puede preceder a la conversación. Anterior a ésta ya se ha generado una percepción más antigua y universal. Miles de años lleva esta dimensión aportando información –o desinformación–, sobre género, edad, clase social, profesión, gustos, actividades, aficiones, ideas políticas, religión o incluso estado de ánimo. Puede resultar difícil expresar lo percibido mediante el lenguaje, pero en esta dimensión se produce un registro inconsciente y mutuo.

González y Vilariño (2018) realizaron un estudio con alumnado universitario sobre el encuentro físico y la denominada “primera impresión”. En ella, se obtienen mayormente percepciones

de aspecto físico, comportamiento expresivo y apariencia personal. El estudio concluyó que en un 72,5% se asimilan elementos perceptivos de estatura, peso, aspecto cuidado en el vestir, higiene, etc. En un 37.5% se hace sobre la actitud ante los demás, refiriéndose a factores como: amable, cariñoso, burlón, etc. En otro 37.5% sobre reacciones expresivas emocionales, señalando si el interlocutor es risueño, inquieto, sonriente, etc.

Para Martos et al. (2021), el proceso cognitivo descrito conlleva una percepción sobre la persona, que influye un 83% en las decisiones posteriores.

Según Adomaitis y Johnson (2005), el atuendo y el vestuario no solamente influyen en aquellos que lo perciben, sino también en el comportamiento y actitud del que lo porta, viniendo a concluir que nos comportamos según vayamos vestidos.

Los estudios de Behling (1994), llegaron a la conclusión de que el profesorado clasificó a los alumnos vestidos con uniforme como más inteligentes, competentes y con mayor disciplina.

Además de todos los complementos que puedan utilizarse como artefactos (sombreros, pelucas, gafas, mascarillas, joyas, zapatos, piercings, tatuajes, etc.), el color también es una fuente importante de información y por lo tanto de comunicación.

Según Eliot et al. (2007), para desarrollar tareas de logros no es adecuado el color rojo, pues se asocia con percepción de peligro (el código mundial de tráfico de luz de freno, parada y atención es el rojo) y, por lo tanto, invita a evitar desarrollarlas. Para Stone y English (1998), el rojo también está asociado con la pasión, la excitación y la activación. Por el contrario, ambos estudios relacionaron el verde con la creatividad y la calma respectivamente.

Respecto a los estudios realizados por Eliot et al. (2007); Frank y Gilovich (1988); Johnson (2005); Valdez y Mehrabian (1994); Vrij (1997); Vrij y Akehurts (1997); Whitfield y Wiltshire (1990); Williams (1964), el color negro se relacionaba con maldad, agresividad y muerte asociándolo con el individuo que lo porta y, según sus estudios, también haciéndose sentir más agresivo al portador. El estudio realizado por Johnson (2013) concluyó que no siempre se correspondía el negro con una percepción negativa por parte del observante ni una actitud violenta por parte del portador. En éste, contradecía a su estudio Johnson (2005).

Figura 8
Código QR. Vídeo de Calderón



*“...y si es honrado /
pobre y desnudo un soldado /
tiene mejor cualidad /
que el más galán y lucido/
porque aquí a lo que sospecho /
no adorna el vestido el pecho /
que el pecho adorna al vestido”.*

(Calderón de la Barca, S.XVII)



1.3.1.1.1. Artefactos. Uniformidad militar. En relación a lo expresado, la vestimenta proporciona la primera impresión. La identificación a través de esta dimensión cobra mayor importancia en el ámbito de la seguridad: la supervivencia puede depender de ello. La identificación de la indumentaria en el ámbito militar, o el de diferentes cuerpos de seguridad/armados (bomberos, policías, agentes, guerrillas, maras, pandillas, grupos paramilitares, etc.), va a proporcionar una información vital y un cambio en la percepción de la situación. En la *Figura 8* se puede reproducir un vídeo sobre el verso de Calderón.

En el caso de misiones en el exterior, la uniformidad es indispensable no solo por la diferenciación entre ejércitos o bandos, también por rangos, puestos, empleos, especializaciones, etc. Además, respecto a la población en general puede aportar información sobre la pertenencia a un colectivo ideológico, grupo étnico/religioso o estatus social.

Según Pfanner (2004), es a partir del S. XVII cuando comienza el uso generalizado de los uniformes como seña identificativa, con el surgimiento de los ejércitos nacionales. Para Medina (2011), esta diferenciación está originada además por varias causas, como la necesidad de identificar en la zona de conflicto al amigo del enemigo, al civil del militar, al combatiente del no combatiente, también para fomentar la pertenencia a un grupo, la disciplina, la jerarquía y mostrar una mayor fuerza en conjunto. Desde el siglo XIX, el Derecho Internacional Humanitario (DIH) añade a la función de identificación otra dimensión: el uniforme militar puede y debe cumplir una importante función como es la de la distinción entre combatientes y civiles.

Además, el uniforme cumple una función como elemento visual externo de pulcritud, potencia militar, disciplina, obediencia y compañerismo, así como para facilitar la organización y estructura militar.

Para Medina (2011), el uniforme se convierte en un elemento egométrico dado que desde su color, forma, insignias, distintivos y divisas marcan no solo el encuadramiento o destino, también su formación, especialidad y status, así como la vida militar reflejada en los emblemas, condecoraciones o recompensas.

Cárdenas (2013) concluye sobre las prendas militares:

- Que el uso de charreteras y palas es una evolución de las *pteruges* de la antigua Grecia para proteger hombros, brazos, cintura y piernas de los guerreros.
- Que los colores, por ejemplo, de los uniformes militares colombianos provienen:
 - El azul del Escudo de Armas de los Borbones.
 - El rojo y amarillo de la bandera vaticana de entonces.
 - El blanco de la que era bandera de España en 1506.
- Que el uso de estrellas en el uniforme, reflejadas en la bandera de EEUU, son símbolo de jerarquía desde 1780 y representan al “bien” y al “ser humano”.

En España, la importancia del uniforme como artefacto en el entorno militar viene reflejada en diferentes publicaciones oficiales.

Según la Ley 85/1978 (1978) de Reales Ordenanzas de las Fuerzas Armadas el militar:

Pondrá gran cuidado en observar y exigir los signos externos de subordinación y policía, muestras de su formación militar y de respeto a los demás. Se esforzará en destacar por la corrección y energía en el saludo y por vestir el uniforme con orgullo y propiedad. (art. 40)

El soldado o marinero se esmerará en mantener el buen estado de su vestuario y equipo personal. En todo momento con su conducta, porte y aire marcial ha de acreditar la instrucción recibida al prestigio de las Fuerzas Armadas. (art. 56)

En la Orden DEF/1756/2016 (2016) se refleja que:

La uniformidad indumentaria es reflejo externo de la pertenencia a un colectivo, que en el caso de las Fuerzas Armadas adquiere una singular importancia dado que todas las actividades de sus miembros se desarrollan vistiendo el uniforme militar. La estrecha relación entre uniformidad y las condiciones de vida y trabajo de los militares profesionales es manifiesta; de ahí se infiere que sea una materia íntimamente relacionada con el régimen de personal. (p. 77495)

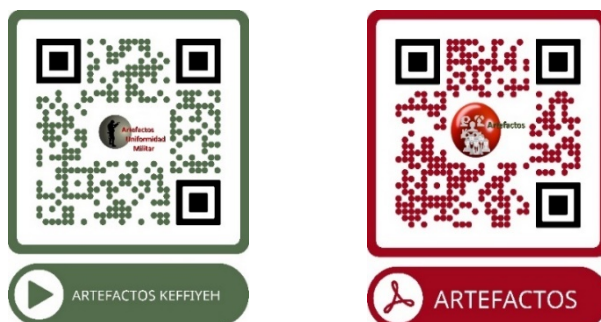
1.3.1.1.2. Artefactos y factor cultural. Para Reyes (2021), la cultura influye enormemente en el vestuario, siendo una señal de identidad. Los elementos culturales están influenciados por la historia de cada entorno y, por ejemplo, en la Europa medieval y actualmente en países como China, Japón e India, con población budista, el color del luto es el blanco asociado con la palidez de los difuntos. En el antiguo Egipto, así como en el Imperio Romano, se asociaba el color de la sangre con la muerte y por ello el rojo era el color del luto.

En algunos países árabes se presenta un ejemplo de artefactos, el clásico keffiyeh, kufiya o ghutrah, conocido como pañuelo palestino. También en Pakistán, conocido como shemagh. El conocimiento de la indumentaria aporta información de la posible procedencia de su usuario (rojo y blanco para monarquías, negro y gris para repúblicas y, según el dibujo y la forma de colocación con más o menos dobleces, vueltas, larguras, etc., datos sobre el clan, la tribu o el linaje). En la Figura 9 se puede acceder a un vídeo sobre la historia de un artefacto muy usado en el entorno musulmán y países árabes.

Así mismo, en la República Islámica de Irán, el chiismo duodecimano ha generalizado el uso de indumentarias clásicas que son, en sí, un elemento de comunicación. Los que portan un manto negro son Ayatollahs (elegidos de Dios) y los que lucen turbante negro exteriorizan que descienden del Profeta Muhammad (paz y bendiciones (pb)).

Figura 9

Códigos QR. (izquierda) Video “The History of: the keffiyeh” y (derecha) experiencia de artefactos en ZO.





“En los primeros diez segundos la otra persona se va a llevar una impresión de nosotros que tiende a perdurar y que va a ser difícil que cambie”.

Ovejero (2019, p. 241)

1.3.1.2. Dimensión visual. Apariencia física. La apariencia física es definida por Lozano (2019) como el conjunto de elementos y características físicas y estéticas que coadyuvan a la conformación de la identidad, la personalidad y las relaciones, y que tienen un impacto directo en la percepción y, por tanto, en la vida social.

Stanton (1993) la define como el factor inicial con el que se cuenta para interpretar un mensaje además de las palabras.

Para Sheldon y Stevens (1951), la apariencia física es la primera impresión en el contacto inicial de los procesos comunicativos. Se establece un juicio sobre la imagen, tanto propia como ajena y, además, marca la tipología de las relaciones con terceros. La realidad se constituye por dos versiones: la apariencia y la personalidad. La exaltación de un ser se encuentra en directriz con la apariencia que se presenta.

La apariencia física puede ser también definida como un elemento complejo que representa consciente o inconscientemente una dimensión psíquica en el plano social y como individuo (Aguado, 2004).

La primera impresión crea una opinión que determina lo que pensamos de esa persona incluso acerca de su carácter (Cherry, 2016). Según los estudios relacionados, uno de los rasgos que más nos influye es el atractivo físico.

Nisbett y Wilson (1977) desarrollaron un estudio en la Universidad de Michigan para determinar la influencia que tenía la apariencia externa a la hora de juzgar a una persona. Tras escoger a 118 alumnos y dividirlos en dos grupos les hicieron visionar una entrevista de un docente con acento inglés europeo. En un primer video, el docente era cordial, en el segundo, se mostraba autoritario. Se les indicó que valorasen su gestualidad, físico y acento. El resultado es que los que vieron el video cordial le describieron como atractivo, mientras que los del segundo video le describieron como poco favorecido. Sin embargo, los estudiantes declararon que solamente se habían fijado en los elementos que habían sido pedidos para valorar (gestos, físico y acento) generalizando un sesgo cognitivo relacionado con la primera impresión que percibieron.

Leeuwen y Macrae (2004) consideran el atractivo físico como un factor que favorece una percepción positiva a la hora de emitir juicios.

El estudio de Feingold (1992) concluyó que aquellas personas percibidas como más atractivas también eran percibidas como más sanas, más inteligentes, con mejores habilidades sociales y sexualmente más activas.

El estudio realizado por Dion et al. (1972) concluyó que las personas percibidas como más atractivas poseían cualidades como felicidad, inteligencia, mejor situación socio-económica, etc.

Para Thorndike (1920), cuando una característica genera una percepción errónea y ésta se generaliza a todo el objeto o individuo, se produce el denominado “efecto halo”, término generado tras estudiar la tendencia de oficiales del ejército a atribuir una serie de características negativas a sus jefes una vez que habían percibido una sola cualidad negativa.

El “efecto halo” se aplica en marketing, política, procesos judiciales y recursos humanos como analizan los estudios de Efran (1974). Estos concluyeron que, ante los mismos delitos, las penas de los considerados más atractivos eran menores que los considerados físicamente menos agraciados.

El estudio de la Universidad de Cornell reflejado en el trabajo de Sanz (2011), publicado en *Behavioural Sciences & The Law*, concluyó que la media de las condenas a los considerados más atractivos era de veintidós meses menos. Además, los acusados menos atractivos eran condenados un 22% más que los físicamente agraciados.

En la misma línea, Smalarz et al. (2016), señalaron que los estereotipos en las pruebas forenses, así como su aplicación en procesos judiciales, provocaron sesgos perceptivos.

Postigo y García-Cueto (2018) realizaron un estudio sobre la influencia del atractivo físico en la construcción del prejuicio sobre la inteligencia y la extraversión. Concluyeron que el atractivo físico puede llegar a ser relevante en aspectos importantes de la vida debido a su influencia a la hora de juzgar cualidades de las personas como la inteligencia y la extraversión.

Del mismo modo, Moore et al. (2011) llegaron a la conclusión de que se les atribuía más inteligencia, afabilidad y mejor humor a las personas consideradas atractivas.

Solnick y Schweitzer (1999) mostraron en su estudio que el trato dado a personas consideradas con físico más agraciado era mejor que el dispensado a los percibidos como menos atractivos.

Para Kanazawa (2011,) el estereotipo de tratar o percibir como más inteligentes a los más atractivos también se produce en el sentido contrario, percibiéndose más atractivos a las personas consideradas inteligentes.

Albaladejo (2007) expresa que la forma y talla de nuestro cuerpo transmite un mensaje no verbal. Para él, las personas ectomorfas o delgadas se perciben como más nerviosas, ambiciosas,

calladas y negativas; las endomorfas o robustas como menos atractivas, más amables y bondadosas; y las mesomorfas o atléticas más atractivas, innovadoras y temerarias.

Para Klebl et al. (2021), se usa la belleza como un indicador de rasgos sociales positivos o deseados como altruismo, amabilidad, competencia, salud mental o inteligencia, en comparación con individuos no atractivos.

En misiones exteriores, así como en cualquier circunstancia, la apariencia física va a establecer los parámetros iniciales de alerta. La simple visión de un individuo que nos doble en peso o tamaño establecerá un patrón de actuación muy diferente que si es de dimensiones inferiores.

Mediante el QR anexo (*Figura 10*) puede descargarse una ficha con una experiencia real sobre la apariencia física en una PSO.

Figura 10
Código QR. Ficha con experiencia en zona de operaciones. Apariencia física





“Flora Davis fue capaz en los años setenta de acertar sobre el idioma en que se expresaba el autor de un discurso sin oírle, solo por los gestos...”

Puente y Viñals (2019, p. 27)

1.3.1.3. Dimensión visual. Comportamiento Cinésico. El concepto de kinesis se atribuye a la obra de Birdwhistell (1952) y hacía referencia a la disciplina que analiza y estudia el comportamiento corporal como elemento de relación y regulación de las relaciones e interacciones entre personas.

Para Birdwhistell (1979), el comportamiento corporal es una forma de comunicación en cada cultura. Puede analizarse como un sistema ordenado. Aunque se establezcan diferentes apartados para su análisis, todos los elementos cinésicos deben valorarse en su conjunto y contextualización. Una mirada, una actitud postural o algunos reguladores deben ser analizados en un determinado entorno cultural de una manera holística.

El comportamiento expresivo humano presenta dos dimensiones: la social y la expresiva. La primera regula, cohesionada e integra al individuo en el contexto social del grupo y la segunda es la vía de la exteriorización y comunicación de las emociones (Nierenberg y Calero, 1976; Schefflen y Schefflen, 1972).

Para Cloes et al. (1995), es necesario que en los procesos formativos se desarrollen métodos experimentales sobre el comportamiento cinésico que acompaña al discurso verbal. En su opinión, se deberían introducir estrategias formativas para analizar y practicar sobre estilos de CNV. Álvarez de Arcaya (2004) añade que también para desarrollar procesos de interacción docente-discente.

Brooks et al. (2008), Hess y Polt (1960) y Sandstrom et al. (1998), establecen diferencias según el género en la realización y percepción en la cinesis.

Los aspectos multiculturales y el LNV son analizados en un estudio realizado por Vela y Mahyub (2018). Este trabajo realizó un análisis del comportamiento cinésico de oradores árabes para saber si los observadores eran capaces de reconocer e identificar el significado de rasgos del LNV del entorno. El estudio pretendía averiguar si todo ello estaba ligado al conocimiento de la competencia lingüística árabe y/o al contacto del encuestado con este ámbito cultural. Concluyendo que, aunque la CCNV se adquiere principalmente fuera del aula, dentro de ella se pueden enseñar los gestos más comunes, los bien vistos y los soeces, entre otros, de diferentes entornos culturales.

Para Ekman y Friesen (1967), las manos son factores que ilustran el mensaje, pueden reemplazar al lenguaje verbal (lenguaje de signos), expresan estados emocionales o insatisfacción.

Existen diferentes ensayos sobre la categorización de los gestos para su estudio.

Para Knapp (1980), el comportamiento cinésico comprende: los gestos, los movimientos (corporales, de extremidades, manos, cabeza, pies, piernas), las expresiones faciales, la conducta de los ojos y la postura.

Para Eco y Volli (1970), la cinesia es todo lo que se encuentra entre la comunicación y el comportamiento, abarcando desde expresiones faciales, gestos y elementos posturales.

En este análisis se desarrollará la clasificación de Ekman y Friesen (citada en Knapp, 1980) que incluye las siguientes categorías dentro del comportamiento cinésico:

- Ilustradores.
- Emblemas.
- Expresión facial.
- Reguladores de la conversación.
- Adaptadores.

Mediante el código QR (Figura 11) adjunto se puede visualizar un vídeo sobre comportamiento cinésico. Manos.

Figura 11

Códigos QR. (izquierda) Vídeo “gestos con las manos” y (derecha) experiencia sobre comportamiento cinésico





“Los gestos son archivos culturales del saber”

(Fricke y Bressemer, 2019)

1.3.1.3.1. Comportamiento cinésico. Ilustradores. *Los ilustradores son gestos y movimientos que sirven para ilustrar lo que se dice verbalmente. Se usan intencionalmente para ayudar a la comunicación, pero no tan deliberadamente como los emblemas. Son movimientos que enfatizan una palabra o frase, señalan objetos, describen relaciones espaciales, el ritmo de un acontecimiento o representan una acción corporal.*

Para Petisco y Sánchez (2021), son gestos ligados directamente al habla que ilustran el contenido del mensaje. Se emiten conscientemente y a veces intencionadamente. Facilitan, sustituyen, amplían o contradicen lo expresado verbalmente. Se producen con más frecuencia en personas entusiasmadas que en las que no lo están. Además, se emplean en situaciones en las que no se encuentran las palabras adecuadas.

Efrón (1941) los clasificó en seis grandes grupos: espaciales, deícticos, ideógrafos, batutas, kinetógrafos y pictógrafos. Posteriormente, y tomando como base el trabajo de Efrón, se estableció una nueva clasificación por parte de Ekman y Friesen (1972) con ocho tipologías:

- Movimientos emblemáticos (ilustran un enunciado).
- Movimientos rítmicos (describen ritmo o cambio de fases).
- Movimientos espaciales (situaciones en el espacio).
- Movimientos deícticos (señalan algo durante la comunicación).
- Pictógrafos (se diseña la silueta de lo descrito).
- Kinetógrafos (describen acciones).
- Ideógrafos (línea argumental).
- Batutas (enfatizan y marcan el ritmo).

Algunos movimientos, dependiendo del contexto, pueden pertenecer a varias tipologías o ser simultáneamente ilustradores, emblemas o reguladores.

Como ejemplos podemos citar: el gesto que hacemos con la mano cuando queremos indicar una llamada telefónica, el de extender los brazos lateralmente para indicar que algo es muy ancho o el dibujo espacial que hacemos con los brazos y manos cuando indicamos una dirección a una persona que no habla nuestro idioma.

Es conveniente que sepamos qué tipo de ilustradores pueden dar pie a confusiones dependiendo de la percepción cultural. Por ejemplo, frotar las yemas del pulgar y el índice para las culturas europeas, americanas, etc., indica precio, dinero o valor económico. Sin embargo, en algunos países de Oriente Medio significa que aligeres el paso y realices tus acciones más deprisa.



“Muchos de estos gestos son compartidos por la mayoría de las culturas. Aunque hay algunos específicos por cada sociedad: por ejemplo, para indicar “suicidio en Europa y Norteamérica se apunta con el dedo índice en la sien, mientras en Japón se simula el gesto del harakiri”

(Baró, 2020, p. 45)

1.3.1.3.2. Comportamiento cinésico. Emblemas. Los emblemas son gestos que tienen una definición de diccionario, tienen significado por sí mismos, sustituyen a la descripción verbal por lo que no necesitan el apoyo del lenguaje verbal. Su significado suele corresponderse con una, dos palabras o una frase corta. Son gestos que se codifican y usan habitualmente en una cultura. Su significado se interpreta en ese entorno cultural. Los gestos emblemáticos se emplean de forma intencional y consciente en aquellos contextos en los que los mensajes verbales son difíciles de emitir por alguna circunstancia.

Según Fernández-Dols et al. (1994), los emblemas deben entenderse como comportamientos que se encuentran en la esfera de lo verbal, frente a él, Ekman y Friesen (1969) los denominan conducta no verbal.

Para Castañer (1993) y Cosnier (1996), se emplea un emblema cuando, sin requerir acción verbal, se efectúa un gesto puntual. Con ello se hace referencia a alguna característica de un objeto, se aporta un significado y es comprendido por los miembros de un mismo entorno cultural.

En ocasiones, el mismo significado es codificado gestualmente de manera diferente en función de la cultura o el ámbito de aplicación, por ello, varios autores han tratado de elaborar repertorios de los emblemas correspondientes a determinadas culturas y/o lenguajes. En este sentido, destacan los trabajos de Green (1968), Kaulfers (1931), Saitz y Cervenka (1972) o Poyatos (1977).

Para Albaladejo (2008), en los procesos de aprendizaje el movimiento de cabeza de arriba abajo en el eje vertical refuerza positivamente al estudiante cuando resuelve ejercicios. Paralelamente, si lo realiza el docente motiva y realimenta la confianza de alumnado. Lo anterior debe

aplicarse teniendo en cuenta el entorno cultural dado que, por ejemplo, los gestos de “sí” y “no” se realizan con diferentes movimientos según qué cultura. En la cultura filipina el asentir con la cabeza de arriba abajo en el plano vertical indica negación.

En el entorno indio el ladear la cabeza entre los hombros significa aceptación con ciertas matizaciones y dependiendo del grado de inclinación de la cabeza respecto al tronco, así como de la velocidad del movimiento, se interpreta de diferentes maneras.

En los códigos QR (*Figura 12*) se pueden obtener documentos con experiencias en PSO y un video sobre el uso e interpretación de emblemas.

Figura 12

Códigos QR. Emblemas 1 a 5, experiencias en ZO y video “movimientos de cabeza en la India



En China, un puño con el dedo meñique extendido significa el último y los dedos índices puestos en las sienas indica pensar. En EE. UU., mover en círculo el dedo índice al lado de la sien expresa que alguien está loco y encogerse de hombros indica un “no lo sé”.

El saludo militar conocido como “la mano en la visera” deriva, según Cárdenas (2013), del gesto de quitarse la gorra, sombrero o casco ante la presencia de un superior; añadiendo que según Desmond Morris era por aparentar subordinación o pequeñez.

Para Nascimento (2012), la elaboración de un inventario/diccionario sobre emblemas y comportamiento cinésico sería de gran ayuda para el profesorado, específicamente con fines

metodológicos, dada su trascendencia como parámetros culturales y por su carácter sustitutivo, ya que tienen como objetivo transmitir una información de forma intencionada y consciente. Por ello, se relacionan algunos emblemas de uso común, intentando aportar conocimiento y concienciar sobre la importancia del adecuado uso de ellos según el entorno cultural.



Según los estudios de López (2018), la expresión gestual de “OK” se usa una vez por segundo y está presente en más de seiscientas lenguas y dialectos en el mundo. A este emblema se le ha atribuido el significado de "todo bien", un signo lingüístico arbitrario, asumido, y al que no le prestamos mucha atención.

Para López (2018), fue el lingüista norteamericano—y docente de la Universidad de Columbia—Allen Walker Read quien descubrió el verdadero origen de la palabra. Según Walker, sobre 1830, algunos jóvenes intelectuales de Boston comenzaron a emplear un código de frases abreviadas con errores ortográficos y transcripciones fonéticas como: "KC" para decir "knuff ced", "KY" para "know yuse" o "OW" para "oll wright". Los términos mencionados no perduraron en el argot ni en un uso generalizado, pero no pasó igual con el OK (de all correct a “oll korrekt”).

En 1840, Martin Van Buren, candidato a la presidencia de EEUU del Partido Demócrata, empleó las siglas de su apodo (Old Kinderhook) como eslogan de su campaña y relanzó el empleo del “OK” aprovechando el doble sentido. El político fue derrotado por William Henry Harrison, pero el “OK” se convirtió en el americanismo más extendido del mundo. Según este estudio, el término no proviene de la versión adjudicada a la Guerra de Secesión Americana (1861-1865), según la cual, al regreso de una misión se utilizaba para indicar el éxito al no haber tenido bajas (OK, cero killed-cero muertos). Sin embargo, mientras que el emblema de gesticulación de OK en EEUU significa “todo va bien”, en Afganistán y otros entornos del mundo árabe/islámico, es un elemento desafiante y agresivo.



En culturas como la europea y la rusa levantar el dedo pulgar hacia arriba, mientras cerramos la mano, indica acuerdo o aprobación a lo que alguien hace o dice. Según los estudios de Sanz (2016), esto es fruto de la tradición histórica, dado que es en estos entornos donde surgen dos teorías sobre su origen. La primera se refiere a los circos de la Antigua Roma dónde era usado por el público para salvar a un perdedor (por el contrario, el pulgar hacia abajo simbolizaba una espada clavada y era traducido como muerte). La segunda hace referencia al entorno de los aviadores de la Segunda Guerra Mundial (SGM), que lo usaban para indicar a su equipo que estaban preparados para iniciar la misión.

En la cultura brasileña también se emplea para agradecer y es traducido como “gracias”. En el entorno nipón hace referencia al varón (hombre, marido, padre, etc.). Sin embargo, en la cultura persa (heredada actualmente en la República Islámica de Irán) es un insulto teniendo un significado similar a “que te zurzan”.



El emblema de “puño cerrado” tiene varias connotaciones. El puño cerrado en sí mismo puede ser expresión de dolor o rabia contenida, violencia para golpear, tensión o nerviosismo. Según el psicólogo Oliver James, cuando se levanta refleja un símbolo que demuestra resistencia, solidaridad, orgullo o militancia frente a alguna fuerza. También denota unión o sinergia con otros individuos que se enfrentan a un estatus percibido como opresivo.

Un documento de la colección Gray (2017) apunta a un precedente en la antigua Asiria. En una escena que representa a Ishtar, la diosa del amor y la guerra, uno puede imaginar dos puños levantados entre sus múltiples apéndices. Esta interpretación, aunque cuestionada por algunos eruditos mesopotámicos, parecería coherente con muchas imágenes de ese entorno en los que los puños cerrados expresan resistencia frente a la violencia. El puño cerrado también se muestra en algunas figuras de loza de Colima, que representa a un chamán o guerrero con ese gesto, presumiblemente en ayuda de su comunidad.

Para Seravalle (2017), la popularidad del puño levantado como símbolo político se asocia típicamente con varios grupos de izquierda y movimientos obreros del siglo XX. Aunque su origen, según esta autora, se remonte a los movimientos sociales en la Francia del 1848. Existen diversos ejemplos de su uso como en/por:

- La Guerra Civil Española, donde el bando republicano lo adoptó y extendió. La Internacional socialista lo adoptó, agarrando una rosa como símbolo.
- El movimiento feminista que lo adoptó dibujándolo dentro del símbolo del género femenino.
- El sindicato estadounidense IWW (Trabajadores Industriales del Mundo).
- Cartelería de diferente propaganda del entorno comunista.
- Algunas ramas militantes en la lucha por los derechos civiles de la población afroamericana. Como ejemplo cabe citar al Partido de los Panteras Negras, así como su uso en los Juegos Olímpicos de 1968 por parte de los atletas Tommie Smith y John Carlos en el pódium.
- Nelson Mandela en su liberación en 1989. Como símbolo de resistencia individual y colectiva.
- Situaciones sin significación política o social. También se emplea en eventos deportivos como símbolo de lucha, ímpetu o victoria.

- Diferentes procesados en juicios como Ilich Ramírez Sánchez (Carlos el Chacal) o Lee Harvey Oswald tras su arresto por el asesinato de John F. Kennedy.

Anders Breivik tras el asesinato de 77 personas elevó su puño derecho al tribunal, adoptando el símbolo de lucha política, lo que para Goodwin (2012) representa "fortaleza, poder y resistencia contra los tiranos marxistas".

Citar por otra parte, el saludo con puño derecho cerrado por parte del Poder Blanco o Ariano. También nombrar como emblema el de la mano derecha extendida empleado por los fascistas de Mussolini, inspirado a su vez en el saludo de la Antigua Roma.



“Dí: Él es Allah, el Uno y Único: Allah, el Eterno, Jamás engendró ni fue engendrado y no hay algo comparable a Él.) (112: 1-4), surah “Al-Ijlas” (La Pureza). Corán.

La elevación de la mano derecha con el dedo índice extendido hacia arriba es el gesto denominado como *tawhid* en el islam en referencia a la creencia de un absoluto monoteísmo. Según Ibrahim (1989), “Tawhid es la esencia del islam y la principal fuente de su fuerza. Si lo quitamos, no queda nada del islam. Tawhid significa que no hay absolutamente algo digno de adoración sino Allah” (pp. 1-2).

En la obra de Ibn Abdulwahab (s.f., S.XIII) se refleja la importancia de asumir y cumplir con el *tawhid* “pues aquellos que no crean en el *Tawhid*, no adoran realmente a Allah” (p. 8).

En cualquier entorno, bien sea académico o en PSO, es aconsejable saber qué entornos de percepciones y creencias prevalecen. La información que determinados gestos aportan puede ser importante tanto para poder establecer una adecuada relación como para el cumplimiento de los objetivos marcados. Conocer la fe de una persona al observar la realización de este gesto puede invitar a ser cuidadoso y respetuoso con sus creencias.



El hecho de que el *tawhid* sea exclusivamente con la mano derecha va en relación con lo expresado por Protocolo.org (2021) que muestra que, en algunas áreas del mundo (India, Pakistán y otros países musulmanes), se mantiene una tradición cultural como es la de utilizar la mano derecha para realizar comidas, saludar e interactuar. La izquierda mantiene la percepción de ser la mano para la limpieza íntima y por eso se considera sucia o impura.

Si en Indonesia se utiliza la mano izquierda, se recomienda disculparse con la frase "*kasihan menggunakan tangan kiri saya*", que se traduce como "perdón por usar mi mano izquierda".

Según Díaz (2021), el término utilizado en la lengua inglesa para “izquierda” es “*left*”, proveniente del anglosajón “*lyft*”, cuyo significado es “débil”. En Francia, el término “*gauche*” es

sinónimo de torpe y en las lenguas latinas "sinistro" significa "situado en la izquierda", pero también "infeliz, funesto" o "malintencionado", mientras que la derecha se denomina diestra, "*Dexter*" en el mundo anglosajón, con el sentido de hábil.

Díaz (2021) añade que en las regiones o culturas donde el uso de la mano izquierda está mal considerado conlleva la estigmatización de las personas que la emplean. En ocasiones son obligadas a usar la derecha o a usar material diseñado para diestros, lo que puede generar problemas de dislexia, disrupciones cognitivas o dolores musculares. También cita algunas culturas, o entornos, donde la mano izquierda se considera de buen augurio (pueblos de los Andes centrales). Frente a la generalidad del uso de la parte derecha, el usar la izquierda aporta alguna ventaja en actividades como el béisbol, tenis o el fútbol.



Según Hernández (2008), en diversas zonas del Sureste asiático y en el Indostán, el empleo del dedo índice para señalar a alguien es de mal gusto. Este gesto se considera que debe ser usado solamente para los animales. Por ello, para indicar aproximación, se suelen emplear los cuatro dedos de la mano hacia abajo. Para señalar algo, se utiliza la mirada, la extensión de la mano entera o una combinación de ambas.



Según Von Heute (2021), el símbolo de victoria expresado con una "V" (formada por los dedos índice y corazón, y la palma mirando hacia la parte externa del ejecutante) lo empezó a utilizar, como un elemento translingüístico visualmente unificador, Víctor De Laveleye (1894-1945). Este político belga destacó por ser un activo opositor a la ocupación alemana durante la Primera Guerra Mundial. Para De Laveleye, la V representaba tanto el término holandés "*vrijheid*" (libertad) como la palabra francesa "*victoire*" (victoria). Según Newsroom Infobae (2021) y Fricke y Bressemer (2019), la realización del mismo por parte de W. Churchill el 19 de julio de 1941, extendió el uso de este gesto para conformarlo como representación de la resistencia contra Hitler.

El gesto de la "V" es uno de los más empleados para mostrar victoria o satisfacción tras alcanzar un logro, pero puede dar pie a un malentendido, o a una ofensa, si se realiza con la mano girada y enfrentando la palma de la mano al rostro del ejecutante. Este gesto se interpreta negativamente en el entorno británico. Fricke y Bressemer (2019) expresan que el gesto en "V" ya aparece como ofensa en escritos del siglo XVI. Para Curry (2000), no hay certeza del origen de esta negatividad, aunque algunos autores la han relacionado con la batalla de Azincourt (1415), entre británicos y franceses, en la que la pérdida, por corte intencionado, de los dedos índice y corazón (usuales para disparar una flecha con un arco) era símbolo de derrota y vejación.



“La postura de una persona expresa su actitud frente a la vida, su particular manera de enfrentarse al mundo y a los demás. Por ejemplo, la persona que tiene la espalda encorvada y los hombros caídos y la cabeza hundida como si fuera una tortuga, sin apenas cuello, está mostrando en su cuerpo los signos de cargas emocionales que está soportando”

(Albaladejo, 2007, p. 77)

1.3.1.3.3. Comportamiento cinésico. Actitud Postural. La actitud postural expresiva es el elemento que se añade a la clasificación de Ekman y Friesen (1969) sobre el comportamiento cinésico. Consiste en los gestos derivados de la posición de los diferentes segmentos corporales (cabeza, tronco y extremidades, principalmente). La actitud postural como tal se estudia desde un punto de vista estático, de lo contrario se analizaría como gesto.

Las tres posturas más importantes son: de pie, sentado y tumbado. Cada individuo tiene un repertorio peculiar de posturas que permite ser reconocido por determinadas personas a distancia. Además, suele ser un dato clave que denota la personalidad y el carácter.

La disposición corporal expresa la comodidad e interés de los interlocutores. Para Knapp (1980) y Preston (2005), mantener una postura cerrada y tensa denota incomodidad o disconformidad y una relajada, inclinada hacia delante y abierta expresa comodidad, atención o aceptación del mensaje.

Para Wainwright (2000), una persona con postura erguida suele tener un temperamento bastante diferente al de la persona que anda con hombros caídos y arrastrando los pies.

Para Fraile et al. (2019), la comunicación no verbal del profesorado incide en el modo de adquirir conocimientos por parte de los discentes ya que, entre otras, la actitud corporal de los docentes puede mostrar cercanía o frialdad en su relación con el alumnado.

Para Pease (2011), el docente puede mostrarse como actor dinámico mediante la postura corporal. Puede fomentar una mayor empatía adoptando una postura de inclinación hacia delante, imprimiendo un carácter positivo hacia el receptor. Al contrario, puede mostrarse como observador pasivo, adoptando posturas hacia atrás, con brazos cruzados, actitudes corporales estáticas, cerradas y rígidas, donde la interacción comunicativa muestra frialdad emocional.

Para Hernández (2008), las manos unidas a la espalda expresan confianza, superioridad o poder. La seguridad queda representada al mostrar sin protección, diversas partes del cuerpo vulnerables como son: la zona genital, el sistema cardiovascular, el respiratorio o el digestivo. Es

adoptado por sujetos que ostentan, o quieren reflejar, poder o autoridad (reyes, políticos, altos mandos militares o policiales, etc.).

Relacionado con el lenguaje no verbal existe el término “rapport” que para O’Connor y Seymour (1999), es el proceso por el que se puede entablar y mantener una relación (verbal, emocional y física) de mutua confianza que genere una respuesta asertiva.

El rapport es la existencia de armonía, afinidad y sensación de placer cuando se establece una comunicación hasta el punto de reflejar en el plano físico, consciente o inconscientemente, las posturas del otro interlocutor. Para Goleman (2006), la atención es uno de los requisitos para establecer un rapport adecuado, seguido de generar una “sensación positiva” básicamente compuesta por el tono de voz y la expresión facial. Por ello, lo no verbal es más importante que lo verbal.

Según Losada (como se cita en Torres et al., 2012), el rapport es una habilidad comunicativa que prepara a los interlocutores bajo la empatía hacia una armonía psicológica y somática que facilita la conducción de la interacción comunicativa hacia el campo deseado.

Para McDermott y O’Connor (1999), esta habilidad comunicativa pretende, bajo la confianza, establecer lazos entre dos interlocutores para alcanzar un objetivo.

Para Batista y Romero (2007), el rapport, la flexibilidad, la escucha activa y las técnicas de acompañar son habilidades que debe desarrollar un líder universitario para lograr una comunicación eficaz y efectiva. Debe estar dispuesto a formular proyectos y aprender para canalizar la PNL adecuadamente y con ello contribuir a un mayor progreso.

Respecto al aspecto cultural de la actitud postural es importante tener en cuenta que, según el entorno, este elemento del lenguaje no verbal puede interpretarse de diferentes formas. Por ejemplo, en China, tanto hombres como mujeres deben levantarse cuando se les presenta a alguien. Y, en el ámbito formativo, es prescriptivo que cuando un profesor se dirija a un alumno éste se ponga en pie.

Al igual que en el entorno militar, sea de la cultura que sea, lo establecido es que cuando un profesor se dirige a un alumno (exceptuando elementos de graduación militar superior) el alumno se ponga de pie.

Posturas, como la de estar reclinado en una oficina con los pies sobre la mesa, que más o menos pueden admitirse en ámbitos como el de EEUU, son inconcebibles en culturas orientales entre otros motivos por la connotación negativa de la planta de los pies.

Según Krakover (2021), “Los profesionales de la seguridad han de saber reconocer comportamientos sospechosos y, a la vez, ser capaces de ocultar, o al menos minimizar, su propio lenguaje no verbal para no delatarse”.

Algunos agentes de servicios secretos son capaces de distinguir, por la forma de arrastrar los pies y su actitud postural, entre aquellos que habitualmente andan descalzos, con babuchas o prendas tradicionales y que con intención de pasar desapercibidos usan zapatos en entornos más urbanos.

En la *Figura 13* se puede acceder a una experiencia en ZO.

Figura 13

Código QR. Experiencia de actitud postural en zona de operaciones



“En el rostro se reúnen elementos que aportan una enorme expresividad: la mirada, el contacto ocular, los pliegues de la frente, la expresión de las cejas, la tensión en la mandíbula o su ausencia, la sonrisa con sus matices, etc. Todo en el rostro habla”

(Calvo, 2021, p. 125)

1.3.1.3.4. Comportamiento cinésico. Expresión facial. La expresión facial se refiere a lo que decimos con la cara, y en ella se centra el máximo potencial expresivo de nuestro cuerpo. Caballo (1993) afirma que existe una gran evidencia de que la cara es el principal sistema de señales para mostrar emociones, además de ser el área más importante y compleja de la comunicación no verbal y la parte del cuerpo que más cerca se observa durante la interacción. Dentro de la misma, la mirada es el elemento más importante y adquiere su propia disciplina denominada oculesia.

Para Torregrosa (2016), a través de la cara se pueden conocer los estados emocionales y los sentimientos de las personas. En la comunicación interpersonal, la primera acción es mirar a la cara y ésta suele mostrar la actitud que tiene el interlocutor (interés, aburrimiento, placer, desagrado, miedo, enfado, etc.). Por tanto, la expresión facial supone un factor inicial crucial en la comunicación. En casos de negociación, por ejemplo, si un individuo muestra la emoción de la ira, por lo general realizará menos concesiones.

Varios estudios (Caron y Myers, 1982; Iglesias et al., 1988; Iglesias et al., 1989 y Serrano, 1986), demostraron que los lactantes discriminan las distintas expresiones emocionales y concluyeron que los lactantes son capaces de expresar y discriminar, desde los tres meses de edad, las emociones de alegría, ira, miedo, sorpresa, desagrado y tristeza.

Otros análisis (Andrew, 1963; Chevalier-Skolnikoff, 1973 y Redican, 1975) demostraron que el entorno y el hábitat influyen en la génesis del desarrollo de expresiones faciales.

La obra de Feldman (2018), basada en el estudio de Ekman et al. (1983), revela que el simple hecho de plantear una configuración facial particular cambió la actividad del sistema nervioso periférico de los sujetos, incluso cuando estaban inmóviles en una silla. Cuando adoptaban una expresión de ceño fruncido (ira), sobresalto con ojos muy abiertos (pose de miedo) y pucheros (pose triste), aumentaban sus latidos y las yemas de sus dedos estaban más cálidas. Todo lo anterior en comparación con las poses de felicidad, sorpresa y disgusto.

En lo concerniente a expresiones universales, además del trabajo realizado por Darwin sobre expresiones en humanos (Darwin, 1872), caben destacar:

- El estudio realizado por Ekman et al. (1969) sobre la universalidad en expresiones faciales de seis emociones discretas (alegría, tristeza, asco, miedo, ira y sorpresa).
- El de Ekman (1970), con los primeros estudios científicos sobre personas de diferentes culturas de todo el mundo cuyos resultados fueron que escogieron la misma fotografía para cada emoción.
- Matsumoto y Willingham (2009) demostraron con personas ciegas de nacimiento que las expresiones faciales no surgen del aprendizaje visual (cultura), sino que son un mecanismo biológico hereditario.
- Galati et al. (2003), analizaron las expresiones faciales universales en niños ciegos de 8 a 11 años respaldando el trabajo anterior.

Según Darwin (1872), las expresiones faciales están determinadas por la evolución, pero una vez se adquieren, se pueden emplear voluntariamente como elemento de comunicación.

Para Centeno (2019), se contabilizan nueve emociones transculturales: “ira, miedo, repugnancia, felicidad, tristeza, desprecio, vergüenza, sorpresa y orgullo” (p. 54). Las expresiones pueden estar o no contenidas, ser más o menos leves, intensas o duraderas.

Para Ekman (2003), existen microexpresiones comunes a diferentes expresiones. El análisis específico de una expresión debe ser contextualizado y se deben analizar en conjunto. Algunos signos de la ira, miedo o sorpresa pueden corresponderse entre ellos, o bien con los de perplejidad, esfuerzo o concentración:

- Ira. Expresión del ataque, violencia, frustración, decepción, ofensa, indignación, exasperación. Suele mostrar elevación de los párpados superiores, tensión en los inferiores y descenso de las cejas, labios apretados, el superior se eleva y el inferior desciende, estrechándose ambos y adelantamiento del mentón.
- Miedo. Fruto de una amenaza o daño físico o mental por ello se incrementa el flujo sanguíneo en las piernas preparándolas para la huida o la acción (Levenson et al., 1992).
- Sorpresa. Es la más breve de las emociones pues suele fundirse con la causa de la misma (miedo, diversión, alivio, ira, asco, etc.). Los ojos se abren, las cejas y la mandíbula descienden y la boca tiende a abrirse. Para Ekman (2003), no hay que confundirla con susto o sobresalto.

Contrario a lo anterior, y según un estudio realizado en la Universidad de Glasgow por Jack et al. (2012), no existe la universalidad en las seis emociones fundamentales. El estudio consistió en reconstruir informáticamente seis emociones (felicidad, sorpresa, temor, disgusto, enfado y tristeza) en 15 europeos y 15 chinos. Tras el estudio, concluyeron que los europeos usan todos los músculos de la cara, y sobre todo la boca, para expresar asco o ira, mientras los chinos utilizan los ojos. Los occidentales tienen seis claras expresiones faciales para cada una de estas emociones, pero no ocurre igual con los asiáticos, que solapan gestos de sentimientos distintos.

Para la British Broadcasting Corporation [BBC] (2017), dentro de las expresiones faciales, la sonrisa es uno de los reflejos simples más valorados en la sociedad contemporánea. Aquellos que sonríen con frecuencia son considerados más amigables, competentes, sociables e incluso más atractivos.

Para Niedenthal (2017), las sonrisas tuvieron diferentes orígenes. Para establecer vínculos de cooperación o complicidad con objeto de no mostrar una actitud amenazante. También para mostrar un sentido de superioridad con ausencia de agresión.

La sonrisa puede presentar una doble cara de felicidad, amabilidad o una máscara para manipular. También se produce en situaciones de miedo, inseguridad y temor, o como elemento distractor que oculte intenciones, estados de ánimo o sentimientos. La sonrisa puede utilizarse para establecer una relación positiva, realimentar una conversación, como expresión de felicidad y en todos los casos expresa deseo, intención de colaborar o de vincularse con alguien.

En un estudio de la Universidad de San Francisco (California, EEUU) se etiquetaron diecinueve tipos de sonrisa y concluyeron que sólo seis se realizan mientras se experimentan buenas sensaciones y que las otras trece surgen cuando sentimos incomodidad, dolor, vergüenza, tristeza, desprecio, enojo, incredulidad, mentira o desorientación (Euroinnova, 2021).

Nuestro rostro contiene cuarenta y dos músculos que se contraen, contorsionan y relajan conformando miles de combinaciones y, por tanto, de expresiones faciales. Dentro de estas expresiones están incluidos los diecinueve tipos diferentes de sonrisa mencionados y que, según Ekman (1970), solo una de ellas (descubierta por el anatomista francés Duchenne de Boulogne en 1862) es una sonrisa "genuina" o de Duchenne.

Duchenne analizó en un hospital parisino el rostro de un paciente sin sensibilidad facial. Le conectó diferentes electrodos, estudió las reacciones musculares y descubrió hasta sesenta expresiones faciales que involucraban a diferentes músculos. Tras el estudio, dejó como prueba gráfica una serie de fotografías concluyendo que la diferencia fundamental entre una sonrisa feliz "real" y una sonrisa feliz "falsa" reside en el orbicularis oculi (grupo de músculos que envuelve los ojos). Toda expresión de sonrisa implica la contracción de los músculos cigomáticos mayores que levantan las comisuras de la boca. Pero una sonrisa de Duchenne se caracteriza por la contracción adicional del orbicularis oculi, arrugando la piel alrededor de los ojos como patas de gallo.

Posteriormente, Ekman (1970) descubrió que la sonrisa tipo Duchenne, y no otras, estaba acompañada de actividad en la corteza frontal izquierda del cerebro relacionada con el placer y el disfrute. Duchenne decía que se podía distinguir la sonrisa falsa simplemente mirando a los ojos de la persona que sonríe porque, según él, los músculos de los ojos solo se contraen cuando una sonrisa es auténtica.

Actualmente se sabe que la mayoría de la gente puede contraer una parte del ojo de forma voluntaria. Por eso para descubrirla hay que tomar en cuenta otros factores. Por ejemplo, si se produce de forma abrupta o permanece en el rostro demasiado tiempo, o bien si ocurre demasiado rápido después de la frase que supone acompaña.

Según New Scientist (2021), un estudio analizó fotos de jugadores de béisbol profesionales de la década de 1950 y descubrió que los sonrientes tipo Duchenne tenían un 70% de posibilidades de vivir hasta los 80 años frente al 50% de los que no sonreían. Los investigadores atribuyen beneficios para la salud asociados con la felicidad.

Knapp (1980) y Ritts y Stein (2011) consideran ventajas en la sonrisa cuando se realiza como señal de bienvenida porque facilita una relación interpersonal amistosa y una percepción positiva. También como cierre de proceso comunicativo.

Hamann y Mao (2002) muestran en sus estudios que tanto los mensajes amables como las miradas agradables producen la activación del sistema cortical de respuesta y ello conlleva una mayor motivación e implicación.

Según Cestero (2014) y Preston (2005), para establecer un adecuado canal de comunicación y propiciar la interacción comunicativa, se puede realizar un barrido lento de cabeza a los presentes y una sonrisa sincera a los interlocutores.

Según el estudio de Wood et al. (2016), la observación de una expresión facial conlleva, a menudo, su imitación automática debido a un reconocimiento preciso de las emociones que a su vez se refleja en una simulación sensoriomotora subyacente. Añadiendo que este reconocimiento puede verse afectado por interrupciones experimentales o mecánicas en el proceso sensoriomotor del rostro. Siendo automática y presuntamente inconsciente, se modula tanto por el estado como por el contexto cultural de los interlocutores.

Según Caballo (1993), las expresiones faciales de las emociones están biológicamente determinadas, pero según la cultura existen diferentes modalidades en cuanto a lo que las provoca, a su exteriorización o intento de contenerlas.

Mientras que la expresión de la sonrisa es universal, su interpretación y su aceptabilidad depende de factores temporales y culturales:

- Según Gorvett (2020), en la Europa del siglo XVII, expresar abiertamente emociones no estaba bien visto. Se consideraba de bajo nivel socioeconómico el sonreír mostrando los dientes.
- En algunas áreas de Asia, principalmente en zonas de Japón, mostrar la dentadura al sonreír no está bien visto. Para Freeman-Mitford (2005), el origen es el *ohaguro* (tradición cultural del siglo VIII). Tradicionalmente las mujeres de la nobleza al llegar a la edad adulta teñían sus dientes con té, hierro y sake para dejarlos negros y que no se viesen al sonreír.
- En Asia sonríen mucho por simpatía, pero también cuando algo les sorprende o no lo entienden. En otras culturas como el entorno exsoviético no es frecuente sonreír, y el hacerlo puede dar pie a malentendidos. Sonreír sin motivo es un signo de estupidez en Rusia.

Expresión facial. Oculesia.

Para Musitu et al. (1987), el análisis de la mirada abarca no solo la parte mecánica del sentido de la vista, también la inmensa fuente de información más allá de su propia expresión. Para Birkenbihl (1983), el ser humano es un animal ocular afirmando que aproximadamente un 80% de los estímulos cognitivos se perciben a través de la visión. Para Menéndez (1988), la mirada es muy expresiva. Inicia y puede consolidar relaciones.

Para Albaladejo (2007), la mirada presenta las siguientes funciones:

- Cognitiva. La que desarrolla como el canal de percepción de la información
- Realimentación. Por la que miramos para comprobar la atención del interlocutor.

- Reguladora. Esta función puede indicarnos si alguien desea o no establecer comunicación.
- Expresiva. Mostrando emociones a través del órgano visual.

Según Anta (2019), los estudios realizados sobre cultura y expresiones faciales muestran que pueden ser innatos o adquiridos. Para su correcta interpretación deben ser valorados en su contexto social y teniendo en cuenta la congruencia de la comunicación corporal con la verbal.

Tartwijk et al. (1993), realizaron un estudio entre profesores teniendo en cuenta tanto su experiencia como el uso de la comunicación no verbal. Concluyeron que los docentes experimentados, al emplear mejor la oculesia, la cronemia y el paralenguaje, eran percibidos como más competentes y con mejor control de la materia.

Para Krakover (2021), los profesionales de la seguridad utilizan gafas oscuras para observar sin que los individuos que les rodean puedan saber hacia quién o dónde dirigen su mirada. En el ámbito de la seguridad es vital ser capaz de discernir dónde se dirige una mirada para intentar deducir hacia donde se dirige un golpe o una intención.

Según Leonte (2019), es en su dimensión cultural donde la oculesia cobra mayor importancia. En entornos como el musulmán la mirada a una mujer puede iniciar un conflicto; en la cultura india mirar directamente a los ojos se percibe como desafiante; en la cultura china, la mirada cobra mucha importancia para señalar lo que queremos, dado que es de mal gusto señalar con el dedo y en los entornos educativos dado que la actitud de los alumnos ante el profesor se traduce en evitar o bajar la mirada, en caso de no haber respondido a las expectativas.

Las expresiones faciales son especialmente indicadores de emociones y sentimientos que se muestran de una u otra forma según el entorno cultural. En China, por ejemplo, aunque una familia pase por una etapa de penalidades, tristeza o sufrimiento, recibirá a sus invitados con una sonrisa.

En EE. UU. mirar a los ojos en un proceso comunicativo expresa sinceridad, pero en China, un contacto visual directo puede ser considerado como señal de desprecio, falta de educación o de respeto, entre otras.



“Es de vital importancia percibir las señales de cierre o los signos de impaciencia en todas las relaciones. Así podemos terminar más elegantemente. Siempre es mejor una retirada a tiempo, despedirse que ser despedido, no abusar del tiempo del otro y dejar la puerta abierta a otro encuentro. Lo contrario, dejar a alguien con la palabra en la boca es una descortesía...”

(Baró, 2020, p. 56)

1.3.1.3.5. Comportamiento cinésico. Reguladores. Para Roldán et al. (2013), los reguladores son actos no verbales que mantienen y regulan la naturaleza comunicativa entre dos o más sujetos y facilitan el habla y la escucha de los interlocutores.

A través de ellos se puede: conceder el turno de palabra o indicar al hablante que continúe, repita, se extienda en detalles, se apresure, haga más o menos ameno el discurso. Ayudan a establecer el orden de intervención en las tres fases de un encuentro: el saludo, la conversación y la despedida; y durante ellos pueden marcar el comienzo y el final, ofreciendo información a los interlocutores sobre el interés, disponibilidad y agrado de la comunicación.

Los más usados son los movimientos de cabeza, la orientación del cuerpo y el comportamiento visual. Son difíciles de inhibir y en ocasiones están al límite de nuestra conciencia. Constituyen hábitos arraigados de los que somos muy conscientes cuando los producen otros. Generalmente estos aspectos se disponen de forma gestualizada a través de miradas, sonrisas y movimientos de cabeza fácilmente perceptibles.

Para Bull (2012), las pretensiones de tomar el turno de palabra se pueden sustituir por elementos gesticulares, finalización de la oración, variaciones en el tono o volumen, acentuaciones o el uso de muletillas como: “pero”, “eh”, “sabe usted”, etc., que cuando disminuyen su frecuencia pueden ser prueba de la cesión del turno.

Para La France y Mayo (1976), la mirada (analizada como expresión facial) es una señal que puede dar pie al cambio de turno de palabra. Su trabajo evidencia que el entorno cultural influye en los reguladores. Para ellos el europeo y americano miran directamente a su interlocutor cuando sienten interés, pero para africanos y algunos asiáticos, la mirada se puede interpretar como insinuación o confrontación. Particularmente en Nigeria, donde en la comunicación se esperan gestos de retroalimentación y empatía, el mantener el rostro neutro puede ser percibido como falta de interés en la conversación.

Investigaciones de Ekman et al. (1983), sobre la participación kinésica en las interacciones sociales, revelan que cuando no se utilizan reguladores el efecto espejo provoca una falta de convergencia comunicativa haciendo que el otro interlocutor tampoco desarrolle elementos reguladores que podrían enriquecer y hacer fluir la conversación adecuadamente.

Para Shablico (2012), los reguladores son expresiones recurrentes del profesorado, que son valorados por los discentes y reconocidos como potenciadores de la comunicación.



“Controlar estos gestos es el quebradero de cabeza de todos los políticos ya que muchas veces su discurso no es acompañado por sus gestos, con lo que crea a la audiencia una sensación de incongruencia en el mensaje que quieren transmitir, y en el inconsciente social la sensación es de desconfianza hacia ese discurso o esa persona”

Treig (2019)

1.3.1.3.6. Comportamiento cinésico. Adaptadores. Para Knapp (1980), los adaptadores son las conductas no verbales más difíciles de definir. Se denominan así porque se piensa que se desarrollan en la niñez como esfuerzos de adaptación para satisfacer necesidades, dominar emociones u otras funciones. Son, a nivel corporal, como las muletillas en el lenguaje verbal. Cosas que se repiten y que todos, excepto el que las hace, las perciben. Hay tres tipos:

- Autoadaptadores. Referidos a la manipulación del propio cuerpo: cogerse, frotarse, apretarse, rascarse, etc. Para Ekman y Friesen (1969), aparecen casi involuntariamente como autocorrectivos bajo situaciones de estrés, angustia, tensión, nervios u hostilidad.
- Heteroadaptadores dirigidos a objetos. Referidos a manipular continuamente sin ser consciente: llaves, bolígrafos u otros elementos.
- Heteroadaptadores dirigidos a sujetos. Referidos a tocar de manera continua a la persona con la que hablamos sin ser consciente de ello y, por tanto, sin ninguna finalidad.

Para Ekman (1977), principalmente se presentan como autoadaptadores y se mantienen o aumentan con la situación experimentada. Este tipo de gestos deben evitarse ya que distorsionan la comunicación. Al ser inconscientes, precisan de un proceso de toma de conciencia y posterior entrenamiento para eliminarlos.

Según concluyen Fraile et al. (2019), los movimientos adaptadores en docentes se relacionan con situaciones que puedan ser percibidas, de tensión o que pueden generar nerviosismo,

inseguridad, inestabilidad emocional, incomodidad, esfuerzo para adaptarse o gestionar situaciones incómodas, afán de superación, etc.

Las investigaciones de Castañer et al. (2013), realizadas con estudiantes de Ciencias del Deporte, muestran la presencia de adaptadores en proporción inversa a la experiencia (tanto autoadaptadores como heteroadaptadores dirigidos a objetos) cuando dichos estudiantes desarrollan tareas docentes.



“La territorialidad también muestra diferencias a lo largo de las culturas. En el Este, el concepto de territorio es muy débil y compartir o tocar cosas de otros sin permiso es algo natural. En el Oeste, tocar o hacer uso de las cosas de otros sin permiso provoca actitudes más marcadas de territorialidad”

(Leonte, 2019)

1.3.1.4. Proxemia. La proxémica es una teoría que surge en la década de los 60 y fue desarrollada por el antropólogo estadounidense Edward T. Hall. Hall (1990), estudió cómo es que percibimos el espacio en diferentes culturas y cómo lo utilizamos para establecer distintas relaciones.

La proxémica representa “el estudio de la percepción y el uso que el hombre hace del espacio” (Hall et al., 1968, p. 83). Analiza la orientación corporal y espacial, el movimiento, las posiciones móviles y las distancias físicas desde la territorialidad, la cual se expresa mediante la distancia, ocupación del espacio, los desplazamientos relativos, así como su significación en el ámbito de la CNV.

Para Knapp (1980), la percepción y uso que se tienen del espacio, tanto individual como social, está influenciado por el aspecto cultural, por la educación y el perfil psíquico (narcisista, egoísta, etc.).

En cuanto a las distancias, Hall et al. (1968) establecen cuatro áreas espaciales en relación con la persona, que fluctúan en función del contexto cultural donde se produce la interacción:

- Distancia íntima (0 a 45 cm). Establecida para conversaciones personales, disputas o cortejar.
- Distancia personal (45-120 cm). Establecida para interacciones ente personas cercanas, de confianza.
- Distancia social (120-360 cm). Establecida en entornos de trabajo, poco asiduas.
- Distancia pública (más de 360 cm). Establecida para conversaciones formales, poco fiables.

Algunos estudios como los de Davis (1976/2020) analizan las diferentes reacciones ante la amenaza que supone la presencia en determinadas posiciones del espacio de un individuo o un interlocutor. Normalmente se busca la proximidad con aquellos que más agradan o se ven cercanos.

Para Almeida y Ortiz (2016), en relación con la territorialidad, los seres humanos mantienen mecanismos primarios buscando espacios donde sentirse menos amenazados o más cómodos.

Según los estudios de Sommer y Becker (1969), sobre el comportamiento espacial en público, cuando se sentaba en un sitio libre cerca de alguien en la biblioteca de la Universidad de Davis (California), la otra persona reaccionaba con gestos defensivos, cambios de postura o de ubicación y rara vez lo expresaba verbalmente.

Para Álvarez de Arcaya (2004), en el entorno formativo la proximidad no verbal se denomina *nonverbal immediacy* y se refiere a la cercanía por encima de lo físico. En ella entra el plano psicoemocional, donde la proximidad condiciona las relaciones entre docente-discente.

Para Fonseca (2005) el manejo y uso de las distancias tienen una clara influencia en los oyentes, pues la distancia de estos con el orador y el contacto corporal afecta e influye en sus sensaciones.

Para Kendon (1973), un grupo conversando en posición de pie adopta la denominada configuración circular si el grupo es igualitario. Por el contrario, si muestra una asimetría, será donde posiblemente se sitúa el líder. Añade que, imponer espacios en el aula puede afectar al comportamiento del alumnado.

Para Posada (1997), la organización del espacio articula y refuerza las relaciones pedagógicas, pero no hay concienciación respecto a la importancia de este factor ni de los elementos necesarios con los que se puede contar para realizar una mejora de esas relaciones.

La orientación, disposición y desplazamientos en el espacio del profesor tienen una significación que trasciende el mero contenido del mensaje discursivo. La cinestesia, y particularmente la proximidad físico-afectiva entre el profesorado y el alumnado, puede tener influencia tanto en la calidad como en uno de los aspectos del aprendizaje, la retroacción.

Asún-Dieste et al. (2020), concluyen que una deficiente gestión de los aspectos proxémicos por parte del profesorado puede afectar negativamente al aprendizaje y a la dinámica de la sesión.

Para Rodríguez (2012), la cinésica, el paralenguaje y la proxémica son competencias que pueden ser aplicadas por el profesor para controlar las sesiones formativas, estableciendo parámetros espaciales con los alumnos.

En el trabajo de Terneus y Malone (2004), la investigación etológica indicó que, durante el cortejo, los hombres y las mujeres suelen comunicar sus intereses a través del lenguaje corporal y el espacio interpersonal (kinésica y proxémica). El contacto intermitente de los adolescentes durante los eventos fuera del campus puede proporcionar información útil para trazar el desarrollo interpersonal. Este artículo reportó los hallazgos de los patrones proxémicos y kinésicos de los adolescentes en grupos de doble género.

Las diferencias de los comportamientos proxémicos por género entre adolescentes han sido abordadas, entre otros por Leaper (1994) y Moore (1996), aunque el estudio de Moore se centró en examinarlos en funciones relacionadas con la escuela.

Para marcar estas distancias no solamente se emplea lo intangible, el propio mobiliario ayuda mediante la disposición e interposición de mesas, sillones, etc. Los estudios de Hare y Bales (1963)

determinaron la importancia de la situación relativa de individuos ubicados en una mesa para realizar negociaciones más óptimas.

Como expresa Pascale (2018), la realidad multicultural de los entornos formativos genera una mayor interacción cultural. Es necesario optimizar esta situación teniendo en cuenta las diferentes opciones y percepciones culturales en las relaciones, destacando no solo el entorno del aula sino también las zonas gastronómicas y de asueto, ya que un estado alegre mejora la capacidad intelectual y favorece los procesos creativos.

Para Albaladejo (2007, p. 125) “la ornamentación, decoración y el tipo de ordenación del mobiliario incide directamente tanto en las relaciones entre los interlocutores como en la positivización emocional del entorno comunicativo”. En la ubicación clásica hay una intención de transmitir un cierto estatus.

Este concepto es apoyado por el trabajo de Horowitz y Otto (1973), en el cual concluyen que la belleza de un aula afecta no solo a la cohesión del grupo, sino también a la atención y a crear, o no, una clase más participativa e informal. Tanto en su aspecto humano como material las sensaciones se van a recoger mediante los sentidos y ambos aportan elementos para favorecer la comunicación (medios audiovisuales, disposición del mobiliario, amplitud del aula, luminosidad, etc.). Por ejemplo, para Cepeda et al. (2014), el espacio del aula tiene un peso relevante en el transcurso de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Kendon (1967) concluyó que, en base al contacto visual (oculesia y proxemia), los alumnos situados lateralmente en una disposición de herradura participan menos que los situados en medio.

Según Viira (2016), en Rusia generalmente las mujeres jóvenes evitan sentarse en la esquina de las mesas al creer que, si lo hacen, no se casaran en mucho tiempo.

Para Hall (1963), España es una cultura de contacto lo cual va a establecer diferencias tanto en la percepción como en la aplicación de parámetros hápticos y proxémicos. En las misiones militares es importante conocer la proxemia cultural, es decir, la distancia a la que debemos interactuar con los componentes de los diversos entornos culturales dado que, para un oriental, por ejemplo, la distancia en la comunicación es más amplia que en un entorno mediterráneo o latinoamericano.

Cárdenas (2013) concluye que la CNV es un elemento de mucha importancia para el Ejército. Citando la proxémica en las formaciones militares que tienden a guardar ciertas distancias regladas. También hace referencia a la publicación más antigua en la que se registra la forma y significado de la marcha militar, el texto *De Re Militari* del Siglo IV escrito por Publius Flavius Vegetius.

Forest (2006) describe los comportamientos proxémicos, a partir de dimensiones necesarias y suficientes para la enseñanza, y argumenta que no deben tomarse únicamente en su significado matemático, sino más bien en el de la distancia percibida o de trabajo.

Existen diversos estudios sobre la importancia de la distancia didáctica (Legrand, 2006; Vinson, 2013). Cantillo (2014) concluye que, tanto para el docente como para el alumnado, el movimiento y la distancia del primero con respecto a los discentes es un instrumento de especial relevancia en el aula.

Según los estudios de Sghaier et al. (2016) y Ben Jomaa et al. (2016), los resultados ponen en evidencia que la práctica de diferentes modos proxémicos por parte de los profesores, tiene un efecto en la relación didáctica.



“Si lo que vas a decir no es más bello que el silencio no lo digas”

(Proverbio árabe)

“Es mejor ser rey de tu silencio que esclavo de tus palabras”

(Shakespeare)

1.3.2. Dimensión auditiva. Paralenguaje

La voz humana es considerada la principal vía de materialización de la comunicación verbal oral. Los llamados parámetros suprasegmentales (melodía, acento, ritmo, etc.) dan una determinada cualidad al habla, que permiten considerarla simultáneamente como un canal de CNV. A través de las diferentes cualidades de nuestra voz provocamos efectos que son emocionalmente significativos en cualquier interacción (Andersen, 1999). La importancia de la voz es tal que, en ocasiones, se puede dejar de querer percibir un mensaje debido a que la voz que lo emite, nos resulte desagradable en cualquiera de sus dimensiones.

Respecto a la comunicación auditiva no verbal, existe un amplio espectro que abarca todo aquello que nos aporta información sin contenido lingüístico. En este sentido, se incluiría desde la información que produce el sonido de una explosión, hasta el sonido de la lluvia, el llanto de un bebé, un murmullo en el aula, el viento, melodías, etc.

En el ámbito de la formación militar, y no solo en éste, existe un complejo mundo protocolario de simbología auditiva. Por ejemplo, el solo hecho de escuchar el himno de un país es suficiente para que los presentes silencien y paren su actividad, adopten diferente actitud y una determinada postura

para escuchar con respeto la composición melódica correspondiente a la representatividad de un Estado.

Es fundamental concienciarse de la importancia de este elemento en el desarrollo de operaciones exteriores o en actos protocolarios (diplomáticos, militares, deportivos, académicos, etc.) en cualquier entorno.

Figura 14

Código QR. Vídeo sobre la dimensión auditiva “Obama and The Queen”



Para Cestero (1999), el paralinguaje está formado por los siguientes elementos:

- Las cualidades y modificadores fónicos. Comprende intensidad, cantidad, timbre y tono.
- Los indicadores sonoros. Comprenden aquellos signos emitidos consciente o inconscientemente con significados fisiológicos o emocionales (tos, risa, carraspeo, estornudo, suspiros, etc.).
- Los elementos cuasi-léxicos. Comprenden consonantizaciones y vocalizaciones en base a onomatopeyas y emisiones sonoras entre otras.
- Las pausas y silencios. Las primeras, como ausencia de elemento verbal reflexivo o alternante y los segundos, como enfatizadores o bien fallos en la emisión.

Para Blanco (2007), la paralingüística comprende: la dicción, las diferentes segregaciones vocales, la vocalización y las cualidades propias de la voz.

Para conseguir una comunicación paralingüística adecuada es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos: el tono, el timbre, la intensidad y la duración, que son cualidades físicas del sonido que pueden determinar o precisar información (Blanco, 2007) y que Quilis y Fernández (1992, p. 43) denominan como “componentes acústicos del sonido”.

Dentro del paralinguaje, es interesante analizar la importancia de la voz en sus diferentes dimensiones, así como analizar igualmente la actitud del que recibe el mensaje a través de ella.

Según Zizek (2007), (citado en Dolar, 2007), Dolar “desarrolla de forma sistemática todas las dimensiones de la voz como objeto” (p. 12).

La obra de Dolar (2007) refleja:

En medio de una batalla un comandante del ejército italiano da la siguiente orden: “soldados ¡ataquen!” Los soldados, que están atrincherados, no atinan a moverse. El comandante emite por segunda vez la orden y nuevamente, nadie se mueve. Intenta una tercera vez y uno de los soldados exclama ‘che bella voce’ (¡qué bella voz!). (p. 13)

Hay que contextualizar el chiste en una obra escrita bajo los estereotipos culturales, aunque políticamente incorrectos, de la imagen de unos soldados italianos tachados de poco valientes, pero amantes por tradición cultural del *bel canto*. Bajo este prisma, al escuchar la orden del comandante su parte más cobarde no quiere reconocer la orden ejecutiva de ataque, pero sí el reconocimiento de una bella voz en su jefe. Los soldados se centraron en la voz y no en el mensaje. Dolar (2007) sostiene que la voz, además de tener una dimensión como vehículo de significado, posee otra como composición estético-artística y una tercera psicoanalítica como “punto ciego en la invocación y como alteración en la apreciación estética” (p. 15).

Este chiste recogido en la obra de Dolar se relaciona con la explicación de las posiciones sonoras de Schaeffer (1988), según el cual habría tres posiciones de escucha:

- La escucha semántica, en la cual el oído se dirige a comprender el mensaje. En esta posición no interesa el sonido en sí mismo pues funciona como soporte material de un sentido. El ejemplo paradigmático es el lenguaje.
- La escucha causal, en la que el sonido funciona como un índice. El oído se dirige a identificar la causa que produce el sonido.
- La escucha reducida, que toma el sonido como un objeto de observación en sí mismo y se focaliza en sus cualidades intrínsecas dejando a un lado la causa y el sentido.

Tomar el sonido como objeto de estudio mediante la posición de escucha reducida es a lo que Schaeffer denominó “objeto sonoro”.

Respecto a la actitud de los receptores del mensaje, cabe destacar el estudio realizado por Schaeffer (1988) sobre la diferencia entre escuchar, oír, entender y comprender:

- Oír es percibir con el oído. No se puede dejar de oír, aún el silencio más profundo constituye un fondo sonoro.
- Escuchar es dirigirse activamente hacia una fuente de sonido.

- Entender es tener la intención de percibir lo que se manifiesta a pesar de no comprenderlo. Está en función de tener una intención.
- Comprender es escuchar activando la decisión de entender. A su vez, lo que se comprende informa de lo que se entiende.

Para Gómez (2015), “Entendemos algo cuando conseguimos establecer la relación causal, lógica, de un enunciado con los que lo siguen y lo preceden dentro de un sintagma, pero sólo lo comprendemos cuando advertimos los paradigmas que lo atraviesan” (p. 379). Para este autor, entender es como un haz de luz que atraviesa la oscuridad del propio entendimiento.

Para Dorta (2012), comprender es integrar lo percibido, profundizar, tomar conciencia e interiorizar para alcanzar la lucidez que nos permita actuar. En opinión de este autor, comprender es actuar en consecuencia cuando se hace propio lo que se entiende.

Figura 15
Parámetros diferenciadores entre oír, escuchar, entender y comprender según Schaeffer (1988)



Nota. Complemento visual para la distinción entre oír (música de fondo), escuchar (identificamos qué composición es), entender (conseguimos saber qué palabras se expresan) y comprender (sabemos el significado, incluso si es en lengua no materna). Elaboración propia.

En el ámbito de la docencia, estos términos son importantes a la hora de establecer una comunicación eficiente y positiva entre docente-discente. El proceso formativo debe dirigirse hacia que el alumnado, más que oír, escuche, entienda y comprenda el mensaje del docente. Para ello, se deben desarrollar las competencias correspondientes que faciliten la tarea del formador en este campo.

Para Eiriz (2012), la voz es la base del significado, lo que permite el habla. A partir de ella se elabora la oposición diferencial como elemento primordial de la lingüística. En la misma línea, el sonido constituye, además de un placer estético, una condición del habla que se disipa. Para Eiriz, aunque el sonido porte significado, éste es distinto al lenguaje.

La voz es uno de los principales aspectos que identifican al ser humano no sólo frente a otras especies, sino también entre sí. La tecnología biometría identifica la voz como una señal de identidad única denominada huella vocal (Biometric Vox, 2022).

La voz es, además, el vehículo principal de la comunicación humana, ya que transmite emociones y permite establecer un perfil del hablante. Risbel (2019) señala las principales características que hacen que cada voz sea única:

- **Timbre.** El timbre se genera con el contacto del aire sobre la cavidad nasal y bucal, el velo del paladar, las piezas dentales, la lengua y los labios. Todo ello determina las peculiaridades para que cada voz sea distinta del resto. El timbre nos permite distinguir entre sonidos que muestren igualdad de intensidad, altura y duración. La información que aporta facilita valorar factores como la edad y el género.
- **Tono.** El tono, que no la intensidad, puede ser grave o agudo, según la longitud, grosor y frecuencia de vibración de las cuerdas vocales. A menos vibración se emitirá un tono más grave. El tono también puede ser un indicativo emocional y de estados de ánimo. Para Fernández (2015), una de las cualidades de la voz es el control del tono.
- **Frecuencia vocal.** Cada sonido del habla humana tiene una marca diferenciadora de los denominados formantes. Éstos son los picos de intensidad, o bandas de frecuencia, donde se concentra la mayor parte de la energía sonora. Los formantes nos hacen distinguir vocales y otros sonidos y, con ello, poder diferenciarlos y clasificarlos. El proceso en el cual cada uno de ellos recibe una cantidad de energía es lo que denominamos la frecuencia vocal.
- **Cavidad buconasal.** La zona interna de la nariz y la boca, con todos sus componentes, son los encargados de incorporar, almacenar y expulsar el aire. La cavidad buconasal, como elemento físico y mecánico, así como la forma de articularla es uno de los parámetros que determina el tipo de voz y otros sonidos.

Para Rodero (2018), la voz tiene cuatro cualidades: la intensidad, el tono, el timbre y la duración. Cada una de ellas aporta un perfil especial a la voz. El objetivo es que sea lo más atractiva posible a la hora de generar la comunicación. Para lograr este objetivo existen diferentes técnicas que rediseñan los diferentes aspectos mencionados.

Según Pinillos (2021), se pueden aplicar técnicas de modulación de la voz y mediante el entrenamiento mejorar: tono, resonancia, expresividad, volumen, ritmo, pausas, cadencia e incluso la claridad de la voz.

La modulación no es fácil, pero para hacer que nuestra comunicación sea eficiente podemos, dependiendo del tipo de comunicador, aplicar diferentes técnicas. El entrenamiento es la base para ejercitar la musculatura que reproduce la voz y, paralelamente a éste, escuchar a profesionales de la voz para analizar su técnica, centrándonos en si transmiten sus sentimientos, si modifican sus curvas de entonación o si modifican su ritmo y su tono.

Para Pinillos (2021), la modulación es una herramienta diferenciadora. La adecuada modulación contribuye a mantener la atención, a potenciar la escucha activa, a consolidar nuestro mensaje y a crear una imagen de confianza. Con una adecuada modulación convertiremos nuestra comunicación, en un acto más o menos agradable, aumentando la comprensión y el interés.

Dentro de la CNV auditiva destacamos la paralingüística que, para Maqueo (2006), es algo más que lo que simplemente se puede entender como el “cómo se dice”; está relacionada con elementos que refuerzan la expresión verbal y facilitan la intención del proceso comunicativo. Amar (2014), además de las singularidades de la voz, advierte otras particularidades vinculadas con la personalidad, actitud y estado anímico del hablante.

En los procesos formativos, y teniendo en cuenta que las jornadas académicas pueden ser largas y por ello pueden llegar a ser aburridas, monótonas o tediosas, se deben potenciar instrumentos que ayuden a mantener la atención y cooperen en favorecer la captación y comprensión del mensaje. Pudiéndose establecer a modo de guía dentro del empleo de la voz, los siguientes aspectos:

- Cadencia. Hablar claro y despacio para captar la atención y generar confianza.
- Tono y modulación. El tono es uno de los factores básicos para producir mayor impacto y aumentar el rendimiento. Para Pinillos (2019), el cerebro está más influido por tonos graves. Por ello, debemos entrenar el llevar nuestra voz a un tono grave, pero manteniendo un timbre adecuado.
- Pronunciación. Para la emisión correcta y eficaz de un mensaje es indispensable pronunciar correctamente, tanto las consonantes y vocales como las sílabas, y su estructuración en palabras, frases o párrafos.
- Enfatización. Una adecuada estrategia nos llevará a aumentar o adecuar la intensidad, el tono el timbre y duración de ciertos términos para potenciar la atención e impactar en aquel que consideremos.
- Mecánica. Según el sistema vocal humano puede dividirse en:
 - Aparato respiratorio: en el que se almacena y circula el aire. Nariz, tráquea, pulmones y diafragma.
 - Aparato de fonación: donde el aire se convierte en sonido. Laringe y cuerdas vocales.

- Aparato resonador: donde el sonido adquiere sus cualidades de timbre que caracterizan cada voz. Cavidad bucal, faringe, paladar róseo, dentadura, senos maxilares y frontales, labios.
- En la fase final de creación de un sonido es fundamental saber controlar: lengua, mandíbula y labios.
- Proyección. Con determinadas técnicas se puede potenciar la voz y su proyección de manera adecuada para que la recepción sea más clara y para que llegue un mayor número de oyentes.
- Versatilidad y cambios. Variar de forma correcta entre el tono y el ritmo hace que el discurso no sea monótono y aburrido.
- Erradicación. Intentar evitar el uso de muletillas, coletillas que degradan el mensaje, distraen y proyectan mala imagen.

En la comunicación oral se reconocen también los componentes paralingüísticos en relación a cómo se transmite el mensaje (Castañer, 1993; Knapp, 1980). Por ello, otro factor importante es la vocalización que permitirá recibir el mensaje con mayor claridad. Un sobreesfuerzo en la comprensión podría generar cansancio, tedio y pérdida de interés por el discurso. Las vocalizaciones incluyen caracterizaciones vocales como la risa o el suspiro. Entre las segregaciones vocales se encuentran sonidos de escaso contenido léxico, que representan el uso repetido de un sonido de forma inconsciente (Poyatos, 1994).

Para Santamaría (2010), la comprensión y claridad del mensaje no solamente radica en las expresiones faciales, sino en la inteligibilidad del habla. Ésta se basa en la dicción y vocalización, que a su vez se fundamenta en los gestos faciales y en la mecánica para llevarlos a cabo. Con una adecuada formación se pueden evitar errores de pronunciación y mejorar la inteligibilidad, la comprensibilidad, la fluidez y el acento.

El estudio realizado por Aparicio et al. (2020) sobre la influencia del paralenguaje en los procesos formativos concluye que los elementos más sensibles y problemáticos son las segregaciones vocales, la repetición de palabras y expresiones, el descontrol de la velocidad de la elocución, el descontrol de la risa nerviosa, el control de su intensidad y altura y, particularmente, el tono de voz.

Para Blázquez (2016) y Poyatos (2012), es fundamental el entrenamiento para mejorar los aspectos paralingüísticos de la comunicación, concienciar sobre las múltiples posibilidades de modulación de la voz y permitir adoptar diversos registros para la mejor transmisión del mensaje.

Para Davis (1976/2020), es importante tener en cuenta la intensidad y la modulación. Si no se perciben como apropiadas pueden generar falta de interés, aburrimiento, distanciamiento y con ello, degradar la percepción del oyente.

Para Blanco (2007), la paralingüística es un aspecto determinante en la comunicación.

En relación a lo anterior, es aconsejable la práctica para manejar las herramientas expresadas para que contribuyan a una mejor exposición enfatizando lo importante, empleando un adecuado tempo, ritmo y velocidad en el discurso, evitando que se perciba como tedioso y, con ello, dinamizar las sesiones (Blanco, 2007; de la Torre, 1984).

El trabajo de Díaz e Ibañez (2011), evidenció que el profesorado en formación presenta carencias en el conocimiento, y manejo del LNV en las dimensiones kinésica, proxémica y paralingüística.

Es importante, a la hora de aplicar los conceptos desarrollados, tener en cuenta el factor multicultural, dado que, dependiendo del entorno, el volumen o intensidad, el tono, así como la duración, tendrán diferentes connotaciones y por ello, el mensaje puede no ser percibido de forma adecuada.

En las culturas asiáticas normalmente el silencio es apreciado y simboliza interioridad, contemplación y respeto; sin embargo, en culturas europeas y americanas la ausencia de una retroalimentación de mensajes y sonidos puede generar el denominado “silencio incómodo”.

Respecto al volumen y al tono del habla, en Asia generalmente son muy altos, comparados con los de EE. UU. o áreas europeas, incluso en una corta distancia interpersonal. En cambio, reírse a carcajadas es común en estos entornos, pero en China y otros entornos asiáticos la risa se suele contener por ser de mal gusto.

Existen entornos culturales más ruidosos que otros, lo que realimenta la subida o bajada del volumen. Al ser ruidoso se eleva el volumen y se realimenta el ciclo, igualmente pasa con el silencio. Por otro lado, el timbre también varía de unas culturas a otras y eso puede producir percepciones de agresividad o pasividad según el entorno cultural. Hablar en voz alta a individuos de la cultura americana/española puede negativizar la comunicación.

En Japón y Tailandia se generaliza la comunicación con un volumen bajo. Estos factores se unen en la India a un incremento en la expresión de sentimientos con LNV. En algunas áreas se cubren la boca y eligen muy bien las palabras como signo de respeto al interlocutor.

Como ejemplo sobre el empleo del tono, citar China donde el chino mandarín utiliza cuatro tonos y un quinto neutro, mientras que el chino cantonés utiliza nueve tonos. El uso habitual del cuarto tono (casi un tercio de las palabras) dentro del chino (que también se utiliza en otras culturas como la inglesa, pero para expresar enfado o rabia) puede llevar a percibir erróneamente estados de ánimo.

Según Valladares (2021b), en el área del Golfo de Guinea una voz fuerte y aguda puede considerarse hostil. En países como Nigeria, las culturas del norte hablan con tonos más bajos, mientras que en la zona sur se emplean tonos más altos y se habla más directamente. También es habitual el uso de silbidos y otros sonidos por algunos nigerianos que pueden ser percibidos con sorpresa por otros interlocutores. En países árabes, el empleo de tonos bajos se puede percibir como muestra de sinceridad y fuerza.

En algunas zonas, la comunicación se basa en sonidos como es el caso del silbo gomero, un modo peculiar de comunicación de uso corriente en La Gomera (Islas canarias, España). Es una forma de español, en que la vibración de las cuerdas vocales es reemplazada por un intenso silbido, con el propósito de hacer posible la comunicación a distancia en un terreno abrupto (hasta 8 km). Para Classe (2007), los inventores del sistema fueron los gomeros prehistóricos. El silbo gomero no es el único lenguaje silbado del mundo, pero es el único que se basa no en rasgos prosódicos, sino en rasgos puramente articulatorios.

El trabajo de Gómez (2013) concluye que cada cultura presenta elementos paralingüísticos diferentes y que su desconocimiento puede generar malentendidos. Es relevante introducir la enseñanza y el material de apoyo necesarios para el conocimiento de los elementos paralingüísticos en cada cultura. La falta de conocimiento de esta dimensión comunicativa podría ser la causa de algunas faltas de interpretación y producción de mensajes, llegando a generar mensajes ambiguos. Es importante a la hora de seleccionar al profesorado su formación en CNV, tanto de la lengua meta como de la lengua de los aprendices extranjeros.

En operaciones y despliegues militares es fundamental saber distinguir los distintos dialectos, que se diferencian también por variaciones de los elementos del paralenguaje que nos mostrarán origen, intenciones o estados de ánimo.



“Tocar a una persona puede ser más significativo que mil palabras”

van Manen (1998)

“La absoluta falta de contacto físico puede llevar a la muerte, o si no se llega a esta situación extrema, sí puede provocar importantes problemas de desarrollo”.

Spitz (2016)

1.3.3. Dimensión táctil. Háptica

Según Figueroba (2017), todos los sentidos tienen su almacén mnémico. Sus estudios destacan principalmente tres tipos de memoria sensorial:

- La icónica. Registra información visual. Las aportaciones más relevantes en torno a este fenómeno las realizó Sperling (1960), pero posteriormente autores como Neisser (1976), Neisser (1981), Sakitt (1976) y Breitmeyer (1984), han actualizado la concepción de la memoria icónica.
- La ecoica. Procesa la información sonora. De gran capacidad, aunque de corta duración.
- La háptica. Procesa sensaciones (calor, frío, picor, adormecimiento, cosquilleo, vibración o presión).

La háptica, del griego *haptikos*, se refiere a lo relacionado con la capacidad de tocar y con ello obtener información. Para Klatzky y Lederman (1987), el sistema háptico decodifica propiedades como la textura, dureza, peso y temperatura de objetos o individuos. Se refiere a la información táctil la cual facilita, y permite, la interacción con objetos, reconocerlos o identificar/modificar su situación espacial.

Según Figueroba (2017), la percepción háptica o sistema háptico está compuesto por dos subsistemas: el cutáneo y el cinestésico o propioceptivo. El primero detecta la estimulación y el segundo localiza la situación relativa del objeto y transmite las órdenes a musculatura, articulaciones y elementos cinéticos como los tendones. Los dos subsistemas se involucran, según Ballesteros (1993), proactivamente de forma activa y voluntaria.

Respecto a la comunicación táctil, no solamente se basa en la dimensión verbal como pueda ser el lenguaje Braille, el cuál sustituye a la visión en los sujetos con discapacidades visuales respecto a la interpretación del lenguaje escrito, también se adquiere una amplia información con el contacto sobre texturas, materiales, estancias, tejidos y pieles, entre otros.

En opinión de Perinat (2002), “el tono es inherente a la vida; solo desaparece al extinguirse aquella. Los humanos tenemos una capacidad de percepción háptica, o sea, del tono de otra persona a través del tacto” (p. 34).

Para Pandolfini (2014), la percepción háptica designa el proceso de reconocimiento de los objetos a través del tacto y en ella se produce la combinación entre la percepción táctil, causada por el contacto de un objeto con la superficie de la piel, y la propiocepción, que proporciona información sobre la posición de la mano, o del cuerpo, en relación con el objeto.

Según Wang y Quek (2010), el contacto físico es una dimensión singular e inmediata de comunicación emocional.

Las sensaciones no visuales y no auditivas que experimenta el hombre pueden englobarse en una especie de ciencia del tacto (Read, 1943). Según éste, la percepción háptica se relaciona con una actitud activa frente al denominado sentido del tacto que se presenta como una fruición pasiva. Para Hall (1990), el concepto háptico se relaciona con aquellos componentes que se utilizan para analizar el contexto cercano al sujeto: la piel, las membranas y los músculos.

Gibson (1979) define la percepción háptica como “la percepción del individuo del mundo adyacente a su cuerpo mediante el uso de su propio cuerpo” (p. 53).

Dentro de la háptica es importante analizar el saludo. Para Davis (1976/2020), existen pautas compartidas entre simios y humanos. Utilizan gestos similares para el saludo (abrazos, besos, contacto de labios, reverencias y palmadas en la espalda). Según algunos etólogos tiene como objetivo mostrar apaciguamiento entre aquellos que se produce el encuentro.

Para Eibl-Eibesfeldt (1970), son universales las fases del saludo, así como el desarrollar una sonrisa o un movimiento de cejas a distancia cuando se percibe a alguien a quien se aprecia o quiere.

Los estudios cinéticos de Kendo y Ferber (1973) diferenciaron cinco etapas en el saludo: avistarse-reconocerse, saludo a distancia, acercamiento, proximidad y retroceso-separación o fase de cierre. Puede que se modifique el orden y que no todas se sucedan, pero la de retroceso se produce siempre.

Aström (1994) investigó las posibles relaciones, aunque limitadas a género masculino y dentro del entorno sueco, en las medidas de comportamiento no verbal en las fases del saludo desde la aproximación hasta la de cierre. En la investigación analizó estilo y velocidad al caminar, cruce de miradas, ausencia o no de sonrisa, distancias entre sujetos, medida de intensidad en el apretón de manos, ángulos relativos y de los pies, disposición al irse, etc. Estos factores se relacionaron significativamente con las características de personalidad, sociabilidad, agresividad y neuroticismo. La intensidad y la fuerza del apretón de manos se relacionaron tras el estudio con el dominio, actitud de superioridad, agresividad, sociabilidad y neuroticismo. Respecto a la sensación de satisfacción, en el ámbito háptico, la mayoría de los encuestados consideraron desagradable la sensación experimentada tras el apretón a una mano sin intensidad, flácida, fría y húmeda.

Para Amar (2014), En las relaciones humanas, y en el desarrollo de actividades formativas, el tacto y el contacto son imprescindibles.

Para Andersson et al. (2018), el momento adecuado para usar el tacto corporal o bien abstenerse de tal uso requiere sabiduría. La capacidad de discernir las necesidades, deseos, intereses y propósitos de las personas en situaciones particulares y actuar de manera apropiada debe ser valorada por el discente. En su artículo se analizan “políticas sin contacto” como una preocupación práctica del maestro que incluye el cuerpo como ubicación, fuente y medio en la actividad educativa. Para los autores el desafío radicó en cómo los maestros manejan la interacción de los estudiantes y las intenciones de enseñanza. El estudio estuvo basado en entrevistas con profesores de Educación Física en escuelas primarias, secundarias y secundarias superiores suecas. En ellas se realizó el análisis de una serie de técnicas hápticas que se establecen y practican con fines pedagógicos específicos.

Los resultados mostraron la competencia del profesor de Educación Física para manejar diferentes funciones del tacto intergeneracional en relación con tres técnicas diferentes de contacto corporal: toque de seguridad, que se caracteriza por la intención de manejar lo frágil; denotar el tacto, que se caracteriza por las intenciones de manejar contenido de aprendizaje y el toque relacional, que se caracteriza por intenciones de cuidado. Cada uno de estos es importante para que los maestros lleven a cabo su labor de enseñar y cada uno de estos se basa en evaluaciones profesionales para determinar si cumplen o no con el propósito previsto. Se concluyó que, para entender los problemas relacionados con el contacto físico dentro de la práctica escolar, se debe concebir como un elemento arraigado con las técnicas de aprendizaje.

La háptica y la proxemia deben ser analizadas dependiendo del entorno cultural. Según la cultura, se pueden percibir como excesivas o escasas. Como ejemplo, Burwell (1999) cita la experiencia de un europeo occidental en China. El lado izquierdo, el del Yang, simboliza la actividad, lo masculino, y el cielo. El Ying (derecho), simboliza la fertilidad, lo femenino y la tierra. En China, cuando se recibe algo es con la mano derecha y se da con la izquierda (El Tiempo, 2021). En esta cultura se limita el contacto físico, el beso como canal háptico de saludo habitual en Europa se limita a parejas en los espacios orientales.

Tocar la cabeza es susceptible de provocar una ofensa en países como Tailandia, Malasia u otros del entorno. En la tradición budista, los *chakras* se sitúan en esa parte del cuerpo y por ello tocarla se considera una ofensa.

En culturas orientales la planta de los pies es indigna, por lo que no se muestra ni se toca ni se señala. Si se pisa a alguien tanto en Rusia como en el espacio exsoviético, seguramente recibirá otro

pisotón, basándose en la creencia de una futura discusión entre ambos si no se responde al pisotón (Viira, 2016).

Según el apretón de manos se diferencian tres tipos de actitud: igualdad con palmas de ambos en la vertical, sumisión con la palma hacia arriba o imposición con la palma hacia abajo. Igualmente, el tocar el codo o abrazar nos va a indicar el grado de familiaridad que nos ofrece el interlocutor y con ello, una percepción inicial para iniciar la negociación o la conversación. Todo ello nos lleva a valorar una herramienta muy útil en PSO, por ejemplo, cuando se realiza un saludo y tenemos ese primer contacto físico con nuestro interlocutor recibimos una valiosa información inicial sobre el carácter e intenciones de la persona con la que tratamos.

Dibiase y Gunnoe (2004) analizaron la háptica como elemento de dominio, teniendo en cuenta el género y la cultura. Participaron 120 hombres y mujeres de Italia, la República Checa y los Estados Unidos. Analizaron los contactos con y sin manos. Cuando hubo contacto con las manos el resultado mostró que los hombres checos interaccionaron más que el resto de grupos. En los contactos sin manos fueron las mujeres checas e italianas, y los hombres italianos, los que tocaron significativamente más que el resto de grupos. Dentro del contexto cultural, estos resultados parecen apoyar la teoría de la dominancia para los toques con la mano, pero no para los toques sin manos.

En el QR adjunto como *Figura 16* se puede visualizar un vídeo sobre esta dimensión.

Figura 16

Código QR. Experiencia háptica en ZO



Existen otras dimensiones no verbales como son la gustativa y olfativa, que cobran protagonismo en determinados entornos formativos. El Grado en Gastronomía de la Universidad Francisco de Vitoria (UFV) de Madrid, o el Máster Universitario en Ciencia Gastronómicas de la Mondragon Unibertsitatea de San Sebastián. Así mismo, Grados y Estudios del Instituto de Aromaterapia Integrada Enrique Sanz Bascuñana (ESB) sobre la dimensión olfativa como el Máster Europeo en Perfumería Natural y Aromaterapia holística; Máster Europeo en Cosmética Natural, Ecológica y Parafarmacia, y Máster Europeo en Aromatología y Aromaterapia Integrada. Además del Máster en Aromas y Fragancias de la Fundación Universidad Politécnica de Cataluña (UPC), entre otros.



“Parecía que habían descubierto un código nuevo de comunicación en el que Tita era la emisora, Pedro el receptor y Gertrudis la afortunada en quien se sintetizaba esta singular relación sexual a través de la comida. Pedro no opuso resistencia, la dejó entrar hasta el último rincón de su ser sin poder quitarse la vista el uno del otro. Le dijo: nunca había probado algo tan exquisito, muchas gracias”

Esquivel (2001, p. 39)

1.3.4. Dimensión gustativa

Según la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC, 2020), “la sensibilidad gustativa es esencial para informarnos acerca del sabor de los alimentos y de las sustancias que puedan llegar hasta nuestra boca” (párr. 1).

La sensopercepción gustativa es fundamental para la vida. Proporciona, entre otros aspectos, la capacidad de percibir las sustancias que ingresan al organismo (Fuente et al., 2010).

Los grandes eventos presentan generalmente un elemento gastronómico (bautizos, comuniones, bodas, funerales, congresos, graduaciones, etc.). En todos ellos se produce una actividad comunicativa que finalmente culmina con una reunión donde los alimentos y la bebida, es decir, el gusto, toman una especial relevancia sin necesidad de parámetros verbales.

En los entornos formativos, y no solo en ellos, el elemento gustativo (en la dimensión gastronómica) puede desarrollar parámetros comunicativos adecuados.

Para Acosta (2011), la gastronomía es una herramienta de gran interés para la caracterización de personajes y momentos históricos. Además, demuestra la relevancia que tiene en un aspecto poco estudiado tanto en el área de la literatura como en el de la comunicación.

Para Marta González (2016), la experiencia de una buena mesa provoca una fascinación que potencia la actividad comunicativa. La gastronomía es un fenómeno de comunicación en dos sentidos: se ha creado un espacio propio en los medios de comunicación y porque en los actos sociales la gastronomía y elementos como la comunicación interpersonal, la difusión e ideas o los contactos, entre otros, son parte inseparable de los eventos y por tanto de la función comunicativa.

En el ámbito de nuestro análisis sobre comunicación cognitiva aplicado en operaciones militares, el gusto nos aporta información de los diferentes entornos culturales. Determinados sabores también pueden indicar orígenes y ubicaciones, así como el estado de salubridad de alimentos o líquidos.

En las PSO, cuyo objetivo son las tareas formativas, el factor gastronómico se presenta como un importante elemento para establecer una adecuada comunicación con los discentes. Y en cualquier caso para establecer buenas relaciones con los líderes locales y la población. Potenciar las relaciones al compartir mesa, o bien, hacer lo correcto abasteciendo de alimentos cuando hay falta o escasez de ellos.

En el QR adjunto como *Figura 17* se puede visualizar un vídeo sobre esta dimensión.

Figura 17

Código QR. Vídeo sobre dimensión gustativa “el acto consciente de saber”





“En la tribu Kanum Irebe de Nueva Guinea, cuando dos buenos amigos se separan, el que se queda algunas veces toca a su amigo en la axila para tomar algo de su olor y frotárselo sobre sí mismo”

Davis (1976/2020, p. 201)

1.3.5. Dimensión olfativa

El olfato es un sentido con una compleja evolución que permitió sobrevivir a aquellos que fueron capaces de percibir el peligro o detectar alimentos/líquidos en mal estado. Este sentido logra percibir para luego poder establecer una correspondencia e identificar diferentes sustancias gracias a la presencia de al menos 347 receptores olfativos (Mascaraque y Ramón, 2017).

Para Fuentes et al. (2011), los seres humanos poseen una relación de reciprocidad e interdependencia con su entorno, por esto, deben estar preparados para adaptarse a sus continuos cambios. El sentido del olfato nos permite captar los rastros químicos y con ello desarrollar conductas básicas para sobrevivir como la interacción social, reproducción o fuentes alimenticias. Para Kang et al. (2009), en los mamíferos estas señales son captadas por dos sistemas olfatorios diferentes: el principal responsable de la detección de odorantes volátiles comunes y el accesorio o vomeronasal que responde a las feromonas involucradas en la comunicación social.

En la parte olfativa cabe destacar los estudios de Harry Wiener, de laboratorios Pfizer, en los que expresa que los humanos percibimos más olores de los que tenemos conciencia. Para evitar la confusión del término “olores” los denomina mensajeros químicos externos (MQE), también llamados feromonas que cobran mucha importancia en el reino animal (Wiener, 1966).

Además, el proceso evolutivo ha desarrollado una serie de patrones que le permiten captar y diferenciar los aromas nocivos de los benignos (Revisi, 2011).

Los estudios de Fuentes et al. (2011) y Schmitt (1999) afirman que podemos recordar aproximadamente el 1% de lo que tocamos, el 2% de lo que escuchamos, el 5% de lo que vemos, el 15% de lo que degustamos y el 35% de lo que olemos.

Para Treig (2020), el olfato es uno de los sentidos más importantes en la comunicación no verbal. Gracias a él se puede obtener información al:

- Rememorar vivencias. Recordar situaciones o rememorar el pasado.
- Detectar peligros. Presencia de humo, ácido, productos químicos, humedad, etc.
- Reconocer personas. Por su aroma o el de su ropa.

- Identificar acciones o estados. Actividades deportivas, higiene personal, nerviosismo, miedo, tensión, putrefacción de cuerpos, etc.
- Sentir. Compatibilidad o comodidad con la presencia de algo o alguien.
- Rechazar por asco. Por su olor a personas, animales u objetos.
- Protegerse. Ante alimentos o líquidos en posible mal estado.

En palabras de Ovejero (2019), el sentido del olfato tiene diversas posibilidades, porque aún no presenta saturación publicitaria. Presenta un valor diferencial por su conexión directa con la memoria. Esto se constituye como una oportunidad para las empresas de innovar en su estrategia de marketing para llegar a la memoria y recuerdos del consumidor. También un desafío con respecto a la implementación y sus alcances.

El olor se establece como un importante elemento para la comunicación en los entornos de formación dado que, para desarrollar una adecuada competencia comunicativa, habrá que concienciarse, tener en cuenta, valorar y aplicar las siguientes consideraciones:

- Mantener y potenciar una correcta percepción olfativa en el entorno de formación, para evitar que un olor no adecuado distorsione la atmosfera en la que deben desarrollarse las actividades académicas.
- Evitar por parte de los docentes y discentes olores que por su excesivo aroma (perfumes, esencias, falta de higiene, causas biológicas, etc..) perturben la adecuada recepción de los contenidos formativos.
- Detectar olores que puedan representar un peligro grupal como fuego, escapes de gas o sustancias tóxicas, así como detectar el consumo de sustancias psicotrópicas.

Para Leonte (2019), en algunas culturas orientales no dan tanta importancia al olor, habiendo un menor consumo de productos que lo modifiquen, como los perfumes. En las culturas europeas o americanas, el olor sí importa significativamente y hay mucho desagrado hacia los olores naturales. Sin embargo, el uso de algunas especias y elementos aromáticos (esencias, aceites, sándalo, inciensos, etc..), pueden resultar chocantes para olfatos no acostumbrados en una u otra cultura. La lavanda o el curry serán catalogados como agradables, o no, dependiendo de muchos factores, entre otros, el cultural.

Como se ha mencionado un olor aporta información de personas, lugares, ambiente culinario, cocina, estado de los alimentos o del agua, etc. En los despliegues se podrán identificar lugares y personas tan solo por su MQE. En caso de secuestro o cautiverio, los olores pueden ser un elemento imprescindible para la obtención de información. En las recomendaciones que el Gobierno de México

realiza ante un secuestro figura “Tome nota mentalmente de todos los movimientos, incluyendo el tiempo, direcciones, distancias, olores especiales y sonidos” (Gobierno del Estado de México, 2020).

Según narra El País (2020), en 1901, la policía francesa investigó el caso de Blanche Monnier, una joven secuestrada en una habitación a oscuras y maltratada por su familia. Se resolvió gracias al nauseabundo olor que procedía de la estancia donde sus padres la mantuvieron durante 25 años secuestrada.

Estas formas de obtener información, mediante la comunicación cognitiva, pueden ser cruciales en caso de situación extrema, como pueda ser una negociación, un secuestro o una discusión. Los elementos adquiridos mediante la comunicación cognitiva pueden servir para obtener información valiosa y oportuna o, incluso a posteriori, para deducir el lugar, el entorno o las personas implicadas.

Mediante el QR adjunto como *Figura 18* se puede visualizar un vídeo sobre esta dimensión.

Figura 18

Código QR. Vídeo sobre la dimensión olfativa, “qué transmite un olor”



En los códigos QR adjuntos (*Figura 19*), se pueden visualizar experiencias en ZO sobre diferentes dimensiones de la CNVIC.

Figura 19

Códigos QR con experiencias sobre CV y CNVIC





CAPÍTULO 2. HIPÓTESIS, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN/OBJETIVOS, Y MÉTODO**2.1. Hipótesis**

Como hipótesis general se plantea que:

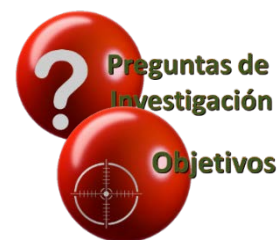
La competencia comunicativa, pese a ser una competencia básica en el desempeño del profesorado, no se atiende específicamente en la formación inicial, por lo que el profesional en ejercicio no identifica lo que debe hacer para ser más competente/eficaz durante sus clases atendiendo tanto a los aspectos verbales como no verbales.

Como hipótesis específicas:

H1. El profesorado, tanto civil como militar, no está suficientemente concienciado sobre la importancia del empleo de habilidades comunicativas verbales y no verbales, así como del componente intercultural de lo no verbal.

H2. El empleo de las habilidades comunicativas en entornos formativos, tanto civiles como militares, requiere conocimientos específicos para transmitir adecuadamente el mensaje docente, así como conocimientos de las variables culturales. Consideramos que los profesores, en general, presentan carencias al respecto.

2.2. Preguntas de investigación y objetivos



Objetivo General: Analizar la competencia comunicativa del formador civil y militar atendiendo a los aspectos verbales y no verbales desde el punto de vista del alumnado y el profesorado.

Las preguntas, y sus correspondientes objetivos, planteadas en este trabajo, son:

P1. ¿Es importante la competencia comunicativa en los procesos formativos?

Obj.1. Conocer la percepción del alumnado universitario y militar, en su proceso de aprendizaje, sobre la importancia de la competencia comunicativa del docente a nivel verbal y no verbal.

Obj.2. Conocer el grado de concienciación del profesorado civil y militar sobre la importancia de la competencia comunicativa en su labor profesional atendiendo a aspectos verbales y no verbales.

Obj.3. Analizar el grado de conocimiento e interés del profesorado sobre la incidencia de las habilidades comunicativas (verbales y no verbales) en la transmisión eficaz de su disciplina académica.

P2. ¿Se debe tener en cuenta el lenguaje no verbal y el factor intercultural para desarrollar una adecuada comunicación y mejorar los procesos formativos?

Obj.4. Conocer en el entorno formativo civil y militar, en el ámbito nacional, el grado de concienciación y conocimientos del formador sobre el lenguaje no verbal y su aspecto intercultural.

P3. ¿Existen diferencias entre los entornos civil y militar, género, experiencia docente, empleo militar o tramo de edad en los aspectos de competencia comunicativa, LNV y factor intercultural?

Obj.5. Analizar si existen diferencias significativas entre el profesorado civil y militar, en las variables estudiadas, en función del género, experiencia docente, empleo militar o edad.



2.3. Método

2.3.1. Diseño

El estudio realizado en el marco de esta investigación se corresponde con un diseño no experimental, seccional y de tipo descriptivo, inferencia y correlacional (Sierra, 2001). Es de tipo no experimental, porque no existe un trabajo pre y post, con un tratamiento de una o varias variables donde se busque su efecto en un grupo o población. Es seccional, pues se lleva a cabo en un momento determinado. Es correlacional, por el tipo de pruebas que se llevan a cabo en un momento determinado. En la redacción y presentación del trabajo se ha utilizado el manual del Centro de Escritura Javeriano (2020).

Para enriquecer el estudio con relatos reales, se han incluido breves experiencias empíricas narradas en primera persona por diversos mandos o directivos civiles y militares desplegados en zona de operaciones exteriores (Castien et al., 2015). Sus declaraciones responden a las preguntas siguientes:

¿Recuerda alguna situación en la que el lenguaje descriptivo inferencial no verbal fuera importante o protagonista en alguna ocasión durante el desarrollo de la misión?

¿Recuerda alguna anécdota o experiencia basadas en el uso de la comunicación verbal o no verbal?

Esta información adicional puede consultarse escaneando los diferentes códigos QR ubicados a lo largo del trabajo, así como en el *Anexo 4*.

2.3.2. Muestra y universo de referencia

- **Universo de referencia**

Se pretende generalizar los datos obtenidos en la muestra a la población compuesta por todos los alumnos y profesores universitarios, civiles y militares, del territorio nacional.

En el ámbito civil se consideran los matriculados en Grado, 1er y 2º ciclo, Máster y Doctorado según el Ministerio de Universidades (2021).

Dentro del personal militar se aportan datos de aquellos profesores y alumnos que desarrollan sus funciones en los centros de enseñanza equivalente a los estudios universitarios y, por tanto, donde fueron pasados los test de medición. Según se refleja en MINISDEF (2021), la enseñanza militar comprende la de altos estudios militares, la de perfeccionamiento y la de formación.

HIPÓTESIS, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN/OBJETIVOS, Y MÉTODO

- Altos estudios de la defensa nacional. Dentro de este ámbito el Órgano Central (OC) con el Centro Superior de Estudios de la Defensa (CESEDEN) – Escuela Superior de las Fuerzas Armadas (ESFAS) y la Academia Central de la Defensa (ACD).
- Enseñanza de perfeccionamiento. En este ámbito, se realizó el muestreo en la Escuela de Guerra del Ejército de Tierra (EGE)
- Enseñanza de formación. En este ámbito los estudios de Grado en la Universidad de Zaragoza-Centro Universitario de defensa (UNIZAR-CUD), Academia de Infantería (ACINF), Academia de Caballería (ACAB), Academia de Artillería (ACART), Academia de Ingenieros (ACING), Academia Logística (ACLOG) y Academia de Aviación del Ejército de Tierra (ACAVET).

Cabe destacar que, a la fecha de entrega de este trabajo, no se dispone de los datos correspondientes al curso 21-22, los cuales son editados en el mes de mayo por el Ministerio de Universidades. Respecto a los datos de la enseñanza militar se han recogido del documento publicado en diciembre de 2021 (es en diciembre de cada año cuando el MINISDEF los publica) y se presentan datos del curso 2020 (MINISDEF, 2021).

A continuación, en las *Tablas 1 y 2*, se aporta información descriptiva de la muestra en cuanto a las variables género, condición militar/civil, ámbito de estudio, experiencia docente y tipo de estudios para los profesores y alumnos por separado.

Tabla 1
Descriptivos muestrales del profesorado





Profesorado 223	Género	Condición	Ámbito Docencia	
	Masculino 167 74.9% 	Militar 124 55.6% 	Ámbito Militar 119 96%	
			Ámbito Civil 5 4%	
	Femenino 56 25.1% 	Civil 99 44.4% 	Ámbito Civil 79 79.8%	
Ámbito Militar 20 20.2%				
			Ámbito Civil Total 84 37.6%	

Tabla 2
Descriptivos muestrales del alumnado

Alumnado 800	Género	Condición	Ámbito Estudio		Nivel Estudios		
	Masculino 626 78.3% 	Militar 519 64.8% 	Ámbito Militar 464 89.4%		ACD	5	1%
Ámbito Civil 55 10.6%			Grado 195	CESEDEN	19	3.8%	
Femenino 174 21.8% 	Civil 281 35.1% 	Ámbito Civil 250 89%		Ámbito Civil Total 305	Posgrado 110	EGET	83 (+31)
			Ámbito Militar 31 11% Contabilizan en el análisis de nivel de estudio como especialización militar (5+19+83+31= 138 total)			CUD-Acad.	357
		Experto		26	23.6%		
			Máster	69	62.7%		
Doctorado	15	13.6%					
				EGET	31	100%	

Nota. Los 31 alumnos civiles que figuran en ámbito militar pertenecen a los cursos de PSO y quedan contabilizados como alumnos de especialización militar

- **Muestra:**

Mediante muestreo incidental no probabilístico, se ha contado con la participación de 1.023 miembros de comunidades académicas civiles y militares (223 docentes y 800 alumnos), vía la distribución de un enlace con acceso a los cuestionarios. Como criterio de inclusión se especificó que debían haber desarrollado sus respectivas funciones en el curso académico 2021-2022. El periodo de muestreo ha tenido lugar desde el 15 de mayo de 2021 hasta el 8 de febrero de 2022.

El profesorado conforma un tamaño de población de 128.352 individuos. Estableciendo un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 5% se requiere una muestra de 384 individuos. Nuestro estudio ha contado con 223 individuos, lo que marca un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 6.5%.

Respecto al alumnado conforma un tamaño de población de 1.639.338. Estableciendo un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 5% se requiere una muestra de 385 individuos. Nuestra muestra ha sido de 800 individuos con lo que se obtiene un margen de confianza del 99% y un margen de error del 4.5%.

HIPÓTESIS, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN/OBJETIVOS, Y MÉTODO

Entre los centros civiles se ha contado con la participación de miembros de la UGR, de la Universidad Carlos III (UC3M) y de la Universidad Antonio de Nebrija en Madrid. Respecto a los militares ha participado personal del MADOC, del Centro Superior de Estudios de la Defensa (CESEDEN) y de la Academia Central de la Defensa (ACD).

A continuación, se presenta, en las *Tablas 3 y 4*, la información descriptiva correspondiente a los mismos.

Tabla 3

Descriptivos poblacionales para personal docente e investigador del Sistema Universitario Español curso 2019-20 y en la enseñanza militar en el año 2020





	Condición	Tipo de Estudios	Centros	Profesorado	Género		
					♂	♀	
PROFESORADO CURSO 2019-2020	Civil 	Doctorado		127.383	72.736	54.647	
		Máster					
		Grado					
	Total Profesorado Civil				127.383	72.736	54.647
	Militar 	Órgano Central	CESEDEN	61	60	1	
			ACD	198	114	84	
		Perfeccionamiento. MADOC	EGE	77	77	0	
			CUD /Academias. MADOC	AGM	107	99	8
		ACINF		92	75	17	
		ACAB		43	38	5	
ACART		82		71	11		
ACING		93		72	21		
	ACLOG	161	146	15			
	ACALET	55	53	2			
Total Profesorado Militar				970	659	164	
TOTAL PROFESORADO				128.352	73.541	54.811	

Tabla 4

Descriptivos poblacionales para alumnos matriculados en el Sistema Universitario Español curso 2019-20 y en la enseñanza militar año 2020

ALUMNADO CURSO 2019-2020	Condición	Tipo de Estudios	Centros	Alumnado Matriculado	Género	
					♂	♀
Civil 		Doctorado		89.353	44.587	44.766
		Máster		234.214	103.991	130.223
		Grado 1er y 2º Ciclo		1.309.771	581.534	728.237
Total Alumnado Civil				1.633.338	730.112	903.226
Militar 		Órgano Central	CESEDEN ACD	360	347	13
		Perfeccionamiento MADOC	EGE	879	835	44
		CUD/ Academias MADOC	AGM	1.192	1.051	141
			ACINF	457	442	15
			ACAB	122	111	11
			ACART	383	354	29
			ACING	465	435	30
ALOG	752	705	47			
ACAVET	117	108	9			
TOTAL ALUMNADO MILITAR				6.068	5.309	759
TOTAL ALUMNADO				1.639.406	735.421	903.985

2.3.3. Procedimiento y Materiales. Cuestionario de investigación

Como los instrumentos de evaluación se han construido y validado *ad hoc* para esta investigación, se expone en primer lugar la información correspondiente a su proceso de elaboración. Seguidamente, se presenta la información propiamente descriptiva de cada uno de ellos (uno para alumnado y otro para profesorado).

2.3.3.1. Proceso de diseño y construcción de los instrumentos. En cuanto al diseño del cuestionario se establecieron las siguientes pautas (Albert, 2009; Bisquerra, 2014):

- Diseño de las preguntas a partir de los objetivos de la investigación.
- Validación por expertos.
- Aplicación de correcciones.
- Test Retest de fiabilidad.
- Diseño en Google Drive.
- Contacto con centros de enseñanza, docentes y estudiantes.
- Difusión mediante envío de un enlace.
- Se mantuvo activo desde el 15 de mayo de 2021 al 8 de febrero de 2022.

- Codificación y tabulación de los datos.
- Análisis de los datos.
- Fiabilidad.

Martín (2011) señala que para la elaboración de un cuestionario es necesario transformar el tema objeto de investigación en preguntas teniendo en cuenta el contenido y la forma.

En el proceso de formación, y dentro de este ámbito en el aspecto de la comunicación, intervienen principalmente dos clases de sujetos, los formadores y el alumnado y, además, cada uno de ellos con una percepción cultural y un contexto cultural propio. Por ello, para desarrollar el presente estudio se diseñaron dos cuestionarios, uno dirigido al profesorado y un segundo dirigido al alumnado.

Con objeto de recopilar los datos necesarios, en base a los objetivos marcados para el estudio, se definieron los contenidos, se conceptualizó el constructor teórico y se concretaron las variables a medir tras especificar las diferentes dimensiones, así como sus indicadores.

Se diseñó y elaboró un cuestionario *ad hoc* y se ordenó en diferentes bloques temáticos. Tras un proceso minucioso de elaboración se plasmó todo lo expuesto en un cuestionario transversal, estandarizado y estructurado mediante preguntas de diversa naturaleza, el instrumento se diseñó con características de cuestionario simple caracterizado para aplicarse en formato digital en el que los encuestados pudiesen responder mediante acceso a un enlace de internet y cuyos datos fueron registrados en una base de datos.

Para los objetivos 1 a 4 se establecieron preguntas tipo escala Likert (con valores de 1 a 5). Para el objetivo 5 se elaboraron preguntas cerradas de una sola respuesta ante un desplegable de opciones para recopilar diferentes variables de control (género, edad, experiencia docente, empleo militar, entre otras). Este proceso de elaboración permite, según Sierra (2007), cuantificar y analizar los resultados.

Posteriormente se sometieron a validación por parte de 5 expertos en investigación y validación de cuestionarios y en el contenido de esta investigación, así como a un proceso de fiabilidad desarrollado en el apartado 2.3.3.3.

El cuestionario fue elaborado mediante la herramienta de Google y el enlace fue pasado a los encuestados mediante correo electrónico, mensajería de WhatsApp y códigos QR. En el trabajo de campo se recopilaron los resultados y la información necesaria para el desarrollo de la investigación.

2.3.3.2. Descripción de los instrumentos de medida. Como se ha explicado en el apartado anterior, se ha construido un cuestionario para docentes y otro para alumnado, los cuales se describen a continuación:

- **Test de Competencias comunicativas y Concienciación del Profesorado atendiendo a la Interculturalidad (TCCP-IC)**

Consta de 72 preguntas agrupadas en 5 factores que tratan de analizar datos sobre competencias comunicativas verbales y no verbales (paralenguaje, proxemia, expresión facial (oculesia), cinesia y artefactos), así como otros conceptos sobre conciencia intercultural en los aspectos comunicativos dentro de la formación.

Factor 1. Trata de alcanzar el objetivo número 5 mediante la obtención de datos sociodemográficos (edad, género, entorno profesional, experiencia y entorno cultural) y otros datos orientados a analizar si existen diferencias significativas entre el profesorado civil y militar, en las variables estudiadas, en función del género, experiencia docente o graduación militar, entre otras. Este factor abarca las preguntas PP1 a PP10 ambas incluidas.

Factor 2. Trata de alcanzar el objetivo 2 mediante la obtención de datos relacionados con conocer el grado de concienciación del profesorado civil y militar sobre la importancia de la competencia comunicativa en su labor profesional atendiendo a aspectos verbales y no verbales. Este factor abarca las preguntas de la PP11 a la PP30 ambas incluidas.

Factor 3. Trata de alcanzar el objetivo 3 mediante la obtención de datos orientados a analizar el grado de conocimiento e interés del profesorado sobre la incidencia de las habilidades comunicativas verbales y no verbales en la transmisión eficaz de su disciplina académica. Este factor abarca desde la pregunta PP31 a la PP48, ambas incluidas.

Factor 4. Trata de alcanzar el objetivo 4 mediante la obtención de datos orientados a conocer en el entorno formativo, civil y militar, en el ámbito nacional (España), y el grado de concienciación y conocimientos del formador sobre el lenguaje no verbal intercultural (LNVIC). Este factor abarca desde la pregunta PP49 a la PP72, ambas incluidas.

La concordancia global de los cinco expertos sobre la univocidad, pertinencia e importancia de los ítems de este cuestionario se ha medido mediante el CCI (Coeficiente de Correlación Intraclase) a partir de un modelo de efectos mixtos y asumiendo una definición de acuerdo absoluto. Tras el correspondiente análisis de la escala y aplicando el modelo alfa, se obtuvieron unos resultados para el estadístico del Alpha de Cronbach (α) de:

- Univocidad: $\alpha = 0.67$
- Pertinencia: $\alpha = 0.90$
- Importancia: $\alpha = 0.98$

Tras estos resultados y con objeto de medir el grado de dispersión de las respuestas de los expertos se realizó un cálculo del índice intercuartílico (IQR), siendo Q1 el último dato del primer cuartil y Q3 el último dato del tercer cuartil, con los siguientes criterios (se puede observar en la *Tabla 5*):

- El ítem se acepta si el resultado de $Q3-Q1 = IQR$ (para $0 \leq N \leq 1$)
- El ítem se revisa y reformula si el resultado de $Q3-Q1 = IQR$ (para $1 < N \leq 2$)
- El ítem se rechaza por alta dispersión si el resultado $Q3-Q1 = IQR$ (para $2 < N$)

Tabla 5

Cálculo del índice intercuartílico correspondiente a los tres parámetros de univocidad, pertinencia e importancia cumplimentados por los 5 jueces para el cuestionario del profesorado

Expertos	Univocidad			Pertinencia			Importancia		
	Q3	Q1	IQR	Q3	Q1	IQR	Q3	Q1	IQR
JUEZ 1	4	4	0	4	4	0	4	4	0
JUEZ 2	4	4	0	4	4	0	4	4	0
JUEZ 3	4	4	0	4	3	0	4	2	2
JUEZ 4	4	4	0	4	4	0	3	3	0
JUEZ 5	4	4	0	4	4	0	4	4	0

Los comentarios de los cinco jueces sobre instrucciones o modificaciones en la redacción supusieron cambios menores que se han reflejado y efectuado en el cuestionario definitivo.

- **Test de Percepción sobre Competencias comunicativas del Alumnado atendiendo a la Interculturalidad (TPCA-IC)**

Consta de 56 preguntas agrupadas en 2 factores que tratan de analizar datos para conocer la percepción del alumnado universitario y alumnado en cursos militares en su proceso de aprendizaje, sobre la importancia de la competencia comunicativa del docente a nivel verbal y no verbal. competencias comunicativas verbales y no verbales (paralenguaje, proxemia, oculesia, cinesia y artefactos), así como otros conceptos sobre conciencia de multiculturalidad en los aspectos comunicativos dentro de la formación.

Factor 1. Trata de la obtención de datos sociodemográficos (edad, género, entorno formativo y entorno cultural). Este factor abarca las preguntas PA1 a PA11, ambas incluidas.

Factor 2. Trata de alcanzar el objetivo 1 mediante la obtención de datos relacionados con *“conocer la percepción del alumnado universitario y alumnado en cursos militares en su proceso de aprendizaje, sobre la importancia de la competencia comunicativa del docente a nivel verbal y no verbal”*. Este factor abarca las preguntas de la PA13 a la PA56, ambas incluidas.

Una vez elaborado el segundo cuestionario, destinado a ser cumplimentado por el alumnado, se procedió a pasarlo por un proceso de validez de contenidos mediante juicio de cinco expertos en investigación y validación de cuestionarios y en el contenido de esta investigación, usando una prueba de fiabilidad mediante Test-Retest.

La concordancia global de los cinco expertos, sobre la univocidad, pertinencia e importancia de los ítems se ha medido mediante el CCI (Coeficiente de Correlación Intraclase) a partir de un modelo de efectos mixtos y asumiendo una definición de acuerdo absoluto. Tras el correspondiente análisis de la escala y aplicando el modelo alfa, se obtuvieron unos resultados para el estadístico del Alpha de Cronbach (α) de:

- Univocidad: $\alpha = 0.68$
- Pertinencia: $\alpha = 0.97$
- Importancia: $\alpha = 0.97$

Tras estos resultados y con objeto de medir el grado de dispersión de las respuestas de los expertos se realizó un cálculo del índice intercuartílico (IQR), siendo Q1 el último dato del primer cuartil y Q3 el último dato del tercer cuartil, con los siguientes criterios (se puede observar en la *Tabla 6*):

- El ítem se acepta si el resultado de $Q3-Q1 = IQR$ (para $0 \leq IQR \leq 1$)
- El ítem se revisa y reformula si el resultado de $Q3-Q1 = IQR$ (para $1 < IQR \leq 2$)
- El ítem se rechaza por alta dispersión si el resultado de $Q3-Q1 = IQR$ (para $2 < IQR$)

Tabla 6

Cálculo del índice intercuartílico correspondiente a los tres parámetros de univocidad, pertinencia e importancia cumplimentados por los 5 jueces para el cuestionario del alumnado

Expertos	Univocidad			Pertinencia			Importancia		
	Q3	Q1	IQR	Q3	Q1	IQR	Q3	Q1	IQR
JUEZ 1	4	4	0	4	4	0	4	4	0
JUEZ 2	4	4	0	4	4	0	4	4	0
JUEZ 3	4	4	0	4	3	1	4	3	1
JUEZ 4	4	4	0	4	3	1	4	3	1
JUEZ 5	4	4	0	4	4	0	4	4	0

Los comentarios de los cinco jueces sobre instrucciones o modificaciones en la redacción supusieron cambios menores que se han reflejado y efectuado en el cuestionario definitivo.

2.3.3.3. Índices de Fiabilidad y análisis estadístico. A continuación, en la *Tabla 7*, se presenta un resumen de los valores de fiabilidad estimada por análisis de consistencia interna mediante α de Cronbach. Como las variables presentan un nivel de medida ordinal y números dispares de ítems, se aporta adicionalmente el valor del coeficiente Omega (ω) de McDonald, ya que puede resultar más preciso para este tipo de variables (Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017).

Tabla 7

Resumen de valores de fiabilidad mediante α de Cronbach y Omega de McDonald

CUESTIONARIO	OBJETIVO	ITEMS	α - Cronbach	ω - McDonald
ALUMNOS	1.0	PA12 - PA53	0,934	0,924
	1.1	PA12 - PA27	0,89	0,89
	1.2	PA28 - PA35	0,786	0,759
	1.3	PA36 - PA40	0,614	0,58
	1.4	PA41 - PA42	0,807	n/a
	1.6	PA44 - PA45	0,805	n/a
	1.7	PA46 - PA47	0,43	n/a
	1.9	PA49 - PA51	0,742	0,749
	PROFESORES	2	PA11 - PA30	0,84
3		PA31 A PA48	0,854	0,86
4.0		PA49 - PA72	0,951	0,954
4.1		PA49 - PA53 PA55 - PA60	0,882	0,889
4.3		PA61 - PA63	0,863	0,886
4.4		PA64 - PA66	0,858	0,87

Nota. El coeficiente Omega requiere un mínimo de tres ítems para su cálculo, por lo que en las escalas de dos ítems aparece como n/a.

Análisis estadístico

Tras la tabulación y mecanización de los datos, hemos llevado a cabo el análisis de los mismos mediante SPSS 22 (Scientific Packet Social Statistic), programa que se ha seleccionado por su orientación en el campo sociológico, que nos ha posibilitado la puesta en práctica de las técnicas estadísticas precisas para nuestro estudio.

En primer lugar, hemos realizado un análisis estadístico descriptivo de las variables, realizando tablas de distribución de frecuencias que nos han permitido analizar los porcentajes de respuesta.

En segundo lugar y teniendo en cuenta los objetivos de esta tesis doctoral, hemos llevado a cabo el análisis inferencial. La estadística inferencial tiene como objetivo la obtención de generalizaciones estadísticas sobre una población determinada, a partir del estudio de las características de una muestra extraída de dicha población o universo (Baena-Extremera, 2008;

Hernández, Fernández y Baptista, 2018). Siguiendo a Hernández et al. (2018), entre otros, cuando el objetivo de la investigación se centra en constatar el grado de asociación/relación entre variables nominales y/o ordinales, se realizan tablas de contingencia y pruebas de contraste con χ^2 . Concretamente, para saber el grado de asociación entre las variables, hemos realizado tablas de contingencias de cálculo del estadígrafo Chi-cuadrado de Pearson, teniendo en cuenta que se cumplan las condiciones de validez siguientes:

- Que sea significativo en sus diferentes grados (significativo $p < 0.05$, muy significativo $p < 0.01$, altamente significativo $p < 0.001$).
- Que no haya más del 20% de las casillas con frecuencia esperadas < 5 .
- Que no haya frecuencia mínima esperada < 1 .



CAPÍTULO 3.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS



En este capítulo se van a desarrollar el análisis y la discusión de los resultados en relación a las diferentes dimensiones de la comunicación.

Los objetivos 2 y 3 se han analizado y discutido individualmente, pero en los objetivos 1 y 4, con objeto de facilitar el acceso y la comprensión de los resultados estadísticos, así como para desarrollar la discusión de estos respecto a otros estudios, en lugar de seguir el criterio tradicional se ha procedido a agruparlos por dimensiones (*Tabla 54*):

Competencia comunicativa [CC].

Competencia comunicativa verbal [CCV].

Competencia comunicativa no verbal [CCNV], que comprende: paralenguaje, proxemia, expresión facial, emblemas, actitud postural, ilustradores, adaptadores, artefactos, apariencia física, competencia comunicativa intercultural (CCIC).

En cada uno de los análisis se trata de comprobar si hay diferencias estadísticamente significativas en las diferentes dimensiones del LNV respecto al objetivo 1 “conocer la percepción del alumnado universitario y militar en su proceso de aprendizaje sobre la importancia de la competencia comunicativa del docente a nivel verbal y no verbal”, y el objetivo 4 “conocer en el entorno formativo, en el ámbito nacional, el grado de concienciación y conocimientos del formador sobre LNV teniendo en cuenta el factor intercultural” en las variables mencionadas. Además, se ha realizado el análisis y la discusión de los resultados de los objetivos 1, 2, 3 y 4.

Todo ello conforme a lo marcado para el objetivo 5 que trata de analizar si “existen diferencias significativas entre el profesorado/alumnado en las variables estudiadas en función del género, situación civil o militar, experiencia docente/discente, tramo de edad y empleo militar”. Para este último objetivo se han empleado las pruebas U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis (pruebas no paramétricas adecuadas para variables cualitativas y cuasi cuantitativas), que contrastan la hipótesis nula de independencia entre las variables. Para concluir que existe relación se debe rechazar esta hipótesis nula obteniendo niveles de significación inferiores a 0.05.

Para conocer los diferentes grados de los 5 objetivos marcados, se ha calculado un indicador a partir de la agregación de los datos provenientes de las preguntas correspondientes a cada variable objetivo.

El nivel de medida de todas las variables ha sido de tipo ordinal en escala Likert de 5 alternativas:

- “Nada” (1)
- “Poco” (2)
- “Algo” (3)
- “Bastante” (4)
- “Mucho” (5)

Una vez agregadas todas las puntuaciones de las distintas variables en una única variable de escala, se ha procedido a recuperar el nivel de medida ordinal de la siguiente manera:

- Se ha calculado el rango a partir de los valores mínimos y máximos para N respuestas conforme a la siguiente fórmula: $N \times 5 - N \times 1 = r$ (rango). Dividiendo posteriormente este rango (r) entre el número de opciones de la escala Likert (5 en este caso) según la fórmula: $r/5 = a$, para obtener el factor amplitud (a) de los niveles de la variable.
- Posteriormente se ha sumado (a) al valor mínimo ($N \times 1$) para obtener el intervalo correspondiente al mínimo índice Likert, y así sucesivamente, para establecer los 4 puntos de corte de los intervalos de la escala.

Para facilitar la comprensión de los resultados:

- Se aportan los rangos de medias de cada prueba.
- Se ha dividido en dos el análisis de variables, uno para los resultados del cuestionario del alumnado y otro para el cuestionario del profesorado.


























La estructura se mantiene similar en todos ellos. Se aportan, en este orden:

- Una tabla resumen de los contrastes de hipótesis realizados, sus estadísticos de contraste y el nivel de significación asociado.
- Datos adicionales y comentario de los resultados más relevantes.

En la *Tabla 8* se puede ver un resumen de todos los objetivos, su relación con las preguntas de los cuestionarios y la dimensión analizada. Además, el código QR permite acceder al documento con todas las preguntas de los dos cuestionarios empleados.

Tabla 8

Relación entre objetivos, preguntas de los cuestionarios y dimensiones

OBJETIVO	PREGUNTAS	DIMENSIÓN
OBJETIVO GENERAL. Analizar la competencia comunicativa del formador civil y militar atendiendo a los aspectos verbales y no verbales desde el punto de vista del alumnado y el profesorado.		 Competencia Comunicativa
OBJ.1. Conocer la percepción del alumnado universitario/militar en su proceso de aprendizaje sobre la importancia de la competencia comunicativa del docente a nivel verbal y no verbal.	1.1. PA12 a PA27	 COMPETENCIAS COMUNICATIVAS VERBALES [V] Y NO VERBALES [INV]
  OBJ y CUESTIONARIOS	1.2. PA28 a PA35	 LNV PARALENGUAJE
	1.3. PA36 a PA40	 LNV PROXEMIA
	1.4. PA41 a PA42	 LNV EXPRESIÓN FACIAL
	1.5. PA43	 LNV EMBLEMAS
	1.6. PA44 a PA 45	 LNV ACTITUD POSTURAL
	1.7. PA46 a PA47	 LNV ILUSTRADORES
	1.8. PA48	 LNV ADAPTADORES
	1.9. PA49 a PA 51	 LNV ARTEFACTOS
	1.10. PA52	 LNV APARIENCIA FÍSICA
	1.11. PA53	 LNV INTERCULTURAL
	OBJ.2. Conocer el grado de concienciación del profesorado sobre la importancia de la competencia comunicativa en su labor profesional atendiendo a aspectos verbales y no verbales.	PP11 a PP30
OBJ.3. Analizar el grado de conocimiento e interés del profesorado sobre la incidencia de las habilidades comunicativas (verbales y no verbales) en la transmisión eficaz de su disciplina académica.	PP31 a PP 48	 CONOCIMIENTO E INTERÉS DEL PROFESORADO EN COMPETENCIAS COMUNICATIVAS (V Y NV)
OBJ.4. Conocer en el entorno formativo civil y militar, en el ámbito nacional, el grado de concienciación y conocimientos del formador sobre el lenguaje no verbal intercultural (LNVIC).	4.1. PP49 a PP53 PP55 a PP60	 CONCIENCIACIÓN/CONOCIMIENTOS PROFESORADO EN COMPETENCIAS COMUNICATIVAS INTERCULTURALES
	4.2. PP54	 LNVIC EMBLEMAS
	4.3. PP61 a PP63	 LNVIC PARALENGUAJE
	4.4. PP64 a PP66	 LNVIC PROXEMIA
	4.5. PP67	 LNVIC EXPRESIÓN FACIAL. OCULESIA
	4.6. PP68	 LNVIC EXPRESIÓN FACIAL
	4.7. PP69	 LNVIC EMBLEMAS
	4.8. PP70	 LNVIC ILUSTRADORES
	4.9. PP71	 LNVIC ARTEFACTOS
	4.10. PP72	 LNVIC APARIENCIA FÍSICA
	OBJ.5. Analizar si existen diferencias significativas entre el profesorado/alumnado en las variables estudiadas, en función de la situación militar/civil, del género, experiencia docente/discente, empleo militar y tramo de edad.	PA1 A PA11 PP1 A PP10

Nota. Estructuración del análisis de resultados en subobjetivos respecto a las preguntas de los cuestionarios y las dimensiones analizadas en ellas. Figura un código QR para obtener un documento con los objetivos planteados y todas las preguntas relacionadas. Elaboración propia.



3.1. Competencia comunicativa



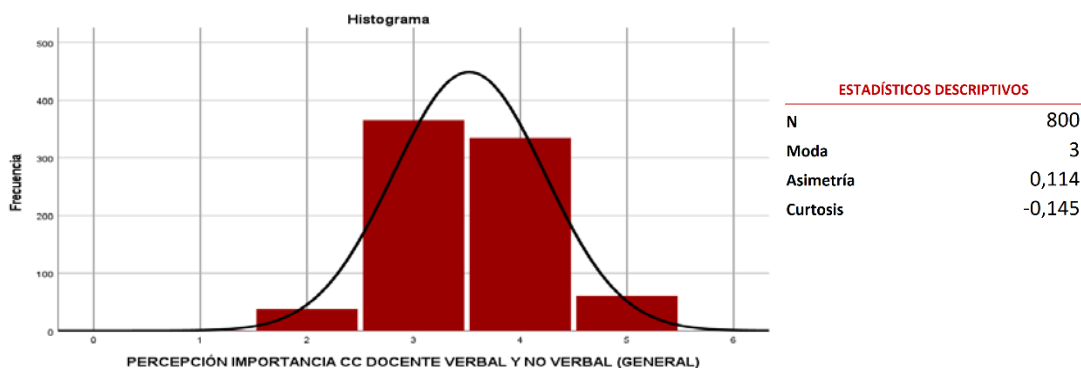
3.1.1. Análisis del subobjetivo 1.0. Competencias comunicativas verbales y no verbales

En la muestra analizada se ha operativizado este objetivo mediante la variable *grado de la percepción del alumnado en su proceso de aprendizaje sobre la importancia de la competencia comunicativa del docente a nivel verbal y no verbal*, compuesta por las preguntas PA12 a PA53 del cuestionario de alumnos. Este objetivo se ha analizado en su conjunto denominándolo 1.0.

Tras las preguntas planteadas, los resultados muestran que los sujetos prestan atención, tienen interés o participan en clase: “algo” (3) el 45.6%; “bastante” (4) el 41.9%; “mucho” (5) el 7.6%; “poco” (2) el 4.8% y “nada” (1) el 0.1%. En la *Figura 20* pueden consultarse el histograma y los estadísticos descriptivos de la variable.

Figura 20

Histograma de percepción e importancia de CC del docente verbal/no verbal con estadísticos descriptivos



En relación con la posibilidad de encontrar estos resultados en la población general de profesores en el ámbito nacional, se ha llevado a cabo una prueba de bondad de ajuste mediante Chi Cuadrado en la que, con un nivel de significación de 0,000 ($p < 0,05$), se rechaza la hipótesis nula de distribución aleatoria de los valores de la variable. Se concluye, por tanto, que la variable no se distribuye de forma aleatoria en la población y se proponen como parámetros los resultados muestrales.

3.1.2. Análisis de los resultados del subobjetivo 1.0 y el objetivo 5

Respecto al análisis del subobjetivo 1.0, y teniendo en cuenta los diferentes factores establecidos en el objetivo 5, se han obtenido los siguientes resultados.

Tabla 9

Resumen de contrastes de hipótesis para el subobjetivo 1.0. Competencias comunicativas verbales y no verbales

VARIABLE DE GRUPO	VARIABLE DE AGRUPACIÓN	PRUEBA	VALOR E.C.	SIG.
OBJETIVO 1.0 (TOTAL OBJ1)	GENERO	U DE MANN WHITNEY	57456	0,223
	CIVIL/MILITAR	U DE MANN WHITNEY	79953	0,013
	TIPO DE ESTUDIOS	H KRUSKAL WALLIS	16,734	0,001
	EDAD	H KRUSKAL WALLIS	5,483	0,79
	EMPLEO MILITAR	H KRUSKAL WALLIS	10,858	0,286

Como puede apreciarse en la *Tabla 9*, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el subobjetivo 1.0 en función de ser civil o militar, para lo cual han mostrado puntuaciones significativamente superiores los civiles respecto a los militares (rangos de media MW = 425,3 y 386,95 respectivamente; sig. 0,013).

En relación al tipo de estudios (grado civil/militar y posgrado civil /especialización militar), las pruebas post hoc de Kruskal Wallis evidencian que los alumnos de especialización militar (rango de medias KW = 344,95) presentan puntuaciones significativamente inferiores que los de grado civil (rango de medias KW = 426; sig. = 0,003) y posgrado civil (rango de medias KW = 440,84; sig. 0,002).

Pese a no haber encontrado diferencias estadísticamente significativas en la población (excepto en civil/militar y tipo de estudios), se aportan a modo descriptivo las tablas cruzadas (*Tablas 10 a 14*) para cada una de las variables.

Tabla 10*Tabla cruzada de frecuencias entre el subobjetivo 1.0 y género*

GÉNERO	PERCEPCIÓN IMPORTANCIA ALUMNADO CC										Total	
	NADA		POCO		ALGO		BASTANTE		MUCHO		N	% (por género)
	N	% (por género)	N	% (por género)	N	% (por género)	N	% (por género)	N	% (por género)		
MASCULINO	1	0,20%	24	3,80%	303	48,4%	250	39,9%	48	7,7%	626	100,0%
FEMENINO	0	0,00%	14	8,00%	62	35,6%	85	48,9%	13	7,5%	174	100,0%
Total	1		38		365		335		61		800	

Tabla 11*Tabla cruzada de frecuencias entre el subobjetivo 1.0 y condición civil/militar*

CIVIL/MILITAR	PERCEPCIÓN IMPORTANCIA ALUMNADO CC										Total	
	NADA		POCO		ALGO		BASTANTE		MUCHO		N	% (por condición)
	N	% (por condición)	N	% (por condición)	N	% (por condición)	N	% (por condición)	N	% (por condición)		
MILITAR	1	0,20%	26	5,00%	255	49,1%	196	37,8%	41	7,9%	519	100,0%
CIVIL	0	0,00%	12	4,30%	110	39,1%	139	49,5%	20	7,1%	281	100,0%
Total	1		38		365		335		61		800	

Tabla 12*Tabla cruzada de frecuencias entre el subobjetivo 1.0 y tipo de estudios*

TIPO DE ESTUDIOS	PERCEPCIÓN IMPORTANCIA ALUMNADO CC										Total	
	NADA		POCO		ALGO		BASTANTE		MUCHO		N	% (por tipo)
	N	% (por tipo)	N	% (por tipo)	N	% (por tipo)	N	% (por tipo)	N	% (por tipo)		
Grado militar	1	0,30%	14	3,90%	175	49,0%	134	37,5%	33	9,2%	357	100,0%
Espec. militar	0	0,00%	13	9,40%	73	52,9%	45	32,6%	7	5,1%	138	100,0%
Grado civil	0	0,00%	6	3,10%	78	40,0%	100	51,3%	11	5,6%	195	100,0%
Posgrado civil	0	0,00%	5	4,50%	39	35,50%	56	50,90%	10	9,10%	110	100,0%
Total	1		38		365		335		61		800	

Tabla 13

Tabla cruzada de frecuencias entre el subobjetivo 1.0 y tramo de edad



TRAMOS DE EDAD (AÑOS)	NADA		POCO		ALGO		PERCEPCIÓN IMPORTANCIA ALUMNADO CC				Total	
	N	% (por tramo)	N	% (por tramo)	N	% (por tramo)	BASTANTE		MUCHO		N	% (por tramo)
0 a 25	1	0,20%	20	4,50%	199	44,7%	190	42,7%	35	7,9%	445	100,00%
26 a 30	0	0,00%	1	1,20%	44	51,2%	34	39,5%	7	8,1%	86	100,00%
31 a 35	0	0,00%	2	4,10%	26	53,1%	16	32,7%	5	10,2%	49	100,00%
36 a 40	0	0%	6	10,70%	23	41,10%	24	42,90%	3	5,40%	56	100,00%
41 a 45	0	0%	2	3,30%	30	49,20%	26	42,60%	3	4,90%	61	100,00%
46 a 50	0	0%	4	6,80%	29	49,20%	23	39,00%	3	5,10%	59	100,00%
51 a 55	0	0%	2	7,40%	10	37,00%	12	44,40%	3	11,10%	27	100,00%
56 a 60	0	0%	1	7,10%	3	21,40%	8	57,10%	2	14,30%	14	100,00%
61 a 65	0	0%	0	0,00%	1	50,00%	1	50,00%	0	0,00%	2	100,00%
66 a 75	0	0%	0	0%	0	0%	1	100,00%	0	0%	1	100,00%
Total	1		38		365		335		61		800	

Tabla 14

Tabla cruzada de frecuencias entre el subobjetivo 1.0 y empleo militar



EMPLEO MILITAR	PERCEPCIÓN IMPORTANCIA ALUMNADO CC										Total	
	NADA		POCO		ALGO		BASTANTE		MUCHO		N	% (por empleo)
	N	% (por empleo)	N	% (por empleo)	N	% (por empleo)	N	% (por empleo)	N	% (por empleo)		
GENERAL	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%	0	0,0%	1	100,0%
CORONEL	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%	3	100,0%
TENIENTE CORONEL	0	0,0%	2	6,7%	12	40,0%	13	43,3%	3	10,0%	30	100,0%
COMANDANTE	0	0,0%	2	4,8%	22	52,4%	16	38,1%	2	4,8%	42	100,0%
CAPITÁN	0	0,0%	7	10,0%	38	54,3%	24	34,3%	1	1,4%	70	100,0%
TENIENTE	0	0,0%	4	3,0%	66	49,3%	51	38,1%	13	9,7%	134	100,0%
SUBOF. MAYOR /SUBT.	0	0,0%	1	20,0%	1	20,0%	2	40,0%	1	20,0%	5	100,0%
BRIGADA	0	0,0%	0	0,0%	1	25,0%	2	50,0%	1	25,0%	4	100,0%
SGTO / SGTO PRIMERO	1	1,6%	2	3,2%	30	47,6%	23	36,5%	7	11,1%	63	100,0%
CABO MAYOR	0	0,0%	2	4,9%	27	48,2%	23	41,1%	4	7,1%	56	100,0%
Total	1		20		198		156		33		408	

3.1.3. Discusión de resultados del subobjetivo 1.0

El subobjetivo 1.0 analiza la percepción del alumnado en su proceso de aprendizaje sobre la importancia de la competencia comunicativa del docente a nivel verbal y no verbal en general, y recoge los resultados de aquellos subobjetivos que analizan variables más específicas (subobjetivos 1.1. a 1.11.) como el paralinguaje, la expresión facial y la apariencia física, entre otras.

Tras los resultados mostrados en este subobjetivo 1.0 se observa que la moda se sitúa en el valor (3) “algo” con un 45.6%, seguida del valor (4) “bastante” con un 41.9% y del (5) “mucho” con el 7.6%.

Estos resultados no se relacionan con la importancia que tanto la OCDE (2004) como el Real Decreto 217/2022 (2022, 1 de marzo) le dan al empleo del lenguaje como competencia principal y a la comunicación como una competencia básica. En las Recomendaciones del Consejo Europeo (2018), figura expresamente dentro de la competencia en lectoescritura la habilidad de comunicarse eficazmente.

En relación a los resultados, Petrovic y Pale (2021) sugirieron implementar un sistema para que los estudiantes adquirieran habilidades comunicativas.

Respecto a nuestros resultados, se han encontrado diferencias resaltables en la variable condición civil y militar, con puntuaciones significativamente superiores por parte de los civiles.

Además de encontrarse diferencias significativas según el tipo de estudio, obteniendo los de posgrado civil mayor puntuación comparativa con el resto de las variables.

Los civiles comparados con los militares y los estudiantes de posgrado civil comparados con los otros tipos de estudio, perciben como más importante la competencia comunicativa en el docente.

Nuestros resultados no establecen diferencias significativas por género por lo que no van en la línea de trabajos como los de Brooks et al. (2008), Hess y Polt (1960) y Sandstrom et al. (1998), que establecen diferencias en la realización, y percepción, de la dimensión cinésica según el género; Aström (1994) que evidencia diferencias en las medidas de comportamiento no verbal en las fases del saludo (háptica) según el género, y el de Martínez-Sánchez et al. (2013), en el que ponen de manifiesto que las mujeres tienen mayores niveles de sensibilidad no verbal que los hombres, afirmando que las mujeres decodifican y codifican de forma más eficiente las señales afectivas no verbales. El estudio de Gil (2021), contrariamente a los anteriores y en consonancia con nuestros resultados, no refleja mayor sensibilidad en la dimensión cinésica en el género mujer. Aunque en los análisis que se muestran en otros apartados, sí se han obtenido resultados con diferencias significativas dentro de dimensiones más específicas.

Según el estudio de Gil (2021), la incidencia del rango de edad en la obtención de información parece estar influenciada por lo percibido accesoriamente (en los participantes de 18 a 25 años) en los patrones no verbales y el contexto, en concordancia a los estudios de correlación negativa entre la edad y el grado de sensibilidad no verbal en pruebas complejas. En nuestro estudio, el tramo de edad entre 0-25 años obtuvo que un 44.7 % de los encuestados percibían como “algo” importante, y un 42.7% como “bastante” importante la competencia comunicativa del docente, a nivel verbal y no verbal, durante su proceso de aprendizaje.

Kamiya (2018) concluyó que la edad de los alumnos afectaba en su interpretación de los comportamientos no verbales de maestros y estudiantes, pero este factor no se ha visto reflejado en nuestro estudio.

Tras el trabajo realizado con el profesorado por Tartwijk et Al. (1993), teniendo en cuenta su experiencia y el uso de la CNV, se llegó a la conclusión de que los más experimentados, al emplear mejor la oculesia, la cronemia y el paralenguaje eran percibidos como más competentes y con mejor control de la materia. Dimensiones que serán discutidas separadamente en los apartados correspondientes.

No se han encontrado estudios, datos o resultados respecto de la influencia en la CNV por condición militar o civil ni por el empleo militar. Factores que nosotros hemos analizado y aportado al estudio de estas dimensiones.

3.2. Competencia comunicativa verbal

En este apartado se analizan componentes verbales: de forma general para el alumnado (subobjetivos 1.1) e intercultural para el profesorado (subobjetivo 4.1).



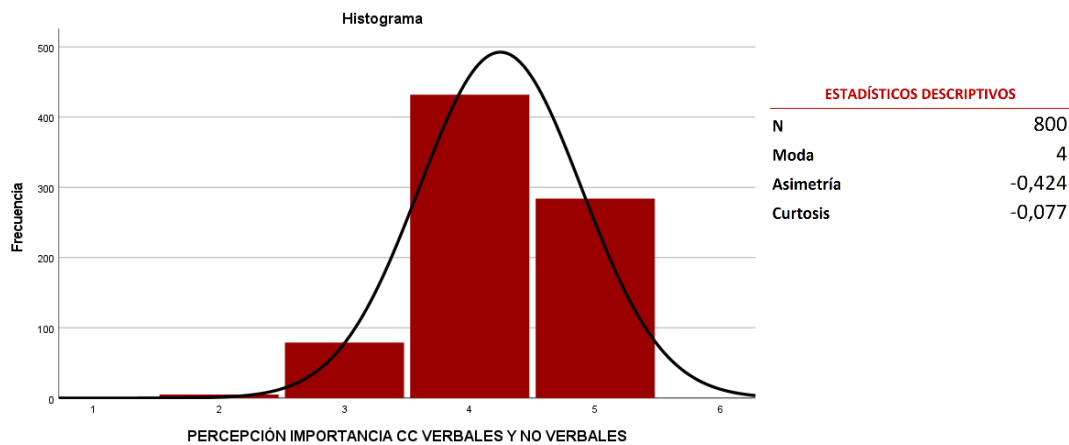
3.2.1 Análisis de los resultados del subobjetivo 1.1. CCV

Se ha operativizado este objetivo mediante la variable *percepción del alumnado sobre la importancia de competencias comunicativas (verbales y no verbales)* compuesta por las preguntas PA12 a PA27 del cuestionario de alumnos. Significando que el 95% de las preguntas de este subobjetivo 1.1 se basan en aspectos verbales de la comunicación.

En la muestra analizada, respecto al *grado de la percepción del alumnado en su proceso de aprendizaje sobre la importancia de la competencia comunicativa del docente a nivel verbal*, encontramos que respecto a esta habilidad los sujetos prestan atención, tienen interés o participan en clase: bastante (4) el 54.0%, “mucho” (5) el 35.5%, “algo” (3) el 9.9%, “poco” (2) el 0.6% y “nada” (1) el 0%. En la *Figura 21* pueden consultarse el histograma y los estadísticos descriptivos de la variable.

Figura 21

Histograma de percepción importancia CC no verbal con estadísticos descriptivos



En relación con la posibilidad de encontrar estos resultados en la población general de profesores en el ámbito nacional, se ha llevado a cabo una prueba de bondad de ajuste mediante Chi Cuadrado en la que, con un nivel de significación de 0,000 ($p < 0,05$), se rechaza la hipótesis nula de distribución aleatoria de los valores de la variable. Se concluye, por tanto, que la variable no se distribuye de forma aleatoria en la población y se proponen como parámetros los resultados muestrales.

3.2.2. Análisis de los resultados del subobjetivo 1.1 CCV y factores del objetivo 5

Tabla 15

Resumen de contrastes de hipótesis para el objetivo 1.1

VARIABLE DE GRUPO	VARIABLE DE AGRUPACIÓN	PRUEBA	VALOR E.C.	SIG.
	GENERO	U DE MANN WHITNEY	62943,5	0,001
	CIVIL/MILITAR	U DE MANN WHITNEY	84273	0,001
OBJETIVO 1.1	TIPO DE ESTUDIOS	H KRUSKAL WALLIS	35,562	0,001
	EDAD	H KRUSKAL WALLIS	25,379	0,003
	EMPLEO MILITAR	H KRUSKAL WALLIS	13,736	0,132

Como puede apreciarse en la *Tabla 15*, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el subobjetivo 1.1 en función del género, para lo cual ha mostrado puntuaciones significativamente superiores el femenino respecto al masculino (rangos de medias MW = 449,24 y 386,95 respectivamente; sig. < 0,001).

También se han encontrado diferencias significativas entre civiles y militares, puntuando más alto los primeros (rangos de medias MW = 440,90 y 378,68 respectivamente; sig. < 0,001). En relación al tipo de estudios (grado civil/militar y posgrado civil /especialización militar), las pruebas post hoc de Kruskal Wallis evidencian que los alumnos de Posgrado civil (rango de medias KW = 502,75) presentan puntuaciones significativamente superiores que los de Grado civil (rango de medias KW = 411,51; sig. < 0,001), grado militar (rango de medias KW = 369,54; sig. < 0,001) y especialización militar (rango de medias KW = 383,55; sig. < 0,001).

Por otra parte, se ha obtenido evidencia empírica de que la variable edad influye significativamente en la puntuación del subobjetivo 1.1 (H de Kruskal-Wallis = 25,379; sig. 0,003), pero no se dispone de suficientes observaciones para establecer entre qué grupos de edad se encuentra verdaderamente la diferencia (todos los niveles de significación de las pruebas post hoc son superiores a 0,05) por lo que, si bien se confirma que hay un efecto de la edad, se requiere de una investigación más exhaustiva.

3.2.3. Discusión de los datos del subobjetivo 1.1. CCV

Los resultados de nuestro estudio reflejan que para el alumnado, la percepción sobre la importancia de la competencia comunicativa (verbal) es considerada como “bastante” (4) importante para el 54.0% y “muy” (5) importante para el 35.5%. Estos resultados van en línea con la relevancia que el Real Decreto 217/2022. (2022, 1 de marzo) le otorga a la competencia comunicativa verbal.

En concordancia con los trabajos de Cantillo y Calvache (2017), en los que se expone que para ser un buen docente hay que ser un buen comunicador, así como que comunicación y educación son inseparables en los procesos formativos.

Diferentes trabajos (Barrio et al., 2009; French, 1972; Leathers, 1976; Miller, 1961; Neil, 1991; Norton y Nussbaum, 1980; Woolfolk y Murphy, 2001) exponen que el proceso de aprendizaje es un acto de comunicación y un pilar fundamental en la formación.

Para diferentes autores (Aguirre, 2005; Álvarez, 2012; Bartolomei, 2020; Chumaceiro et al., 2017; Díaz, 2006; Domingo et al., 2010; Ferreiro, 2011; Gallego y Rodríguez, 2014; Heinemann, 1980; Mérida, 2013; Perrenoud, 2004; Romeu y Guitert, 2014; Sánchez-Bañuelos, 1984; Triadó et al., 2014), la competencia comunicativa es indudablemente una competencia básica para el profesorado.

Los estudios de diversos autores (Aguirre, 2005; Ayllon et al., 2017; Castellanos y Hernández, 2015; Corredor, 2011; Galindo, 2007; Domingo et al., 2013; Joshi y Wijekumar, 2019; Lozano et al., 2013) han señalado que la competencia comunicativa es una habilidad fundamental para el adecuado desempeño docente.

Respecto a los resultados, en los contrastes de hipótesis por género, el femenino ha obtenido puntuaciones significativamente superiores al masculino. En otra línea, el estudio de Reinhold et al. (2020) mostró que los efectos de género eran insignificantes en la capacidad de razonamiento verbal.

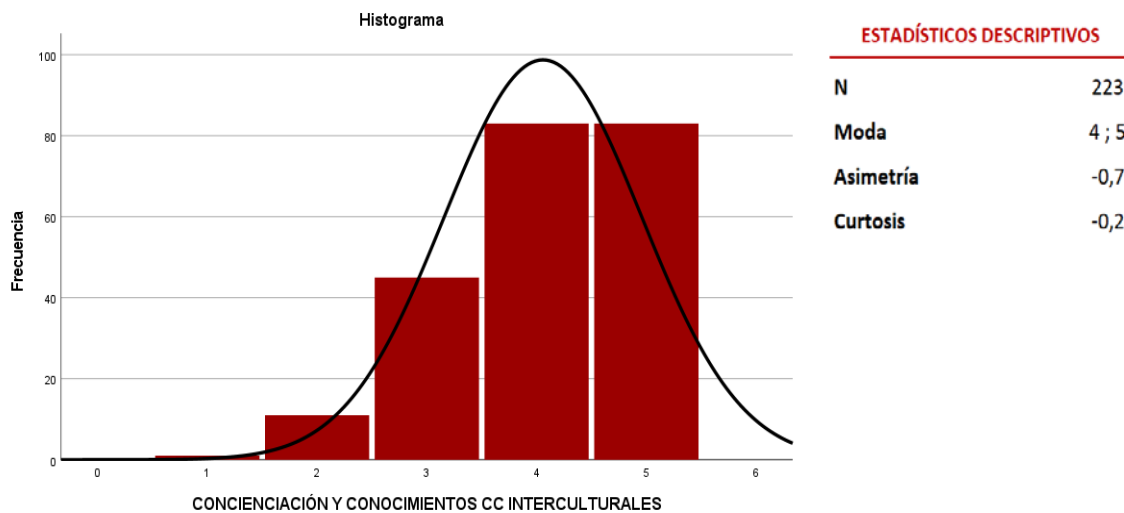
3.2.4. Subobjetivo 4.1 CCIC

Este objetivo se ha operativizado mediante la variable *grado de concienciación y conocimientos de la competencia comunicativa intercultural (CCIC) del profesorado* compuesta por las preguntas PP49 a PP53 y PP55 a PP60 del cuestionario de profesores.

En la muestra analizada, respecto del *grado de concienciación y conocimientos de la competencia comunicativa intercultural (CCIC) del profesorado*, el 74.4% de los sujetos se concentra en los niveles altos de la variable (37.2% en cada uno de los niveles (4) “bastante” y (5) “mucho”), el 20.2% de la muestra está “algo” concienciada (3), el 4.9% tiene “poca” concienciación o conocimiento (2) y un 0.4% “nada” de concienciación (1). En la *Figura 22* pueden consultarse el histograma y los estadísticos descriptivos de la variable.

Figura 22

Histograma de la concienciación y conocimientos CCIC con estadísticos descriptivos



En relación con la posibilidad de encontrar estos resultados en la población general de profesores en el ámbito nacional, se ha llevado a cabo una prueba de bondad de ajuste mediante Chi Cuadrado en la que, con un nivel de significación de 0,000 ($p < 0,05$), se rechaza la hipótesis nula de distribución aleatoria de los valores de la variable. Se concluye, por tanto, que la variable no se distribuye de forma aleatoria en la población y se proponen como parámetros los resultados muestrales.

3.2.5. Análisis del subobjetivo 4.1 y el objetivo 5. CCIC

Tabla 16

Resumen de contrastes de hipótesis para el objetivo 4.1

VARIABLE DE GRUPO	VARIABLE DE AGRUPACIÓN	PRUEBA	VALOR E.C.	SIG.
	GENERO	U DE MANN WHITNEY	5612	0,017*
	CIVIL/MILITAR	U DE MANN WHITNEY	7415	0,005*
SUB-OBJETIVO 4.1	EXPERIENCIA DOCENTE	H KRUSKAL WALLIS	16,257	0,023*
	EDAD	H KRUSKAL WALLIS	14,488	0,043*
	EMPLEO MILITAR	H KRUSKAL WALLIS	4,549	0,872

Como puede apreciarse en la *Tabla 16*, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el subobjetivo 4.1 en función del género, teniendo puntuaciones significativamente superiores el femenino respecto al masculino (rangos de medias MW = 128,71 y 106,4, respectivamente; sig. = 0,017).

También se ha encontrado efecto de ser civil o militar sobre la puntuación en este subobjetivo: los civiles muestran puntuaciones significativamente superiores (rangos de media MW = 124,90 y 101,7 respectivamente; sig. = 0,005).

Se ha obtenido evidencia de que la experiencia docente influye de forma significativa en la puntuación en este subobjetivo (H de Kruskal Wallis = 16,257; sig. = 0,023), si bien no se dispone de suficiente potencia estadística para determinar entre qué tramos de experiencia se encuentra la diferencia (todos los valores de significación post hoc de Kruskal Wallis $> 0,05$), por lo que es recomendable realizar investigaciones posteriores a este respecto.

De igual manera, se ha obtenido evidencia empírica de que la edad influye de forma significativa en la puntuación de este subobjetivo (H de Kruskal Wallis = 14,488; sig. = 0,043), aunque no se dispone de suficiente potencia estadística para determinar entre qué tramos de edad se

encuentra la diferencia (todos los valores de significación post hoc de Kruskal Wallis $> 0,05$), por lo que es recomendable realizar investigaciones posteriores a este respecto.

3.2.6. Discusión de los datos del subobjetivo 4.1

Respecto al grado de concienciación y conocimientos de las competencias comunicativas interculturales (CCIC) del profesorado, los resultados de nuestro estudio (74.4% de los sujetos se concentra en los niveles altos de la variable, con un 37.2% en cada uno de los niveles (4) “bastante” y (5) “mucho”) muestran que un porcentaje elevado de los encuestados están concienciados o tienen conocimientos sobre el LNVIC.

En concordancia con lo reflejado están diversos trabajos (Aguado, 2004; de Garay, 2008; Gibson, 1984 y García y Goenechea, 2009), según los cuales se debe impulsar e investigar sobre la diversidad y las diferencias culturales como elemento enriquecedor y sinérgico en los procesos formativos. Otros trabajos también refuerzan la importancia del factor intercultural en la comunicación (Cabañas, 2009; Méndez, 2015; Payrató, 2021; Rodrigo, 1995; Schmidt, 2013).

El Marco Común Europeo, el Real Decreto 217/2022. (2022, 1 de marzo), el CVC (1977b) y el PCIC (2013), establecen competencias pluriculturales. Este concepto trasciende al empleo de una lengua para facilitar una relación efectiva y eficaz en diferentes entornos y expresan que el desarrollo de la competencia intercultural debe adquirirse paralelamente a la competencia plurilingüe.

Para Le Boterf (1998), la competencia comunicativa y el marco cultural donde se desarrolla son elementos fundamentales a la hora de hablar de competencias.

Diferentes trabajos (Galindo, 2007; García, 2008; de Pablos, 1999; Roquel, 2010; Tedesco, 2000; Weber, 1997) resaltan la importancia de la interculturalidad en los procesos formativos.

La importancia del conocimiento y aplicación de elementos interculturales en las aulas se impulsa con trabajos como los de Ortiz (2005), en el que expresa que la formación del profesorado para afrontar la diversidad cultural es una necesidad; Morollón (2002), para quien los equipos docentes requieren de una formación adecuada sobre esta dimensión; o Arroyo (2013), que concluye que la formación intercultural es un proceso para la educación.

La influencia del factor cultural queda marcada en los resultados del estudio de Vidovic et al. (2021). En este trabajo constataron la diferente asimilación de habilidades según el entorno cultural.

Según Ibad y Sharjeel (2021), los administradores académicos y los profesores deben ser conscientes de la influencia del elemento cultural en los ámbitos formativos. A esto se añade la opinión de García et al. (2010), según la cual se deben aumentar los programas que promueven la concienciación intercultural para incrementar la probabilidad del éxito.

En el ámbito militar, el EM6 reflejado en MINISDEF (2015) demostró que mejorando las capacidades comunicativas entre diferentes culturas se contribuye a un mejor resultado. Así mismo, diversas publicaciones militares (PD2-001 (vol.3), 2013; PD2-001 (vol. 4), 2013; PD3-301,2008; PD3-303, 2010 y PD3-310, 2011) marcan la importancia del conocimiento intercultural para el adecuado desarrollo de operaciones y misiones, en la línea de lo expresado por Navarro (2012) y Torres (2009). Resaltar las experiencias reales narradas en primera persona y registradas mediante códigos QR (Figuras 9, 10, 11, 12, 13, 16 y 19). Destacar frente a lo expuesto los mejores resultados de los civiles respecto a los militares, pese a que, como ya se ha mostrado, la trascendencia de un inadecuado uso de la competencia comunicativa intercultural es mayor en el ámbito castrense.

En general, el resultado obtenido en nuestro estudio demuestra el alto grado de concienciación/conocimiento por parte del profesorado. Es posible que este factor facilite la predisposición para el desarrollo de cursos sobre LNVIC.

3.3. Dimensión de LNV. Paralelenguaje

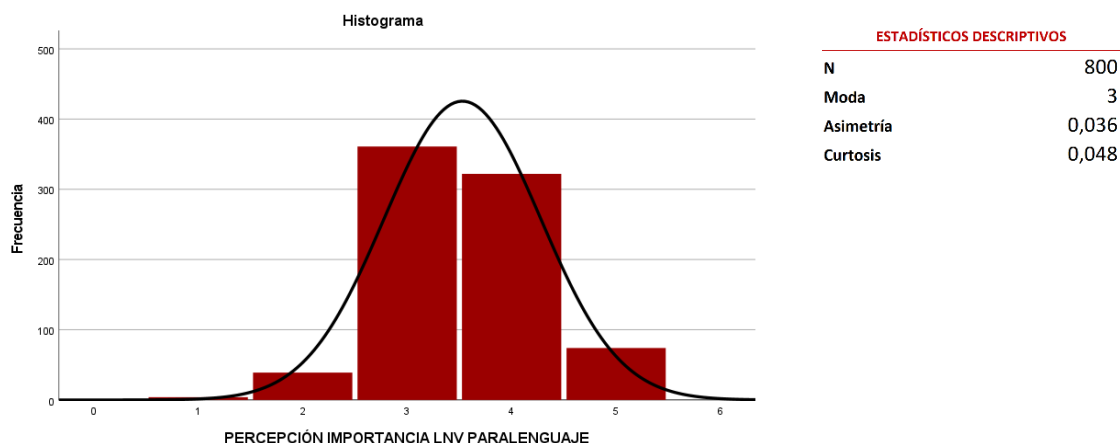


3.3.1. Análisis subobjetivo 1.2. Paralelenguaje

Se ha operativizado este subobjetivo mediante la variable *grado de la percepción del alumnado en su proceso de aprendizaje sobre la importancia de la competencia comunicativa del docente a nivel verbal y no verbal en la dimensión de paralelenguaje, compuesta por las preguntas PA28 a PA35 del cuestionario de alumnos*. Según los resultados obtenidos los sujetos prestan atención, tienen interés o participan en clase: algo (3) el 45.1% de los sujetos, bastante (4) el 40.3% de los sujetos. Los valores “nada” (1), poco (2) y mucho (5) reúnen el 0.5%, 4.9% y 9.3% respectivamente de la muestra. En la Figura 23 pueden consultarse el histograma y los estadísticos descriptivos de la variable.

Figura 23

Histograma de Percepción importancia LNV: paralelenguaje con estadísticos descriptivos



En relación con la posibilidad de encontrar estos resultados en la población general de profesores en el ámbito nacional, se ha llevado a cabo una prueba de bondad de ajuste mediante Chi Cuadrado en la que, con un nivel de significación de 0,000 ($p < 0,05$), se rechaza la hipótesis nula de distribución aleatoria de los valores de la variable. Se concluye, por tanto, que la variable no se distribuye de forma aleatoria en la población y se proponen como parámetros los resultados muestrales.

3.3.2. Análisis del objetivo 5 y el subobjetivo 1.2 Paralelenguaje

Tabla 17

Resumen de contrastes de hipótesis para el objetivo 1.2

VARIABLE DE GRUPO	VARIABLE DE AGRUPACIÓN	PRUEBA	VALOR E.C.	SIG.
	GENERO	U DE MANN WHITNEY	61064	0,008
	CIVIL/MILITAR	U DE MANN WHITNEY	82019	0,001
SUB-OBJETIVO 1.2	TIPO DE ESTUDIOS	H KRUSKAL WALLIS	22,584	0,001
	EDAD	H KRUSKAL WALLIS	7,228	0,613
	EMPLEO MILITAR	H KRUSKAL WALLIS	8,757	0,46

Como puede apreciarse en la *Tabla 17*, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el subobjetivo 1.2 paralelenguaje en función del género, para lo cual ha mostrado puntuaciones significativamente superiores el femenino respecto al masculino (rangos de medias MW = 438,44 y 389,95 respectivamente; sig. = 0,008).

También se han encontrado diferencias significativas entre civiles y militares, puntuando más alto los primeros (rangos de medias MW = 434.88 y 382.97 respectivamente; sig. = 0,001).

En relación al tipo de estudios (grado civil/militar y posgrado civil /especialización militar), las pruebas post hoc de Kruskal Wallis evidencian que los alumnos de posgrado civil (rango de medias KW = 464,78) presentan puntuaciones significativamente superiores que los de grado militar (rango de medias KW = 386,41; sig. < 0,001) y que los de especialización militar (rango de medias KW = 349,36; sig. < 0,001). Los de grado civil (rango de medias KW = 426,23) puntúan significativamente superiores que especialización militar (rango de medias KW = 349,36; sig. = 0,001).

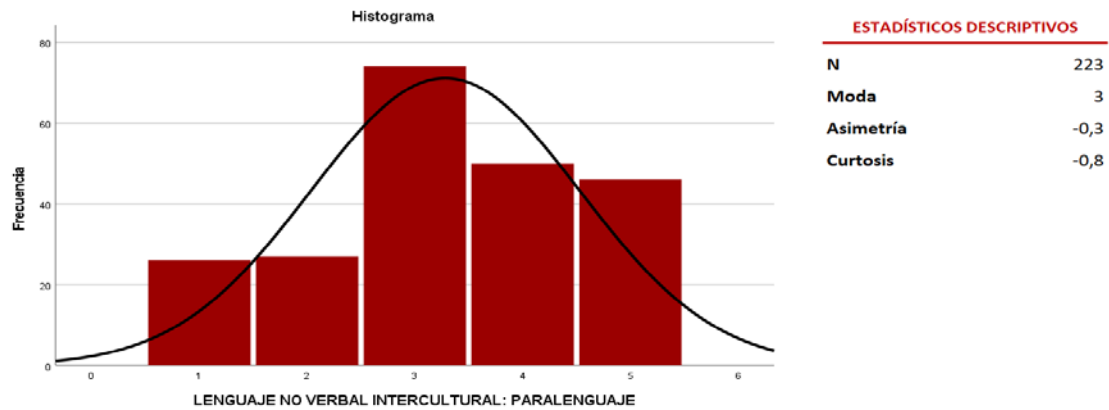
3.3.3. Análisis del subobjetivo 4.3 LNV IC. Paralelenguaje

Este objetivo se ha operativizado mediante la variable *grado de concienciación y conocimientos del LNVIC (dimensión paralingüística)* del profesorado, compuesta por las preguntas PP61 a PP63 del cuestionario de profesores.

En la muestra analizada, respecto al *grado de concienciación y conocimientos del formador sobre lenguaje no verbal (LNV) teniendo en cuenta el factor intercultural (paralelenguaje)*, el valor que concentra el mayor número de sujetos es el (3) “algo” con un 33.2% de la muestra, seguido de un 22.4% de los sujetos con el valor (4) “bastante”. El tercer valor que más individuos concentra es el valor (5) “mucho” con un 20.6% de la muestra. En los niveles inferiores de la variable (1) “nada” y (2) “algo” se concentra un 11.7% y un 12.1% respectivamente. En la *Figura 24* pueden consultarse el histograma y los estadísticos descriptivos de la variable.

Figura 24

Histograma del Concienciación y conocimiento LNVIC: paralinguaje con estadísticos descriptivos



En relación con la posibilidad de encontrar estos resultados en la población general de profesores en el ámbito nacional, se ha llevado a cabo una prueba de bondad de ajuste mediante Chi Cuadrado en la que, con un nivel de significación de 0,000 ($p < 0,05$), se rechaza la hipótesis nula de distribución aleatoria de los valores de la variable. Se concluye, por tanto, que la variable no se distribuye de forma aleatoria en la población y se proponen como parámetros los resultados muestrales.

3.3.4. Análisis del subobjetivo 4.3 y el objetivo 5. Paralinguaje

Tabla 18

Resumen de contrastes de hipótesis para el subobjetivo 4.3

VARIABLE DE GRUPO	VARIABLE DE AGRUPACIÓN	PRUEBA	VALOR E.C.	SIG.
	GENERO	U DE MANN WHITNEY	4973,5	0,463
	CIVIL/MILITAR	U DE MANN WHITNEY	7221,5	0,02*
SUB-OBJETIVO 4.3	EXPERIENCIA DOCENTE	H KRUSKAL WALLIS	13,733	0,056
	EDAD	H KRUSKAL WALLIS	13,667	0,057
	EMPLEO MILITAR	H KRUSKAL WALLIS	7,492	0,586

Como puede apreciarse en la *Tabla 18*, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el subobjetivo 4.3 en función de ser civil o militar sobre la puntuación en este subobjetivo: los civiles muestran puntuaciones significativamente superiores (rangos de media MW = 122,94 y 103,26 respectivamente; sig. = 0,02). Ninguna de las variables restantes ha mostrado tener un efecto significativo sobre el subobjetivo 4.3.

3.3.5. Discusión de los datos de los subjetivos 1.2 y 4.3. Dimensión LVN. Paralenguaje

Los resultados analizados en nuestro estudio muestran que el alumnado presta atención, tiene interés o participa en clase: “algo” (3) el 45.1% de los sujetos y “bastante” (4) el 40.3%. Por parte del conocimiento y concienciación del profesorado en el aspecto intercultural no verbal de la comunicación, el valor que concentra el mayor número de sujetos es el (3) “algo” con un 33.2% de la muestra, seguido de un 22.4% de los sujetos con el valor (4) “bastante”.

Estos resultados muestran interés por parte del alumnado y concienciación/conocimiento por parte del profesorado, pero no llegan a estar el valor (5) “muy/mucho” a la cabeza de los datos obtenidos, por lo que a pesar de un buen resultado no llegan a situarse en la importancia de esta dimensión expresada por autores como:

Pinillos (2021), para quien la modulación es una herramienta diferenciadora que contribuye a mantener la atención, potenciar la escucha activa, consolidar el mensaje crear una imagen de confianza, aumentar la comprensión y el interés.

Maqueo (2006) que expresa que el “cómo se dice” presenta elementos que refuerzan la expresión verbal y facilitan la intención del proceso comunicativo.

Amar (2014), que expone que la forma de expresar el mensaje mediante el paralenguaje se relaciona con otras particularidades vinculadas con la personalidad, como la actitud y el estado anímico del hablante.

Santamaría (2010), para el que la comprensión y claridad del mensaje no solamente radica en las expresiones faciales, si no en la inteligibilidad del habla.

Davis (1976/2020), para quien la intensidad y la modulación pueden generar falta de interés, aburrimiento, distanciamiento y con ello degradar la percepción del oyente.

Aparicio et al. (2020), quienes concluyen que diferentes elementos del paralenguaje en el proceso formativo pueden ser sensibles y problemáticos.

Blázquez (2016) y Poyatos (2012), que instan a potenciar el entrenamiento de los aspectos paralingüísticos de la comunicación para la mejor transmisión del mensaje.

Blanco (2007) y de la Torre (1984), para los que el adecuado manejo de herramientas paralingüísticas puede ayudar a una mejor exposición y dinamización de las sesiones.

Tartwijk et al. (1993) que concluían que los que mejor empleaban el paralenguaje eran percibidos como más competentes y con más control de la materia.

Respecto al uso del paralenguaje en entornos multiculturales, Gómez (2013) concluye que cada cultura presenta elementos paralingüísticos diferentes y que su desconocimiento puede generar malentendidos, por ello es relevante el conocimiento de los elementos paralingüísticos en los diferentes entornos culturales.

En nuestro estudio, destaca una mayor percepción sobre la importancia de la dimensión LNV paralenguaje entre las mujeres frente a los hombres, los civiles frente a los militares y dentro de los civiles los estudiantes de posgrado. Destaca una mayor conciencia de la importancia del LNVIC paralenguaje en el formador civil que en el militar.

Estos resultados indican la importancia que la dimensión del LNV paralenguaje tiene tanto para alumnos como para profesores, pero dada la trascendencia expresada por los trabajos mencionados, se esperaría un mayor porcentaje de sensibilidad a la dimensión paralingüística por parte del alumnado y del profesorado, especialmente el militar.

3.4. Dimensión de LNV. Proxemia



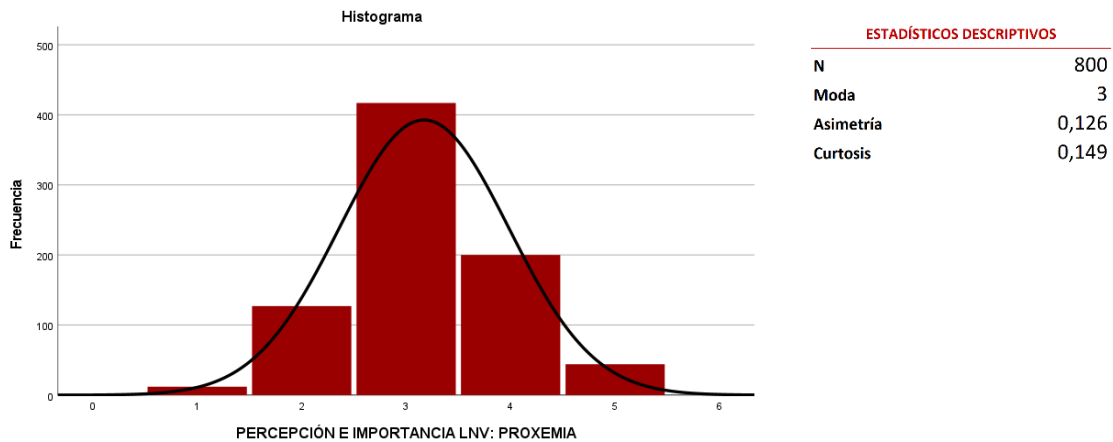
3.4.1. Análisis del objetivo 1.3. LNV. Proxemia.

Se ha operativizado este subobjetivo 1.3 mediante la variable *grado de la percepción del alumnado en su proceso de aprendizaje sobre la importancia de la competencia comunicativa del docente a nivel verbal y no verbal en la dimensión de proxemia, compuesta por las preguntas PA36 a PA40 del cuestionario de alumnos.*

Según los resultados obtenidos los sujetos prestan atención, tienen interés o participan en clase: “algo” (3) el 52.1% de los sujetos, “mucho” (4) el 25.0% de los sujetos, “poco” (2) un 15.9%, “mucho” (5) un 5.5% y “nada” (1) el 1.5% de la muestra. En la *Figura 25* pueden consultarse el histograma y los estadísticos descriptivos de la variable.

Figura 25

Histograma de Percepción importancia LNV: proxemia con estadísticos descriptivos



En relación con la posibilidad de encontrar estos resultados en la población general de profesores en el ámbito nacional, se ha llevado a cabo una prueba de bondad de ajuste mediante Chi Cuadrado en la que, con un nivel de significación de 0,000 ($p < 0,05$), se rechaza la hipótesis nula de distribución aleatoria de los valores de la variable. Se concluye, por tanto, que la variable no se distribuye de forma aleatoria en la población y se proponen como parámetros los resultados muestrales.

3.4.2. Análisis del subobjetivo 1.3 y el objetivo 5

Tabla 19

Resumen de contrastes de hipótesis para el objetivo 1.3

VARIABLE DE GRUPO	VARIABLE DE AGRUPACIÓN	PRUEBA	VALOR E.C.	SIG.
	GENERO	U DE MANN WHITNEY	56221,5	0,476
	CIVIL/MILITAR	U DE MANN WHITNEY	75821	0,31
SUB-OBJETIVO 1.3	TIPO DE ESTUDIOS	H KRUSKAL WALLIS	4,332	0,228
	EDAD	H KRUSKAL WALLIS	5,635	0,776
	EMPLEO MILITAR	H KRUSKAL WALLIS	11,116	0,268

Como puede apreciarse en la *Tabla 19*, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el subobjetivo 1.3 en función de ninguna de las variables estudiadas. Por tanto, no hay evidencia empírica para esperar tales diferencias en la población.

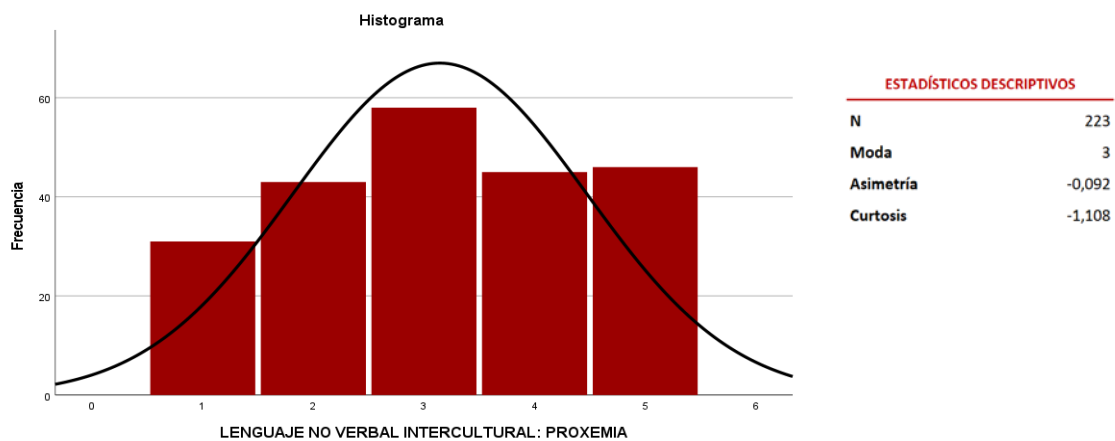
3.4.3. Análisis del subobjetivo 4.4 LNVIC. Proxemia

Este subobjetivo se ha operativizado mediante la variable *grado de concienciación y conocimientos del LNVIC (dimensión proxémica)* del profesorado, compuesta por las preguntas PP61 a PP63 del cuestionario de profesores.

En la muestra analizada, respecto al *grado de concienciación y conocimientos del formador sobre lenguaje no verbal (LNV) teniendo en cuenta el factor intercultural (proxemia)*, el valor que concentra el mayor número de sujetos es el (3) “algo” con un 26.0% de la muestra, seguido de un 20.6% de los sujetos con el valor “mucho” (5). El tercer valor que más individuos concentra es el valor (4) “bastante” con un 20.2% de la muestra. En los niveles inferiores de la variable (1 y 2) se concentra un 13.9% y un 19.3% respectivamente. En la *Figura 26* pueden consultarse el histograma y los estadísticos descriptivos de la variable.

Figura 26

Histograma del Conocimiento e Interés LNV IC: proxemia con estadísticos descriptivos



En relación con la posibilidad de encontrar estos resultados en la población general de profesores en ámbito nacional se ha llevado a cabo una prueba de bondad de ajuste mediante Chi Cuadrado en la que, con un nivel de significación de 0,082 ($p > 0,05$) se mantiene la hipótesis nula de distribución aleatoria de los valores de la variable. Se concluye, por tanto, que no hay evidencia suficiente para esperar encontrar los resultados muestrales en la población.

3.4.4. Análisis del subobjetivo 4.4 y el objetivo 5

Tabla 20

Resumen de contrastes de hipótesis para el objetivo 4.4.

VARIABLE DE GRUPO	VARIABLE DE AGRUPACIÓN	PRUEBA	VALOR E.C.	SIG.
	GENERO	U DE MANN WHITNEY	4978,5	0,459
	CIVIL/MILITAR	U DE MANN WHITNEY	7149	0,031*
SUB-OBJETIVO 4.4	EXPERIENCIA DOCENTE	H KRUSKAL WALLIS	13,92	0,053
	EDAD	H KRUSKAL WALLIS	10,198	0,178
	EMPLEO MILITAR	H KRUSKAL WALLIS	5,159	0,82

Como puede apreciarse en la *Tabla 20*, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el subobjetivo 4.4 (LNVIC, proxemia) en función de ser civil o militar sobre la puntuación en este sub-objetivo: los civiles muestran puntuaciones significativamente superiores (rangos de media MW = 122,21 y 103,85 respectivamente; sig. = 0,031). Ninguna de las variables restantes ha mostrado tener un efecto significativo sobre el subobjetivo 4.4.

3.4.5. Discusión de los resultados de los subobjetivos de LNV (1.3 y 4.4). Proxemia

En este apartado se van a discutir los resultados obtenidos referidos a la dimensión proxémica del alumnado y el profesorado.

Según los resultados obtenidos el alumnado presta atención, tiene interés o participa en clase: “algo” (3) el 52.1%, “bastante” (4) el 25.0%, “poco” (2) un 15.9%, “mucho” (5) un 5.5% y “nada” (1) el 1.5% de la muestra, en lo que respecta al uso de la proxemia por parte del docente. Los valores de respuesta de las preguntas indican que el alumnado presta más atención si el docente mantiene cercanía con el alumnado y se desplaza por el aula.

Respecto al profesorado, esta dimensión arroja que un 26.0% considera que es consciente, aplica o se preocupa “algo”, y un 20.6% “muy/mucho”, del uso de la proxemia teniendo en cuenta el factor intercultural.

Los resultados de ambos grupos van en consonancia con diferentes estudios (Abaladejo, 2007; Álvarez de Arcaya, 2004; Fonseca, 2005; Hare y Bales, 1963; Kendon, Legrand, 2006; 1973; Posada, 1997; Rodríguez, 2012; Vinson, 2013), en los que se refleja que la proxemia condiciona el clima emocional, las relaciones entre docente-discente, influye en el oyente, afecta al comportamiento,

pueden reforzar las relaciones pedagógicas y ayuda al control de las sesiones formativas y a la negociación.

Y en línea con los trabajos de:

Cepeda et al. (2014), para los que el espacio del aula tiene un peso relevante en el transcurso de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Asún-Dieste et al. (2020), que concluyen que una deficiente gestión de los aspectos proxémicos por parte del profesorado puede afectar negativamente al aprendizaje y a la dinámica de la sesión.

Sommer (1969), para quien, sobre el comportamiento espacial en público, la reacción ante una aproximación percibida como negativa provoca una reacción que rara vez es verbal.

(Almeida y Ortiz, 2016; Pascale, 2018, Vira, 2016), en los que se refleja que es necesario tener en cuenta las diferentes opciones y percepciones culturales en las relaciones proxémicas.

Hall (1963), quien considera que España es una cultura de contacto. No obstante, sería de esperar, en base a su estudio, que los resultados hubiesen tenido mayor grado de concienciación e importancia dado que la muestra de estudio ha sido en el entorno español, pero para Posada (1997) no hay concienciación respecto a la importancia de este factor.

Forest (2006), quien describe los comportamientos proxémicos, a partir de dimensiones necesarias y suficientes para la enseñanza.

Sghaier et al. (2016) y Ben Jomaa et al. (2016), para los que los resultados ponen en evidencia que la práctica de diferentes modos proxémicos por parte de los profesores tiene un efecto en la relación didáctica.

Cantillo (2014), quien concluye que, tanto para el docente como para el alumnado, el movimiento y la distancia del primero con respecto a los segundos es un instrumento de especial relevancia en el aula.

Todos ellos consideran la dimensión proxémica como algo relevante para el desarrollo de las sesiones formativas, pero esta importancia no se ha visto reflejada en los resultados de nuestro estudio.

Respecto a la discusión con respecto a las variables del objetivo 5: según Cárdenas (2013), la importancia de la proxémica en las formaciones militares es relevante y además, en las misiones militares es fundamental conocer la proxemia cultural. Sin embargo, se ha reflejado lo contrario en los resultados con una mayor concienciación sobre la influencia de la proxemia en el ámbito civil.

3.5. Dimensión del LNV. Expresión Facial

En este apartado se analiza la expresión facial en general (subobjetivo 1.4), la expresión facial intercultural (subobjetivo 4.6) y la expresión facial en su dimensión de oculesia (subobjetivo 4.5).



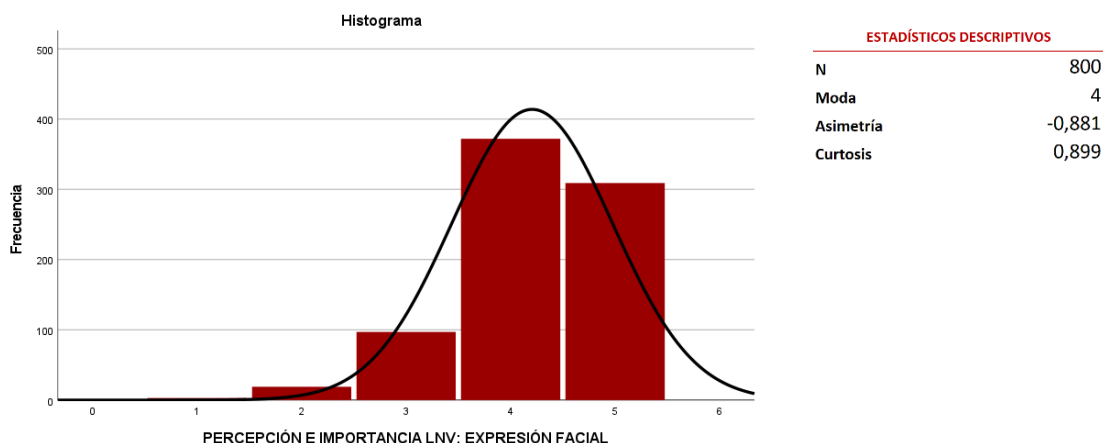
3.5.1. Análisis del subobjetivo 1.4. LNV. Expresión facial

En la muestra analizada, se ha operativizado este subobjetivo mediante la variable respecto al grado de la percepción del alumnado en su proceso de aprendizaje sobre la importancia de la competencia comunicativa del docente a nivel verbal y no verbal y su aspecto intercultural en la dimensión de expresión facial, mediante las preguntas PA41 y PA42 del cuestionario de alumnos.

Según los resultados los sujetos prestan atención, tienen interés o participan en clase: “bastante” (4) el 46.4% de los sujetos, “mucho” (5) el 38.6%, “algo” (3) el 12.1%, “poco” (2) el 2.4% y “nada” (1) el 0.5% de la muestra. En la *Figura 27* pueden consultarse el histograma y los estadísticos descriptivos de la variable.

Figura 27

Histograma de percepción e importancia LNV: expresión facial con estadísticos descriptivos



En relación con la posibilidad de encontrar estos resultados en la población general de profesores en el ámbito nacional, se ha llevado a cabo una prueba de bondad de ajuste mediante Chi Cuadrado en la que, con un nivel de significación de 0,000 ($p < 0,05$), se rechaza la hipótesis nula de distribución aleatoria de los valores de la variable. Se concluye, por tanto, que la variable no se distribuye de forma aleatoria en la población y se proponen como parámetros los resultados muestrales.

3.5.2. Análisis del subobjetivo 1.4 y el objetivo 5. Expresión facial

Tabla 21

Resumen de contrastes de hipótesis para el objetivo 1.4.

VARIABLE DE GRUPO	VARIABLE DE AGRUPACIÓN	PRUEBA	VALOR E.C.	SIG.
	GENERO	U DE MANN WHITNEY	64829,5	0,001
	CIVIL/MILITAR	U DE MANN WHITNEY	86393	0,001
SUB-OBJETIVO 1.4	TIPO DE ESTUDIOS	H KRUSKAL WALLIS	43,926	0,001
	EDAD	H KRUSKAL WALLIS	15,064	0,089
	EMPLEO MILITAR	H KRUSKAL WALLIS	10,034	0,348

Como puede apreciarse en la *Tabla 21*, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el subobjetivo 1.4 en función del género, mostrándose puntuaciones significativamente superiores en el femenino respecto al masculino (rangos de medias MW = 460,08 y 383,94 respectivamente; sig. < 0,001).

También se han encontrado diferencias significativas entre civiles y militares, puntuando más alto los primeros (rangos de medias MW = 448,45 y 374,54 respectivamente; sig. < 0,001).

En relación al tipo de estudios (grado civil/militar y posgrado civil/especialización militar), las pruebas post hoc de Kruskal Wallis evidencian que los alumnos de posgrado civil (rango de medias KW = 481,44) presentan puntuaciones significativamente superiores que los de especialización militar (rango de medias KW = 380,90; sig. < 0,001) y que los de grado militar (rango de medias KW = 355,87; sig. < 0,001). Los de grado civil (rango de medias KW = 450,41) puntúan significativamente superiores que especialización militar (rango de medias KW = 380,90; sig. = 0,003) y que grado militar (rango de medias KW = 355,87; sig. < 0,001).

3.5.3. Análisis del subobjetivo 4.6 LNVIC. Expresión Facial

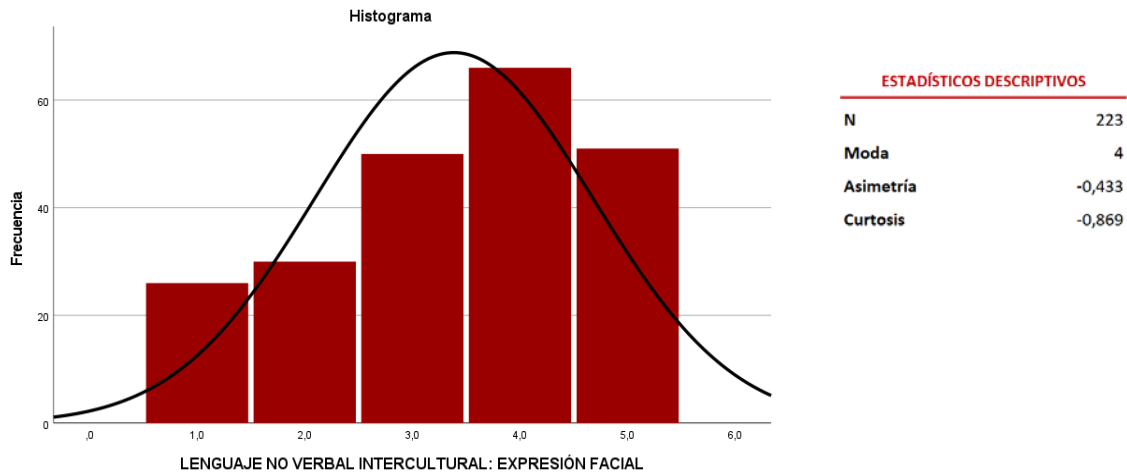
Este subobjetivo se ha operativizado mediante la variable *grado de concienciación y conocimientos del LNVIC (dimensión expresión facial)* del profesorado, compuesta por la pregunta PP68 del cuestionario de profesores.

En la muestra analizada, respecto al *grado de concienciación y conocimientos del formador sobre lenguaje no verbal (LNV) teniendo en cuenta el factor intercultural (expresión facial)*, el valor que concentra el mayor número de sujetos es el (4) "bastante" con un 29.6% de la muestra, seguido de un

22.9% de los sujetos con el valor (5) “mucho”. El tercer valor que más individuos concentra es el valor (3) “algo” con un 22.4% de la muestra y en los niveles inferiores de la variable (1 y 2) se concentra un 11.3% “poco” y un 13.5% “nada” respectivamente. En la *Figura 28* pueden consultarse el histograma y los estadísticos descriptivos de la variable.

Figura 28

Histograma del conocimiento e interés LNVIC: expresión facial con estadísticos descriptivos



En relación con la posibilidad de encontrar estos resultados en la población general de profesorado en el ámbito nacional, se ha llevado a cabo una prueba de bondad de ajuste mediante Chi Cuadrado en la que, con un nivel de significación de 0,000 ($p < 0,05$), se rechaza la hipótesis nula de distribución aleatoria de los valores de la variable. Se concluye, por tanto, que la variable no se distribuye de forma aleatoria en la población y se proponen como parámetros los resultados muestrales.

3.5.4. Análisis del subobjetivo 4.6 y el objetivo 5. Expresión facial

Tabla 22

Resumen de contrastes de hipótesis para el subobjetivo 4.6

VARIABLE DE GRUPO	VARIABLE DE AGRUPACIÓN	PRUEBA	VALOR E.C.	SIG.
	GENERO	U DE MANN WHITNEY	5336	0,105
	CIVIL/MILITAR	U DE MANN WHITNEY	6562	0,363
SUB-OBJETIVO 4.6	EXPERIENCIA DOCENTE	H KRUSKAL WALLIS	9,258	0,235
	EDAD	H KRUSKAL WALLIS	5,475	0,602
	EMPLEO MILITAR	H KRUSKAL WALLIS	9,614	0,283

Como puede apreciarse en la *Tabla 22*, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el sub-objetivo 4.6 (LNVIC, expresión facial) en función de ninguna de las variables estudiadas. Por tanto, no hay evidencia empírica para esperar tales diferencias en la población.

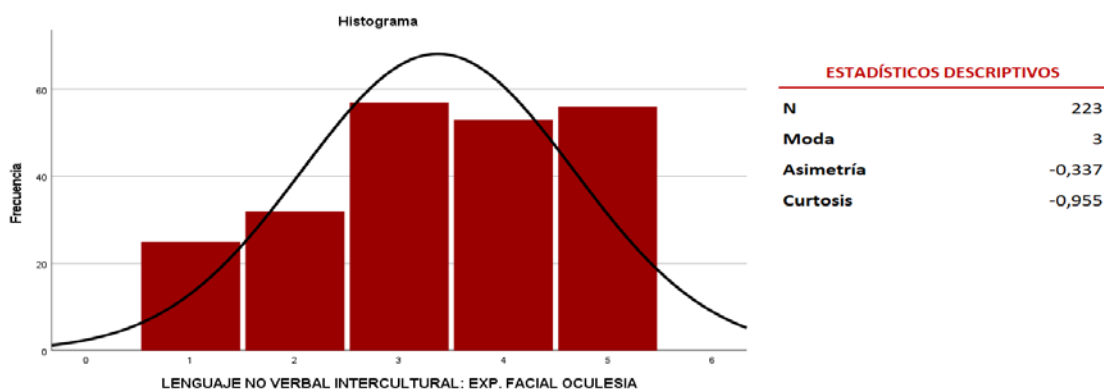
3.5.5. Análisis del subobjetivo 4.5 LNV IC. Expresión facial: oculusia

Este subobjetivo se ha operativizado mediante la variable *grado de concienciación y conocimientos del LNVIC (dimensión expresión facial: oculusia)* del profesorado compuesta por la pregunta PP67 del cuestionario de profesores.

En la muestra analizada, respecto al *grado de concienciación y conocimientos del formador sobre lenguaje no verbal (LNV) teniendo en cuenta el factor intercultural (expresión facial-oculusia)*, el valor que concentra el mayor número de sujetos es el (3) “algo” con un 25.6% de la muestra, seguido de un 25.1% de los sujetos con el valor (5) “mucho”. El tercer valor que más individuos concentra es el valor (4) “bastante” con un 23.8% de la muestra. En los niveles inferiores de la variable (1 y 2) se concentra un 11.2% y un 14.3% respectivamente. En la *Figura 29* pueden consultarse el histograma y los estadísticos descriptivos de la variable.

Figura 29

Histograma del conocimiento e interés en LNVIC: Expr. facial-oculusia con estadísticos descriptivos



Cabe destacar que, aunque la moda corresponde al valor neutro de la escala, un 48.9% de la muestra total se concentra en los valores a su derecha (4 y 5) y un 25.5% (1 y 2) se concentra a la izquierda de este valor. Los datos sugieren que la mayor parte de la muestra evaluada se sitúa en los valores medio y altos de la variable. En la *Figura 29* pueden consultarse el histograma y los estadísticos descriptivos de la variable.

En relación con la posibilidad de encontrar estos resultados en la población general de profesores en el ámbito nacional, se ha llevado a cabo una prueba de bondad de ajuste mediante Chi Cuadrado en la que, con un nivel de significación de 0,000 ($p < 0,05$), se rechaza la hipótesis nula de distribución aleatoria de los valores de la variable. Se concluye, por tanto, que la variable no se distribuye de forma aleatoria en la población y se proponen como parámetros los resultados muestrales.

3.5.6. Análisis de subobjetivo 4.5 y el objetivo 5. LNV IC. Expresión facial: oculusia

Tabla 23

Resumen de contrastes de hipótesis para el objetivo 4.5

VARIABLE DE GRUPO	VARIABLE DE AGRUPACIÓN	PRUEBA	VALOR E.C.	SIG.
	GENERO	U DE MANN WHITNEY	5530,5	0,036*
	CIVIL/MILITAR	U DE MANN WHITNEY	7063	0,047*
SUB-OBJETIVO 4.5	EXPERIENCIA DOCENTE	H KRUSKAL WALLIS	5,423	0,609
	EDAD	H KRUSKAL WALLIS	5,078	0,65
	EMPLEO MILITAR	H KRUSKAL WALLIS	9,444	0,397

Como puede apreciarse en la *Tabla 23*, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el subobjetivo 4.5 (LNVIC expresión facial: oculusia) en función del género: el femenino presenta puntuaciones significativamente superiores al masculino (rangos de medias MW = 127,26 y 106,88, respectivamente; sig. = 0,036).

De igual manera, se ha obtenido evidencia de que ser civil o militar presenta efectos significativos sobre la puntuación en este sub-objetivo: los civiles muestran puntuaciones significativamente superiores (rangos de media MW = 121,34 y 104,54 respectivamente; sig. = 0,047). Ninguna de las variables restantes ha mostrado tener un efecto significativo sobre el subobjetivo 4.5.

3.5.7. Discusión de subobjetivos 1.4, 4.5. y 4.6. Expresión facial-oculusia

El alumnado percibe como importante la expresión facial (subobjetivo 1.4), “bastante” (4) el 46.4% de los sujetos y “muy” (5) el 38.6%. Estos resultados apoyan los de diversos estudios (BBC, 2017; Cestero, 2014; Knapp, 1980; Knapp, 1992; Preston, 2005 y Rittsy Stein, 2011), para los que la expresión facial (sonrisa) facilita una relación interpersonal amistosa, un adecuado canal de comunicación y una

percepción positiva. También los de Feldman, 2018; Ekman et al., 1983 y Wood et al., 2016, según los cuales la expresión facial crea estados emocionales.

Los resultados de nuestro estudio dejan constancia de la importancia de la expresión facial y coinciden con Torregrosa (2016), para el que, la expresión facial, es uno de los canales más importantes para detectar la información, y con Caballo (1993) para quien la cara es el principal sistema de señales.

En esta dimensión, los resultados de nuestro estudio con diferencias significativas en función del género (con mayores valores para el femenino frente al masculino), coinciden con el de Puertas (2018), que en su estudio concluía que el género femenino hace un mayor uso de LNV.

En el subobjetivo 4.6, sobre la concienciación y conocimientos del LNVIC para el formador, el valor que concentra el mayor número de sujetos es el (4) “bastante” con un 29.6% de la muestra, seguido de un 22.9% de los sujetos con el valor (5) “mucho”. En línea con estos datos están los estudios de (Andrew, 1963; Anta, 2019; Chevalier-Skolnikoff, 1973 y Redican, 1975) que demostraron la importancia del entorno cultural en la génesis del desarrollo de expresiones faciales.

En lo relativo a expresión facial-oculesia (subobjetivo 4.5), el valor que concentra el mayor número de sujetos es el (3) “algo” con un 25.6% de la muestra, seguido de un 25.1% de los sujetos con el valor (5) “mucho”. El tercer valor que más individuos concentra es el valor (4) “bastante” con un 23.8% de la muestra. Aunque la moda corresponde al valor neutro de la escala (3), un 48.9% de la muestra total se concentra en los valores a su derecha (4 y 5), indicativo de la importancia de la dimensión “oculesia”.

En la línea de nuestro estudio están los trabajos de Tartwijk et al. (1993), quienes concluyeron que los experimentados, al emplear mejor la oculesia, eran percibidos como más competentes y con mejor control de la materia. También el de Hamann y Mao (2002), que mostró que las miradas agradables conllevan una mayor motivación e implicación.

Kendon (1967) concluyó que, en base al contacto visual, los alumnos situados lateralmente en una disposición de herradura participan menos que los situados en medio al disminuir la interacción visual docente-discente. Resultados acordes con el trabajo de Cantillo (2014), en el que por unanimidad, docentes y discentes consideran que la mirada permite una mejor comunicación. Nuestros resultados muestran diferencias significativas por género (con mejor puntuación en mujeres) y por condición civil/militar (puntuando con mayores valores los civiles).



3.6. Dimensión LNV. Emblemas

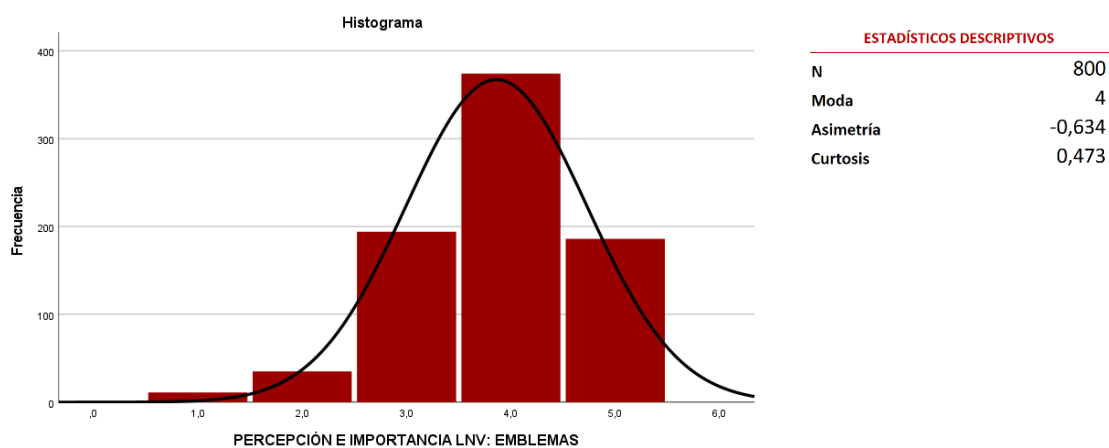
3.6.1. Análisis del subobjetivo 1.5 de LNV. Emblemas.

Se ha operativizado este subobjetivo mediante la variable percepción del alumnado en su proceso de aprendizaje sobre la importancia de la competencia comunicativa del docente. Dimensión emblemas. Compuesta por la pregunta PA43 del cuestionario de alumnos.

En la muestra analizada, respecto al *grado de la percepción del alumnado en su proceso de aprendizaje sobre la importancia de la competencia comunicativa del docente a nivel verbal y no verbal, y su aspecto intercultural en la dimensión de emblemas*, los sujetos prestan atención, tienen interés o participan en clase: “bastante” (4) el 46.8% de los sujetos, “algo” (3) el 24.3%, “mucho” (5) el 23.3%, “poco” (2) el 4.4% y “nada” (1) el 1.4% de la muestra. En la *Figura 30* pueden consultarse el histograma y los estadísticos descriptivos de la variable.

Figura 30

Histograma de percepción e importancia de LNV: emblemas, con estadísticos descriptivos



En relación con la posibilidad de encontrar estos resultados en la población general de profesores en el ámbito nacional, se ha llevado a cabo una prueba de bondad de ajuste mediante Chi Cuadrado en la que, con un nivel de significación de 0,000 ($p < 0,05$), se rechaza la hipótesis nula de distribución aleatoria de los valores de la variable. Se concluye, por tanto, que la variable no se distribuye de forma aleatoria en la población y se proponen como parámetros los resultados muestrales.

3.6.2. Análisis del subobjetivo 1.5 y el objetivo 5. Emblemas

Tabla 24
Resumen de contrastes de hipótesis para el subobjetivo 1.5

VARIABLE DE GRUPO	VARIABLE DE AGRUPACIÓN	PRUEBA	VALOR E.C.	SIG.
	GENERO	U DE MANN WHITNEY	54943	0,848
	CIVIL/MILITAR	U DE MANN WHITNEY	82306	0,001
SUB-OBJETIVO 1.5	TIPO DE ESTUDIOS	H KRUSKAL WALLIS	14,395	0,002
	EDAD	H KRUSKAL WALLIS	7,449	0,59
	EMPLEO MILITAR	H KRUSKAL WALLIS	9,656	0,379

Como puede apreciarse en la *Tabla 24*, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el subobjetivo 1.5. entre civiles y militares, puntuando más alto los primeros (rangos de medias MW = 433,90 y 382,41 respectivamente; sig. = 0,001).

En relación al tipo de estudios (grado civil/militar y posgrado civil/especialización militar), las pruebas post hoc de Kruskal Wallis evidencian que los alumnos de posgrado civil (rango de medias KW = 456,57) presentan puntuaciones significativamente superiores que los de grado militar (rango de medias KW = 374,92; sig. = 0,003).

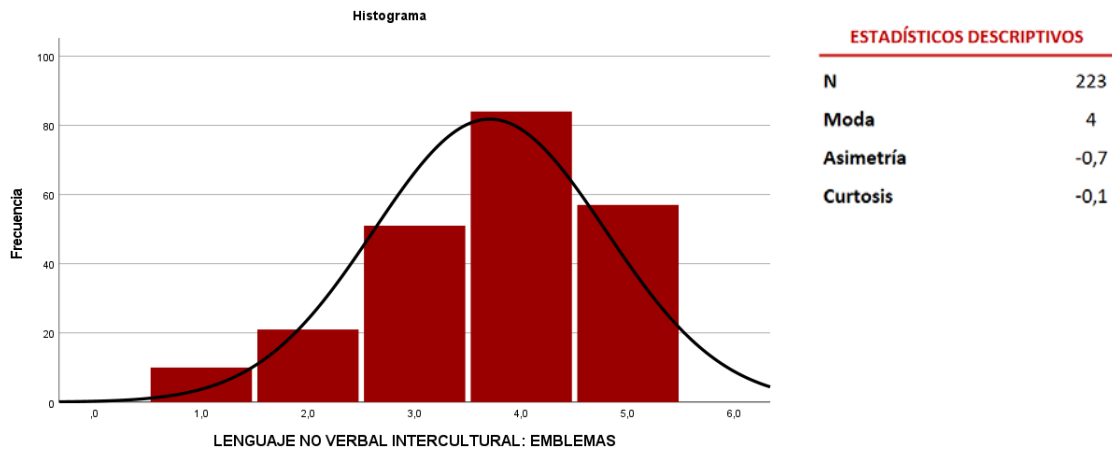
3.6.3. Análisis del subobjetivo 4.2. LNVIC. Emblemas

Este objetivo se ha operativizado mediante la variable *grado de concienciación y conocimientos del lenguaje no verbal intercultural (LNVIC) del profesorado (emblemas)* compuesta por la pregunta PP54 del cuestionario de profesores.

En la muestra analizada, respecto al *grado de concienciación y conocimientos del formador sobre lenguaje no verbal (LNV) teniendo en cuenta el factor intercultural (emblemas)*, el valor que concentra el mayor número de sujetos es el (4) con un 37.7% de la muestra, seguido de un 25.6% de los sujetos con el valor más alto (5). Un 22.9% de la muestra está algo concienciada (3) y los valores más bajos de la variable (1 y 2) concentran un 4.5% y un 9.4% respectivamente. En la *Figura 31* pueden consultarse el histograma y los estadísticos descriptivos de la variable.

Figura 31

Histograma de Concienciación y conocimientos LNVIC: emblemas, con estadísticos descriptivos



En relación con la posibilidad de encontrar estos resultados en la población general de profesores en el ámbito nacional, se ha llevado a cabo una prueba de bondad de ajuste mediante Chi Cuadrado en la que, con un nivel de significación de 0,000 ($p < 0,05$), se rechaza la hipótesis nula de distribución aleatoria de los valores de la variable. Se concluye, por tanto, que la variable no se distribuye de forma aleatoria en la población y se proponen como parámetros los resultados muestrales.

3.6.4. Análisis del subobjetivo 4.2 y objetivo 5. Emblemas LNVIC

Tabla 25

Resumen de contrastes de hipótesis para el subobjetivo 4.2

VARIABLE DE GRUPO	VARIABLE DE AGRUPACIÓN	PRUEBA	VALOR E.C.	SIG.
	GENERO	U DE MANN WHITNEY	5122,5	0,264
	CIVIL/MILITAR	U DE MANN WHITNEY	6492,5	0,439
SUB-OBJETIVO 4.2	EXPERIENCIA DOCENTE	H KRUSKAL WALLIS	5,165	0,64
	EDAD	H KRUSKAL WALLIS	6,577	0,474
	EMPLEO MILITAR	H KRUSKAL WALLIS	12,504	0,186

Como puede apreciarse en la *Tabla 25*, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el subobjetivo 4.2 (LNVIC, emblemas) en función de ninguna de las variables estudiadas. Por tanto, no hay evidencia empírica para esperar tales diferencias en la población.

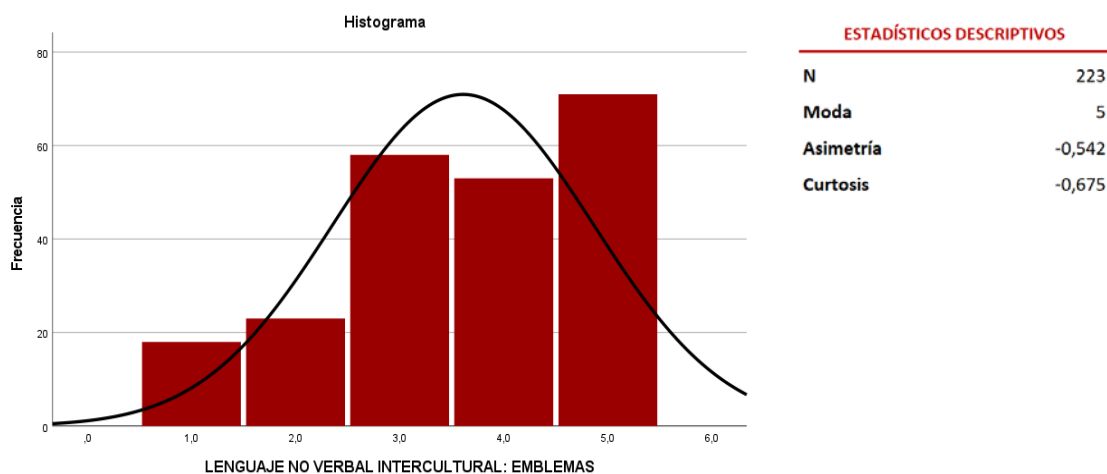
3.6.5. Subobjetivo 4.7. LNVIC. Emblemas.

Este objetivo se ha operativizado mediante la variable *grado de concienciación y conocimientos del LNVIC (emblemas)* del profesorado, compuesta por la pregunta PP69 del cuestionario de profesores.

En la muestra analizada, respecto al *grado de concienciación y conocimientos del formador sobre lenguaje no verbal (LNV), teniendo en cuenta el factor intercultural (emblemas)*, el valor que concentra el mayor número de sujetos es el (5) “mucho” con un 31.8% de la muestra, seguido de un 26.0% de los sujetos con el valor (3) “algo”. El tercer valor que más individuos concentra es el valor (4) “bastante” con un 23.8% de la muestra y en los niveles inferiores de la variable (1) “nada” y (2) “algo” se concentra un 8.1% y un 10.3% respectivamente. En la *Figura 32* pueden consultarse el histograma y los estadísticos descriptivos de la variable.

Figura 32

Histograma del conocimiento e interés sobre LNVIC: emblemas con estadísticos descriptivos



En relación con la posibilidad de encontrar estos resultados en la población general de profesores en el ámbito nacional, se ha llevado a cabo una prueba de bondad de ajuste mediante Chi Cuadrado en la que, con un nivel de significación de 0,000 ($p < 0,05$), se rechaza la hipótesis nula de distribución aleatoria de los valores de la variable. Se concluye, por tanto, que la variable no se distribuye de forma aleatoria en la población y se proponen como parámetros los resultados muestrales.

3.6.6. Análisis del subobjetivo 4.7 y el objetivo 5. LNVIC, emblemas

Tabla 26

Resumen de contrastes de hipótesis para el subobjetivo 4.7

VARIABLE DE GRUPO	VARIABLE DE AGRUPACIÓN	PRUEBA	VALOR E.C.	SIG.
	GENERO	U DE MANN WHITNEY	4880,5	0,613
	CIVIL/MILITAR	U DE MANN WHITNEY	6535	0,391
SUB-OBJETIVO 4.7	EXPERIENCIA DOCENTE	H KRUSKAL WALLIS	1,758	0,972
	EDAD	H KRUSKAL WALLIS	10,056	0,185
	EMPLEO MILITAR	H KRUSKAL WALLIS	9,005	0,437

Como puede apreciarse en la *Tabla 26*, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el subobjetivo 4.7 (LNVIC, emblemas) en función de ninguna de las variables estudiadas. Por tanto, no hay evidencia empírica para esperar tales diferencias en la población.

3.6.7. Discusión de los resultados de subobjetivos 1.5, 4.2 y 4.7 Dimensión de LNVIC, emblemas.

Los resultados de nuestro estudio, arrojan los siguientes resultados respecto a los subobjetivos:

- 1.5. El alumnado presta atención, tiene interés o participa en clase: “bastante” (4) el 46.8% de los sujetos, “algo” (3) el 24.3% y “mucho” (5) el 23.3%.
- 4.2. Teniendo en cuenta el factor intercultural (emblemas), el valor que concentra el mayor número de sujetos es el “bastante” (4) con un 37.7% de la muestra, seguido del (5) “mucho” con un 25.6% de los sujetos.
- 4.7. El valor que concentra el mayor número de sujetos es el de (5) “mucho” con un 31.8% de la muestra, seguido de un 26.0% de los sujetos con el valor (3) “algo”.

Estos resultados en conjunto muestran que tanto alumnos como profesores valoran “bastante” el empleo de emblemas (46.8 % y 37.7%) respectivamente y que el profesorado en un 31.8% está “muy” concienciado sobre el uso en el aspecto intercultural en acuerdo con la importancia de los emblemas.

Si bien estos datos van en la línea de Albaladejo (2008), para quien su adecuado empleo refuerza el proceso de aprendizaje, motiva y realimenta la confianza del alumnado, se debería esperar un resultado que apoyase más la importancia de los emblemas dada a esta dimensión por otros autores (Green, 1968; Kaulfers, 1931; Saitz y Cervenka, 1972 y Poyatos, 1977).

Por otro lado, este trabajo va en consonancia con el de Nascimento (2012) que promueve la elaboración de un inventario/diccionario sobre emblemas y comportamiento cinésico dada su importancia en los procesos formativos. Así mismo con otros estudios (Fricke y Bressemer, 2019; López, 2018; Sanz, 2016; Seravalle, 2017; Díaz, 2021), que señalan algunos emblemas como elementos extendidos en la CNV.

Las experiencias narradas en los diferentes QR (*Figuras 9, 10, 11, 12, 13, 16 y 19*) expresan la relevancia de los emblemas en misiones en el exterior tanto civiles como militares. En nuestro estudio no se han encontrado diferencias significativas ni en las variables por condición civil/militar ni en el resto.

3.7. Dimensión LNV. Actitud Postural



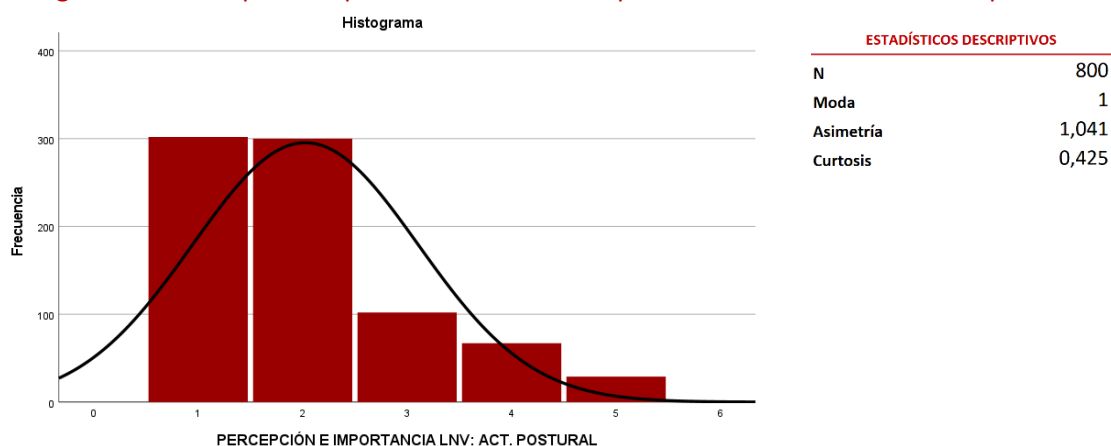
3.7.1. Análisis del subobjetivo 1.6 de LNV. Actitud postural

Se ha operativizado este objetivo mediante la variable grado de la percepción del alumnado en su proceso de aprendizaje sobre la importancia de la competencia comunicativa del docente a nivel verbal y no verbal y su aspecto intercultural en la dimensión de actitud postural, compuesta por las preguntas PA44 y PA45 del cuestionario de alumnos.

En la muestra analizada, respecto al *grado de la percepción del alumnado en su proceso de aprendizaje sobre la importancia de la competencia comunicativa del docente a nivel verbal y no verbal, y su aspecto intercultural en la dimensión de actitud postural*, los sujetos prestan atención, tienen interés o participan en clase: “nada” (1) el 37.8% de los sujetos, “poco” (2) el 37.5%, “algo” (3) el 12.8%, “bastante” (4) el 8.4% y “mucho” (5) el 3.6% de la muestra. En la *Figura 33* pueden consultarse el histograma y los estadísticos descriptivos de la variable.

Figura 33

Histograma de Percepción importancia LNV: actitud postural con estadísticos descriptivos



En relación con la posibilidad de encontrar estos resultados en la población general de profesores en el ámbito nacional, se ha llevado a cabo una prueba de bondad de ajuste mediante Chi Cuadrado en la que, con un nivel de significación de 0,000 ($p < 0,05$), se rechaza la hipótesis nula de distribución aleatoria de los valores de la variable. Se concluye, por tanto, que la variable no se distribuye de forma aleatoria en la población y se proponen como parámetros los resultados muestrales.

3.7.2. Análisis del subobjetivo 1.6 y el objetivo 5 de LNV. Actitud postural

Tabla 27

Resumen de contrastes de hipótesis para el subobjetivo 1.6

VARIABLE DE GRUPO	VARIABLE DE AGRUPACIÓN	PRUEBA	VALOR E.C.	SIG.
	GENERO	U DE MANN WHITNEY	49947	0,076
	CIVIL/MILITAR	U DE MANN WHITNEY	65717,5	0,014
SUB-OBJETIVO 1.6	TIPO DE ESTUDIOS	H KRUSKAL WALLIS	20,836	0,001
	EDAD	H KRUSKAL WALLIS	21,066	0,012
	EMPLEO MILITAR	H KRUSKAL WALLIS	25,09	0,003

Como puede apreciarse en la *Tabla 27*, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el subobjetivo 1.6 (actitud postural) entre militares y civiles, puntuando más alto los primeros (rangos de medias MW = 414,38 y 374,87 respectivamente; sig. = 0,014). Nótese que el efecto descrito se da de forma inversa a como aparece en los subobjetivos anteriores.

En relación al tipo de estudios (grado civil/militar y posgrado civil/especialización militar), las pruebas post hoc de Kruskal Wallis evidencian que los alumnos de grado militar (rango de medias KW = 437,41) presentan puntuaciones significativamente superiores que los de especialización militar (rango de medias KW = 354,42; sig. = 0,001) y que los de posgrado civil (rango de medias KW = 359,59; sig. < 0,006).

Por otra parte, se ha obtenido evidencia empírica de que la variable edad influye significativamente en la puntuación del objetivo 1.6 (H de Kruskal-Wallis = 21,066; sig. 0,012), pero no se dispone de suficientes observaciones para establecer entre qué grupos de edad se encuentra verdaderamente la diferencia (todos los niveles de significación de las pruebas post hoc son superiores

a 0,05) por lo que, si bien se confirma que hay un efecto de la edad, se requiere de una investigación más exhaustiva.

En relación con el empleo militar, las pruebas post hoc de Kruskal Wallis señalan que existen diferencias estadísticamente significativas entre el empleo de teniente (rango de medias KW = 226,04) y el de sargento 1º/sargento (rango de medias KW = 228,38), con respecto al de capitán (rango de medias KW = 157,28; niveles de significación 0,012 y 0,01, respectivamente).

3.7.3. Discusión de resultados del subobjetivo 1.6. LNV. Actitud postural

Los resultados de nuestro estudio muestran respecto a la percepción del alumnado en su proceso de aprendizaje sobre la importancia de la competencia comunicativa del docente a nivel verbal y no verbal, y su aspecto intercultural en la dimensión de actitud postural, que los sujetos prestan atención, tienen interés o participan en clase: “nada” (1) el 37.8%, poco (2) el 37.5% y algo (3) el 12.8%.

Estos datos indican tendencia hacia los valores más bajos, es decir, a una disminución de la atención y el interés cuando el profesor, estando de pie, mantiene en clase una postura de brazos cruzados, cabeza inclinada hacia abajo, cuerpo con poca tensión muscular y, en general, participa poco con su cuerpo en el discurso. (PA44); y cuando el profesor, estando sentado, está echado hacia atrás y relajado cómodamente en su silla. (PA45). Estos resultados van en consonancia con la opinión de Fraile et al. (2019), para los que la comunicación no verbal del profesorado incide en el modo de adquirir conocimientos por parte de los discentes. Así mismo con la de otros autores (Goleman, 2006; Krakover, 2021; Torres et al., 2012; Pease, 2011), para los que el docente puede mostrarse como actor dinámico mediante la postura corporal.

Respecto a los contrastes de hipótesis, en nuestro estudio se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en actitud postural entre militares y civiles, puntuando más los militares que los civiles, los de grado más que los de especialización y, dentro de los militares, los tenientes más que el resto de empleos. De todas las dimensiones analizadas en este estudio los militares puntúan por encima de los civiles solo en dos, y una de ellas es la actitud postural.

Esta percepción un poco más acusada por parte de los militares se podría asociar con la importancia de la corrección postural dentro de la disciplina militar tanto para relaciones cotidianas como para el orden cerrado militar, dejando percibir cierta asunción de la corrección postural en el ámbito castrense.

Además, los resultados reflejan que esta concienciación parece más acusada en los primeros años de formación y en el empleo de teniente, tal y como reflejan los datos obtenidos en el contraste de hipótesis. Se podría asociar este resultado a la mayor actividad de orden cerrado, formaciones y carga disciplinaria en los procesos iniciales de formación castrense.

El resultado sobre esta dimensión respecto a la condición de ser militar va en consonancia con el trabajo de Hernández (2008), según el cual, algunos elementos de actitud postural se adoptan por sujetos que ostentan, o quieren reflejar, poder o autoridad (reyes, políticos, altos mandos militares o policiales, etc.).

3.8. Dimensión de LNV. Ilustradores

3.8.1. Análisis de resultados del subobjetivo 1.7 de LNV. Ilustradores

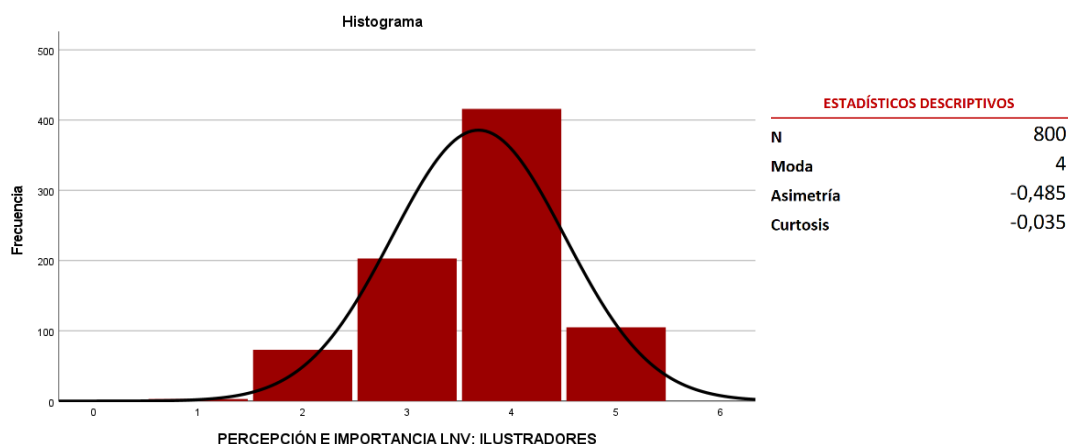


Se ha operativizado este objetivo mediante la variable grado de la percepción del alumnado en su proceso de aprendizaje sobre la importancia de la competencia comunicativa del docente a nivel verbal y no verbal, y su aspecto intercultural en la dimensión no verbal de ilustradores compuesta por las preguntas PA46 y PA47 del cuestionario de alumnos.

En la muestra analizada, respecto al *grado de la percepción del alumnado en su proceso de aprendizaje sobre la importancia de la competencia comunicativa del docente a nivel verbal y no verbal, y su aspecto intercultural en la dimensión no verbal de ilustradores*, los sujetos prestan atención, tienen interés o participan en clase: “bastante” (4) el 52.0% de los sujetos, “algo” (3) el 25.4%, “mucho” (5) el 13.1%, “poco” (2) el 9.1% y “nada” (1) el 0.4% de la muestra. En la *Figura 34* pueden consultarse el histograma y los estadísticos descriptivos de la variable.

Figura 34

Histograma de Percepción importancia LNV: ilustradores con estadísticos descriptivos



En relación con la posibilidad de encontrar estos resultados en la población general de profesores en el ámbito nacional, se ha llevado a cabo una prueba de bondad de ajuste mediante Chi Cuadrado en la que, con un nivel de significación de 0,000 ($p < 0,05$), se rechaza la hipótesis nula de distribución aleatoria de los valores de la variable. Se concluye, por tanto, que la variable no se distribuye de forma aleatoria en la población y se proponen como parámetros los resultados muestrales.

3.8.2. Análisis de resultados del subobjetivo 1.7 y el objetivo 5

Tabla 28

Resumen de contrastes de hipótesis para el objetivo 1.7

VARIABLE DE GRUPO	VARIABLE DE AGRUPACIÓN	PRUEBA	VALOR E.C.	SIG.
	GENERO	U DE MANN WHITNEY	57031	0,299
	CIVIL/MILITAR	U DE MANN WHITNEY	81871,5	0,002
SUB-OBJETIVO 1.7	TIPO DE ESTUDIOS	H KRUSKAL WALLIS	35,671	0,001
	EDAD	H KRUSKAL WALLIS	16,512	0,057
	EMPLEO MILITAR	H KRUSKAL WALLIS	31,144	0,001

Como puede apreciarse en la *Tabla 28*, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el subobjetivo 1.7 (ilustradores) entre civiles y militares, puntuando más alto los primeros (rangos de medias MW = 432,36 y 383,25 respectivamente; sig. = 0,002).

En relación al tipo de estudios (grado civil/militar y posgrado civil/especialización militar), las pruebas post hoc de Kruskal Wallis evidencian que los alumnos de especialización militar (rango de medias KW = 303,83) presentan puntuaciones significativamente inferiores que los de grado militar (rango de medias KW = 413,79; sig. = 0,000), grado civil (rango de medias KW = 425,61; sig. < 0,000) y posgrado civil (rango de medias KW = 434,14; sig. 0,000).

Por otra parte, se ha obtenido evidencia empírica de que la variable empleo militar influye significativamente en la puntuación del subobjetivo 1.7 (H de Kruskal-Wallis = 31,144; sig. 0,001). Las pruebas post hoc de Kruskal Wallis señalan que existen diferencias estadísticamente significativas entre tenientes (rango de medias KW = 231,95) y comandantes (rango de medias KW = 161,57; sig. 0,015), y entre tenientes y capitanes (rango de medias KW = 161,61; sig. = 0,000).

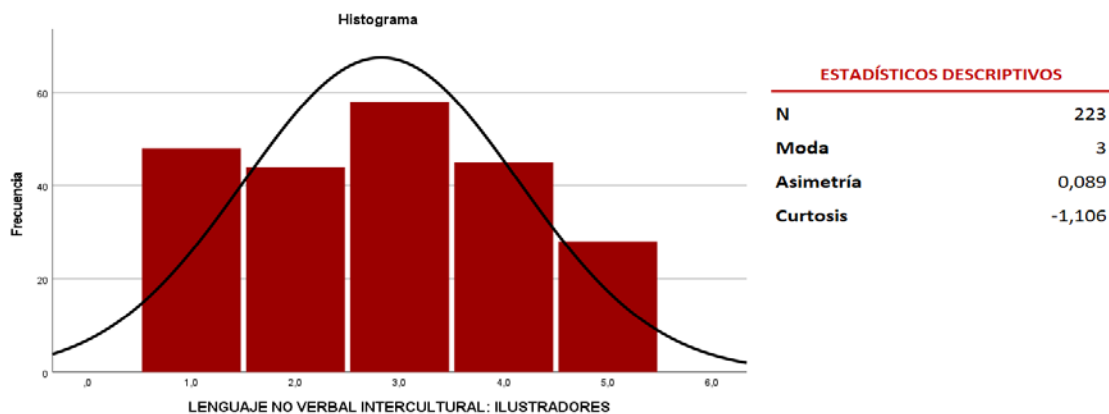
3.8.3. Análisis de resultados del subobjetivo 4.8 de LNVIC. Ilustradores

Este objetivo se ha operativizado mediante la variable *grado de concienciación y conocimientos del LNVIC (ilustradores)* del profesorado, compuesta por la pregunta PP70 del cuestionario de profesores.

En la muestra analizada, respecto al *grado de concienciación y conocimientos del formador sobre lenguaje no verbal (LNV)*, teniendo en cuenta el factor *intercultural (ilustradores)*, el valor que concentra el mayor número de sujetos es el (3) “algo” con un 26.0% de la muestra, seguido de un 21.5% de los sujetos con el valor (1) “nada”. El tercer valor que más individuos concentra es el valor (4) “bastante” con un 20.2% de la muestra, en los niveles inferiores de la variable (2) “algo” y (5) “mucho” se concentra un 19.7% y un 12.6% respectivamente. En la *Figura 35* pueden consultarse el histograma y los estadísticos descriptivos de la variable.

Figura 35

Histograma del conocimiento e interés LNV IC: ilustradores con estadísticos descriptivos



En relación con la posibilidad de encontrar estos resultados en la población general de profesores en el ámbito nacional, se ha llevado a cabo una prueba de bondad de ajuste mediante Chi Cuadrado en la que, con un nivel de significación de 0,033 ($p < 0,05$), se rechaza la hipótesis nula de distribución aleatoria de los valores de la variable. Se concluye, por tanto, que la variable no se distribuye de forma aleatoria en la población y se proponen como parámetros los resultados muestrales.

3.8.4. Análisis de resultados entre subobjetivo 4.8 y objetivo 5**Tabla 29***Resumen de contrastes de hipótesis para el objetivo 4.8.*

VARIABLE DE GRUPO	VARIABLE DE AGRUPACIÓN	PRUEBA	VALOR E.C.	SIG.
	GENERO	U DE MANN WHITNEY	5003	0,423
	CIVIL/MILITAR	U DE MANN WHITNEY	7371	0,008*
SUB-OBJETIVO 4.8	EXPERIENCIA DOCENTE	H KRUSKAL WALLIS	7,433	0,385
	EDAD	H KRUSKAL WALLIS	9,88	0,195
	EMPLEO MILITAR	H KRUSKAL WALLIS	5,554	0,784

Como puede apreciarse en la *Tabla 29*, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el subobjetivo 4.8 (LNVIC ilustradores) en función de ser civil o militar sobre la puntuación en este subobjetivo: los civiles muestran puntuaciones significativamente superiores (rangos de media MW = 124,45 y 102,06 respectivamente; sig. = 0,008).

Ninguna de las variables restantes ha mostrado tener un efecto significativo sobre el subobjetivo 4.8

3.8.5. Discusión de resultados subobjetivos 1.7 y 4.8. LNV. Ilustradores

En nuestro estudio la muestra analizada respecto al grado de la percepción del alumnado en su proceso de aprendizaje sobre la importancia de la competencia comunicativa del docente a nivel verbal y no verbal, y su aspecto intercultural en la dimensión no verbal de ilustradores (subobjetivo 1.7.), los sujetos prestan atención, tienen interés o participan en clase: “bastante” (4) el 52.0% de los sujetos y “algo” (3) el 25.4%. El alumnado aprecia el uso adecuado de los ilustradores como elementos potenciadores del mensaje.

En el subobjetivo 4.8, respecto al grado de concienciación y conocimiento del formador sobre el LNVIC, el valor que concentra el mayor número de sujetos es el (3) “algo” con un 26.0% de la muestra, seguido de un 21.5% de los sujetos con el valor (1) “nada”.

Se denota una mayor importancia dada a los ilustradores en los entornos formativos por parte del alumnado, frente a la menor concienciación/conocimientos de su empleo por parte de profesorado. Destaca la concienciación y conocimiento del profesorado civil frente al militar.

En cambio, en el estudio de Cantillo (2014), se concluye que tanto profesorado como alumnado coinciden en considerar el movimiento de las manos del docente como un refuerzo para la transmisión de los contenidos y que lo contrario conduce a restar atención al discente.

3.9. Dimensión LNV. Adaptadores

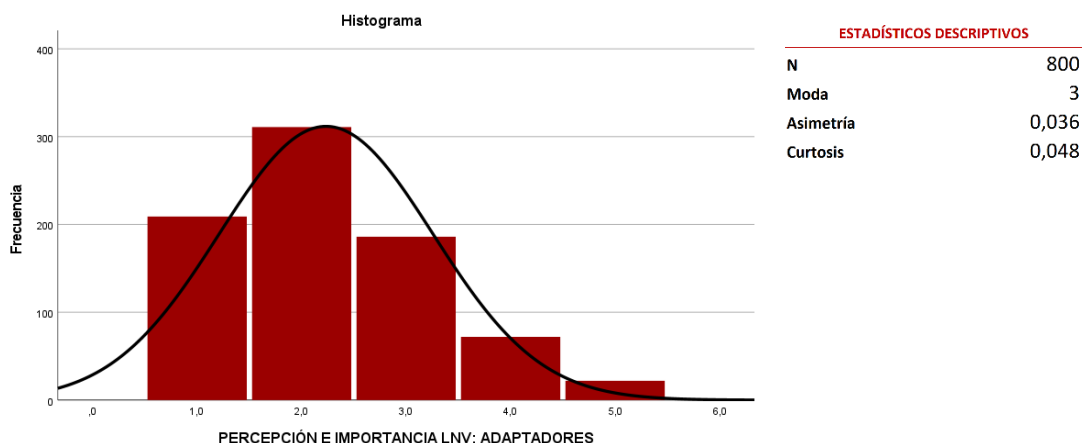


3.9.1. Análisis de resultados del subobjetivo 1.8 de LNV. Adaptadores

Se ha operativizado este objetivo mediante la variable *grado de la percepción del alumnado en su proceso de aprendizaje sobre la importancia de la competencia comunicativa del docente a nivel verbal y no verbal, y su aspecto intercultural en la dimensión no verbal de adaptadores*, compuesta por la pregunta PA48 del cuestionario de alumnos.

En la muestra analizada, respecto al *grado de la percepción del alumnado en su proceso de aprendizaje sobre la importancia de la competencia comunicativa del docente a nivel verbal y no verbal, y su aspecto intercultural en la dimensión no verbal de adaptadores*, los sujetos prestan atención, tienen interés o participan en clase: “poco” (2) el 38.90% de los sujetos, “nada” (1) el 26.1%, “algo” (3) el 23.3%, “bastante” (4) el 9.0% y “mucho” (5) el 2.8% de la muestra. En la *Figura 36* pueden consultarse el histograma y los estadísticos descriptivos de la variable.

Figura 36
Histograma de percepción e importancia LNV: adaptadores con estadísticos descriptivos



En relación con la posibilidad de encontrar estos resultados en la población general de profesores en el ámbito nacional, se ha llevado a cabo una prueba de bondad de ajuste mediante Chi Cuadrado en la que, con un nivel de significación de 0,000 ($p < 0,05$), se rechaza la hipótesis nula de distribución aleatoria de los valores de la variable. Se concluye, por tanto, que la variable no se distribuye de forma aleatoria en la población y se proponen como parámetros los resultados muestrales.

3.9.2. Análisis de resultados del subobjetivo 1.8 y el objetivo 5. LNV. Adaptadores

Tabla 30

Resumen de contrastes de hipótesis para el objetivo 1.8

VARIABLE DE GRUPO	VARIABLE DE AGRUPACIÓN	PRUEBA	VALOR E.C.	SIG.
	GENERO	U DE MANN WHITNEY	4719	0,004
	CIVIL/MILITAR	U DE MANN WHITNEY	63987,5	0,003
SUB-OBJETIVO 1.8	TIPO DE ESTUDIOS	H KRUSKAL WALLIS	50,456	0,001
	EDAD	H KRUSKAL WALLIS	36,246	0,001
	EMPLEO MILITAR	H KRUSKAL WALLIS	35,972	0,001

Como puede apreciarse en la *Tabla 30*, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el subobjetivo 1.8 (adaptadores) entre género masculino y femenino (rangos de medias MW = 412,39 y 357,72 respectivamente; sig. = 0,004), siendo la puntuación superior en el primero.

Entre militares y civiles también se han encontrado diferencias significativas, puntuando más alto los primeros (rangos de medias MW = 417,71 y 368,71 respectivamente; sig. = 0,003).

En relación al tipo de estudios (grado civil/militar y posgrado civil/especialización militar), las pruebas post hoc de Kruskal Wallis evidencian que los alumnos de grado militar (rango de medias KW = 456,2) presentan puntuaciones significativamente superiores que los de especialización militar (rango de medias KW = 333,89; sig. = 0,000), que los de posgrado civil (rango de medias KW = 319,88; sig. < 0,000) y que los de grado civil (rango de medias KW = 391,14; sig. 0,006). Además, los estudiantes de posgrado civil (rango de medias KW = 319,88) han puntuado significativamente inferior respecto al grado civil (rango de medias KW = 391,14; sig. 0,040).

Acerca de la edad, se ha obtenido evidencia de que las personas menores de 25 años presentan puntuaciones significativamente superiores que los de 41 a 45 años (rangos de medias KW = 432,37 y 318,86, respectivamente; sig. 0,007).

Por otra parte, respecto a la variable empleo militar, las pruebas post hoc de Kruskal Wallis señalan que los capitanes (rango de medias KW = 156,03) puntúan significativamente menos que los tenientes (rango de medias KW = 232,66; sig. 0,000), que los cabos 1º/cabos/soldados (rango de medias KW = 226,61; sig. 0,021) y que los sargentos 1º/ sargentos (rango de medias KW = 220,61; sig. 0,043), pero presentan puntuaciones significativamente superiores que los comandantes (rango de medias KW = 156,35; sig. 0,006).

3.9.5. Discusión de resultados de subobjetivo 1.8 LNV. Adaptadores

Según los resultados de nuestro estudio, respecto al grado de la percepción del alumnado en su proceso de aprendizaje sobre la importancia de la competencia comunicativa del docente a nivel verbal y no verbal, en la dimensión no verbal de adaptadores, los sujetos prestan atención, tienen interés o participan en clase: “poco” (2) el 38.90% de los sujetos, “nada” (1) el 26.1%. Esto indica que un 65% prestan “poca” o “nada” atención cuando el profesor, durante las clases, hace algunas de estas cosas: manipula continuamente objetos (lápiz, llaves...), se come las uñas o toca continuamente la nariz, pelo, ropa, etc. (PA48).

Estos resultados coinciden con Ekman (1977), el cual exponía que debe evitarse el uso de adaptadores para no distorsionar la comunicación. En relación a esto, las investigaciones de Fraile et al. (2019) concluían que los movimientos adaptadores en docentes se relacionan con situaciones que pueden ser percibidas de tensión o que pueden generar nerviosismo, inseguridad, etc. Las de Castañer et al. (2013), realizadas con estudiantes de Ciencias del Deporte, concluían que los adaptadores se emplean menos por parte de aquellos que poseen más experiencia.

El análisis de contraste de hipótesis señala que los que declaran tener menos interés y prestan menos atención ante la pregunta PA48 son los militares frente a los civiles, los de grado militar frente al resto de niveles de estudio, los de menos de 25 años frente al resto de franjas de edad y los de empleo teniente frente al resto de empleos.

Estos datos podrían estar relacionados con los obtenidos en la dimensión de actitud postural y siguiendo la misma línea de razonamiento se relacionaría con la autoexigencia en los ambientes militares de formación. La disciplina y la cocicienciación, así como el desarrollo de pautas para no

adoptar posturas perceptivamente no adecuadas o movimientos de manipulación reiterativos, sean algunas de las razones de estos resultados.

3.10. Dimensión LNV. Artefactos

En este apartado se analizarán los subobjetivos 1.9 y 4.9

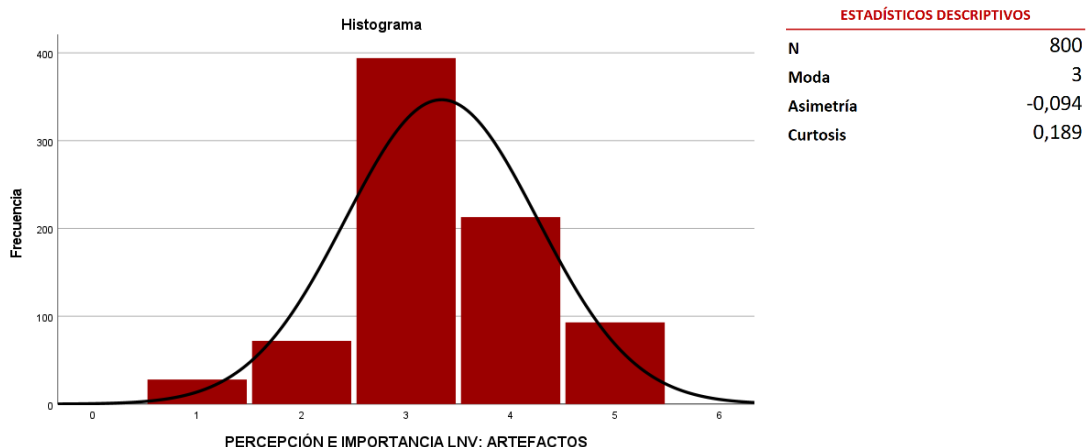


3.10.1. Análisis de resultados del subobjetivo 1.9 de LNV. Artefactos

Se ha operativizado este objetivo mediante la variable grado de la percepción del alumnado en su proceso de aprendizaje sobre la importancia de la competencia comunicativa del docente a nivel verbal y no verbal en la dimensión no verbal de artefactos, compuesta por la pregunta PA48 del cuestionario de alumnos.

En la muestra analizada respecto al *grado de la percepción del alumnado en su proceso de aprendizaje sobre la importancia de la competencia comunicativa del docente a nivel verbal y no verbal, y su aspecto intercultural en la dimensión no verbal de artefactos*, los sujetos prestan atención, tienen interés o participan en clase: “algo” (3) el 49.3% de los sujetos, “bastante” (4) el 26.6%, “mucho” (5) el 11.6%, “poco” (2) el 9.0% y “nada” (1) el 3.5% de la muestra. En la *Figura 37* pueden consultarse el histograma y los estadísticos descriptivos de la variable.

Figura 37
Histograma de Percepción importancia LNV: artefactos con estadísticos descriptivos



En relación con la posibilidad de encontrar estos resultados en la población general de profesores en el ámbito nacional, se ha llevado a cabo una prueba de bondad de ajuste mediante Chi Cuadrado en la que, con un nivel de significación de 0,000 ($p < 0,05$), se rechaza la hipótesis nula de distribución aleatoria de los valores de la variable. Se concluye, por tanto, que la variable no se distribuye de forma aleatoria en la población y se proponen como parámetros los resultados muestrales.

3.10.2. Análisis de resultados del subobjetivo 1.9 y el objetivo 5. Artefactos

Tabla 31

Resumen de contrastes de hipótesis para el objetivo 1.9

VARIABLE DE GRUPO	VARIABLE DE AGRUPACIÓN	PRUEBA	VALOR E.C.	SIG.
	GENERO	U DE MANN WHITNEY	54131	0,895
	CIVIL/MILITAR	U DE MANN WHITNEY	74622,5	0,556
SUB-OBJETIVO 1.9	TIPO DE ESTUDIOS	H KRUSKAL WALLIS	26,131	0,001
	EDAD	H KRUSKAL WALLIS	35,502	0,001
	EMPLEO MILITAR	H KRUSKAL WALLIS	29,096	0,001

Como puede apreciarse en la *Tabla 31*, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el subobjetivo 1.9 (artefactos) en relación al tipo de estudios (grado civil/militar y posgrado civil/especialización militar). Las pruebas post hoc de Kruskal Wallis evidencian que los alumnos de grado militar (rango de medias KW = 429,76) presentan puntuaciones significativamente superiores que los de especialización militar (rango de medias KW = 321,19; sig. = 0,000). Por otra parte, el grado civil también presenta puntuaciones significativamente superiores respecto a la especialización militar (rangos de medias KW = 408,87 y 321,19, respectivamente; sig. 0,001).

Acerca de la edad, se ha obtenido evidencia de que las personas menores de 25 años presentan puntuaciones significativamente superiores que los de 46 a 50 años (rangos de medias KW = 428,92 y 307,58 respectivamente; sig. 0,002).

Por otra parte, respecto a la variable empleo militar, las pruebas post hoc de Kruskal Wallis señalan que los capitanes (rango de medias KW = 169,76) puntúan significativamente menos que los tenientes (rango de medias KW = 229,34; sig. 0,008).

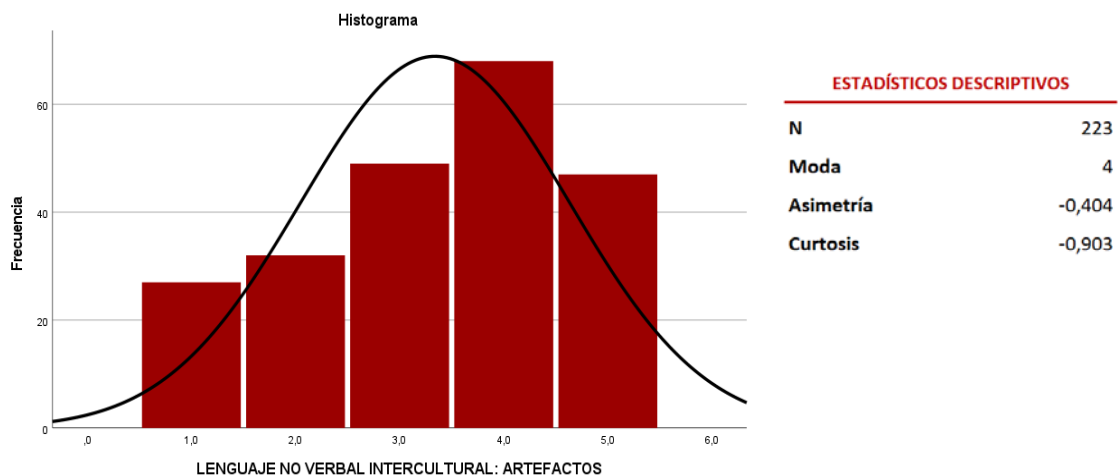
3.10.3. Análisis del subobjetivo 4.9 LNVIC. Artefactos

Este objetivo se ha operativizado mediante la variable *grado de concienciación y conocimientos del LNVIC (artefactos)* del profesorado, compuesta por la pregunta PP71 del cuestionario de profesores.

En la muestra analizada, respecto al *grado de concienciación y conocimientos del formador sobre lenguaje no verbal (LNV) teniendo en cuenta el factor intercultural (artefactos)*, el valor que concentra el mayor número de sujetos es el (4) “bastante” con un 30.5% de la muestra, seguido de un 22.0% de los sujetos con el valor (3) “algo”. El tercer valor que más individuos concentra es el valor (5) “mucho” con un 21.1% de la muestra y en los niveles inferiores de la variable (1) “nada” y (2) “algo” se concentra un 12.1% y un 14.3% respectivamente. En la *Figura 38* pueden consultarse el histograma y los estadísticos descriptivos de la variable.

Figura 38

Histograma del Conocimiento e Interés LNV IC: artefactos con estadísticos descriptivos



En relación con la posibilidad de encontrar estos resultados en la población general de profesores en el ámbito nacional, se ha llevado a cabo una prueba de bondad de ajuste mediante Chi Cuadrado en la que, con un nivel de significación de 0,000 ($p < 0,05$), se rechaza la hipótesis nula de distribución aleatoria de los valores de la variable. Se concluye, por tanto, que la variable no se distribuye de forma aleatoria en la población y se proponen como parámetros los resultados muestrales.

3.10.4. Análisis del subobjetivo 4.9 de LNVIC artefactos y el objetivo 5**Tabla 32***Resumen de contrastes de hipótesis para el objetivo 4.9*

VARIABLE DE GRUPO	VARIABLE DE AGRUPACIÓN	PRUEBA	VALOR E.C.	SIG.
	GENERO	U DE MANN WHITNEY	5417	0,068
	CIVIL/MILITAR	U DE MANN WHITNEY	7120,5	0,035*
SUB-OBJETIVO 4.9	EXPERIENCIA DOCENTE	H KRUSKAL WALLIS	14,149	0,049*
	EDAD	H KRUSKAL WALLIS	8,2	0,315
	EMPLEO MILITAR	H KRUSKAL WALLIS	4,242	0,895

Como puede apreciarse en la *Tabla 32*, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el subobjetivo 4.9 (LNVIC, artefactos) en función de ser civil o militar sobre la puntuación en este sub-objetivo: los civiles muestran puntuaciones significativamente superiores (rangos de media MW = 121,92 y 104,08 respectivamente; sig. = 0,035).

Por otra parte, se ha obtenido evidencia de que la experiencia docente influye de forma significativa en la puntuación de este subobjetivo (H de Kruskal Wallis = 14,149; sig. = 0,049). Sin embargo, no se dispone de potencia estadística suficiente para establecer entre qué tramos de experiencia docente en concreto se da la diferencia. A este respecto, es recomendable realizar investigaciones adicionales.

3.10.5. Discusión de resultados del subobjetivo 1.9 y del subobjetivo 4.9. LNV. Artefactos

Nuestro estudio, respecto al grado de la percepción del alumnado en su proceso de aprendizaje sobre la importancia de la competencia comunicativa del docente en la dimensión no verbal de artefactos, arrojó los siguientes resultados: los sujetos prestan atención, tienen interés o participan en clase “algo” (3) el 49.3% y “bastante” (4) el 26.6%.

Estos datos no reflejan la importancia que los siguientes autores expresan en sus trabajos: Martos et al. (2021), para los que el proceso cognitivo conlleva una percepción que influye un 83% en las decisiones posteriores; González y Vilariño (2018), que marcaron la importancia de la primera impresión; Casablanca y Chacón (2014), para quienes el vestuario tiene siempre un significado; Stone (1962), según el cual la identificación de los sujetos en el proceso comunicativo se produce en la fase de interacción social iniciada por la apariencia; Luire (2002), quien manifiesta que la comunicación

mediante la indumentaria precede a la conversación, así como los estudios de Eliot et al. (2007); Frank y Gilovich (1988); Johnson (2005); Valdez y Mehrabian (1994); Vrij (1997); Vrij y Akehurts (1997); Whitfield y Wiltshire (1990); Williams (1964), quienes concluyen que el color influye en la percepción y en el proceso comunicativo,

En esta dimensión, respecto al grado de concienciación y conocimientos del docente y teniendo en cuenta el factor intercultural, el valor que concentra el mayor número de sujetos es el (4) “bastante” con un 30.5% de la muestra, seguido de un 22.0% de los sujetos con el valor (3) “algo”, destacar que el tercer valor que más individuos concentra es el valor (5) “mucho” con un 21.1%. Por lo que algo más de un 50 % manifiestan tener “mucho/bastante” concienciación o interés en los artefactos dentro del ámbito intercultural.

En línea con lo expuesto, cabe citar el estudio de Adomaitis y Johnson (2005), quienes concluían que el atuendo y el vestuario no solamente influye en aquellos que lo perciben, también en el comportamiento y actitud del que lo porta, por lo que se considera importante para la intención de imagen que un docente quiera generar. Para Reyes (2021), la cultura influye enormemente en el vestuario.

Según el contraste de hipótesis, los civiles muestran puntuaciones significativamente superiores. No estando en consonancia con la importancia que los artefactos muestran en el ámbito militar reflejados en la Ley 85/1978 (1978) de Reales Ordenanzas de las Fuerzas Armadas y en la Orden DEF/1756/2016 (2016). Así como lo expresado por diferentes autores (Cárdenas, 2013; Medina, 2011 y Pfanner, 2004), que muestran la importante significación de los artefactos en el ámbito militar, tanto en su historia como en el desarrollo de actividades formativas en el ámbito nacional o en zonas de conflicto.

3.11. Dimensión LNV. Apariencia física

En este apartado se analizarán y discutirán los resultados de los subobjetivos 1.10 y 4.10



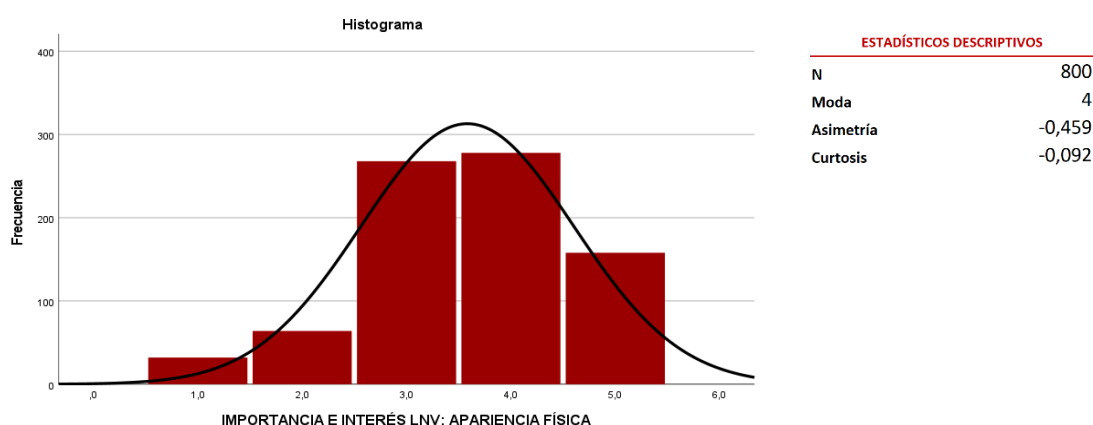
3.11.1. Análisis del subobjetivo 1.10. LNV. Apariencia física

Se ha operativizado este objetivo mediante la variable grado de la percepción del alumnado en su proceso de aprendizaje sobre la importancia de la competencia comunicativa del docente a nivel verbal y no verbal, en la dimensión no verbal de apariencia física, compuesta por la pregunta PA52 del cuestionario de alumnos.

En la muestra analizada respecto al *grado de la percepción del alumnado en su proceso de aprendizaje sobre la importancia de la competencia comunicativa del docente a nivel verbal y no verbal y su aspecto intercultural en la dimensión no verbal de apariencia física*, los sujetos prestan atención, tienen interés o participan en clase: “bastante” (4) el 34.8% de los sujetos, “algo” (3) el 33.5%, “mucho” (5) el 19.8%, “poco” (2) el 8.0% y “nada” (1) el 4.0% de la muestra. En la *Figura 39* pueden consultarse el histograma y los estadísticos descriptivos de la variable.

Figura 39

Histograma de Percepción importancia LNV: apariencia física con estadísticos descriptivos



En relación con la posibilidad de encontrar estos resultados en la población general de profesores en el ámbito nacional, se ha llevado a cabo una prueba de bondad de ajuste mediante Chi Cuadrado en la que, con un nivel de significación de 0,000 ($p < 0,05$), se rechaza la hipótesis nula de distribución aleatoria de los valores de la variable. Se concluye, por tanto, que la variable no se distribuye de forma aleatoria en la población y se proponen como parámetros los resultados muestrales.

3.11.2. Análisis del subobjetivo 1.10 de LNV apariencia física y el objetivo 5

Tabla 33

Resumen de contrastes de hipótesis para el objetivo 1.10

VARIABLE DE GRUPO	VARIABLE DE AGRUPACIÓN	PRUEBA	VALOR E.C.	SIG.
	GENERO	U DE MANN WHITNEY	53759	0,785
	CIVIL/MILITAR	U DE MANN WHITNEY	74988,5	0,489
SUB-OBJETIVO 1.10	TIPO DE ESTUDIOS	H KRUSKAL WALLIS	3,58	0,311
	EDAD	H KRUSKAL WALLIS	14,04	0,121
	EMPLEO MILITAR	H KRUSKAL WALLIS	4,84	0,848

Como puede apreciarse en la *Tabla 33*, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el subobjetivo 1.10 (apariencia física) en función de ninguna de las variables estudiadas. Por tanto, no hay evidencia empírica para esperar tales diferencias en la población.

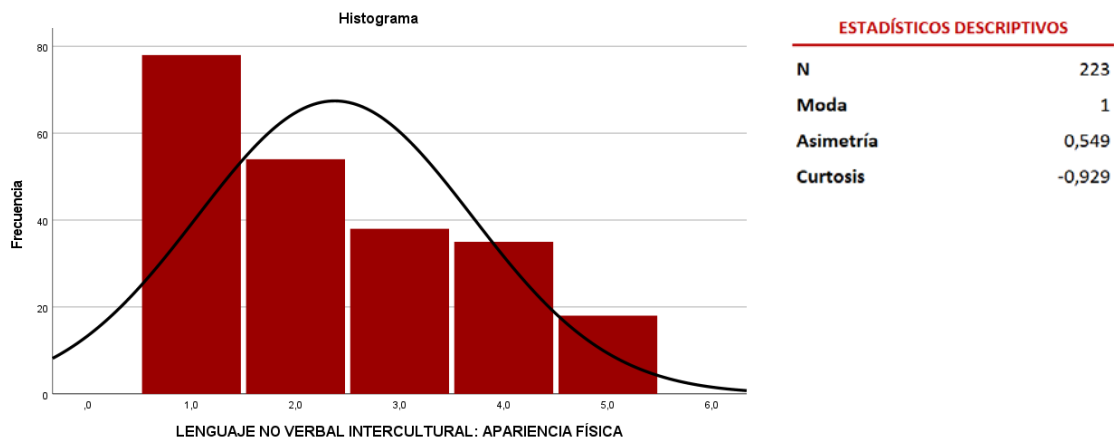
3.11.3. Análisis de los resultados del subobjetivo 4.10. LNVIC. Apariencia física

Este objetivo se ha operativizado mediante la variable *grado de concienciación y conocimientos del LNVIC (apariencia física)* del profesorado, compuesta por la pregunta PP72 del cuestionario de profesores.

En la muestra analizada, respecto al *grado de concienciación y conocimientos del formador sobre lenguaje no verbal (LNV)*, teniendo en cuenta el factor *intercultural (apariencia física)*, el valor que concentra el mayor número de sujetos es el (1) “nada” con un 35.0% de la muestra, seguido de un 24.2% de los sujetos con el valor (2) “poco”. El tercer valor que más individuos concentra es el valor (3) “algo” con un 17.0% de la muestra y en los niveles superiores de la variable (4) “bastante” y (5) “mucho” se concentra un 15.7% y un 8.1% respectivamente. En la *Figura 40* pueden consultarse el histograma y los estadísticos descriptivos de la variable.

Figura 40

Histograma del conocimiento e interés LNVIC: apariencia física con estadísticos descriptivos



En relación con la posibilidad de encontrar estos resultados en la población general de profesores en el ámbito nacional, se ha llevado a cabo una prueba de bondad de ajuste mediante Chi Cuadrado en la que, con un nivel de significación de 0,000 ($p < 0,05$), se rechaza la hipótesis nula de distribución aleatoria de los valores de la variable. Se concluye, por tanto, que la variable no se distribuye de forma aleatoria en la población y se proponen como parámetros los resultados muestrales.

3.11.4. Análisis del subobjetivo 4.10 de LNVIC apariencia física y el objetivo 5

Tabla 34

Resumen de contrastes de hipótesis para el objetivo 4.10

VARIABLE DE GRUPO	VARIABLE DE AGRUPACIÓN	PRUEBA	VALOR E.C.	SIG.
	GENERO	U DE MANN WHITNEY	4445	0,567
	CIVIL/MILITAR	U DE MANN WHITNEY	6462,5	0,483
SUB-OBJETIVO 4.10	EXPERIENCIA DOCENTE	H KRUSKAL WALLIS	16,968	0,018*
	EDAD	H KRUSKAL WALLIS	7,483	0,38
	EMPLEO MILITAR	H KRUSKAL WALLIS	4,886	0,844

Como puede apreciarse en la *Tabla 34*, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el subobjetivo 4.10 (LNVIC, apariencia física) en función de la experiencia docente (H de Kruskal Wallis = 16,968; sig. = 0,018). Sin embargo, no se dispone de potencia estadística suficiente para establecer entre qué tramos de experiencia concretos se da la diferencia. A este respecto, es recomendable realizar investigaciones adicionales.

3.11.5. Discusión de los resultados de los subobjetivos 1.10 y 4.10. Apariencia física

En la muestra analizada respecto al grado de la percepción del alumnado en su proceso de aprendizaje sobre la importancia de la competencia comunicativa del docente en la dimensión no verbal (apariencia física), los sujetos en la pregunta PA52 ¿Presta atención, tiene interés o participa en clase cuando el profesor es una persona que considero atractiva? respondieron: “bastante” (4) el 34.8% de los sujetos, “algo” (3) el 33.5%, y “mucho” (5) el 19.8%. Para casi el 55% del alumnado encuestado es “muy” o “bastante” importante la apariencia física del docente.

Estos resultados van en consonancia con trabajos como los de:

Nisbett y Wilson (1977), que determinaron la influencia que en los estudiantes tenía la apariencia externa a la hora de juzgar a una persona generalizando un sesgo cognitivo relacionado con la primera impresión.

Cherry (2016), para quien la primera impresión crea una opinión que determina lo que pensamos de esa persona incluso acerca de su carácter y uno de los rasgos que más influye es el atractivo físico.

Leeuwen y Macrae (2004), que consideran el atractivo físico como un factor que favorece una percepción positiva a la hora de emitir juicios.

Feingold (1992), que concluyó que aquellas personas percibidas como más atractivas también son percibidas como más sanas, más inteligentes, con mejores habilidades sociales y sexualmente más activas.

Dion et al. (1972), que concluyeron que las personas percibidas como más atractivas poseían más cualidades como felicidad, inteligencia, situación socio-económica, etc.

Thorndike (1920), quien determinó que cuando una característica genera una percepción se generaliza a todo el individuo.

Efran (1974), que concluyó que ante los mimos delictos las penas de los considerados más atractivos eran menores que los considerados menos agraciados físicamente, sumado al estudio de la Sanz (2011) basado en el de la Universidad de Cornell, que concluyó que la media de las condenas a los considerados más atractivos eran menores y menores. En la misma línea, cabe señalar la importancia para Smalarz (2016) de los estereotipos en las pruebas forenses y su aplicación en procesos judiciales provocando sesgos perceptivos.

Postigo y García-Cueto (2018), que determinaron que el atractivo físico influye en la percepción y puede ser relevante en aspectos importantes de la vida.

Moore et al. (2011), que llegaron a la conclusión de que se les atribuía más inteligencia, afabilidad y mejor humor a las personas consideradas atractivas.

Solnick y Schweitzer (1999), que mostraron en su estudio que el trato dispensado a las personas consideradas con el físico más agraciado era mejor.

Kanazawa (2011), en el que expresa un estereotipo en el sentido contrario. Según él, se perciben más atractivas las personas consideradas inteligentes.

Albaladejo (2007), que muestra que la forma y talla del cuerpo transmite un mensaje no verbal.

Klebl et al. (2021), según los cuales la belleza se utiliza como un indicador de rasgos sociales positivos.

En la muestra analizada, respecto al grado de concienciación y conocimientos del formador sobre lenguaje no verbal (LNV), teniendo en cuenta el factor intercultural (apariencia física), ante la pregunta PP72 ¿Modifica su imagen teniendo en cuenta la percepción cultural de sus estudiantes?, el valor que concentra el mayor número de sujetos es el (1) “nada” con un 35.0% de la muestra, seguido de un 24.2% de los sujetos con el valor (2) “poco”. El tercer valor que más individuos concentra es el valor (3) “algo” con un 17.0% de la muestra y en los niveles superiores de la variable (4) “bastante” y (5) “mucho” se concentra un 15.7% y un 8.1% respectivamente.

Estos resultados indican que el profesorado no considera importante cambiar o adaptar su imagen en base a criterios culturales del alumnado. Sería de interés profundizar en este factor dado que, si la percepción del alumnado es importante y ésta es un parámetro influenciado fuertemente por la cultura, podrían darse situaciones de bajo interés o falta de atención/rendimiento por parte de alumnado debido a esta dimensión.

3.12. Objetivo 2

Este objetivo se ha operativizado mediante la variable *grado de concienciación sobre CC del profesorado* compuesta por las preguntas PP11 a PP30 del cuestionario de profesores.

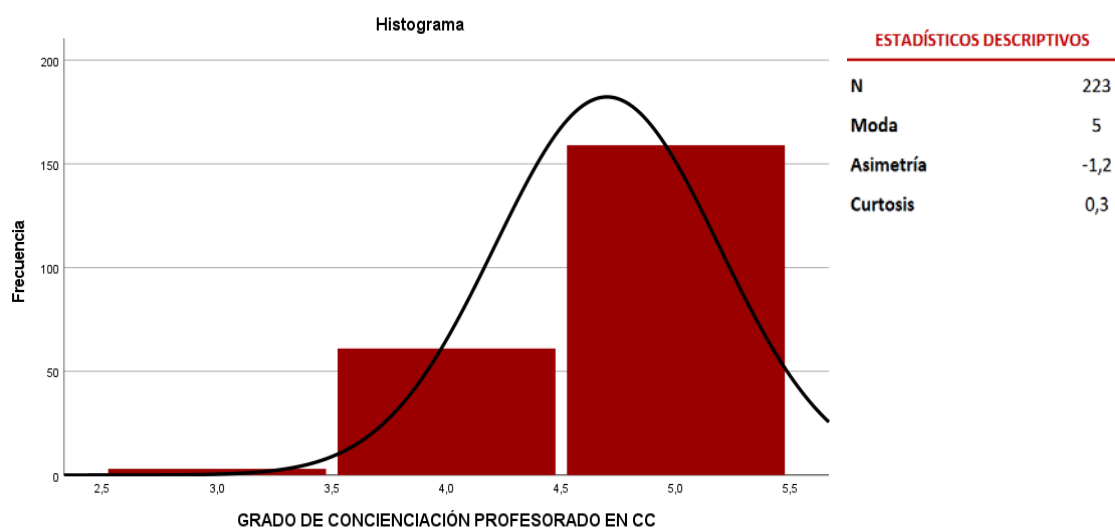


3.12.1. Análisis del objetivo 2. Concienciación CC del profesorado

En la muestra analizada, respecto al *grado de concienciación del profesorado sobre la importancia de la competencia comunicativa (CC) en su labor profesional atendiendo a aspectos verbales y no verbales*, el 71.3% de los sujetos mostró estar “muy” concienciado (5), el 27.4% de los sujetos presentó “bastante” concienciación (4) y el 1.3% mostró estar “algo” concienciado (3). No hay sujetos que hayan puntuado en los niveles inferiores (1) “nada” y (2) “poco” de la variable. En la *Figura 41* pueden consultarse el histograma y los estadísticos descriptivos de la variable.

Figura 41

Histograma del grado de concienciación sobre CC con estadísticos descriptivos



En relación con la posibilidad de encontrar estos resultados en la población general de profesores en el ámbito nacional, se ha llevado a cabo una prueba de bondad de ajuste mediante Chi Cuadrado en la que, con un nivel de significación de 0,000 ($p < 0,05$), se rechaza la hipótesis nula de distribución aleatoria de los valores de la variable. Se concluye, por tanto, que la variable no se distribuye de forma aleatoria en la población y se proponen como parámetros los resultados muestrales.

3.12.2. Análisis del objetivo 2 y el objetivo 5

Este apartado trata de comprobar si hay diferencias estadísticamente significativas respecto al objetivo 2 “Conocer el grado de concienciación del profesorado sobre la importancia de la competencia comunicativa en su labor profesional atendiendo a aspectos verbales y no verbales” en las variables de género, situación militar/civil, experiencia docente, tramo de edad y empleo militar.

A continuación, en la *Tabla 35* se muestra el resumen de los contrastes de hipótesis realizados para el objetivo 2, sus estadísticos de contraste y el nivel de significación asociado. Como puede apreciarse, no hay evidencia suficiente para afirmar que existan diferencias poblacionales en la puntuación del objetivo 2 en las variables estudiadas (todos los niveles de significación son superiores a 0.005).

Tabla 35

Resumen de pruebas de independencia con niveles de significación para objetivo 2

VARIABLE DE GRUPO	VARIABLE DE AGRUPACIÓN	PRUEBA	VALOR E.C.	SIG.
OBJETIVO 2	GENERO	U DE MANN WHITNEY	5148	0,150
	CIVIL/MILITAR	U DE MANN WHITNEY	6822	0,069
	EXPERIENCIA DOCENTE	H KRUSKAL WALLIS	13,701	0,057
	EDAD	H KRUSKAL WALLIS	2,996	0,885
	EMPLEO MILITAR	H KRUSKAL WALLIS	7,407	0,595

Pese a no haber encontrado diferencias estadísticamente significativas en la población se aportan, a modo descriptivo, las tablas cruzadas (*Tablas 36 a 40*) para cada una de las variables.

Tabla 36

Tabla cruzada de frecuencias entre el objetivo 2 y género



GÉNERO	N	GRADO DE CONCIENCIACIÓN CC PROFESORADO				Total			
		ALGO		BASTANTE		MUCHO			
		N	% (género)	N	% (género)	N	% (género)	N	% (género)
MASCULINO	3		1,8%	49	29,3%	115	68,9%	167	100,0%
FEMENINO	0		0,0%	12	21,4%	44	78,6%	56	100,0%
Totales	3			61		159		223	

Tabla 37*Tabla cruzada de frecuencias entre el objetivo 2 y condición civil/militar*

CIVIL/MILITAR	GRADO DE CONCIENCIACIÓN CC PROFESORADO							
	ALGO		BASTANTE		MUCHO		Total	
	N	% (por condición)	N	% (por condición)	N	% (por condición)	N	% (por condición)
MILITAR	1	0,8%	41	33,1%	82	66,1%	124	100,0%
CIVIL	2	2,0%	20	20,2%	77	77,8%	99	100,0%
Total	3		61		159		223	

Tabla 38*Tabla cruzada de frecuencias entre el objetivo 2 y experiencia docente*

EXP. DOCENTE	GRADO DE CONCIENCIACIÓN CC PROFESORADO							
	ALGO		BASTANTE		MUCHO		Total	
	N	% (por tramo)	N	% (por tramo)	N	% (por tramo)	N	% (por tramo)
0 A 5 AÑOS	2	3,1%	23	35,4%	40	61,5%	65	100,0%
6 A 10 AÑOS	0	0,0%	13	29,5%	31	70,5%	44	100,0%
11 A 15 AÑOS	0	0,0%	5	12,2%	36	87,8%	41	100,0%
16 A 20 AÑOS	0	0,00%	7	25,90%	20	74,10%	27	100,0%
21 A 30 AÑOS	1	3,10%	6	18,80%	25	78,10%	32	100,0%
31 A 35 AÑOS	0	0,00%	4	57,10%	3	42,90%	7	100,0%
36 A 40 AÑOS	0	0,00%	3	50,00%	3	50,00%	6	100,0%
MÁS DE 40 AÑOS	0	0,00%	0	0,00%	1	100,00%	1	100,0%
Total	3		61		159		223	

Tabla 39

Tabla cruzada de frecuencias entre el objetivo 2 y tramo de edad



TRAMOS DE EDAD (AÑOS)	GRADO DE CONCIENCIACIÓN CC PROFESORADO							
	ALGO		BASTANTE		MUCHO		Total	
	N	% (por tramo)	N	% (por tramo)	N	% (por tramo)	N	% (por tramo)
26 A 30	0	0,0%	3	50,0%	3	50,0%	6	100,0%
31 A 35	0	0,0%	3	18,8%	13	81,3%	16	100,0%
36 A 40	1	4,2%	5	20,8%	18	75,0%	24	100,0%
41 A 45	1	2,60%	11	28,20%	27	69,20%	39	100,0%
46 A 50	0	0,00%	10	24,40%	31	75,60%	41	100,0%
51 A 55	1	2,20%	12	26,70%	32	71,10%	45	100,0%
56 A 60	0	0,00%	12	32,40%	25	77,60%	37	100,0%
61 A 65	0	0,00%	5	33,30%	10	66,70%	15	100,0%
Total	3		61		159		223	

Tabla 40

Tabla cruzada de frecuencias entre el objetivo 2 y empleo militar



EMPLEO MILITAR	GRADO DE CONCIENCIACIÓN							
	ALGO		BASTANTE		MUCHO		Total	
	N	% (empleo)	N	% (empleo)	N	% (empleo)	N	% (empleo)
GENERAL	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%	1	100,0%
CORONEL	0	0,0%	9	36,4%	13	63,6%	22	100,0%
TENIENTE CORONEL	0	0,0%	7	31,0%	22	69,0%	29	100,0%
COMANDANTE	1	6,70%	4	26,70%	10	66,70%	15	100,00%
CAPITÁN	0	0,00%	14	42,40%	19	57,60%	33	100,00%
TENIENTE	0	0,00%	1	50,00%	1	50,00%	2	100,00%
SUBOF. MAYOR /SUBT.	0	0,00%	1	25,00%	3	75,00%	4	100,00%
BRIGADA	0	0,00%	2	66,70%	1	33,30%	3	100,00%
SGTO / SGTO PRIMERO	0	0,00%	0	0,00%	2	100,00%	2	100,00%
CABO MAYOR	0	0,00%	0	0,00%	6	100,00%	6	100,00%
Total	1		38		78		117	

3.12.3. Discusión de los resultados del objetivo 2

En la muestra analizada, respecto al *grado de concienciación del profesorado sobre la importancia de la competencia comunicativa (CC) en su labor profesional atendiendo a aspectos verbales y no verbales*, el 71.3% de los sujetos mostró estar “muy” concienciado (5), el 27.4% de los sujetos presentó “bastante” concienciación (4) y el 1.3% mostró estar (3) “algo” concienciado. No hay sujetos que hayan puntuado en los niveles inferiores (1) “nada” y (2) “poco” de la variable. Esto nos indica el alto grado de concienciación del profesorado sobre la importancia de la competencia comunicativa en sus tareas formativas.

Resultados en la línea de Barnett (2019), quien concluyó que en la enseñanza de alta calidad los maestros demostraron ser conscientes de la importancia de las habilidades comunicativas.

En consonancia con esto se pueden nombrar los trabajos de: Zabalza (2003), para el que un profesor competente debe poseer habilidades comunicativas; Maneru (2014), que resalta la importancia que tienen en la formación las competencias docentes; Grootings (1994); Mertens (1998); del Valle (2010); Torres et al. (2014); Blázquez et al. (2018) y Mas (2012) que señalan el creciente interés por el uso de competencias en el ámbito educativo.

Los estudios y análisis de diversos autores (Aguirre, 2005; Ayllon et al., 2017; Castellanos y Hernández, 2015; Corredor, 2011; Domingo et al., 2013; Joshi y Wijekumar, 2019; Lozano et al., 2013) han señalado que la competencia comunicativa es una habilidad fundamental para el adecuado desempeño docente.

Otros autores (Díaz, 2006; Mérida, 2013; Perrenoud, 2004) concluyeron que la competencia comunicativa es indudablemente una competencia básica para el profesorado.

Y, según algunos estudios (Heinemann, 1980; Sánchez-Bañuelos, 1984; Aguirre, 2005; Domingo et al., 2010; Gallego y Rodríguez, 2014), la diferencia entre el profesor que “sabe” y el que “sabe enseñar” radica en el dominio de las habilidades comunicativas.

En la línea de nuestro estudio también está el trabajo de Tartwijk et al. (1993), quienes llegaron a la conclusión que los docentes experimentados, al emplear mejor los elementos de la CNV, eran percibidos como más competentes y con mejor control de la materia.

En este objetivo no se han encontrado diferencias significativas entre las variables propuestas en el objetivo 5. Al no encontrarse diferencias significativas por género, este trabajo no está en línea con el de Puertas (2018), quien concluye en el suyo que el género femenino hace un mayor uso de LNV, al igual que los docentes de Ciencias sociales y jurídicas de su estudio.

3.13. Objetivo 3

Este objetivo se ha operativizado mediante la variable *conocimiento e interés del profesorado* sobre la incidencia de competencias comunicativas (CC) compuesta por las preguntas PP31 a PP48 del cuestionario de profesores.

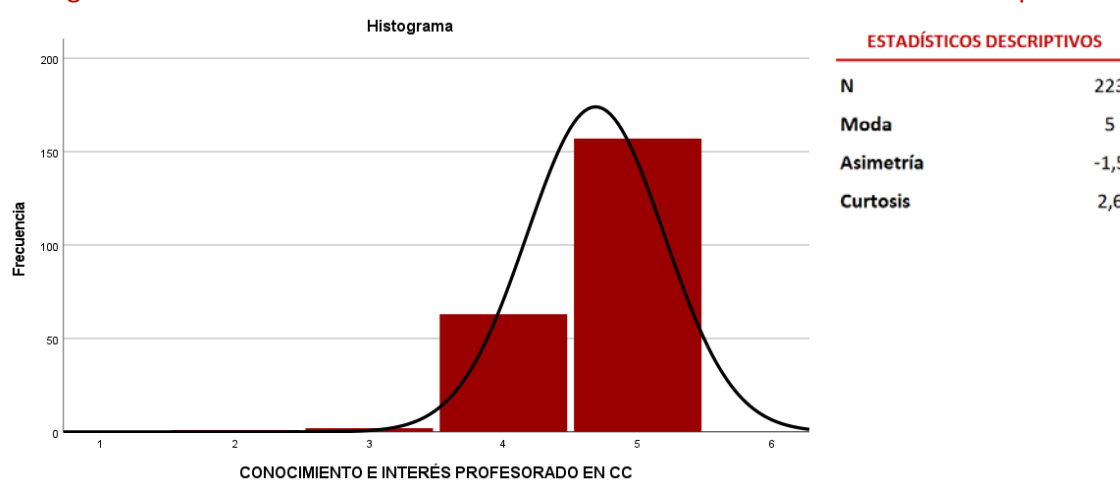


3.13.1. Análisis del objetivo 3

En la muestra analizada, respecto al *grado de conocimiento e interés del profesorado sobre la incidencia de las habilidades comunicativas (verbales y no verbales) en la transmisión eficaz de su disciplina académica*, el 70.4% de los sujetos considera “muy” importante (5) el grado de conocimiento e interés. El 28.3% de los sujetos lo consideran “bastante” importante (4), el 0.9% de la muestra lo considera “algo” importante (3) y el 0.4% lo considera “poco” importante (2). No hay sujetos que hayan puntuado en el nivel inferior (1) de la variable. En la *Figura 42* pueden consultarse el histograma y los estadísticos descriptivos de la variable.

Figura 42

Histograma del Conocimiento e interés sobre incidencia de CC con estadísticos descriptivos



En relación con la posibilidad de encontrar estos resultados en la población general de profesores en el ámbito nacional, se ha llevado a cabo una prueba de bondad de ajuste mediante Chi Cuadrado en la que, con un nivel de significación de 0,000 ($p < 0,05$), se rechaza la hipótesis nula de distribución aleatoria de los valores de la variable. Se concluye, por tanto, que la variable no se distribuye de forma aleatoria en la población y se proponen como parámetros los resultados muestrales.

3.13.2. Análisis del objetivo 3 y el objetivo 5

Este apartado trata de comprobar si hay diferencias estadísticamente significativas respecto al objetivo 3 “Conocer el grado de conocimiento e interés del profesorado sobre la incidencia de las habilidades comunicativas (verbales y no verbales) en la transmisión eficaz de su disciplina académica” en las variables mencionadas.

A continuación, en la *Tabla 41* se muestra el resumen de los contrastes de hipótesis realizados para el objetivo 3, sus estadísticos de contraste y el nivel de significación asociado. Como puede apreciarse, no hay evidencia suficiente para afirmar que existan diferencias poblacionales en la puntuación del objetivo 3 en las variables estudiadas (todos los niveles de significación son superiores a 0.005).

Tabla 41
Resumen de pruebas de independencia con niveles de significación para el objetivo 3

VARIABLE DE GRUPO	VARIABLE DE AGRUPACIÓN	PRUEBA	VALOR E.C.	SIG.
OBJETIVO 3	GENERO	U DE MANN WHITNEY	4917,5	0,466
	CIVIL/MILITAR	U DE MANN WHITNEY	6698,5	0,14
	EXPERIENCIA DOCENTE	H KRUSKAL WALLIS	10,921	0,142
	EDAD	H KRUSKAL WALLIS	9,855	0,197
	EMPLEO MILITAR	H KRUSKAL WALLIS	7,839	0,55

Pese a no haber encontrado diferencias estadísticamente significativas en la población se aportan a modo descriptivo las tablas cruzadas (*Tablas 42 a 46*) para cada una de las variables.

Tabla 42
Tabla cruzada de frecuencias entre el objetivo 3 y género



GÉNERO	N	CONOCIMIENTO E INTERÉS						Total	
		ALGO		BASTANTE		MUCHO			
		N	% (por género)	N	% (por género)	N	% (por género)	N	% (por género)
MASCULINO	1		0,6%	51	30,5%	115	68,9%	167	100,0%
FEMENINO	1		1,8%	12	21,4%	42	75,0%	56	100,0%
Total	2			63		157		223	

Tabla 43

Tabla cruzada de frecuencias entre el objetivo 3 y condición civil/militar



CIVIL/MILITAR	ALGO		CONOCIMIENTO E INTERÉS BASTANTE		MUCHO		Total	
	N	% (por condición)	N	% (por condición)	N	% (por condición)	N	% (por condición)
MILITAR	1	0,0%	41	33,1%	82	66,1%	124	100,0%
CIVIL	1	1,0%	22	22,2%	75	75,8%	99	100,0%
Total	2		63		157		223	

Tabla 44

Tabla cruzada de frecuencias entre el objetivo 3 y experiencia docente



EXP. DOCENTE	ALGO		CONOCIMIENTO E INTERÉS BASTANTE		MUCHO		Total	
	N	% (por tramo)	N	% (por tramo)	N	% (por tramo)	N	% (por tramo)
0 A 5 AÑOS	1	1,5%	25	38,5%	39	60,0%	65	100,0%
6 A 10 AÑOS	0	0,0%	13	29,5%	30	68,2%	44	100,0%
11 A 15 AÑOS	0	0,0%	7	17,1%	34	82,9%	41	100,0%
16 A 20 AÑOS	1	3,70%	9	33,30%	17	63,00%	27	100,00%
21 A 30 AÑOS	0	0,00%	5	15,60%	27	84,40%	32	100,00%
31 A 35 AÑOS	0	0,00%	2	28,60%	5	71,40%	7	100,00%
36 A 40 AÑOS	0	0,00%	2	33,30%	4	66,70%	6	100,00%
MÁS DE 40 AÑOS	0	0,00%	0	0,00%	1	100,00%	1	100,00%
Total	2		63		157		223	

Tabla 45

Tabla cruzada de frecuencias entre el objetivo 3 y tramo de edad



TRAMOS DE EDAD (AÑOS)	ALGO		CONOCIMIENTO E INTERÉS BASTANTE		MUCHO		Total	
	N	% (por tramo)	N	% (por tramo)	N	% (por tramo)	N	% (por tramo)
26 A 30	0	0,0%	3	50,0%	3	50,0%	6	100,0%
31 A 35	0	0,0%	4	25,0%	12	75,0%	16	100,0%
36 A 40	1	4,2%	7	29,2%	16	66,7%	24	100,0%
41 A 45	1	2,60%	12	30,80%	25	64,10%	39	100,0%
46 A 50	0	0,00%	7	17,10%	34	82,90%	41	100,0%
51 A 55	0	0,00%	18	40,00%	27	60,00%	45	100,0%
56 A 60	0	0,00%	10	27,00%	27	73,00%	37	100,0%
61 A 65	0	0,00%	2	13,30%	13	86,70%	15	100,0%
Total	2		63		157		223	

Tabla 46

Tabla cruzada de frecuencias entre el objetivo 3 y empleo militar



EMPLEO MILITAR	ALGO		GRADO DE CONCIENCIACIÓN BASTANTE		MUCHO		Total	
	N	% (empleo)	N	% (empleo)	N	% (empleo)	N	% (empleo)
GENERAL	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%	1	100,0%
CORONEL	0	0,0%	9	36,4%	13	63,6%	22	100,0%
TENIENTE CORONEL	0	0,0%	7	31,0%	22	69,0%	29	100,0%
COMANDANTE	1	6,70%	4	26,70%	10	66,70%	15	100,00%
CAPITÁN	0	0,00%	14	42,40%	19	57,60%	33	100,00%
TENIENTE	0	0,00%	1	50,00%	1	50,00%	2	100,00%
SUBOF. MAYOR /SUBT.	0	0,00%	1	25,00%	3	75,00%	4	100,00%
BRIGADA	0	0,00%	2	66,70%	1	33,30%	3	100,00%
SGTO / SGTO PRIMERO	0	0,00%	0	0,00%	2	100,00%	2	100,00%
CABO MAYOR	0	0,00%	0	0,00%	6	100,00%	6	100,00%
Total	1		38		78		117	

3.13.3. Discusión de los datos del objetivo 3

En la muestra analizada, respecto al *grado de conocimiento e interés del profesorado sobre la incidencia de las habilidades comunicativas (verbales y no verbales) en la transmisión eficaz de su disciplina académica*, el 70.4% de los sujetos considera “muy” importante (5) el grado de conocimiento e interés sobre lo que las habilidades influyen en los procesos formativos, el 28.3% de los sujetos lo consideran (4) “bastante” importante, el 0.9% de la muestra lo considera (3) “algo” importante y el 0.4% lo considera (2) “poco” importante. No hay sujetos que hayan puntuado en el nivel inferior (1) “nada” de la variable.

Estos resultados indican un alto grado de conocimiento e interés sobre la incidencia que las habilidades comunicativas tienen en los procesos de formación. Lo cual no implica conocimiento sobre las dimensiones de la CNV ni la adecuada forma de aplicarlas. Se propone realizar un estudio de conocimientos del profesorado sobre esta materia, antes y después de haber realizado alguna formación de CNV. El estudio de Ramamurthy et al. (2021) concluyó que es crucial impartir un curso

de comunicación al profesorado. En el de Pennington et al. (2021), los resultados evidenciaron barreras relacionadas con la preparación de los maestros en CNV. Duran et al (2021), marcaron como objetivo analizar la mejora en las competencias comunicativas.

En esta línea podemos encontrar estudios como el de Camacho y Sáenz (2000), el cual formula que no pocos profesores tienen problemas para desarrollar una adecuada comunicación. Así mismo, algunos estudios (Conchado y Carot, 2013; Domingo et al., 2010a; Domingo et al., 2010b; Domingo et al., 2010c; Domingo et al. 2013; Gallego y Rodríguez, 2015 y Peñalva et al., 2013) concluyen que la percepción propia del profesorado es la de no poseer un dominio suficiente en la competencia comunicativa.

En línea con el resultado del estudio de Yenice y Özden (2022), el cual indicó que las habilidades de comunicación eran “altas” en los profesores de Ciencias, se proponen nuevas investigaciones para obtener datos que establezcan aportaciones al ámbito del nivel de conocimiento de CNV en el profesorado estableciendo variables como (Ciencias o Letras).

En este objetivo no se han encontrado diferencias significativas según las variables del objetivo 5.

3.14. Dimensión LNVIC

En este apartado se analizarán y discutirán los resultados de los subobjetivos 4.0. y 1.11.



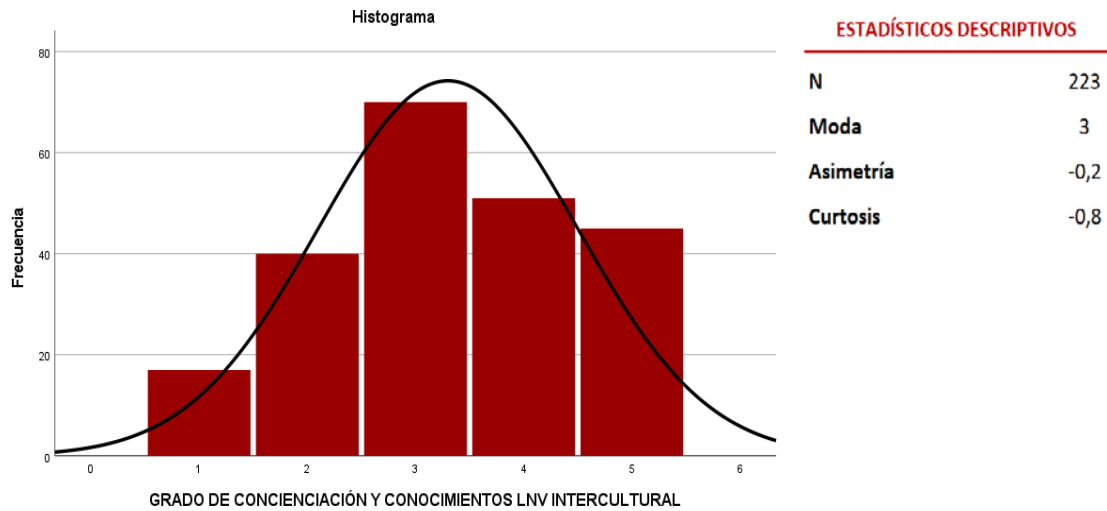
3.14.1. Análisis del objetivo 4.0. CCIC

Este subobjetivo se ha operativizado mediante la variable *grado de concienciación y conocimientos sobre el lenguaje no verbal intercultural (LNVIC) del profesorado*, compuesta por las preguntas PP49 a PP72 del cuestionario de profesores.

En la muestra analizada, respecto al *grado de concienciación y conocimientos sobre el lenguaje no verbal intercultural (LNVIC) del profesorado*, el 31.4% de los sujetos se concentra en el nivel (3) “algo”, seguido por el valor (4) “bastante” con 22.9%, el (5) “mucho” representa el 20.2% de la muestra. Un 19.9% está (2) “poco” concienciado y el 7.6% (1) “nada”. En la *Figura 43* pueden consultarse el histograma y los estadísticos descriptivos de la variable.

Figura 43

Histograma de concienciación y conocimientos de CCIC con estadísticos descriptivos



En relación con la posibilidad de encontrar estos resultados en la población general de profesores en el ámbito nacional, se ha llevado a cabo una prueba de bondad de ajuste mediante Chi Cuadrado en la que, con un nivel de significación de 0,000 ($p < 0,05$), se rechaza la hipótesis nula de distribución aleatoria de los valores de la variable. Se concluye, por tanto, que la variable no se distribuye de forma aleatoria en la población y se proponen como parámetros los resultados muestrales.

3.14.2. Análisis del objetivo 4.0 y el objetivo 5

Tabla 47

Resumen de contrastes de hipótesis para el objetivo 4.0.

VARIABLE DE GRUPO	VARIABLE DE AGRUPACIÓN	PRUEBA	VALOR E.C.	SIG.
	GENERO	U DE MANN WHITNEY	5142	0,251
	CIVIL/MILITAR	U DE MANN WHITNEY	7087	0,041*
OBJETIVO 4.0 (OBJ4 TOTAL)	EXPERIENCIA DOCENTE	H KRUSKAL WALLIS	9,805	0,2
	EDAD	H KRUSKAL WALLIS	9,816	0,199
	EMPLEO MILITAR	H KRUSKAL WALLIS	5,894	0,75

Como puede apreciarse en la Tabla 47, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el objetivo 4.0 en función de ser civil o militar, para lo cual han mostrado puntuaciones

significativamente superiores los civiles respecto a los militares (rangos de media MW = 121,59 y 104,35 respectivamente; sig. 0,041).

No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la puntuación del objetivo 4.0. en función de las demás variables. Pese a no haber encontrado diferencias estadísticamente significativas en la población (excepto en civil/militar) se aportan a modo descriptivo las tablas cruzadas (Tablas 48 a 52) para cada una de las variables.

Tabla 48
Tabla cruzada de frecuencias entre el objetivo 4.0 y género



GÉNERO	CONCIENCIACIÓN Y CONOCIMIENTO LNV IC										Total	
	NADA		POCO		ALGO		BASTANTE		MUCHO			
	N	% (por género)	N	% (por género)	N	% (por género)	N	% (por género)	N	% (por género)	N	% (por género)
MASCULINO	13	7,80%	34	20,40%	52	31,1%	34	20,4%	34	20,4%	167	100,0%
FEMENINO	4	7,10%	6	10,70%	18	32,1%	17	30,4%	11	19,6%	56	100,0%
Total	17		40		70		51		45		223	

Tabla 49
Tabla cruzada de frecuencias entre el objetivo 4.0. y condición civil/militar



CIVIL/MILITAR	CONCIENCIACIÓN Y CONOCIMIENTO LNV IC										Total	
	NADA		POCO		ALGO		BASTANTE		MUCHO			
	N	% (por condición)	N	% (por condición)	N	% (por condición)	N	% (por condición)	N	% (por condición)	N	% (por condición)
MILITAR	11	8,90%	24	19,40%	42	33,9%	29	23,4%	18	14,5%	124	100,0%
CIVIL	6	6,10%	16	16,20%	28	28,3%	22	22,2%	27	27,3%	99	100,0%
Total	17	100,00%	40		70		51		45		223	

Tabla 50
Tabla cruzada de frecuencias entre el objetivo 4.0. y experiencia docente



EXP. DOCENTE	CONCIENCIACIÓN Y CONOCIMIENTO LNV IC										Total	
	NADA		POCO		ALGO		BASTANTE		MUCHO			
	N	% (por tramo)	N	% (por tramo)	N	% (por tramo)	N	% (por tramo)	N	% (por tramo)	N	% (por tramo)
0 A 5 AÑOS	3	4,60%	16	24,60%	21	32,3%	21	32,3%	4	6,2%	65	100,0%
6 A 10 AÑOS	4	9,10%	6	13,60%	12	27,3%	10	22,7%	12	27,3%	44	100,0%
11 A 15 AÑOS	4	9,80%	9	22,00%	7	17,1%	9	22,0%	12	29,3%	41	100,0%
16 A 20 AÑOS	1	3,70%	4	14,80%	14	51,90%	3	11,10%	5	18,50%	27	100,0%
21 A 30 AÑOS	3	9,4	3	9,40%	11	34,40%	6	18,80%	9	28,10%	32	100,0%
31 A 35 AÑOS	2	28,6	2	28,60%	2	28,60%	0	0,00%	1	14,30%	7	100,0%
36 A 40 AÑOS	0	0	0	0,00%	3	50,00%	2	33,30%	1	16,70%	6	100,0%
MÁS DE 40 AÑOS	0	0	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	100,00%	1	100,0%
Total	17		40		70		51		45		223	

Tabla 51

Tabla cruzada de frecuencias entre el objetivo 4.0. y tramo de edad



TRAMOS DE EDAD (AÑOS)	ALGO		CONOCIMIENTO E INTERÉS BASTANTE		MUCHO		Total	
	N	% (por tramo)	N	% (por tramo)	N	% (por tramo)	N	% (por tramo)
26 A 30	0	0,0%	3	50,0%	3	50,0%	6	100,0%
31 A 35	0	0,0%	4	25,0%	12	75,0%	16	100,0%
36 A 40	1	4,2%	7	29,2%	16	66,7%	24	100,0%
41 A 45	1	2,60%	12	30,80%	25	64,10%	39	100,0%
46 A 50	0	0,00%	7	17,10%	34	82,90%	41	100,0%
51 A 55	0	0,00%	18	40,00%	27	60,00%	45	100,0%
56 A 60	0	0,00%	10	27,00%	27	73,00%	37	100,0%
61 A 65	0	0,00%	2	13,30%	13	86,70%	15	100,0%
Total	2		63		157		223	

Tabla 52

Tabla cruzada de frecuencias entre el objetivo 4.0. y empleo militar



EMPLEO MILITAR	NADA		POCO		ALGO		CONCIENCIACIÓN Y CONOCIMIENTO LNV IC BASTANTE		MUCHO		Total	
	N	% (por empleo)	N	% (por empleo)	N	% (por empleo)	N	% (por empleo)	N	% (por empleo)	N	% (por empleo)
GENERAL	0	0,00%	0	0,00%	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%	1	100,0%
CORONEL	1	4,50%	1	4,50%	11	50,0%	7	31,8%	2	9,1%	22	100,0%
TENIENTE CORONEL	4	13,80%	5	17,20%	9	31,0%	5	17,2%	6	20,7%	29	100,0%
COMANDANTE	3	20	3	20,00%	5	33,30%	3	20,00%	1	6,70%	15	100,0%
CAPITÁN	1	3	9	27,30%	9	27,30%	10	30,30%	4	12,10%	33	100,0%
TENIENTE	0	0	1	50,00%	0	0,00%	1	50,00%	0	0,00%	2	100,0%
SUBOF. MAYOR /SUBT.	0	0	1	25,00%	1	25,00%	1	25,00%	1	25,00%	4	100,0%
BRIGADA	0	0	1	33,30%	2	66,70%	0	0,00%	0	0,00%	3	100,0%
SGTO / SGTO PRIMERO	0	0	1	50,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	50,00%	2	100,0%
CABO MAYOR	1	16,7	2	33,30%	0	0,00%	1	16,70%	2	33,30%	6	100,0%
Total	10		24		37		28		18		117	

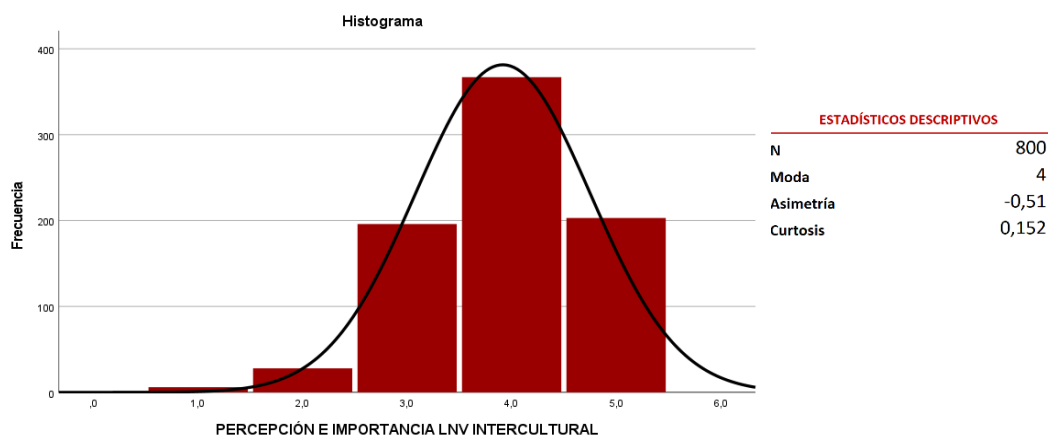
3.14.3. Análisis del subobjetivo 1.11. LNVIC

Se ha operativizado este objetivo mediante la variable grado de conocimiento e interés del profesorado compuesta por la pregunta PA53 del cuestionario de alumnos.

En la muestra analizada respecto al *grado de la percepción del alumnado en su proceso de aprendizaje sobre la importancia de la competencia comunicativa del docente a nivel verbal y no verbal, y su aspecto intercultural en la dimensión no verbal intercultural*, los sujetos prestan atención, tienen interés o participan en clase: (4) “bastante” el 45.9% de los sujetos, (5) “mucho” el 25.4%, (3) “algo” el 24.5%, (2) “poco” el 3.5% y (1) “nada” el 0.8% de la muestra. En la *Figura 44* pueden consultarse el histograma y los estadísticos descriptivos de la variable.

Figura 44

Histograma de Percepción importancia LNV intercultural con estadísticos descriptivos



En relación con la posibilidad de encontrar estos resultados en la población general de profesores en el ámbito nacional, se ha llevado a cabo una prueba de bondad de ajuste mediante Chi Cuadrado en la que, con un nivel de significación de 0,000 ($p < 0,05$), se rechaza la hipótesis nula de distribución aleatoria de los valores de la variable. Se concluye, por tanto, que la variable no se distribuye de forma aleatoria en la población y se proponen como parámetros los resultados muestrales.

3.14.4. Análisis del subobjetivo 1.11. y el objetivo 5**Tabla 53***Resumen de contrastes de hipótesis para el objetivo 1.11*

VARIABLE DE GRUPO	VARIABLE DE AGRUPACIÓN	PRUEBA	VALOR E.C.	SIG.
	GENERO	U DE MANN WHITNEY	67593,5	0,001
	CIVIL/MILITAR	U DE MANN WHITNEY	90866	0,001
SUB-OBJETIVO 1.11	TIPO DE ESTUDIOS	H KRUSKAL WALLIS	49,751	0,001
	EDAD	H KRUSKAL WALLIS	10,527	0,309
	EMPLEO MILITAR	H KRUSKAL WALLIS	8,689	0,466

Como puede apreciarse en la *Tabla 53*, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el sub-objetivo 1.11 (intercultural) en relación al género, puntuando significativamente más el femenino que el masculino (rango de medias MW = 475,97 y 379,52, respectivamente; sig. < 0,001).

En relación con ser civil o militar, los civiles presentan puntuaciones significativamente superiores a los militares (rangos de medias MW = 464,37 y 365,92, respectivamente; sig. < 0,001).

También se ha encontrado evidencia de que existe efecto del tipo de estudios (grado civil/militar y posgrado civil/especialización militar) sobre el subobjetivo 1.11. Las pruebas post hoc de Kruskal Wallis evidencian que los alumnos de posgrado civil (rango de media KW = 498,93) y grado civil (rango de medias KW = 477,2) son superiores a especialización militar (rango de media KW = 371,4; sig. 0,000 y 0,010, respectivamente) y grado militar (rango de media KW = 355,91; sig. 0,000 y 0,000, respectivamente).

3.14.5. Discusión del subobjetivo 4.0. y el subobjetivo 1.11. LNVIC

Ante la cuestión: “Cuando el profesor tiene en cuenta, y lo explica, que existen gesticulaciones/vocabularios con diferentes significados según la percepción cultural (PA53), el alumnado muestra interés o participa “bastante” el 45.9%, “mucho” el 25.4%, “algo” el 24.5%, “poco” el 3.5% y “nada” el 0.8%, lo que refleja que el hecho de que el profesor tenga en cuenta parámetros culturales, aplicándolos o haciendo mención a ellos durante las sesiones académicas, hace que aumente el interés/participación de los discentes. En línea con De Pablos (1998), que exponía que, en

los procesos de formación, habría que tener en cuenta la adopción de competencias comunicativas (verbales y no verbales) y la percepción cultural tanto de los formadores como del alumnado.

En la muestra analizada, respecto al grado de concienciación y conocimientos sobre el lenguaje no verbal intercultural (LNVIC) del profesorado (subobjetivo 4.0.), el 31.4% de los sujetos se concentra en el nivel (3) “algo”, seguido por el valor (4) “bastante” con 22.9%, el (5) “mucho” representa el 20.2% de la muestra. Un 19.9% está (2) “poco” concienciado y el 7.6% (1) “nada”.

Los resultados del profesorado sobre su grado de concienciación y conocimientos en CCCIC presenta niveles más bajos de los que se obtuvieron midiendo la misma variable sin tener en cuenta la interculturalidad. En esta línea se encuentran trabajos como el de Schmidt (2013), que muestra como en los entornos formativos habitualmente no se tiene en cuenta la dimensión no verbal especialmente en la educación intercultural.

La introducción del elemento cultural en las habilidades comunicativas viene potenciada por normativa oficial como el PCIC (2013), que comprende seis grandes bloques, uno de los cuales es el cultural. Así mismo, establece competencias pluriculturales en el CVC (1997b). En el Real Decreto 1631/2006 (2006), ya derogado, sobre enseñanzas mínimas en la Educación Secundaria Obligatoria, se introducía la comprensión de la aportación que las diferentes culturas hacen a la formación y en el Real Decreto 157/2022 (2022), que lo ha sustituido y por tanto está en vigor, se marca como objetivo conocer, comprender y respetar las diferentes culturas.

En las RCE (2018) se refleja como una recomendación el aumentar el nivel de las competencias lingüísticas en lenguas para contribuir a la comunicación y la movilidad transfronterizas.

La CCNVIC se presenta como un elemento fundamental para la formación, en los trabajos de: Le Boterf (1998), que propone desarrollar la competencia comunicativa intercultural mediante la concienciación y dinamicidad.

De Pablos (2010), para quien la formación debe ser planteada bajo nuevos enfoques, ya que el docente comparte y realimenta la competencia formativa a través de docentes y personas de otras culturas.

Ortiz (2005), quien expone que la formación del profesorado para afrontar la diversidad cultural en las aulas es una necesidad.

Arroyo (2013), quien argumenta que la formación intercultural debe ser un proceso de aprender y enseñar, basado en ser y hacer educación.

Weber (1997), expresando que el encuentro de las culturas no es forzosamente intercultural. Para que lo sea debe realizarse potenciando elementos interculturales.

Merleau-Ponty (en Duarte, 2003) que denominan el acto de comunicar como una aproximación de áreas perceptivas en la que los intervinientes acceden a sus conciencias gracias a que el hombre es un ser cultural.

García y Goenechea (2009), quienes concluyen que la obtención de un entorno educativo intercultural necesita de un proceso continuo con una nueva identidad basada en la equidad.

Calle et al. (2004), quien opina que el maestro-líder debe encontrarse inmerso en la cultura.

García (1997), para quien la necesidad de establecer competencias comunicativas teniendo en cuenta la interculturalidad se debe aplicar en programas que promuevan la concienciación y, con ello, aumentar la probabilidad del éxito académico.

Según lo expuesto en el marco teórico sobre la importancia del factor intercultural en misiones, y en general en el ámbito militar, se esperaría una mayor percepción de la importancia de esta dimensión intercultural entre militares, pero se da entre civiles, y más en los alumnos de posgrado civil que en los civiles de grado.

En la muestra analizada respecto al grado de la percepción del alumnado en su proceso de aprendizaje sobre la importancia de la competencia comunicativa del docente a nivel verbal/no verbal y su aspecto intercultural en la dimensión no verbal intercultural, los sujetos prestan atención, tienen interés o participan en clase: (4) “bastante” el 45.9% de los sujetos, (5) “mucho” el 25.4%, (3) “algo” el 24.5%, (2) “poco” el 3.5% y (1) “nada” el 0.8% de la muestra.

Para un 71.3% del alumnado encuestado se percibe como bastante o muy importante las CCNVIC. Presentando valores altos en general. Contrariamente al trabajo de Roquel (2010), realizado con estudiantes de Primaria, quien concluyó que la disposición de la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes era baja, que la presencia en el currículo de ésta era escasa y que, para mejorar lo anterior, era necesario capacitar a los docentes en estas competencias, aumentar los medios, los recursos, la asistencia psicopedagógica, así como realizar un seguimiento y valoración del proceso.

Vidovic et al. (2021) constataron la diferente asimilación de habilidades según el entorno cultural. En nuestro estudio todos los encuestados eran del mismo, y por ello no se ha podido evaluar. Se propone una investigación posterior sobre este factor.

En la *Tabla 54* se puede consultar, a modo de resumen, los resultados de todos los objetivos, con las dimensiones analizadas, las frecuencias entre los objetivos/subobjetivos y el objetivo 5.

Tabla 54

Resultados por objetivos/subobjetivos en cada una de las dimensiones y factores destacables en la hipótesis de contraste de género, condición militar/civil, experiencia, edad y empleo militar

DIMENSIÓN CC/LNV	SUB OBJ	OBJ.1/OBJ.4 ALUMNOS PERCEPCIÓN IMPORTANCIA COMP. COMUNIC.		X ²	OBJETIVOS 1 Y 4. CONTRASTE CON OBJETIVO 5																																		
					GÉNERO		CONDICIÓN		TIPO DE ESTUDIOS	EXP. DOC.	EDAD	EMPLEO MILITAR																											
	1.n	Obj1. En base a la percepción sobre la importancia de la competencia comunicativa del docente a nivel verbal y no verbal, el alumno presta atención, tiene interés o participa en clase:			FEMENINO	MASCULINO	CIVIL	MILITAR	DISCENTE																														
	4.n	Obj.4. El grado de concienciación y conocimientos del formador sobre lenguaje no verbal (LNV) teniendo en cuenta el factor intercultural es:			♀	♂	🎓	🎓	GC: GRADO CIVIL PC: POSGRADO CIVIL GC: GRADO MILITAR PM: POSGRADO MILIT			TENIENTE																											
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	1.0.	45.6% 41.9% 7.6%	ALGO BASTANTE MUCHO	<0.05			🎓		PC																														
CCV	1.1.	54.0% 35.5% 9.9%	BASTANTE MUCHO ALGO	<0.05	♀		🎓		PC		?																												
	4.1.	37.2% 37.2% 20.2%	MUCHO BASTANTE ALGO	<0.05	♀		🎓		?		?																												
PARALENGUAJE	1.2.	45.1% 40.3% 9.3%	ALGO BASTANTE MUCHO	<0.05	♀		🎓		PC																														
	4.3.	33.2% 22.4% 20.6%	ALGO BASTANTE MUCHO	<0.05			🎓																																
PROXEMIA	1.3.	52.1% 25.0% 15.9%	ALGO MUCHO POCO	<0.05																																			
	4.4.	26.0% 20.6% 20.2%	ALGO MUCHO BASTANTE	0.082			🎓																																
EXPRESIÓN FACIAL	1.4	46.4% 38.6% 12.1%	BASTANTE MUCHO ALGO	<0.05	♀		🎓		PC																														
	4.5 OCU.	25.6% 25.1% 23.8%	ALGO MUCHO BASTANTE	<0.05	♀		🎓																																
	4.6	29.6% 22.9% 22.4%	BASTANTE MUCHO ALGO	<0.05																																			
EMBLEMAS	1.5	46.8% 24.3% 23.3%	BASTANTE ALGO MUCHO	<0.05			🎓		PC																														
	4.2	37.7% 25.6% 22.9%	BASTANTE MUCHO ALGO	<0.05																																			
	4.7	31.8% 26.0% 23.8%	MUCHO ALGO BASTANTE	<0.05																																			
ACTITUD POSTURAL	1.6	37.8% 37.5% 12.8%	NADA POCO ALGO	<0.05			🎓	GM			?	🎖️																											
ILUSTRADORES	1.7	52.0% 25.4% 13.1%	BASTANTE ALGO MUCHO	<0.05			🎓		PC			🎖️																											
	4.8	26.0% 21.5% 20.2%	ALGO NADA BASTANTE	<0.05			🎓																																
ADAPTADORES	1.8	38.9% 26.1% 23.3%	POCO NADA ALGO	<0.05		♂	🎓	GM			< 25	🎖️																											
ARTEFACTOS	1.9	49.3% 26.6% 11.6%	ALGO BASTANTE MUCHO	<0.05					GM		< 25	🎖️																											
	4.9	30.5% 22.0% 21.1%	BASTANTE ALGO MUCHO	<0.05			🎓			?																													
APARIENCIA FÍSICA	1.10	34.8% 33.5% 19.8%	BASTANTE ALGO MUCHO	<0.05							?																												
	4.10	35.0% 24.2% 17.0%	NADA POCO ALGO	<0.05							?																												
INTERCULTURAL	1.11	45.9% 25.4% 24.5%	BASTANTE MCHO ALGO	<0.05	♀		🎓		PC																														
	4.0	31.4% 22.9% 20.2%	ALGO BASTANTE MUCHO	<0.05			🎓																																
Objetivo 2. Conocer el grado de concienciación del profesorado sobre la importancia de la competencia comunicativa (CC) en su labor profesional atendiendo a aspectos verbales y no verbales.		71.35% 27.4% 1.3%	MUCHO BASTANTE ALGO	<0.05	<table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2">FACTOR</th> <th colspan="4">REPRESENTACIÓN O SIGLA</th> </tr> <tr> <th>FEMENINO</th> <th>MASCULINO</th> <th></th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>GÉNERO</td> <td>♀</td> <td>♂</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>CONDICIÓN</td> <td>🎓</td> <td>🎓</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>NIVEL ESTUDIOS</td> <td>GC</td> <td>PC</td> <td>GM</td> <td>EM</td> </tr> <tr> <td>EMPLEO MILITAR</td> <td>TENIENTE</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>						FACTOR	REPRESENTACIÓN O SIGLA				FEMENINO	MASCULINO			GÉNERO	♀	♂			CONDICIÓN	🎓	🎓			NIVEL ESTUDIOS	GC	PC	GM	EM	EMPLEO MILITAR	TENIENTE			
FACTOR	REPRESENTACIÓN O SIGLA																																						
	FEMENINO	MASCULINO																																					
GÉNERO	♀	♂																																					
CONDICIÓN	🎓	🎓																																					
NIVEL ESTUDIOS	GC	PC	GM	EM																																			
EMPLEO MILITAR	TENIENTE																																						
Objetivo 3. Analizar el grado de conocimiento e interés del profesorado sobre la incidencia de las habilidades comunicativas (verbales y no verbales) en la transmisión eficaz de su disciplina académica.		70.4% 28.3% 0.9%	MUY BASTANTE ALGO	<0.05																																			

Nota. En la tabla se reflejan los porcentajes de respuesta en cada una de las dimensiones, clasificadas por objetivos y subobjetivos. Además, se muestra la significación de Chi Cuadrado y si dentro de cada factor del objetivo 5 existe alguna diferencia significativa. Código QR con la tabla.

Figura 45
Código QR para acceder a la Tabla 54 en documento aparte



CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES



A continuación, se exponen las conclusiones en relación a los diferentes objetivos planteados.



En relación al objetivo 1: *“Conocer la percepción del alumnado universitario y militar en su proceso de aprendizaje sobre la importancia de la competencia comunicativa del docente a nivel verbal y no verbal”.*

Se concluye que el alumnado, tanto civil como militar:

El alumnado:

- Considera que la competencia comunicativa del docente (verbal y no verbal) es importante, ya que influye en la atención prestada en clase por más de la mitad de los estudiantes.
- Aprecia, fundamentalmente, el empleo adecuado del contenido verbal y de gestos ilustradores por parte de los docentes.
- Percibe de forma destacada sobre otros elementos no verbales, el empleo de emblemas, expresión facial, apariencia física y factor intercultural. El uso de artefactos por parte del docente (vestimenta clásica o moderna/llamativa), tiene escasa influencia en la atención de los estudiantes.
- Tiende a prestar menos atención cuando el docente estando de pie mantiene una postura de brazos cruzados, cabeza inclinada hacia abajo y poca tensión muscular o, si está sentado, se encuentra echado hacia atrás y relajado en su silla.
- Rebaja su atención por el uso de adaptadores por parte del profesorado, los cuales distorsionan el mensaje. Por tanto, los docentes deben tomar conciencia de estos elementos y eliminarlos de su repertorio cinésico.
- Tiene una alta consideración del empleo del LNVIC por parte del docente.

**Objetivo 2**

En relación al objetivo 2. *“Conocer el grado de concienciación del profesorado sobre la importancia de la competencia comunicativa (CC) en su labor profesional atendiendo a aspectos verbales y no verbales”.*

Se concluye que:

- El profesorado tiene una elevada concienciación sobre la trascendencia que el empleo de la competencia comunicativa (verbal y no verbal) tiene en los procesos formativos.
- Para el docente esta habilidad es una herramienta y un pilar fundamental para el desarrollo de sus funciones.

**Objetivo 3**

En relación al objetivo 3. *“Conocer el grado de conocimiento e interés del profesorado sobre la incidencia de las habilidades comunicativas (verbales y no verbales) en la transmisión eficaz de su disciplina académica”.*

Se concluye que:

- Las habilidades comunicativas son “muy” importantes para los docentes en los procesos formativos.
- El profesorado expresa tener interés y conocimientos sobre la competencia comunicativa, y la reconoce como un elemento eficaz en su disciplina académica.

**Objetivo 4**

En relación al objetivo 4. *“Conocer en el entorno formativo civil y militar, en el ámbito nacional, el grado de concienciación y conocimientos del formador sobre el lenguaje no verbal y su aspecto intercultural.”*

Se concluye que:

- El profesorado presenta significativamente menos concienciación y conocimientos sobre el LNV intercultural que lo mostrado en los resultados sobre esos mismos conceptos en la competencia comunicativa en general.
- Respecto al empleo de emblemas, el profesorado es consciente de los diferentes significados de esta dimensión en diversos entornos culturales, pero muestra poco interés en formarse sobre la misma.
- Pese a tener pocos conocimientos, el profesorado es bastante consciente de la importancia del significado de la distancia interpersonal (proxemia) en función de la cultura.
- El profesorado no atiende al factor intercultural para modificar su imagen.

- Se recomienda, a los responsables de la formación civil y militar, incidir, formar y concienciar sobre la importancia del conocimiento cultural y diseñar una adecuada estrategia de comunicación que tenga en cuenta los aspectos interculturales.



Objetivo 5

En relación al objetivo 5: *“Analizar si existen diferencias significativas entre el profesorado civil y militar, en las variables estudiadas, en función del género, experiencia docente, empleo militar o edad”.*

Se concluye respecto al profesorado que:

- El de género femenino, tanto en el ámbito civil como en el militar presenta mayor concienciación y conocimiento sobre el LNVIC, así como en las dimensiones de CCV y estima más importante el uso de su expresión facial.
- Tanto el civil como el militar presenta una alta concienciación sobre la importancia del empleo y el conocimiento de la competencia comunicativa, destacando el docente civil sobre el militar en CCV, en el empleo del volumen, pausas y dicción (paralenguaje), proxemia, en el uso adecuado de la mirada (expresión facial-oculesia). Además, se preocupa por enfatizar el discurso con sus gestos (ilustradores). En cambio los militares presentan una alta concienciación en mantener una postura adecuada (actitud postural) y son conscientes de evitar el uso de adaptadores.
- El militar presenta valores bajos sobre la concienciación y conocimientos del LNVIC.
- La edad influye de forma significativa en los resultados obtenidos sobre la CCV. Sin embargo, no se dispone de potencia estadística suficiente para establecer entre qué tramos de se da la diferencia. A este respecto, es recomendable realizar investigaciones adicionales.
- Respecto al grado de concienciación, conocimiento e interés sobre la competencia comunicativa, no se han encontrado diferencias significativas en relación a género, condición civil/militar, experiencia docente. y empleo militar.
- Ante la importancia del factor intercultural, sobre todo en el ámbito castrense, se recomienda introducir cursos sobre el LNVIC especialmente en el profesorado militar

Dentro de este objetivo, como subobjetivo derivado de la investigación, se concluye sobre el alumnado que: han sacado las siguientes conclusiones sobre el alumnado:

- El de género femenino percibe con más importancia el empleo por parte del docente de las dimensiones: CCV, paralenguaje, expresión facial y elementos interculturales. El de género masculino en adaptadores.

- El civil percibe con más importancia las dimensiones de: competencia comunicativa (verbal y no verbal), paralenguaje, expresión facial, emblemas, ilustradores y factor intercultural. Los militares en actitud postural y adaptadores.
- El de posgrado civil percibe con más importancia las dimensiones de: competencia comunicativa (verbal y no verbal), CCV, paralenguaje, expresión facial, emblemas, ilustradores y factor intercultural. Los discentes de grado militar lo hacen en actitud postural, adaptadores y artefactos.
- El menor de 25 años percibe con más importancia el empleo de artefactos y la distorsión comunicativa de los adaptadores.
- Militar de grado “teniente” presenta diferencias significativas perceptivas a su favor, frente al resto de rangos militares, en el empleo por parte del docente de las dimensiones: actitud postural, ilustradores, adaptadores y artefactos.
- El castrense, a pesar de recibir sesiones formativas específicas sobre LNVIC, presenta menos consideración perceptiva sobre esta habilidad respecto del alumnado civil. El LNVI es percibido como más importante por los estudiantes de posgrado civil respecto al resto de grupos establecidos por tipo/nivel de estudios
- En términos generales, sobre la percepción de la importancia del uso de habilidades comunicativas, el de género femenino presenta valores más altos que el masculino; el civil frente al militar; el de posgrado civil frente al resto de grupos por tipo de estudios; el menor de 25 años frente al resto de los tramos de edad y el teniente frente al resto de empleos militares.



La hipótesis específica 1 se enunció como:

El profesorado, tanto civil como militar, no está suficientemente concienciado sobre la importancia del empleo de habilidades comunicativas verbales y no verbales, así como del componente intercultural de lo no verbal.

Con este análisis se concluye en lo que respecta a esta hipótesis que:

Los resultados obtenidos, en lo que se refiere a habilidades comunicativas verbales y no verbales, no constatan parte de esta hipótesis, pero tras el análisis del objetivo 4, sí se confirma que el profesorado no está suficientemente concienciado sobre la importancia del componente (verbal y no verbal) intercultural. Por lo que la hipótesis queda constatada parcialmente.

La hipótesis específica 2 se enunció como:

El empleo de las habilidades comunicativas en entornos formativos, tanto civiles como militares, requiere conocimientos específicos para transmitir adecuadamente el mensaje docente, así como conocimientos de las variables culturales. Consideramos que los profesores, en general, presentan carencias al respecto.

En nuestro estudio se muestra que las habilidades comunicativas requieren conocimientos específicos y que el profesorado presenta carencias respecto a la variable cultural, corroborando la hipótesis 2.



CAPÍTULO 5

LIMITACIONES, PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN, APORTACIONES/APLICACIONES DIDÁCTICAS Y PRODUCCIÓN CIENTÍFICA**5.1. Limitaciones**

Los obstáculos más relevantes encontrados en la investigación han sido:

- Contar con un universo muestral excesivamente amplio, así como el ambicioso análisis atendiendo a ámbito civil y militar.
- La participación desequilibrada entre militares y civiles, así como su condición de género masculino/femenino.
- La escasez de investigaciones sobre competencia comunicativa en el ámbito militar.
- El análisis de numerosas dimensiones de la CNV.

**5.2. Prospectiva de investigación**

Tras este estudio proponemos otros, derivados de los hallazgos y limitaciones encontrados, como:

- Desarrollar una investigación más exhaustiva sobre las dimensiones cinésica y proxémica en el ámbito militar.
- Realizar investigaciones específicas sobre cada una de las dimensiones expresadas, tanto en el ámbito civil como en el militar.
- Y, sobre todo, realizar investigaciones en las que se comprueben los resultados de un programa de intervención sobre conocimientos y entrenamiento de habilidades comunicativas verbales y no verbales del docente, así como su repercusión en el estudiantado. Además, debería incluirse el empleo de metodología de investigación cualitativa.

5.3. Aportaciones/Aplicaciones didácticas



Desde la humildad, se considera que este trabajo ha aportado:

- Un ejemplo de colaboración UGR-MADOC en el ámbito académico, en el que se ha evidenciado un interés común referido a la formación.
- Inquietudes para iniciar investigaciones sobre LNV en el ámbito militar y específicamente en el de las PSO.
- El acceso a una serie de experiencias reales de personal civil y militar desplegado en diferentes misiones y entornos culturales, a través de +los códigos QR incluidos en el trabajo.

Como aplicación didáctica se propone:

- La implementación de jornadas formativas o cursos para docentes, especialmente los nóveles y profesorado militar, sobre competencias comunicativas poniendo especial atención a la dimensión no verbal y la intercultural. Con objeto de que sepan valorar e interpretar la importancia de la comunicación (principalmente la no verbal) y aumenten la atención, rendimiento e interés de los discentes en los procesos formativos.

5.4. Producción científica

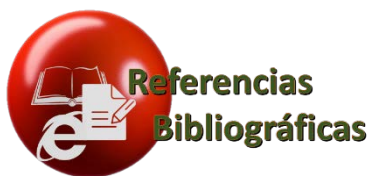


Se relaciona la producción científica para la difusión de este trabajo:

Revista indexada en Scopus:

González Hernández, M. (2021). Competencias comunicativas, lenguaje no verbal y concienciación cultural en operaciones de apoyo a la paz. *Revista Científica General José María Córdova*, 19 (36). 1137-1156. <https://bit.ly/3Hdvziy>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Todos los enlaces (links) han sido unificados mediante el acortador de URL: <https://bitly.com/>



- Abad, J. (2020). La guerra de percepción en la crisis de la COVID-19. *Documento de Opinión, IEEE* 66/2020. <https://bit.ly/3sV14lu>
- Achtziger, A. y Gollwitzer, P.M. (2008). Motivation and volition during the course of action. En J. Heckhausen. y H. Heckhausen (Eds.) *Motivation and action*. Cambridge University Press.
- Acosta, Y. (2011). La gastronomía como elemento comunicativo en los personajes de las novelas de Isabel Allende. *Departamento de Historia de la Comunicación Social. Centro Universitario Villanueva. Fonseca, Journal of Communication, n.3 (2011), 24-40.*
- Adomaitis, A. y Johnson, K. (2005). Casual versus formal uniforms: flight attendants self-perception and perceived appraisals by others. *Clothing and textiles research journal, 23-2.*
- Agada, R. O. (2016). Toward Intelligent Animated Tutoring Systems: Monitoring of Student Comprehension through Facial Expression *Classification Available from ERIC. (2396827435; ED600508).* <https://bit.ly/3GAMkUC>
- Aguado, J. C. (2004). *Cuerpo humano e imagen corporal: Notas para una antropología de la corporeidad*. Instituto de Investigaciones Antropológicas. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aguirre, D. (2005). Reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional. *Revista cubana de educación médica. 19(3), 1-10.*
- Alaluf, M. y Stroobants, M. (1994). ¿Moviliza la competencia al obrero? *Revista Europea de Formación Profesional, 1, 46-55.* <https://bit.ly/3yBQlIF>
- Albaladejo, M. (2007). *La comunicación más allá de las palabras, qué comunicamos cuando creemos que comunicamos*. Ediciones Graó.
- Albaladejo, M. (2008). La comunicación no verbal en el aula. *Revista Padres y Maestros, 314, 9-13.*
- Albert, M.J. (2009). *La investigación educativa: Claves teóricas*. Mac Graw Hill.
- Alejandre, L. (2011). *Conciencia intercultural*. La Razón. <https://bit.ly/2WCb7pG>

- al Hakim, S. (2020). *Comunicación no verbal*. [video]. Youtube, TED charlas. <https://bit.ly/38oUH72>
- Aliaga, S. (2011). *Taxonomía de Bloom*. Universidad César Vallejo. <https://bit.ly/3jswjry>
- Almeida, M. y Ortiz, E. (2016). Desarrollo de habilidades para la comunicación no verbal en la formación inicial del comunicador social. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa, IV* (2), 137-146. <https://bit.ly/31GuiBV>
- Álvarez, Q. (2012). La comunicación no verbal en los procesos de enseñanza-aprendizaje: el papel del profesor. *Innovación Educativa, n.º 22*, 23-37. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago De Compostela.
- Álvarez de Arcaya, H. (2004). Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje. *Revista de Educación, 334*, 21-32.
- Amar, V.M. (2014). Didáctica y comunicación no verbal. *Comunicación Social, Ediciones y comunicaciones*. <https://bit.ly/3NiDePQ>
- Andersen, P. (1999). *Nonverbal communication: forms and functions*. Mountain View, Mayfield Pub.
- Andersson, J., Öhman, M., y Garrison, J. (2018). Physical Education Teaching as a Caring Act- Techniques of Bodily Touch and the Paradox of Caring. *Sport, Education and Society, 23*(6), 591-606. <https://bit.ly/3HEKC5E>
- Andres, T. (2006). *Understanding the Filipino seaman: His values, attitude and behavior*. University of Michigan. Giraffe Books.
- Andrew, R. (1963). The origin and evolution of the calls and facial expressions of the primates. *Behaviour, 20*, 1-109.
- Anta, J.A. (2019). *Entrevista perceptiva: el arte de preguntar*. Tiran Humanidades.
- Aparicio, J.L., Fraile, A., Romero, M.R. y Asún, S. (2020). La comunicación no verbal en la formación del profesorado de educación física: dificultades y limitaciones experimentadas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 34, núm. 3*, 155-174. Universidad de Zaragoza.
- Arana, J.M., Meilán, J.J., Gordillo, F. y Carro, J. (2011). Estrategias motivacionales y de aprendizaje para fomentar el consumo responsable desde la escuela. *Revista electrónica de motivación y emoción, 13* (35-36), 19-39. <https://bit.ly/3NdPhxW>
- Argudín, Y. y Luna, M. (2007). Procesos docentes I, II, III. *Posgrado en Historiografía. Universidad Autónoma Metropolitana de Azcapatzalco, México*. <https://bit.ly/3IIFeF0>
- Argyle, M. (1972). *The psychology of interpersonal behavior*. Harmondsworth, Penguin (eds.). Trad. al castellano: Psicología del comportamiento interpersonal. Alianza.

- Arias, P., Merino, M. y Peralvo, C. (2017). Análisis de la Teoría de Psicogenética de Jean Piaget: un aporte a la discusión. *Revista Domino de las Ciencias. Dom. Cien., ISSN: 2477-8818. Vol. 3, núm. 3, junio, 2017, 833-845. Universidad Técnica de Cotopaxi.*
- Arroyo, M.J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva, vol. 6 (2), 144-159. Universidad de Valladolid.*
- Aström, J. (1994). Comportamiento de saludo introductorio: una investigación de laboratorio de las fases de saludo de cierre y aproximación. *Vol. 79, núm. 2, 863-897. Universidad de Linköping, <https://bit.ly/3ELHjIM>*
- Asún-Dieste, S., Romero-Martín, M.R., Aparicio-Herguedas, J.L. y Fraile-Aranda, A. (2020). Proxemic Behaviour in Pre-service Teacher Training in Physical Education. *Apuntes. Educación Física y Deportes, 141, 41-48. <https://bit.ly/31IUjk2>*
- Aubert, J. y Gibert, P. (2003). *L'évaluation des competences*. Mardaga.
- Ávalos, A. y Durán, M. (2011). La integración de la interculturalidad: los factores culturales conflictivos. *Revista Ejército nº 845, 38-43. MINISDEF. Gobierno de España. <https://bit.ly/3glx6CL>*
- Ayllon, M., Gallego, J. Gómez, I. y Rodríguez, A. (2017). Competencia comunicativa de los futuros docentes durante su formación Inicial. *REMIE, 2 (1) 1-34.*
- Azcárate, P. (2004). Los procesos de formación: en busca de estrategias y recursos. *Departamento de Didáctica. Didáctica de las Matemáticas. Universidad de Cádiz.*
- Aznar, M.; Escanero, J.F., Fanlo, A.J. y Giménez, I. (2007). *El mapa conceptual: una nueva herramienta de trabajo. Diseño de una práctica para fisiología*. Innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza: caminando hacia Europa. (coord. por A. Herrera, F. J. Serón y M. V. Sanagustín). <https://bit.ly/3E4TD5p>



- Bachman, L., (1995). *Habilidad lingüística comunicativa*. En M. Llobera (coord.), 1995. Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Edelsa, pp. 105-127.
- Baena-Extremera, A. (2008). *Análisis del perfil sociodemoográfico y deportivo de los competidores de raids de aventura en España*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada. <https://bit.ly/3sDk4MZ>
- Ballesteros, S. (1993). Percepción háptica de objetos y patrones realzados: una revisión. *Psicothema*, 5,2, 311-319.
- Barnett, K. G. (2019). *Characteristics of High Quality Teachers: A Qualitative Phenomenological Study*. [Doctoral dissertation]. Electronic Theses and Dissertations. East Tennessee State University. Paper 3541. <https://bit.ly/34QgKVJ>
- Barrio, J. A., Castro, A., Ibáñez, A. y Borragán, A. (2009). El proceso de comunicación en la enseñanza. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1),387-395. <https://bit.ly/3pRdYYo>
- Baró, T. (2020). *La gran guía del lenguaje no verbal*. Editorial Paidós.
- Bartolomei, V. (2020). El rol docente frente a los nuevos escenarios profesionales. *VIII Jornada de reflexión académica. Facultad de Comunicación y Diseño. Universidad de Palermo*.
- Batista, J. y Romero, M. (2007). Habilidades comunicativas del líder en universidades privadas y su relación con la programación neurolingüística. *Laurus*, 13(25), 36-64. <https://bit.ly/33m04UZ>
- BBC (2017). *El lado oscuro de las sonrisas: cuántos tipos hay y por qué solo una minoría expresa felicidad*. <https://bbc.in/3EEmyOS>
- Behling, D. (1994). School Uniforms and person perception. *Perceptual and Motor Skills*, 79.
- Beltrán, F. (2004). *Desarrollo de la Competencia Comunicativa*. <https://bit.ly/3meBJHB>
- Ben Jomaa, H. Sghaier, D. y Mami, M. (2016). The impact of personal experience on the professional practice in physical education: A case study from Tunisia. *Creative Education*, 7, 1328-1334. <https://bit.ly/3LJXAAW>
- Berjano, E. y Pinazo, S. (2001). *Interacción Social y Comunicación*. Editorial Tirant lo Blanch.
- Bermúdez, L. y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela, Quórum Académico*, vol. 8, núm. 1, enero-junio.

- Bernabé, M.M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11, año V. Universidad de Valencia.
- Bigas, M. (2019). *Países en los que no debes besarte en público*. La Vanguardia. <https://bit.ly/2Wxe0Zd>
- Bimbela, J.R. y Navarro, B. (2007). *Cuidando al formador. Habilidades emocionales y de comunicación: Serie monografías de la Escuela Andaluza de Salud Pública (EASP), nº 45, (2ª ed)*.
- Biometric Vox (2022). *Tu voz es tu mejor contraseña*. Biometricvox. <https://bit.ly/3E6FwN9>
- Birdwhistell, R. (1952). *Introduction to kinesics*. University of Louisville Press.
- Birdwhistell, R. (1979). *El lenguaje de la expresión corporal*. Traducción de A. J. Desmonts. Editorial GG, Gustavo Gili.
- Birkenbihl, V. (1983). *Las señales del cuerpo y lo que significan*. Mensajero.
- Bisquerra, R. (1989). Métodos de investigación educativa. *Guía práctica*. CEAC.
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación*. La Muralla.
- Blanco, L. (2007). Aproximación al paralenguaje. *Hesperia Anuario de Filología Hispánica. Universidad de Vigo*.
- Blázquez, D. (2016). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de educación física*. Inde.
- Blázquez, M., Priego, F., Sánchez, G. y Delgado, M.M. (2018). Desarrollo de un método para la evaluación de la adquisición de competencias y su comparación con el sistema tradicional de evaluación en asignaturas del grado de química. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes núm. 7. Universidad de Córdoba*.
- Bonilla, C. (2003). *La apariencia personal, un importante código de comunicación*. <https://bit.ly/3tkngyd>
- Boroditsky, L. (2018). *How language shapes the way we think*. [video]. Youtube, charlas TED. <https://bit.ly/327oAZA>
- Borrero, A. (1995). ¿Y el maestro universitario? *Orientaciones universitarias*. 13-52, Nº 13. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Brea, B. (2020). El rol docente frente a los nuevos escenarios profesionales. *VIII Jornada de reflexión académica. Facultad de Comunicación y Diseño. Universidad de Palermo*.
- Breitmeyer, B. G. (1984). *Visual Masking: An integrative approach*. New York, Oxford University Press.
- Brönstrup, C; Godoi, E. y Ribeiro, A. (2007). *Comunicación, lenguaje y comunicación organizacional*. <https://bit.ly/3DIxzPh>

- Brooks, A., Schouten, B., Troje, N.F., Verfaillie, K., Blanke, O., van der Zwan, R. (2008). Correlated changes in perceptions of the gender and the orientation of ambiguous biological motion figures. *Current Biology*, *brooks*, nº18, 728-729.
- Bryman, A. (1989). *Research Methods and Organization Studie*. Taylor & Francis Ltd. Routledge.
<https://bit.ly/3ejkr7T>
- Bull, P.E. (2012). *Gestures: Encyclopedia of Human Behavior* (pp. 248-254). (2ª ed.). Ediciones V.S. Ramachandran.
- Burwell, J. (1999). May i touch you? Haptics in the multicultural workplace. *Gender Journal: men an women working together*, pp. 1-13.



- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo Veintiuno de España.
- Cabañas, M.J. (2005). Comunicación no verbal y enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes en contextos escolares. *Interlingüística*. Nº. 16, 225-236. (Ejemplar dedicado a: XX Encuentro de la Asociación de Jóvenes Lingüistas), Universidad de León. <https://bit.ly/3MmxQLJ>
- Calderón de la Barca, P. (S. XVII). *Una oda a la vocación militar*. Comedia para vencer amor, querer vencerle.
- Calle, M.G., Remolina, N. y Velásquez, B.M. (2004). El maestro como formador y cultor de la vida. *Tabula rasa*, núm. 2, enero-diciembre, 2004. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Calsamiglia, H. y Tusó, A. (2001). *Las cosas del decir*. Ariel. .
- Calvo, M. (2021). *Comunicación no verbal para humanos curiosos*. Almuzara.
- Camacho, S. y Sáenz, O. (2000). *Técnicas de comunicación eficaz para profesores y formadores*. Marfil.
- Campos, J. y Palomino, J. (2006). *Introducción a la Psicología del Aprendizaje*. San Marcos.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cantillo, M. (2014). *El uso del lenguaje no verbal en la comunicación docente universitaria, implicaciones y efectos en la eficacia comunicativa*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Alicante. El taller digital .com. <https://bit.ly/3yHA7gq>
- Cantillo, M. y Calvache, J. (2017). La comunicación no verbal en el ámbito de la educación superior. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, VIII (2).26-39.
- Cárdenas, J.C. (2013). *La comunicación no verbal, insignias y heráldica en el Ejército*. [Tesis para la obtención de licenciado en comunicación social]. Universidad del Azuay.
- Caretti, G. (2012). *La quema de coranes vuelve a incendiar el conflicto de Afganistán*. <https://bit.ly/3FXufAy>
- Caron, A.J. y Myers, R.S. (1982). Abstraction of invariant face expressions in infancy. *Child development*, 53, pp. 1008-1015.
- Carreño, A. (2015). *En el siglo XXI el liderazgo dará paso al equipazgo*. [ponencia]. Cátedra Cervantes, Academia General Militar. <https://bit.ly/3eXoiHH>
- Casablanca, L. y Chacón, P. (2014). La moda como lenguaje. Una comunicación no verbal. *Universidad de Granada. Revista de AACA*. Núm. 29. <https://bit.ly/3r3OxSv>

- Castañer, M. (1993). El comportamiento no verbal del educador físico. *Apuntes de Educación Física y Deportes*, 33, 40-48.
- Castañer, M.; Camerino, O.; Anguera, M. T. y Jonsson, G. (2010). Observing the paraverbal communicative style of expert and novice PE teachers by means of SOCO: A sequential analysis. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5162-5167. <https://bit.ly/3PouzX8>
- Castañer, M.; Camerino, O.; Anguera, M. T. y Jonsson, K. (2013). Kinesics and proxemics communication of expert and novice PE teachers. *Qual Quant*, 47(4), 1813-1829. <https://bit.ly/3yCCfGg>
- Castellanos, D. y Hernández, X. (2015). Características socioafectivas de los adolescentes con aptitudes sobresalientes: ¿Una necesaria disconía? En B. Téllez (coord.), *Investigaciones en Neuropsicología y Psicología Educativa* (pp. 232-267). Bonilla y Artigas.
- Castien, J. (2013). Conciencia intercultural y educación. En C. Villalobos y H. Trujillo (coords.), *La conciencia intercultural (Cross-cultural awareness) en la resolución de crisis y conflictos*. UGR-MADOC.
- Castien, J.I., Aznar, F. y Bolaños, J. (2015). El estudio de la conciencia intercultural: un ejemplo de antropología militar española. En A. Viñas, *La historia militar hoy, investigación y tendencias*. Instituto Universitario Gutiérrez Mellado, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Caswell, C. y Neil, S. (2005). *La expresión no verbal en el profesorado*. Octaedro S.L.
- Cavalié, F. (2013). *Significado de interculturalidad. Diversidad del país*. Servindi (Servicios de Comunicación Intercultural). <https://bit.ly/3qRQjpE>
- Cefas (2021). *Concepto de Empleo de las Fuerzas Armadas*. Estado Mayor de la Defensa (EMAD).
- Centeno, P. (2019). *Sin decir ni mu, el poder de la comunicación no verbal*. Editorial Planeta.
- Centro de Escritura Javeriano (2020). Normas American Psychological Association (APA), séptima edición. Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali. <https://bit.ly/3OuyJDs>
- Cepeda, A., Lara, E., Serrano, A., González, R. y Heredero, E. (2014). *Análisis de la organización del aula en distintos niveles educativos: estudio de casos*. <https://bit.ly/31AvxCu>
- Cestero, A.M. (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Arco Libros.
- Cestero, A.M. (2006). La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía. *ELUA (Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante)*. Nº 20.
- Cestero, A.M. (2014). Comunicación no verbal y comunicación eficaz. *ELUA. Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, 28, 125-150. DOI:10.14198/ELUA2014.28.05. <https://bit.ly/3PA8RGU>
- Chamorro, M. (2018). *La expresión facial. El lenguaje del alma*. <https://bit.ly/2Yc73O5>

- Cherry, K. (2016). *What is the Halo effect?* <https://bit.ly/3FZ1K5g>
- Chepenic, L.G., Cornew, L.A. y Farah, M.J. (2007). The influence of sad mood of cognition. *Emotion*, 7-4, 802-811.
- Chevalier-Skolnikoff, S. (1973). Facial expression of emotion in nonhuman primates. En P. Ekman: *Darwin and facial expression*. Academic Press.
- Chumaceiro, A.C., Ramos, F. y Hernández, J.J. (2017). Procesos formativos para el siglo XXI. *Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt" (UNERMB) Cabimas. Fondo Editorial UNERMB.* <https://bit.ly/3lFaq8M>
- Ciarra, A. (2009). *El lenguaje no verbal. Utilidad y dificultades de su enseñanza en el aula de ELE. Reflexión y propuesta didáctica.* [Proyecto Final de Máster. Máster Oficial]. Universidad de Salamanca.
- Classe, A. (2007). *La fonética del silbo gomero.* Universidad de Glasgow. Digitalización realizada en la ULPGC en 2007. <https://bit.ly/3glxXmX>
- Cloes, M.; Deneve, A. y Piéron, M. (1995). Variabilidad interindividual del feedback de los profesores. Estudio en condiciones de enseñanza simuladas. *Pedagogía y Educación Física comparada*, vol.3. Deporte y Documentación, 24 [Inc. Actas Congreso Científico Olímpico 1992]. Instituto Andaluz del Deporte.
- CNI (2021). *El ciclo de inteligencia.* <https://bit.ly/3mHK9bm>
- COLFISIO (2021). *Ilustre Colegio de Fisioterapeutas de la Comunidad Valenciana.* <https://bit.ly/3mW5zks>
- Conchado, A. y Carot, J.M. (2013). Puntos fuertes y débiles en la formación por competencias según los graduados universitarios españoles. *Revista de Docencia Universitaria [REDU]*, 11(1), 429-446. <https://bit.ly/3N3NqM3>
- Constitución Española (1978). Publicada en BOE núm. 311, de 29/12/1978. Ref. BOE-A-1978-31229. Cortes Generales. <https://bit.ly/3EalT5F>
- Corrales, E. (2011). El lenguaje no verbal: un proceso cognitivo superior indispensable para el ser humano. *Revista Comunicación*, vol. 20, núm. 1, enero-junio, 20011, 46-51. Instituto Tecnológico de Costa Rica. <https://bit.ly/3lWQdWj>
- Corredor, Y. (2011). Competencias comunicativas: Cátedra esencial en la formación del estudiante universitario. *Cuadernos de Revista Hispánica*, 18 (18), 113-134.
- Cosnier, J. (1996). *Les gestes du dialogue, la communication non verbale.* *Psychologie de la motivation*, 21, 129-138.

- CRUE (2000). *Informe de Universidades de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas*.
<https://bit.ly/3eeKCMF>
- CRUE (2009). *Declaración de Praga. Las universidades europeas: una mirada segura al futuro*. EUA.
<https://bit.ly/314SH3A>
- Cuadrado, G.I., y Fernández, A. I. (2011). *La comunicación eficaz con los alumnos*. Ediciones Wolters Kluwer.
- Curry, A. (2000). *Battle of Agincourt, 1415*. NPI Media Group.
- CVC (1997a). *Competencia comunicativa*. Diccionario de términos clave del ELE. <https://bit.ly/3IldOJY>
- CVC (1997b). *Competencia pluricultural*. Diccionario de términos clave de ELE. <https://bit.ly/3EKQ9Xa>



- Dacwag, C. (2018). Communicative Behaviors of Filipino Seafarers: Toward the Development of a Globally Responsive Maritime English Course. *Athens Journal of Education*, 5(3), 283-298. <https://bit.ly/3GuJxMA>
- D'Alton, C. (2005). *El origen del Lenguaje*. [Tesis en el máster en Ciencias Cognoscitivas]. Universidad de Costa Rica.
- Darwin, C. (1988). The expression of emotion in man and animals. (J. Murray, Trad. La expresión de las emociones en los animales y en el hombre. Alianza. (Trabajo original Publicado en 1872).
- Darwin, C. (1983). A biographical sketch of an infant. *Mind*, 2, pp. 285-294. (Trad. Ensayo sobre el instinto y apunte biográfico de un niño). Tecnos. (Trabajo original publicado en 1877).
- Daugvilaite, D. (2021). Exploring Perceptions and Experiences of Students, Parents and Teachers on Their Online Instrumental Lessons. *Music Education Research*, 23(2), 179-193. <https://bit.ly/3oywB2b>
- Davis, F. (1976/2020). *La comunicación no verbal*. Alianza Editorial.
- Declaración de la Sorbona (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. Universidad de La Sorbona. <https://bit.ly/3euSsSr>
- De Garay, A. (2008). Los Acuerdos de Bolonia; desafíos y respuestas por parte de los sistemas de educación superior e instituciones en Latinoamérica. *Universidades* (37), 17-36. <https://bit.ly/3FIWKSsw>
- De la Torre, S. (1984). La comunicación no verbal altera los mensajes recibidos en el aula. *Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 2, 53-66.
- Del Valle, N. (2010). *El teatro de Brecht. la palabra como herramienta en el proceso de desalienación del hombre*. [VII Jornadas Nacionales de Investigación en Arte en Argentina]. <https://bit.ly/3nYPV9b>
- De Pablos, J. (1998). Una perspectiva sociocultural sobre las nuevas tecnologías. En C. Fernández y C. Moral (Eds). *Formación y desarrollo de los profesores de educación secundaria en el marco curricular de la reforma*. (pp. 457-473). Force Grupo.
- De Pablos, J. (1999). Las nuevas tecnologías y la construcción de la identidad cultural (el cambio educativo para el siglo XXI). *Revista de pedagogía*, vol. 51, nº4.
- De Pablos, J. (2010). *Universidad y sociedad del conocimiento*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 7 n.º 2. Universitat Oberta de Catalunya. <https://bit.ly/3EgLuEt>

- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculos entre la escuela y la vida*. Mc Graw-Hill Interamericana.
- Díaz, J.M. (2001). *La educación en la antigua Grecia*. [Actas de las III Jornadas de Humanidades Clásicas]. Universidad de Salamanca.
- Díaz, M. (2021). *La mala reputación de la mano izquierda*. <https://bit.ly/3DADJzx>
- Díaz, R. e Ibáñez, K. (2011). *Comunicación no verbal: un eje temático para mejorar el desarrollo pedagógico de los estudiantes de práctica de Licenciatura en Humanidades e Idiomas de la Universidad Libre*. <https://bit.ly/3gJ1jI8>
- Dibiase, R., y Gunnoe, J. (2004). *Gender and culture differences in touching behavior*. *The Journal of Social Psychology*, 144(1), 49-62. <https://bit.ly/3O0uBKV>
- Dion, K., Berscheid, F. y Walster, E. H. (1972). What is beautiful is good. *Journal of Personality and Social Psychology*, 24, 285–290.
- Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (2004). <https://bit.ly/3No3qZH>
- Dolar, M. (2007). *Una voz y nada más*. Manantial.
- Domingo, J., Gallego, J.L., García, I. y Rodríguez, A. (2010a). Competencias comunicativas del maestro en formación. *Profesorado, revista sobre currículum y formación del profesorado*, 14(2). <https://bit.ly/3FB1Mzv>
- Domingo, J., Gallego, J.L., García, I. y Rodríguez, A. (2010b). La competencia comunicativa en alumnos de la especialidad de lengua extranjera de magisterio de la Universidad de Granada. *Ediciones Universidad de Salamanca. Enseñanza & Teaching*, 28, 2. 2-2010. 139-160.
- Domingo, J., Gallego, J.L., García, I. y Rodríguez, A. (2010c). Análisis de las percepciones del profesorado y del alumnado de educación especial sobre sus habilidades comunicativas. *Revista de educación inclusiva*, 3(2), 47-64.
- Domingo, J., Gallego, J.L. y Rodríguez, A. (2013). Percepción del profesorado sobre competencia comunicativa en estudiantes de magisterio. *Perfiles educativos*, 35 (142), 54-74.
- Dorta, J. (2012). *La diferencia entre entender y comprender*. El Día, la opinión de Tenerife. <https://bit.ly/3u9NyDE>
- Drake, K. y Germe, J.F. (1994). *Financing continuing training: what are the lessons from international comparison? Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional [CEDEFOP]*.
- Du Crest, A. (1999). Y a-t-il des compétences tertiaires? *Actualité de la Formation Permanente*. Nº 160.
- Duarte, E. (2003). *Por uma epistemologia da comunicação*. En M.I.V. Lopes, (org.). *Epistemologia da comunicação*.
- Duncan, J. R. (1969). Nonverbal communication. *Psychological Bulletin*, 72, (2), 118-137.

- Duran, C., Güvey Aktay, E., y Kuru, O. (2021). Improving the Speaking Skill of Primary School Students Instructed in a Multigrade Class through Cartoons. *Participatory Educational Research*, 8(4), 44-63. <https://bit.ly/3GKVw8X>
- Durán, M.J., Mejía, M. y Arturo, A. (2012). *Competencias genéricas y profesionales: un enfoque analítico de la licenciatura en contaduría*. [XVII Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática]. Ciudad Universitaria de México D.F.



- Eco, U., y Volli, U. (1970). *Introduzione a paralinguistica e cinesia*. En Th. A. Sebeok, A. S. Hayes, y M. C. Bateson (eds).
- Efran, M. G. (1974). The effect of physical appearance on the judgment of guilt, interpersonal attraction, and severity of recommended punishment in a simulated jury task. *Journal of Research in Personality*, 8(1), 45–54. <https://bit.ly/32RyDTb>
- Efrón, D. (1941). *Gesture and environment*. King's Crown Press.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1970). *Ethology: the biology of behavior*. HoltRinehart & Winston.
- Eiriz, C. (2012). Una guía comentada acerca de la tipología y la morfología de Pierre Schaeffer. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*. Núm. 39. Universidad de Palermo.
- Ekman, P. (1970). Universal facial expressions of emotion. *California Mental Health Research Digest*, 8(4).
- Ekman, P. (1977). *Facial Expression. Nonverbal behavior and communication*. En A. Siegman y S. Feldstein (Eds.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. (pp. 97-126).
- Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*. Times Books.
- Ekman, P. y Friesen, W.V. (1967). *Origin usage and coding the basis for five categories of non verbal behavior*. [Trabajo presentado en el Simposium sobre Teoría de la Comunicación y Modelos Lingüísticos en las Ciencias Sociales]. Buenos Aires.
- Ekman, P. y Friesen, W.V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: categorie, origins, usage and coding. *Semiótica*, 1, pp. 49-98.
- Ekman, P. y Friesen W.V. (1972). Hand movement. *Journal of communication*, 22, 353-374.
- Ekman, P., Levenson, R.W. y Friesen W.V. (1983). Autonomic nervous system activity distinguishes among emotions. *Science* 221-4616, 1208-1210.
- Ekman, P., Sorenson, E. R. y Friesen, W. V. (1969). *Pan-cultural elements in facial displays of emotion*. *Science*, 164 (3875). <https://bit.ly/3DsJCjG>
- Eliot, A., Maier, M., Moller, A., Friedman, R. y Meinhardt, J. (2007). Color and psychological functioning: the effect of red on performance attainment. *Journal of Experimental Psychology: General*, 136-1. <https://bit.ly/3Hjn4CM>
- El País (2020). Crónica negra. La terrible historia de la bella joven encerrada 25 años en su cuarto. *El País*. <https://bit.ly/32FHvex>

El Tiempo (2021). Casa Editorial. Colombia. <https://bit.ly/3IRO9ij>

Esquivel, L. (2001). *Como agua para chocolate*. Bibliotex.

Estado Mayor de la Defensa (EMAD). (2022). *Operaciones en el exterior*. <https://bit.ly/36O7SAC>

Euroinnova (2021). *Sonríe, aunque estés triste*. <https://bit.ly/3GggZ7o>



- Feingold, A. (1992). Good-looking people are not what we think. *Psychological Bulletin*, N°111, 304-341.
- Feldman, L. (2018). *How Emotions Are Made: The Secret Life of the Brain*. Editorial Mariner Books.
- Fernández, M. (2015). La percepción de la cualidad de voz y los estereotipos vocales. *Revista Española de Lingüística*, 45, 45-72.
- Fernández-Dols, J. M. (1994). *El comportamiento no verbal*. En J. F. Morales., E. Reboloso, J. M. Fernández-Dols, C. Huici, J. Marqués, D. Páez y J. A. Pérez. *Psicología social*. McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Ferreiro, R.F. (2011). Tres vértices del triángulo de las competencias didácticas: teoría, metodología y método. *Revista Complutense de Educación*, 22(1), 11-23.
- Figueroba, A. (2017). *Los 3 tipos de memoria sensorial: icónica, ecoica y háptica*. <https://bit.ly/3EiwVqU>
- Finocchiaro, M. (1977). Developing Communicative Competence. *English Teaching Forum*, 15(2), 2-7.
- Fonseca, S. (2005). *Comunicación oral: fundamentos y prácticas estratégicas*. Pearson Educación.
- Forest, D. (2006). Analyse proxémique d'interactions didactiques. *Carrefours de l'Education*, 1 (n°21), 73-94.
- Fraile, A., Aparicio, J. L., Romero, M. R. y Asún, S. (2019). Evaluación de la Conducta Kinésica de los Estudiantes Universitarios de Educación Física. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(1). <https://bit.ly/336Fubd>
- Frank, M.G. y Gilovich, T. (1988). The dark side of self and social perception: bleck uniforms and aggressions in profesional sports. *Journal Personality Social Psychology*, 54-1. <https://bit.ly/3HuKC89>
- French, R.L. (1972). Building student involvement through nonverbal communication. *Education*, 2-2, 5-9.
- Freeman-Mitford, A. (2005). *Tales of old Japan: folklore, Fairy Tales, Ghost Stories and Legends of the Samurais (1871)*. Dover Publications Inc.
- Fricke, E. y Bressemer, J. (2019). *Gesten—gestern, heute, übermorgen. Vom Forschungsprojekt zur Ausstellung*. Chemnitz: Universitätsverlag.
- Fuentes, A., Fresno, M. J., Santander, H., Valenzuela, S., Gutiérrez, M. F. y Miralles, R. (2010). Sensorpercepción gustativa: una revisión. *Int. J. Odontostomat*. <https://bit.ly/38BT2yq>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fuentes, A, Fresno, M. J., Santander, H; Valenzuela, S; Gutiérrez, M. F. y Miralles, R. (2011).
Sensopercepción olfatoria: una revisión. *Revista Médica de Chile*, Vol. 139, 362–367.



- Galarraga, N. (2011, 9 de abril). *La globalización del fanatismo*. <https://bit.ly/33DgUiY>
- Galati, D., Sini, B., Schmidt, S. y Tinti, C. (2003). Spontaneous Facial Expressions in Congenitally Blind and Sighted Children Aged 8–11. *Journal of Visual Impairment and Blindness*. 97. 418-428. Department of Psychology, Turin University.
- Galindo, J. (2007). Simulation, a teaching aid for medical education. *23-1. Salud Uninorte*.
- Gallego, J.L. y Rodríguez, A.V. (2014). El reto de una educación de calidad en la escuela inclusiva. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 48 (1), 39-54. <https://bit.ly/3FDJn4R>
- Gallego, J.L. y Rodríguez, A. (2015). Competencias comunicativas de maestros en formación de educación especial. *Educación y Educadores*, 18(2), 209-225. <https://bit.ly/3Gvzk3c>
- Gallego, J.L. y Rodríguez, A.V. (2016). *La alteridad en educación*. Teoría e investigación. Pirámide.
- Gallego, J.L. y Rodríguez, A.V. (2018). Percepciones del profesorado sobre competencias comunicativas de futuros maestros de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18 (71), 479-492.
- García, F. (2011). Preparación en conciencia intercultural. *Revista Ejército nº 845*, 32-38. <https://bit.ly/3gHC9Ua>
- García, F.J., Pulido, R.A. y Montes A. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 13, educación bilingüe intercultural. OEI (Organización de Estados Americanos para la educación, la ciencia y la cultura).
- García, I. (2008). *Competencias comunicativas del maestro en formación*. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada, Facultad de ciencias de la educación.
- García, J.A. y Goenechea, C. (2009). *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuesta de mejora*. Wolters Kluwer.
- García, O. (2015). Frase de G. Whashington. <https://bit.ly/3pi9Xvq>
- García, S. (2011). *Dirección por valores (DpV)*, tema 4. Universidad de Barcelona.
- García, S. y Dolan, L.S. (1997). *La Dirección por Valores (DpV): El cambio más allá de la dirección por objetivos*. McGraw-Hill Interamericana de España.
- García, R. (2008). *El derecho a la identidad cultural de los pueblos ancestrales*. [Trabajo de investigación]. Universidad de Salamanca.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Book.
- Gibson, J. (1979). *The senses considered as perceptual systems*. Cornell University.

- Gibson, M.A. (1984). Approaches to Multicultural Education in the United States: Some Concepts and Assumption. *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 15, 1.
- Gil, J.M. (2021). *La percepción visual de la comunicación no verbal en el ciclo de inteligencia*. [Trabajo de investigación, Máster en análisis de inteligencia y ciberseguridad]. Universidad Antonio de Nebrija-Escuela Superior de las Fuerzas Armadas.
- Gobierno del Estado de México (2020). *Qué hacer en caso de secuestro*. Secretaría de Seguridad del Gobierno del Estado de México. <https://bit.ly/3JrTeOt>
- Goldin-Meadow, S. (2000). Gesture's role in the learning process. *Theory into practice*, 43, (4), 314.
- Goldin-Meadow, S., Nusbaum, H., Kelly, S.D. y Wagner, S. (2001). Explaining Math: gesturing lightens the load. *Psychological science*, 12(6), 516-522.
- Goleman (2006). *Inteligencia Social. La nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas*. Edit. Kairós.
- Gómez, C. (2015). Entender y comprender. *Tema y variaciones de literatura*, 45. Universidad Autónoma Metropolitana de Azcapotzalco.
- Gómez, N. (2013). El paralenguaje: un aporte a la enseñanza de español. *Revista Palabra*, vol. 2, de 15 de enero de 2013, 16-29. <https://bit.ly/32SjTnn>
- Gómez, R. (1997). *Modelo institucional de educación basado en competencias*. [Memoria del Foro Nacional sobre innovación curricular en las instituciones de educación superior]. Culiacán de los Rosales. <https://bit.ly/3r5FSAw>
- Gómez, R. (2002). Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza. UNED de Málaga. <https://bit.ly/34bkW1E>
- González, G. (2017). El enfoque socioformativo y las competencias: ejes clave para transformar la educación. En S. Tobón y A. Jaik (coords.). *Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional*. Red Durango de investigadores educativos de A.C. México.
- González, Manuel (2021). Competencias comunicativas, lenguaje no verbal y concienciación cultural en operaciones de apoyo a la paz. *Revista Científica General José María Córdova*, 19(36), 1137-1156. <https://bit.ly/3Hdvziy>
- González Marta (2016). *La Gastronomía como fenómeno de comunicación y de relación social. Aproximación histórica y estado actual*. [Tesis doctoral] Universidad de Vigo. <https://bit.ly/3G44b7y>
- González, Mónica (2015). *Las caras del mal*. Luciérnaga.

- González, B. y Vilariño, J. (2018). Imagen y primera impresión: Desarrollo de la responsabilidad social universitaria en profesores y estudiantes de la educación superior cubana. <https://bit.ly/3r6UY7y>
- González, J., Castián, J.I., Katsatou, L. y Vilanova, M. (2013). *Elementos de cultura y transculturalidad para usos militares y civiles*. Biblioteca Conde de Tendilla. UGR-MADOC.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. [Informe final. Fase 1]. Universidad de Deusto.
- Goodwin, J. (2012). *Raised-Fist Salute Has Varied Meanings*. The Lede.
- Gordillo, F., Arana, J.M., López, R. y Pérez, M.A. (2021). Procesos psicológicos del comportamiento no verbal. Emoción, motivación y cognición. Evolución de la investigación en emoción. Emociones básicas. Expresión y reconocimiento emocional. En R.M. López, F. Gordillo y M. Grau (2021). *Comportamiento no verbal. Más allá de la comunicación y el lenguaje*. Pirámide.
- Gorvett, Z. (2020). *How Solitude and Isolation Can Affect Your Social Skills*. BBC Future, 23 Oct. 2020. <https://bbc.in/3nonG2H>
- Gray, S. (2017). Samuel Gray Society. <https://bit.ly/3rGD8dh>
- Green, J. R. (1968). *A gesture inventory for the teaching Spanish*. Chilton Books.
- Grillner, S. y Wallen, P. (2002). Cellular bases of a vertebrate locomotor system-steering, intersegmental and segmental co-ordination and sensory control. *Brain Research Reviews*, 40, 92-106.
- Grootings, P. (1994). De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla? *Revista Europea de Formación Profesional*.
- Gruoso, D. I. (2003). ¿Qué es el multiculturalismo? El Hombre y la Máquina, (20-21). *Universidad Autónoma de Occidente. Colombia*. <https://bit.ly/3LxgDye>.
- Guerrero, C. (2011). *Una aproximación conceptual de la gestión por competencias*. [XVI Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática]. Ciudad Universitaria de México D. F.
- Guessabi, F. (2016). Blurring the line between language and culture. *The Journal of Communication and Education, Language Magazine*. <http://bit.ly/2x3PrEa>
- Guity, S. y Soriano, M. (2020). Evaluación de la competencia comunicativa de los docentes de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. *International Journal of New Education*. <https://bit.ly/3wgFOQM>

- Gutiérrez, D. (2011). Desarrollo de competencias mediante métodos didácticos. En A. Jaik y A. Barraza (coords). *Competencias y educación. Miradas múltiples de una relación* (pp. 163-179). Instituto Universitario Anglo Español A.C. y Red Durango de Investigadores Educativos.
- Gutiérrez, S. y de Pablos, C. (2010). Análisis y evaluación de la gestión por competencias en el ámbito empresarial y su aplicación a la Universidad. *Revista Complutense de Educación. Vol. 21, núm. 2.* 323-343.



- Hall, E. (1963). *Proxemics, study of man's spatial relations*. En I. Galdston (Ed.) *Man's image in medicines and anthropology*. International University Press.
- Hall, E. T., Birdwhistell, R. L.; Bock, B.; Bohannon, P., Richard, Jr., Durbin, M., S. Munro, Fischer, J.L., Hymes, D., Kimball, S.T., La Barre, W., Lynch, F., McClellan, E., Marshall, D., Milner, G.B., sarle, H., Trager, G. y Vayda, A. P. (1968). Proxemics [and Comments and Replies]. *Current Anthropology*, 9(2/3), 83-108. <https://bit.ly/3n8sgli>
- Hall, E. (1990). *The hidden dimension*. Anchor Books.
- Hall, E. (1997). *Beyond culture*. Anchor Books.
- Hamann, S. y Mao, H. (2002). Positive and negative emotional verbal stimuli elicit activity in the left amygdala. *Rain Imaging, Neuroreport: January 21, 2002, Volume 13, ssue 1*, 15-19.
- Hancevich, A. (2022). Associations between extraversion and working memory: a facet-level correlational research. *Personality and individual differences*, vol. 194. <https://bit.ly/3vm9OJA>
- Hare, A. P. y Bales, R. F. (1963). Seating position and small group interaction. *Sociometry*, 26(4), 480–486. <https://bit.ly/3tUtl4x>
- Heckhausen, H. (1977). Achievement motivation and its construct: a cognitive model. *Motivation and emotion*, 1(4), 283-329.
- Heinemann, P. (1980). *Pedagogía de la comunicación no verbal*. C. Gancho Trad. Herder.
- Hernández, F., Muñoz, J.M. y Vidal F. (2000). Evaluación de centros educativos. Una aplicación del modelo europeo de gestión de calidad. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*. Universidade da Coruña.
- Hernández, M. (2008). *La comunicación no verbal en la proyección mediática de la imagen política de José Luis Rodríguez Zapatero durante el curso político 2006-2007*. [Tesis doctoral], Universidad Complutense de Madrid. Eprints. Ucm.es. <https://bit.ly/3J8HAGJ>
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M.P. (2018). *Metodología de la investigación*. Mac Graw Hill.
- Hess, E. H., y Polt, J. M. (1960). Pupil size as related to interest value of visual stimuli. *Science*, 132, 349–350. <https://bit.ly/3fVuvV5>
- Hooghiemstra, T. (1994). *Gestión integrada de recursos humanos. Las competencias*. A. Mitrani, M.M. Daziel e I. Suárez (Eds.). Planeta de Agostini.
- Horowitz, P. y Otto, D. (1973). The Teaching Effectiveness of an Alternative Teaching Facility. *ERIC Document*, 83242. University of Alberta.

- Hudak, K., Kile, A., Grodziak, E., y Keptner, E. (2019). Advancing Student Interview Skills: Incorporating Virtual Interview Technology into the Basic Communication Course. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(1), 1-10. <https://bit.ly/3HEwBF5>
- Hymes, D. (1971). *Acerca de la competencia comunicativa*. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. EDELSA.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En B. Pride y J. Holmes. (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.



- Ibad, F., y Sharjeel, M. Y. (2021). Evaluation of the Professional Competency of University Faculty Members as Perceived by Higher Education Students. *Journal of Education and Educational Development*, 8(1), 141-159. <https://bit.ly/3BcHJqw>
- Iglesias, J., Loeches, A. y Serrano, J. (1988). Infant Ability to discriminate, imitate and recognize emotional faces. [Comunicación] *Third European Symposium on facial expression measurement and meaning*, 14-18 de marzo. Tagernsee, Alemania Federal.
- Iglesias, J.; Loeches, A. y Serrano, J. (1989). Expresión facial y reconocimiento de emociones en lactantes. *Infancia y aprendizaje*, 48, p.93. Universidad Autónoma de Madrid.
- Instituto Cervantes (2013). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Editorial Biblioteca Nueva S.L.
- Ibn Abdelwahab, M. (2008s.f. S.XVIII). El Tawhid, el derecho de Aláh sobre sus siervos (M. Isa García, Trad). Islamhouse.com. (Trabajo original publicado en s.f. S. XVIII).
- Ibrahim, M. (1989). *Tawhid y Shirk*. Edic. IIPH, p.2.



- Jack, R.E., Garrod, O., Yu, H., Caldara, R. y Schyns, P. (2012). *Facial expressions of emotion are not culturally universal*. J. L. McClelland (Ed.), Stanford University en PNAS [Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America]. <https://bit.ly/34VldGz>
- Javed, T., Asghar, M. A., y Nazak, N. (2020). Association of Teacher Feedback with Scholastic Attainment at Secondary Level in Pakistan. *South African Journal of Education*, 40. <https://bit.ly/3Jg8EEq>
- Jiménez-Burillo, F. (1981). *Psicología social*. (vol. 1). UNED de Madrid.
- Johnson, R.R. (2005). Police uniform color and citizen impression formation. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 20.
- Johnson, R.R. (2013). An examination of police department uniform color and police -citizen aggression. *Criminal Justice and Behavior*, 40.
- Joshi, R. y Wijekumar, K. (2019). Introduction: teacher perception, self-efficacy and teacher knowledge relating to literacy. *Annals of Dyslexia. The International Dyslexia Association*. <https://bit.ly/3P9B4nr>



- Kamiya, N. (2018). The Effect of Learner Age on the Interpretation of the Nonverbal Behaviors of Teachers and Other Students in Identifying Questions in the L2 Classroom. *Language Teaching Research*, 22(1), 47-64. <https://bit.ly/360L5RV>
- Kanazawa, S. (2011). Intelligence and physical attractiveness. *Department of Management, London School of Economics and Political Science, United Kingdom. Intelligence*, 39, Elsevier.
- Kang, N., Baum, M.J. y Cherry J.A. (2009). A direct main olfactory bulb projection to the "vomeronasal" amygdala in female mice selectively responds to volatile pheromones from males. *Eur J. Neurosci* núm. 29, 624-634.
- Kaulfers, W. V. (1931). Curiosities of colloquial gesture. *Hispania*, 14/4, 249-264.
- Kelly, J. (2012). *El simbolismo de la mano cerrada levantada*. BBC. <https://bbc.in/31D5oTc>
- Kendon, A. (1967). Some functions of Gaze. Direction in Social Interaction. *Acta Psychologica*, 26, 22-63.
- Kendon, A. (1973). *The role of visible behaviour in the organization of social interaction*. [El papel del comportamiento visible en la organización de la interacción social]. En M. Von Cranck e I. Vine Eds. Londres Academic.
- Kendon, A. y Ferber, A. (1973). *A Description of Some Human Greetings. Comparative Behavior and Ecology of Primates*. [Una descripción de algún saludo humano. Comportamiento comparativo y ecología de los primates]. En R.P. Michael y J.H. Crook. Academic Press.
- Klatzky, R.L. y Lederman, S. (1987). The intelligent hand. En *The psychology of learning and motivation*, vol. 21. [La mano inteligente, en: La psicología del aprendizaje y la motivación]. Ediciones G.H. Bower. Academic Press.
- Klebl, C., Rhee, J.J., Greenaway, K.H., Luo, Y. y Bastian, B. (2021). Beauty goes down to the core: attractiveness Biases Moral Character Attributions. *Journal of Nonverbal Behavior*. <https://bit.ly/3BckFBQ>
- Knapp, M.L. (1980). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Paidós. .
- Knapp, M. L., y Hall, J. A. (2007). *Nonverbal communication in human interaction* (5ª ed.). Wadsworth Thomas Learning.
- Krakover, N. (2021). *Entrevista a la Dra. Nirit Krakover*. <https://bit.ly/3ztxQDc>
- Kolvenbach, P.H. (2010). [Discurso]. *Congreso en la Universidad de Santa Clara California*. Orientaciones Universitarias, No. 29, Pontificia Universidad Javeriana.



- La France, M. y Mayo, C. (1976). Racial differences in Gaze behaviour during conversations: two systematic observational studies. *Journal of personality and social psychology*, 33, 547-552.
- Leaper, C. (1994). Exploring the consequences of gender segregation on social relationships. En C. Leaper (Ed.), *Childhood gender segregation: Causes and consequences*, 67–86. Jossey-Bass.
- Leathers, D.G. (1976). *Nonverbal communication systems*. Edit. Allyn and Bacon.
- Le Boterf, G. (1998). Évaluer les compétences. Quels jugements? Quels critères? Quelles instances? *Education Permanente*. Nº 135.
- Le Boterf, G. (1999). *L'ingénierie des compétences*. Éditions d'Organisation.
- Le Boterf (2001). *Ingeniería de las competencias*. Editorial Gestión 2000.
- Ledith, S. (6 de agosto de 2018). Comunicación no verbal: los gestos ilustradores. *Petricor Sempiterno*. <https://bit.ly/38oWsBa>
- Leeuwen, M. L. y Macrae, C. N. (2004). Is beautiful always good? Implicit benefits of facial attractiveness. *Social Cognition*, 22-6, 637-649.
- Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Tecnología en Marcha*, vol.18, nº1.
- Legrand, P. (2006). *Contribution à l'étude de l'action didactique d'un professeur d'EPS lors d'un cycle de basket-ball au lycée. Mise à l'épreuve d'un outil méthodologique articulante les dimensions cinématique, proxémique et énonciative*. [Mémoire de Master]. Université Paul Sabatier. Toulouse III. Francia.
- Leonte, A. (2019). *Diferencias culturales en la comunicación no verbal*. Club de Lenguaje No Verbal. <https://bit.ly/3FbGetY>
- Levenson, R.W., Ekman, P., Heider, K. y Friesen, W. (1992). Emotion and autonomic nervous system activity in the Minangkabau of west Sumatra. *Personality and Social Psychology*, 62(6), 972-988.
- Ley 85/1978 (1978). Reales Ordenanzas de las Fuerzas Armadas. BOE núm. 11, de 12 de enero de 1979, pp. 753-764. Sección: Disposiciones generales. Departamento: Jefatura del Estado. Referencia: BOE-A-1979-868 Permalink ELI: <https://bit.ly/3tSJLdJ>
- Ley 3/2021 (2021). Reconocimiento de Autoridad del Profesorado. BOE núm. 189, de 9 de agosto de 2021. <https://bit.ly/3vnpwpi>
- Ley Orgánica 11/1983 (1983). Ley Orgánica de 25 de agosto de Reforma Universitaria. BOE núm. 209, de 1 de septiembre de 1983. <https://bit.ly/3loQgcF>

- Ley Orgánica 6/2001. (2001). BOE núm. 307, de 24/12/2001. Jefatura del Estado. Ref. BOE-A-2001-24515. Permalink ELI: <https://bit.ly/3Jn6qEn>
- Ley Orgánica 4/2007. (2007). Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE núm. 89, p. 16241. <https://bit.ly/3sDfZcb>
- Libman, L. (2008). *Los secretos del lenguaje corporal [Video]*. Documental de Canal Historia. <https://bit.ly/2WDSneA>
- Lilienfeld, S., Lynn, S., Namy, L.L. y Wolf, N.J. (2011). *Psicología. Una introducción*. Pearson.
- López, A. (2018). *El verdadero origen de la palabra 'ok' y por qué la decimos tanto*. <https://bit.ly/32g8q08>
- López, P. (2015). *Competencias psicológicas básicas y formación en materia de seguridad*. [Tesis doctoral]. Departamento de psicología y sociología. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Facultad de formación del profesorado.
- Lozano, M.T. (2019). El impacto de la Apariencia Física en los procesos de relacionamiento social y su incidencia en el marketing. <https://bit.ly/3iG2qEa>
- Lozano, A. y Herrera, J. A. (2013). *Diseño de programas educativos basados en competencias*. Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.
- Luire, A. (2002). *El lenguaje de la moda*. Paidós Ibérica.



- Maneru, G. (2012). La adquisición de habilidades y competencias en el Centro de Simulación Médica: de la teoría a la práctica. *Revista Internacional de Ciencias Humanas, Vol. 1, Núm. 2, Republicado de Revista Internacional de Humanidades 1(2)*. Universidad de Navarra. <https://bit.ly/3H1KrjV>
- Maneru, G. (2014). *Simulación educativa en medicina. Competencias docentes*. [Tesis doctoral]. Universidad de Navarra. <https://bit.ly/3JsBfYa>
- Manzano, V. (2016). La calidad en la docencia universitaria ¿exclusiva responsabilidad del personal docente? *Cap. IV. Calidad, docencia universitaria y encuestas: Bolonia a coste cero. Psicología Experimental, Universidad de Sevilla*. <https://bit.ly/3o4EexF>
- Margolis, A. E., Lee, S. H., Peterson, B. S., y Beebe, B. (2019). Profiles of Infant Communicative Behavior. *Developmental Psychology, 55(8)*, 1594-1604. <https://bit.ly/34p8AUh>
- Martínez-Sánchez, F., Fernández, E. y Martínez-Modia, J. (2013). Adaptación española de la versión reducida multicanal del Perfil de Sensibilidad No Verbal (MiniPONS). *Anales de Psicología, 29(2)*, 604-613.
- Maqueo, A. N. (2006). *Lengua, aprendizaje y enseñanza*. Limusa.
- Martín, B. (2011). Técnicas e instrumentos de recogida de información. En S. Cubo, B. Martín y J.L. Ramos (eds.), *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Editorial Pirámide.
- Martos, A., Grau, M. y Petisco, J.M. (2021). Otros Canales. En R. López, F. Gordillo y M. Grau (Eds.), *Comportamiento no verbal. Más allá de la comunicación y el lenguaje*. Pirámide.
- Mas, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU, Revista de Docencia Universitaria, 10(2)*.
- Mascaraque, L. y Ramón, A. (2017). *El olfato*. <https://bit.ly/3Fdulne>
- Matsumoto, D. y Willingham, B. (2009). Spontaneous Facial Expressions of Emotion of Congenitally and Noncongenitally Blind Individuals. *Journal of personality and social psychology*. <https://bit.ly/2Wt59YU>
- McDermott, C. y O'Connor, J. (1999). *PNL para Directivos*. Urano.
- Medina, A., Amado, M., y Brito, R. (2010). Competencias genéricas en la educación superior tecnológica mexicana: desde las percepciones de docentes y estudiantes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 10*, 1-28.
- Medina, C.J. (2011). La indumentaria militar. *Emblemata, 17 (2011)*, 91-106.

- Mehrabian (1994). *Silent messages: implicit communication of emotions and attitudes*. Wadsworth.
- Méndez, C. (2016). El diseño universal del aprendizaje como perspectiva de acción educativa inclusiva en el marco multicultural del EEES. *Miscelánea Comillas, Revista de Ciencias sociales y Humanas* Vol. 74, núm. 144. <https://bit.ly/3MiAtOC>
- Mendoza, I. (2013). *Competencias básicas, genéricas y específicas*. UTEL Universidad. <https://bit.ly/3u1Y8MQ>
- Menéndez, F.J. (1988). La expresión facial y ocular. En M.T. Sanz, *Psicología de la comunicación*. 1988. Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://bit.ly/3sCkL90>
- Mérida, R. (2013). La controvertida aplicación de las competencias en la formación docente universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), pp. 185-212. Universidad Politécnica de Valencia.
- Merlos, A. (2011). Entre las operaciones de apoyo a la paz y la contrainsurgencia: errores, lecciones y progresos. *Revista Ejército*, núm. 845, 6-14.
- Mertens, L. (1998). La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional. OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura). <https://bit.ly/3l9dd9l>
- Miller, D. (1961). Nonverbal aspects of the teaching-learning situation. *Professional School Psychology, Madison Metropolitan School District (MMSD). University of Wisconsin*.
- Ming Cai (2019). Reflection of cultural difference of the East and the West in nonverbal communication. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 311. *1st International Symposium on Education, Culture and Social Sciences (ECSS) School of Foreign Languages, Agriculture and Forestry University of Xinyang*. <https://bit.ly/3dYlhoZ>
- Ministerio de Defensa [MINISDEF] (2015). *Balance de colaboración*. <https://bit.ly/3yqX041>
- MINISDEF (2015). *Ejército de Tierra, Mando de Adiestramiento y Doctrina*. <https://bit.ly/3sSnydF>
- MINISDEF (2018). *Objetivo: comunicar la misión*. <https://bit.ly/3zwfAJh>
- MINISDEF (2021). *Estadística de centros de enseñanza, cursos y estudios. Programa anual 2021. Plan estadístico de la defensa 2021-2024*. <https://bit.ly/3xuERFw>
- Ministerio de Universidades (2021). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español (SUE). Subdirección General de Actividad Universitaria Investigadora de la Secretaría General de Universidades*. <https://bit.ly/3ro56tm>
- Moore, A. (1996). College teacher immediacy and student ratings of instruction. *Communication Education*, vol. 45(1). 29-39.

- Moore, F., Filippou, D. y Perrett, D. (2011). Intelligence and attractiveness in the face: beyond the attractiveness halo effect. *Journal of Evolutionary Psychology*, 9, 205–217.
- Morollón, M. (2002). El aprendizaje de las lenguas. Modelos, criterios, prioridades y retos. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 94-99.
- Moya, M.T. (2016). *Habilidades comunicativas y comunicación política*. [Tesis doctoral, Universidad Miguel Hernández]. <https://bit.ly/3l89x8i>
- Musitu, G., Berjano, E., García, E., García, F., Martínez, J. y Estarellas, R. (1987). *Comunicación no verbal*. Nau Libres.



- Nascimento, N. (2012). *Comunicación sin palabras. Estudio comparativo de gestos usados en España y Brasil*. Universidad De Alcalá De Henares (ed.).
- Navarro, J. (2012). *El cuerpo habla*. Sirio.
- Navío, A. (2001). *Las competencias del formador de formación continuada. Análisis desde los programas de formación de formadores*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].
<https://bit.ly/3pmpBWD>
- Neil, S. (1991). *Classroom nonverbal communication*. Routledge.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. Editorial Appleton Century Crofts.
- Neisser, U. (1976). *Psicología Cognitiva*. Editorial Trillas.
- Neisser, U. (1981). *Procesos Cognitivos y Realidad: Principio e Implicaciones de la Psicología Cognitiva*. Editorial Marova.
- Newsscientist (2021). *Duchene Smile*. <https://bit.ly/3rS5SQr>
- Newsroom Infobae (2021). *La V de victoria: ¿cuál es el origen de este famoso gesto?*
<https://bit.ly/39Imaoc>
- Niedenthal, P. (2017). Psicóloga de la Universidad de Wisconsin-Madison (EEUU), para BBC en:
<https://bbc.in/3EBJq1B>
- Nierenberg, G. y Calero, H. (1976). *El lenguaje de los gestos*. Editorial Hispano europea.
- Nisbett, R.E. y Wilson, T.D. (1977). The halo effect: Evidence for unconscious alteration of judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35 (4), 250-256.
- Norton, R.W. y Nussbaum, J.F. (1980). Dramatic behavior of the effective teacher. *Communication Yearbook*, 4. New Brunswick. NJ: Transaction Books. <https://bit.ly/3q9tyNR>



- O'Connor, J. y Seymour, B. (1999). *PNL para Formadores*. Ediciones Urano.
- OCDE (2004). *Defining and selecting key competencies*. Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida (traducción al español, 2004). Proyecto DeSeCo. Ediciones Rychen D.S. y Salganik L.H.
- Olivé, L. (1999). *Multiculturalismo y pluralismo*. Paidós.
- ONU (2022). *Historia de las operaciones de mantenimiento de la paz*. <https://bit.ly/3BhCwMO>
- Orden DEF/1756/2016 (2016). Normas de uniformidad de las Fuerzas Armadas. BOE, núm. 270, de 8 de noviembre de 2016, pp. 77494 a 77620. Sección: Disposiciones generales. Departamento: Ministerio de Defensa. Referencia: BOE-A-2016-10303. Permalink ELI: <https://bit.ly/33X2Yjw>
- Orden DEF/178/2019 (2019). Modifica la Orden DEF/286/2016 de 23 de febrero y aprueba la memoria justificativa del currículo de formación militar, para el acceso a la escala de oficiales del cuerpo general del Ejército de Tierra, ingreso sin titulación universitaria y aplicada desde el curso 2019-20. 18 de febrero 2019. <https://bit.ly/38qxLHA>
- Ortiz, M. M. (2000). *Comunicación y lenguaje corporal: bases y fundamentos aplicados al ámbito educativo*. Proyecto Sur de Ediciones.
- Ortiz, M.M. (2005). *Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz. Racialismo en el discurso y prácticas escolar*. [Tesis doctoral. Universidad de Granada].
- Ortiz, M.M. (2014). *Expresión corporal, contenidos y recursos para su desarrollo en primaria*. Editorial Técnica Avicam.
- Ovejero, J.L. (2019). *Tú habla que yo te leo*. Aguilar.
- Ovejero, J.L. (2021). *Miénteme si te atreves*. Aguilar.



- Pacheco, A. (2010). El taylorismo: implicaciones técnicas y políticas, a cien años de distancia. *Gestión y Estrategia* nº 38, julio-diciembre. UAM-A, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.
- Pandolfini, E. (2014). Dispersión visual y nuevas sinestesias: consideraciones sobre el Blur Building. *Zarch* nº2. <https://bit.ly/3DpOwOe>
- Parejo, J. (1995). *Comunicación no verbal y educación el cuerpo y la escuela*. Edit. Pairós.
- Pascale, M.M. (2018). El estudio de la proxemia como factor clave para el diseño ergonómico de espacios de uso colectivo. Universitat Politècnica de València. <https://bit.ly/3nuToLx>
- Payrató, L. (2004). Lingüística i comunicació no verbal: breus apunts introductoris. En L. Payrató, N. Alturo, N y M. Payá (eds.), *Les fronteres del llenguatge. Lingüística i comunicació no verbal*. PPU (Promociones y Publicaciones Universitarias).
- Payrató, L. (2021). Comunicació, ambigüitat i variació funcional. Una visió introductòria. *Llengua, Societat i Comunicació*, núm. 19. Universitat de Barcelona. <https://bit.ly/3yc4jOy>
- PD2-001 vol.3 (2013). *Operaciones de estabilización*. MINISDEF.
- PD2-001 vol.4 (2013). *Operaciones de apoyo a la paz*. MINISDEF.
- PD3-301 (2008). *Estabilización*. MINISDEF.
- PD3-303 (2010). *Estabilización*. MINISDEF.
- PD3-310 (2011). *Cross Cultural Awareness*. MINISDEF.
- PDC-01(A) (2018). *Doctrina para el empleo de las FAS*. MINISDEF.
- Pease, A. y Pease, B. (2009). *El lenguaje del Cuerpo*. Edit. Amat.
- Pease, A. (2011). *El arte de negociar y persuadir*. Editorial Amat.
- Pennington, R. C., Walker, V. L., y Tapp, M. C. (2021). Teacher Preparation in Communication Instruction for Students with Extensive Support Needs. *Teacher Education and Special Education*, 44(3), 239-254. <https://bit.ly/3gC5yP7>
- Peñalva, A., López, J. y Landa, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, 362, 690-712.
- Pérez, M. (2020). *Programación Neuro Lingüística PNL*. Edit. Oberón.
- Perinat, A. (2002). *Desarrollo psicobiológico*. UAC.
- Perrenoud, Ph. (1998). *Construire des compétences dès l'école*. Éditions ESF.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Editorial Grao.

- Petisco, J.M. y Sánchez, N. (2021). Expresión corporal. Movimientos corporales, posturas, orientación corporal y gestos. En R.M. López, F. Gordillo y M. Grau (2021). *Comportamiento no verbal. Más allá de la comunicación y el lenguaje*. Ed. Pirámide.
- Petrovic, J., y Pale, P. (2021). Achieving Scalability and Interactivity in a Communication Skills Course for Undergraduate Engineering Students. *IEEE Transactions on Education*, 64(4), 413-422. <https://bit.ly/385Sn8p>
- Petrovich, S. B., y Hess, E. H. (1978). An introduction to animal communication. En A. W. Siegman, y S. Felstein (eds.). *Nonverbal behavior and communication*. LEA.
- Pfaner, T. (2004). *Uniformes militares y derecho de la guerra*. Revista Internacional de la Cruz Roja. <https://bit.ly/3r4XGdD>
- Pilleux, M. (2006). *Competencia comunicativa y análisis del discurso*. Estudios filológicos, 36,
- Pinillos, M. (2019). *El tono de voz, clave en el éxito de nuestra comunicación*. <https://bit.ly/3q06cv1>
- Pinillos, M. (2021). *Cómo modular tu voz para lograr una comunicación eficiente*. <https://bit.ly/3t1y4kn>
- Pinto, F. (2017). *Pocos ven lo que somos, pero todos ven lo que aparentamos: ¿Cuánto vale tu imagen?* <https://bit.ly/34a6Lkt>
- Plusquellec, P., y Denault, V. (2018). The 1000 most cited papers on visible nonverbal behavior: a bibliometric analysis. *Journal of Nonverbal Behavior*, 42, 347-377. <https://bit.ly/3dlNAyz>
- Pont, T. (2010). *La comunicación no verbal*. Editorial UOC.
- Popovsky, R. (1999). *Características de excelencia de las universidades*. Palermo al Día Nº 11.
- Posada, M. (1997). Abriendo espacio al espacio: la proxemia en el aula. GA. *Informes de Investigación*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Postigo, A. y García-Cueto, E. (2018). Influencia del atractivo físico en la percepción de la inteligencia y de la extraversión. *Revistas de la Universidad de Oviedo*, vol.23, nº 1, 1-11.
- Poyatos, F. (1977). Forms and functions of nonverbal communication in the novel: A new perspective of the author-character-reader relationship. *Semiotica*, 21.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal, Vol. I. Cultura, lenguaje y conversación; Vol. II: Paralenguaje, kinésica e interacción; Vol. III: Nuevas perspectivas en novela y teatro y en su traducción*. Ediciones Istmo.
- Poyatos, F. (1997). *Nonverbal Communication and Translation*. John Benjamins Publishing Company. pp. 143-152.

- Poyatos, F. (2012). La integración curricular de la comunicación no verbal en la enseñanza primaria y en la secundaria: para el enriquecimiento académico y vivencial del alumnado. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 24, 291-316. <https://bit.ly/338bLPb>
- Preston, P. (2005). Nonverbal Communication: Do you really say what you mean. *Journal of Healthcare Management*, 50(2), 83-86.
- Protocolo.org (2021). *La mano derecha y la mano izquierda en los países islámicos*. <https://bit.ly/3pFQcNk>
- Puente, M.L. y Viñals, F. (2019). *Análisis gestual y de la expresión no verbal*. UOC.
- Puertas, P. (2018). *Influencia del síndrome de burnout, niveles de estrés, lenguaje no verbal e inteligencia emocional en el desarrollo competencial de profesionales docentes universitarios* [Tesis doctoral, Universidad de Jaén Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento: Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal]. <https://bit.ly/3P7pWYp>
- Puertas, P., Zurita, F., Chacón, R., Martínez, A., Castro, M., y González, G. (2018). An Explanatory Model of Emotional Intelligence and Its Association with Stress, Burnout Syndrome, and Non-Verbal Communication in the University Teachers. MDPI.
- Puig, M. (2012). *Malentendidos culturales*. <https://bit.ly/3Dy0i7V>



- Quilis, A. y Fernández, J.A. (1992). Curso de fonética y fonología españolas. *Consejo Superior de Investigaciones Científicas*, (14ª ed).



- Ramamurthy, V., DeWitt, D., y Alias, N. (2021). The Need for Technical Communication Pedagogical Module for 21st Century Learning in TVET Institutions: Lecturers' Typical Instructional Strategies. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 37-46. <https://bit.ly/3Jp3kz0>
- Read, H. (1943). *Education Through Art*. Faber & Faber, Universidad de Illinois en Urbana-Champaign.
- Real Decreto 898/1985 (1985, 30 de abril). Real decreto 898/1985 sobre régimen del profesorado universitario. Ministerio de Educación. BOE núm. 146, de 19/06/1985. <https://bit.ly/3hnyBX5>
- Real Decreto 1513/2006 (2006, 7 de diciembre). Anexo I del Real Decreto 1513/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Ministerio de Educación y Ciencia. BOE núm. 293, de 08/12/2006. Referencia: BOE-A-2006-21409. <https://bit.ly/32Wnj8f>
- Real Decreto 1631/2006 (2006, 29 de diciembre). Real Decreto 1631/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE núm. 5, de 5 de enero de 2007, Anexo I. Referencia: BOE-A-2007-238. <https://bit.ly/3zGhrXZ>
- Real Decreto 217/2022 (2022, 1 de marzo). Real Decreto por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Ministerio de Educación y Formación Profesional. BOE núm. 52, de 02/03/2022. Referencia: BOE-A-2022-3296. <https://bit.ly/3JRQMqA>
- Recomendaciones del Consejo Europeo (2018, 22 de mayo). Relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Texto pertinente a efectos del EEE. Consejo Europeo. 2018/C 189/01. <https://bit.ly/3uRkvEW>
- Reece, J. (2002). *Virtual Close Quarter Battle (CQB) Graphical Decision Trainer*. [Master's Thesis. Naval Postgraduate School. Monterey].
- Redican, W.K. (1975). Facial expressions in nonhuman primates. En. L. A. Roseblum. *Primate behaviour: development in field and laboratory research*, vol. 4. Academic Press.
- Reece, M. y Whitman, R. (1962). Expressive movements, warmth and verbal reinforcement. *Journal of Abnormal and social Psychology*, 64, 234-236.
- Reinhold, F., Hofer, S., Berkowitz, M., Strohmaier, A., Scheuerer, S., Loch, F., Vogel-Heuser, B. y Reiss, K. (2020). The role of spatial, verbal, numerical, and general reasoning abilities in complex word problem solving for young female and male adults. *Mathematics Education Research Journal*, 32(2), 189-211. <https://bit.ly/38unWsc>
- Remolina, G. (2015). El docente universitario, profesor y maestro. Universidad Católica de Pereira.

- Revisi, C. (2011). *Neuroepitelio olfatorio*. Pp. 362–367.
- Rey, B. (1996). Les compétences transversales en question. *Emploi Service et Formation, ESF*. Paris.
- Reyes, A. (2021). *¿De qué color es el luto en otros países?* Vibra ondas <https://bit.ly/31bUCDA>
- Ricci, P. E., y Cortesi, S. (1980). *Comportamiento no verbal y comunicación*. Gustavo Gili S. A.
- Risbel (2019). *4 factores que hacen que tu voz sea única*. <https://bit.ly/3s4WzNp>
- Ritts, V. y Stein, J.R. (2011). Six ways to improve your nonverbal communications. University of Hawaii Honolulu Community College. <https://bit.ly/3qWJgwc>
- Rizzolatti, G., Fadiga, V., Gallese, V., Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research* (3), 131-141.
- Rodero, E. (2018). *Persuade con tu voz. Estrategias para sonar creíble*. [Video]. Youtube TED Malagueta. <https://bit.ly/3JHGJNV>
- Rodrigo, M. (1995). *Los modelos de la comunicación*. Tecnos.
- Rodrigo, M. (2011). La comunicación intercultural. *Aula abierta. Lecciones básicas*. <https://bit.ly/3ruvZLs>
- Rodríguez, M. R. (2012). Cómo evaluar la competencia comunicativa a través de rúbricas en educación superior. *Didac*, 60, 27-31. <https://bit.ly/3f3ksgo>
- Roldán, C., Fuentes, M.T., Catalán, D.J., Muñoz-Cruzado, M., González, R., Jerez, N. y Fernández, F. (2013). Comunicación no verbal en la docencia. *Revista española de comunicación en salud*, 4-1, 54-64.
- Romeu, T. y Guitert, M. (2014). La docencia en línea: de la teoría a la praxis. En M. Guitert i Catasús (coords.), *El docente en línea: aprender colaborando en la red*. (Pp. 81-138).
- Ronquillo, E. y Goenaga, B. (2009). Competencia Comunicativa: Evolución Cronológica del término y sus elementos constitutivos. *Revista Humanidades Médicas*, 9 (1).
- Roquel, J.L. (2010). *Competencias comunicativas interculturales en estudiantes de sexto primario*. [Tesis doctoral. Universidad de Barcelona]. <https://bit.ly/3h0DYek>
- Rosenkopf, L. (1998). The coevolution of community networks and Technology: Lessons from the flight Simulation Industry. *Industrial and Corporate Change*, Cap.7.
- Rubio, M. (2009). *El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente en Chile*. <https://bit.ly/38HjG5G>
- Rychen, D. (2006). *Competencias clave: cómo afrontar los desafíos importantes de la vida*. En D. Rychen y L. Salganik (Eds.), (Pp. 91-126). Editorial Aljibe y Consorcio Fernando de los Ríos.



- Saitz, R. L. y Cervenka, E. J. (1972). *Handbook of gestures: Colombia and Unites States*. Mouton.
- Sakitt, B. (1976). *Iconic memory*. *Psychological Review*, 83.
- Sánchez-Bañuelos, F. (1984). *Didáctica de la educación física y el deporte*. Gymnos.
- Sandstrom, N.J., Kaufman, J. y Huettel, S.A. (1998). Males and females use different distal cues in a virtual environment navigation task. *Cognitive Brain Research*, Vol. 6, Issue 4, 1998, 351-360.
<https://bit.ly/3ICpU6z>
- Santamaría, E. (2010). Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE. *Redele*, 20, 1-6.
- Sanz, E. (2011). ¿El aspecto físico de un acusado influye en la decisión de un jurado? *Behavioural Sciences & The Law*. *Universidad de Cornell* 2010. <https://bit.ly/3zuhFq6>
- Sanz, E. (2016). *Porqué levantamos el pulgar para decir que algo nos gusta*. Muy Historia.
<https://bit.ly/3IIBFiF>
- Salzburguer Nachriten (2021). *Der Siegeszug des Victory-Zeichens*. <https://bit.ly/3qbE1bn>
- Sarmiento, M. (2007). La enseñanza de las matemáticas y las NTIC. Una estrategia de formación permanente. *Universitat Rovira i Virgili*. <https://bit.ly/3p0muDp>
- Savignon, S. (1997). *Communicative competence: Theory and classroom practice. texts and contexts in second language learning*. McGraw-Hill.
- Schaeffer, P. (1988). *Tratado de los objetos musicales*. Alianza Editorial.
- Scheflen, A.E. y Scheflen, A. (1972). *Body language and the social order. Communication as behavioral control*. Prentice-Hall.
- Schmidt, S. (2013). *Proxémica y comunicación intercultural: la comunicación no verbal en la enseñanza de E/LE*. [Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona].
- Schmitt, B. (1999). *Experiential marketing castellano*. Libro, 15(1-3), 1-17. <https://bit.ly/3p6BLTz>
- Seravalle, F. (2017). *The fist photos: on the polysemy of the fist*. <https://bit.ly/3Gn9Qoo>
- Serrano, J.M. (1986). *Abstracción de características invariantes de expresiones faciales de ira, miedo y sorpresa en niños de 4 a 6 meses de edad*. [Memoria de licenciatura no publicada. Universidad Autónoma de Madrid].
- Sghaier, D., Jomâa, H. B., Mami, M. y Kpazaï, G. (2016). The Effect of Teacher's Proxemic Aspects on Didactic Relationship in Swimming. *European Journal of Educational Sciences*, 3(4), 45-56.
<https://bit.ly/37yeBiw>

- Shablico, S. (2012). La comunicación no verbal en el aula, un análisis en la enseñanza disciplinar. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 99-121.
- Sharp, G. (2003). *De la dictadura a la democracia*. Basado en: Politics of Nonviolent Action II. The Methods of Nonviolent Action, Boston, 1973.
- Shaw, G. (2020). *Habilidades Cruciales de Comunicación*. Amazon Italia Logística.
- Sheldon, W. H. y Stevens, S. S. (1951). Les variétés du tempérament. Une psychologie des différences constitutionnelles. *Presses Universitaires de France*.
- Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Paraninfo.
- Sierra, R. (2007). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Paraninfo.
- Singer, M.A. y Goldin-Meadow, S. (2005). Children learn when their teacher's gesture and speech differ. *Psychological Science*. 16(2), 85-89.
- Smalarz, L.; Madon, S.; Yang, Y., Gyll, M. y Buck, S. (2016). The Perfect Match: Do Criminal Stereotypes Bias Forensic Evidence Analysis. *Law and Human Behavior*, 40,4, 420-429.
- Smallwood, J., Fitzgerald, A., Miles, L.K. y Phillips, L.H. (2009). Shifting moods, wandering minds: negative moods lead the mind to wander. *Emotions*, 9-2, 271-276.
- Solnick, S. J. y Schweitzer, M. E. (1999). The influence of Physical Attractiveness and Gender on Ultimatum Game Decisions. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 79,3, 199-215.
- Sommer, R. y Becker, F. D. (1969). Territorial defense and the good neighbor. *Journal of Personality and Social Psychology*, 11(2), 85-92. <https://bit.ly/3HQaStM>
- Stagg, S., Rajendram, S. y Eisazadeh, N. (2019). Multimodal Meaning-Making during Play in Two Northern Canadian Indigenous Kindergarten Classrooms. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 39(4), 392-407. <https://bit.ly/3JepGml>
- Stanton, N. (1993). *Las técnicas de comunicación en la empresa*. Universidad Deusto.
- Stephens, R. L., Langworthy, B., Short, S. J., Goldman, B. D., Girault, J. B., Fine, J. P., Reznick, J. S., y Gilmore, J. H. (2018). Verbal and Nonverbal Predictors of Executive Function in Early Childhood. *Journal of Cognition and Development*, 19(2), 182-200. <https://bit.ly/3J9dWS9>
- Sternberg, R.J. y Kostic, A. (2020). *Social intelligence and nonverbal communication*. Palgrave, Macmillan. Springer Natura Switzerland.
- Stroobants, M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Ediciones de la Universidad de Bruselas.
- Sperling, G. (1960). The information available in brief visual presentations. *Psychology Monographs General Applied*, 74, 1-29.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Spitz, R. (2016). *Psicología del desarrollo*. Universidad Nacional Andrés Bello. <https://bit.ly/3FgftEK>
- Stone, G. (1962). Appearance and the self. Human behavior and social processes: an interactionist approach (pp. 86-118) En A.M. Rose Ediciones, Houghton Mifflin Harcourt.
- Stone, N. y English, A. (1998). Task type, posters and workspace color on mood, satisfaction and performance. *Journal of Environmental Psychology, 18*.
- Styles, E.A. (2011). *Psicología de la atención*. Editorial Areces.



- Tartwijk, J., Brekelmans, M. y Wubbels, T. (1993). *Differences in the nonverbal behaviour of student-teachers and more experienced teachers*. University of Utrecht.
- Tedesco, J.C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Terneus, S. K. y Malone, Y. (2004). Proxemics and Kinesics of Adolescents in Dual-Gender Groups. *Guidance & Counselling, 19(3)*, 118-123. <https://bit.ly/3DZquu5>
- Thiel, J. (1986/2005). *Creativity and space: labour and the restructuring of the German advertising industry*. Ashgate Publishing, Burlington.
- Thorndike, E. L. (1920). A constant error on psychological rating. *Journal of Applied Psychology, IV*, 25-29.
- Toledo, C. (2015). *Lenguaje corporal y comunicación no verbal*. <https://bit.ly/3zuo3NO>
- Tomkins, S. (1962). Affect, imagery, consciousness. *The positive affects (vol. 1)*. Springer Publishing Company.
- Torregrosa, F.J., (2016). *Comunicación no verbal en la negociación*. Club del Lenguaje no Verbal. <https://bit.ly/3glTsE1>
- Torres, M. (2009). Los talibanes apuestan por la comunicación. *Atenea Digital, nº 3, feb*.
- Torres, A.D., Badillo, M., Valentin, N.O., Ramírez, E.T. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación educativa vol.14 nº66*. Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional.
- Torres, L.J., Díaz, J.T. y Pérez, E.T. (2012). Programación neurolingüística: Herramienta comunicacional efectiva de un liderazgo proactivo. *Revista electrónica de psicología Istacala. Vol. 15 (nº3)*, 981. <https://bit.ly/3asS1tr>
- Tourchet, P. (2011). *The Secrets of Body Language*. Autorrealización.
- Treig, M. (2019). *Gestos adaptadores*. <https://bit.ly/3HJf8ei>
- Treig, M. (2020). *Comunicación no verbal. El olfato*. <https://bit.ly/30FXfgG>
- Trépos, J.Y. (1992). Sociologie de la compétence professionnelle. *Presses Universitaires de Nancy*.
- Triadó, X., Estebanell, M., Márquez, M. y Del Corral, I. (2014). Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Evidencias para la elaboración de programas de formación continua del profesorado universitario. *REP, Revista Española de Pedagogía. Año LXXII, nº 257, enero-abril*, 55-76.

Turienzo, R. (2016). *El pequeño libro de la motivación*. Editorial Alienta.



UAL (2019). *Fundamentos de lingüística general*. <https://bit.ly/3jFVcjm>

UGR (2021). *El comportamiento no verbal*. <https://bit.ly/2WKtycz>

ULPGC (2020). *Sabor y digestión*. <https://bit.ly/2Yc9lg9>

UNIR (2020). *Diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad*. <https://bit.ly/3gV7XEJ>

Universidad de Colombia-Cátedra UNESCO (2017). *Diálogo intercultural. Competencias Interculturales: marco conceptual y operativo*. <https://bit.ly/3wJIKXV>

UNIZAR (2022). *Planes de estudio para el grado de ingeniería industrial (versión militar, 563, curso 21-22) con el CUD*. <https://bit.ly/3unNgJa>



- Valladares, M. (05 de agosto de 2021a). Mercedes Valladares Psicóloga. *Qué es la transculturalidad*. <https://bit.ly/3H3VYzh>
- Valladares, M. (05 de agosto de 2021b). Mercedes Valladares Psicóloga. *Tu tono de voz no suena igual en todas las culturas*. <https://bit.ly/3gYH3f3>
- Valdez, P. y Mehrabian, A. (1994). Effects of colors on emotions. *Journal Exp. Psychology General*, 123-4.
- Valera, R. (2010). El proceso de formación del profesional en la educación superior basado en competencias: el desafío de su calidad, en busca de una mayor integralidad de los egresados. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 10, 117-134.
- Van Dijk, T. (1992). Racism, elites, and conversation. *Atlantis: Revista de la Asociación Española de Estudios Anglo-Norteamericanos*. Vol. 14, nº 1-2.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Editorial Paidós.
- Varea, V. (2018). Exploring Play in School Recess and Physical Education Classes. *European Physical Education Review*, 24(2), 194-208. <https://bit.ly/3gzjTeU>
- Vásquez, F. (2000). *Oficio de maestro*. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación.
- Vela, P. y Mahyub, B. (2018). La comunicación kinésica en árabe y su reconocimiento en el aprendizaje de la lengua árabe. *ReiDoCrea*, 7, 348-362. Universidad de Granada.
- Ventura-León, J.L. y Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 15(1).
- Verhulsdonck, G. (2010). Virtual Chironomia: A Multimodal Study of Verbal and Non-Verbal Communication in a Virtual World. Available from ERIC. <https://bit.ly/3ozkern>
- Vidovic, M., Hammond, M., Lenhardt, J., Palanski, M. y Olabisi, J. (2021). Teaching Virtual and Cross-Cultural Collaborations: Exploring Experiences of Croatia- and U.S.-Based Undergraduate Students. *Journal of Management Education*, 45(6), 953-986. <https://bit.ly/3Jq4MRF>
- Viira, R. (2016). *Supersticiones rusas*. ALAR (Asociación Latinoamericana Rusa). <https://bit.ly/3E0rpJI>

- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Editorial Mensajero, Colección Estudios e Investigación del ICE. Universidad de Deusto.
- Vincent (2000). *How to investigate and analyse clinical incidents: Clinical Risk Unit and Association or Litigation and Risk Management protocol*. BMJ, 320.
- Vine, A. y Ferreira, A. (2012). Mejoramiento de la competencia comunicativa en español como lengua extranjera a través de la videocomunicación. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 50 (1), 139-160.
- Vinson, M. (2013). *Sous la dynamique non verbale des interactions didactiques, le genre*. Analyse de l'action conjointe du professeur et des élèves: deux études de cas en EPS. [Tesis doctoral en ciencias de la educación. Université de Toulouse II, Le Mirail. Francia].
- Von Heute, L. (2021). *V für Victory als Zeichen von Erfolg – Erfunden wurde es vor 80 Jahren von einem Belgier: Victor de Laveleye*. <https://bit.ly/3GTdbM7>
- Vrij, A. (1997). Wearing black clothes: impact of offenders and suspects clothing on impression formation. *Applied Cognitive Psychology*, 11.
- Vrij, A. y Akehurts, L. (1997). The existence of a black clothing stereotype: the impact of a victim black clothing on impression formation. *Psychology, Crime and Law*, 3-3.



- Wainwright, G. (2000). *El lenguaje del cuerpo*. (2ª ed.). Pirámide.
- Wang, R. y Quek, F. (2010). Touch y talk: contextualizing remote touch for affective interaction. *TEI 10: proceedings of the fourth international conference on tangible, embedded and embodied interaction*. Cambridge, Massachusetts: ACM.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20.
- Weber, E. (1997). Líneas transversales de los debates (identidad, cultura, religión, islamismo, modernidad, mundialización, interculturalidad y negociación). *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, nº36, mayo, p. XII.
- Werber, B. (2014). *L'Encyclopédie Du Savoir Relatif Et Absolu*. En G. Ruiz (trad.). Ruiz Ediciones.
- Welsch, W. (2009). Transculturality-the Puzzling Form of Cultures Today. En M. Featherstone y S. Lash (Eds.). *Spaces of Culture: City, Nation, World*, (pp. 194-213). <https://bit.ly/3BC8QLJ>
- Welsch, W. (2011). ¿Qué es la transculturalidad? En *Multiculturalismo, transculturación, heterogeneidad, poscolonialismo, hacia una crítica de la interculturalidad de Schmidt-welle*. Herder, colección Fondo General.
- Werber, B (1993). *L'encyclopédie du savoir relatif et absolu*. Les Éditions Albin Michel.
- Wiener, H. (1966). External Chemical Messengers: I Emmision and Reception in Man. *State Journal of Medicine*, vol. 66, nº24.
- Wiener, M., Devoe, S., Rubinoe, S. y Geller, J. (1972). Nonverbal behavior and nonverbal communication. *Psychological Review*, vol. LXXIX, 185-214.
- Williams, J.E. (1964). Connotations of colors names among negroes and caucasians. *Perceptual and Motor Skills*, 18.
- Whitfield, T.W. y Wiltshire, T.J. (1990). Color psychology: a critical review. Genetic, Social, and General *Psychology Monographs*, Vol. 116, No. 4.
- Wood, A., Rychlowska, M., Korb, S. y Niedenthal, P. (2016). Fashioning the Face: Sensorimotor Simulation Contributes to Facial Expression Recognition. *Review*, vol. 20, issue 3, 227-240.
- Woolfolk, H.A. y Murphy, P. K. (2001). Teaching educational psychology to the implicit mind. En R. Stenberg y B. Torff (Eds.). *Understanding and teaching the implicit mind* (pp. 145-185). Mahwah, N.J. y Lawrence Erlbaum.



Yaniz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Mensajero.

Yenice, N. y Özden, B. (2022). The Relationship between Scientific Inquiry and Communication Skills with Beliefs about the Nature of Science of Pre-Service Science Teachers'. *Participatory Educational Research*, 9(1), 192-213. <https://bit.ly/3LvuoOA>



Zabalza, M. A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

Zapata, G. y Canet, M.T. (2009). La cognición del individuo: reflexiones sobre sus procesos e influencia en la organización. *Espacio Abierto*, 18(2), 235-256. <https://bit.ly/3qaxoY2>

Zizek, S. (2007). Un libro acerca de la voz como objeto, palabras preliminares. En *Una voz y nada más* de M. Dolar, (p. 12). Manantial.

OTRAS FUENTES

异常实用的技能: 去别的国家如何正确地比手势. *Consejos para expresar números en otros países mediante gestos*. <https://bit.ly/3p9TVUD>

Links de los vídeos a los que se accede mediante código QR

Figura 2. Vídeo sobre competencia comunicativa. “El cambio eres tu”. <https://bit.ly/3PDTcGo>

Figura 4. Vídeo sobre LNV. “Consejos para usar el LNV”. <https://bit.ly/3wMlrZO>

Figura 6. Vídeo sobre CNV. “How language shapes the way we think”. <https://bit.ly/3wCY0TK>

Figura 8. Vídeo sobre artefactos. “Soneto de Calderón”. <https://bit.ly/3MGpuPe>

Figura 9. Vídeo sobre artefactos LNVIC. “The history of the Keffiyeh”. <https://bit.ly/3sRWTOZ>

Figura 11. Vídeo sobre dimension cinésica. “Gestos con las manos”. <https://bit.ly/39NBekq>

Figura 12. Vídeo sobre emblemas. “Movimientos de la cabeza en la India”. <https://bit.ly/3LKdt9Y>

Figura 14. Vídeo sobre dimensión auditiva. “Obama and The Queen”. <https://bit.ly/39Kdb5M>

Figura 17. Vídeo sobre dimensión gustativa. “El acto consciente de comer”. <https://bit.ly/38J7btT>

Figura 18. Vídeo sobre dimensión olfativa. “El olfato. Qué transmite un olor”. <https://bit.ly/3PGb03s>



ANEXOS

ANEXO 1. CUESTIONARIOS. OBJETIVOS, PREGUNTAS Y VARIABLES



Objetivo 5. Analizar si existen diferencias significativas entre el profesorado/alumnado en las variables estudiadas en función del género, situación civil o militar, experiencia docente/discente, tramo de edad y empleo militar.

El objetivo 5 pretende analizar si existen diferencias significativas respecto a cada objetivo según: género, grupo de edad, experiencia docente o discente, ser civil o militar y en su caso empleo militar. Para ello se plantearon las siguientes preguntas.

PREGUNTAS GENERALES PARA EL ALUMNADO

- PA 1. ¿Qué edad tiene usted?
- PA 2. ¿Cuál es su género?
- PA 3. ¿Cuál es su nacionalidad?
- PA 4. ¿Es usted civil o militar?
- PA 5. ¿Si es usted militar, en qué grupo se clasifica? (empleo)
- PA 6. ¿Señale en qué entorno desarrolla sus estudios? (civil/militar)
- PA 7. ¿Si es alumno universitario, desarrolla estudios de grado/posgrado?
- PA 8. ¿Si es alumno de grado, en qué curso se encuentra?
- PA 9. ¿Si es alumno militar, desarrolla estudios en grado o especialización?
- PA 10. ¿Si es alumno de Academia/CUD en qué curso se encuentra?
- PA 11. ¿Cuál es su entorno cultural preponderante?

PREGUNTAS GENERALES PARA EL PROFESORADO

- PP 1. ¿Qué edad tiene usted?
- PP 2. ¿Cuál es su género?
- PP 3. ¿Cuál es su nacionalidad?
- PP 4. ¿Es usted Civil o Militar?
- PP 5. ¿Si es usted militar, en qué grupo se clasifica? (empleo militar)
- PP 6. ¿Si es usted profesor civil en el ámbito universitario, en qué grupo se clasifica?
- PP 7. ¿Señale en qué entorno desarrolla su función docente? (civil o militar)
- PP 8. ¿Es profesor universitario/equivalente militar en estudios de ...? (grado/posgrado)
- PP 9. ¿Cuántos años tiene de experiencia docente?
- PP 10. ¿Cuál es su entorno cultural preponderante?



Objetivo 1

Objetivo 1. Conocer la percepción del alumnado en su proceso de aprendizaje sobre la importancia de la competencia comunicativa del docente a nivel verbal y no verbal.

Las preguntas realizadas para obtener resultados pretenden conocer la percepción de alumnado sobre la importancia que le da a que el profesorado tenga y desarrolle competencia comunicativa en las dimensiones verbales y no verbales. Ante estas preguntas el alumnado respondió en una escala Likert del 1 al 5, correspondiendo respectivamente a: nada, poco, algo, bastante, mucho/muy importante.

Para facilitar la comprensión y posteriores investigaciones se ha realizado el análisis con el conjunto de preguntas que abarcan competencias verbales y no verbales y posteriormente se ha desglosado en subobjetivos dependiendo de la dimensión comunicativa tratada en cada pregunta.

SUBOBJ.1.0. Analiza en conjunto los resultados de las preguntas (PA12 a PA53) encaminadas a conocer la percepción del alumnado en su proceso de aprendizaje sobre la importancia de la competencia comunicativa del docente a nivel verbal y no verbal en su conjunto.

SUBOBJ.1.1. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS (VERBALES Y NO VERBALES). Preguntas PA12 a PA 27. Como alumno presto atención, tengo interés o participo...(nada-poco-algo-bastante-mucho):

PA 12 Cuando percibo que el profesor es un buen comunicador.

PA 13. Cuando el profesor es un buen comunicador, independientemente de la temática tratada.

PA 14. Cuando el profesor, con sus gestos, expresión facial, postura, proximidad, etc., transmite seguridad y conocimiento de la asignatura.

PA 15. Cuando el profesor, al impartir su clase, se esfuerza por motivar continuamente a los alumnos.

PA 16. Cuando el profesor utiliza un lenguaje que comprendo (ni con exceso de tecnicismos, ni palabras incomprensibles).

PA 17. Cuando el profesor utiliza un lenguaje correcto (sin palabras malsonantes).

PA 18. Cuando el profesor utiliza un vocabulario variado.

PA 19. Cuando el profesor utiliza un vocabulario específico desconocido o poco frecuente.

PA 20. Cuando el profesor en su discurso verbal pone ejemplos claros sobre la teoría (vivencias o situaciones conocidas).

PA 21. Cuando el profesor construye el discurso docente con frases cortas y concisas.

PA 22. Cuando el profesor sigue un orden lógico en sus explicaciones.

PA 23. Cuando el profesor da previamente unos apuntes, o guion, los cuales sigue ordenadamente para el desarrollo de la clase.

PA 24. Cuando el profesor termina todas las frases que empieza.

PA 25. Cuando el discurso verbal del profesor parece la narración de una historia contada con orden y claridad para ser entendida por el alumno.

PA 26. Cuando el profesor repite lo que no entendemos diciéndolo de una forma diferente.

PA 27. Cuando el profesor se extiende demasiado en las explicaciones con datos irrelevantes.

SUBOBJ.1.2 COMPETENCIAS COMUNICATIVAS (NO VERBALES-PARALENGUAJE). Como alumno presto atención, tengo interés o participo (nada-poco-algo-bastante-mucho):

PA 28. Cuando el profesor tiene un acento característico de una zona geográfica que dificulta entenderle.

PA 29. Cuando el profesor emplea cambios de volumen en su habla evitando la monotonía tonal.

PA 30. Cuando enfatiza lo más importante del discurso cambiando el registro (por ejemplo, hablando más alto/bajo, de manera más pausada, etc.).

PA 31. Cuando habla siempre demasiado rápido.

PA 32. Cuando habla mayoritariamente con un ritmo demasiado lento.

PA 33. Cuando el profesor habla unas veces más rápido o lento adecuándose a las necesidades del momento y a los contenidos.

PA 34. Cuando el profesor realiza cambios de ritmo (lento-rápido) o volumen (alto-bajo) en su discurso y los acompaña gestos que refuerzan su contenido.

PA 35. Cuando utiliza una pausa al habla antes de decir las cosas importantes.

SUBOBJ.1.3. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS (NO VERBALES-PROXEMIA). Como alumno presto atención, tengo interés o participo (nada-poco-algo-bastante-mucho):

PA 36. Cuando el profesor que imparte la clase mantiene una distancia amplia respecto a los alumnos la mayor parte de la clase.

PA 37. Cuando el profesor, durante la clase, está lo más cerca posible.

PA 38. Cuando el profesor se desplaza por la clase, intenta acercarse al mayor número de alumnos posible y mantiene distancias cortas con ellos.

PA 39. Cuando el profesor imparte la clase sentado en su mesa la mayor parte del tiempo.

PA 40. Cuando los alumnos estamos sentados en clase en disposición circular, forma U, u otras y podemos vernos las caras entre todos.

SUBOBJ.1.4. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS (NO VERBALES-EXPRESIÓN FACIAL). Como alumno presto atención, tengo interés o participo (nada-poco-algo-bastante-mucho):

PA 41. Cuando el profesor es expresivo con su cara y mantiene, en general, una expresión facial sonriente o cordial en clase.

PA 42. Cuando el profesor acompaña con la expresión de su cara el contenido de su discurso.

SUBOBJ.1.5. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS (NO VERBALES-EMBLEMAS). Como alumno presto atención, tengo interés o participo (nada-poco-algo-bastante-mucho):

PA 43. Cuando el profesor utiliza gestos de uso común, que son entendidos con claridad en nuestra cultura (OK, silencio, sí, no, ...), durante la clase.

SUBOBJ.1.6. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS (NO VERBALES-ACTITUD POSTURAL). Como alumno presto atención, tengo interés o participo (nada-poco-algo-bastante-mucho):

PA 44. Cuando el profesor, estando de pie, mantiene en clase una postura de brazos cruzados, cabeza inclinada hacia abajo, cuerpo con poca tensión muscular y, en general, participa poco con su cuerpo en el discurso.

PA 45. Cuando el profesor, estando sentado, está echado hacia atrás y relajado cómodamente en su silla.

SUBOBJ.1.7. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS (NO VERBALES-ILUSTRADORES). Como alumno presto atención, tengo interés o participo (nada-poco-algo-bastante-mucho):

PA 46. Cuando el profesor utiliza las manos para describir cosas (objetos, lugares, etc.) durante sus explicaciones de clase.

PA 47. Cuando el profesor mueve frecuentemente las manos al hablar.

SUBOBJ.1.8. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS (NO VERBALES-ADAPTADORES). Como alumno presto atención, tengo interés o participo...(nada-poco-algo-bastante-mucho):

PA 48. Cuando el profesor durante las clases hace algunas de estas cosas: manipula continuamente objetos (lápiz, llaves...), se come las uñas o toca continuamente la nariz, pelo, ropa, etc.

SUBOBJ.1.9. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS (NO VERBALES-ARTEFACTOS). Como alumno presto atención, tengo interés o participo (nada-poco-algo-bastante-mucho):

PA 49. Cuando el profesor viste moderno (marcas de moda, colores atrevidos, etc.), cercano a mis gustos de vestimenta.

PA 50. Cuando el profesor es muy tradicional y viste clásico.

SUBOBJ.1.10. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS (NO VERBALES-APARIENCIA FÍSICA). Como alumno presto atención, tengo interés o participo (nada-poco-algo-bastante-mucho):

PA 51. Cuando el profesor es una persona con un aspecto físico agradable y cuidado.

PA 52. Cuando el profesor es una persona que considero atractiva.

SUBOBJ.1.11. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS (NO VERBALES-INTERCULTURAL). Como alumno presto atención, tengo interés o participo (nada-poco-algo-bastante-mucho):

PA 53. Cuando el profesor tiene en cuenta, y lo explica, que existen gesticulaciones/vocabularios con diferentes significados según la percepción cultural.



Objetivo 2. Conocer el grado de concienciación del profesorado sobre la importancia de la competencia comunicativa (CC) en su labor profesional atendiendo a aspectos verbales y no verbales.

Este objetivo pretende conocer, mediante el análisis de las preguntas PP11 a PP30, el grado de concienciación del profesorado sobre la importancia que la competencia comunicativa (CC) tiene en su labor profesional atendiendo a aspectos verbales y no verbales. Ante estas preguntas el profesado respondió en una escala Likert del 1 al 5, correspondiendo respectivamente a: nada, poco, algo, bastante, mucho/muy importante.

PP 11. Como profesor, ¿cree que es importante preparar intencionalmente los elementos comunicativos a utilizar en sus clases?

PP 12. Como profesor, ¿considera que es importante utilizar adecuadamente sus habilidades comunicativas durante las clases?

PP 13. ¿Considera importante que en los protocolos de evaluación de la institución en la que imparte clase, se valore la capacidad comunicativa del docente?

PP 14. ¿Considera importante que los docentes utilicen frases cortas y concisas en sus clases?

PP 15. ¿Estima importante que el profesor siga un orden lógico en su discurso verbal?

PP16. ¿Considera importante proporcionar a los estudiantes el temario, competencias/objetivos de aprendizaje o guion del mismo, para facilitar el seguimiento de la clase?

PP 17. Cuando imparte clases, ¿cree que es importante hablar finalizando todas las frases?

PP 18. ¿Cree que es importante que los docentes cuiden intencionalmente su dicción?

PP19. ¿Considera importante utilizar intencionalmente el volumen del discurso como herramienta comunicativa?

PP20. ¿Estima que es importante utilizar pausas en el habla para enfatizar lo que se dirá a continuación?

PP 21. ¿Cree que es importante enfatizar los cambios de velocidad y volumen del habla, con gestos, para mejorar la comunicación y con ello la comprensión del mensaje?

PP 22. ¿Considera que es importante para la comunicación en el aula, la distancia que mantiene el profesor con los estudiantes?

PP 23. ¿Considera que es importante, para la comunicación efectiva, que el profesor se desplace por el aula?

PP24. ¿Cree que el tipo de distribución de los asientos del alumnado (por ejemplo, circular o en filas, forma de U, etc.) es importante en la comunicación?

PP 25. ¿Cree que es importante mirar a los ojos del mayor número de estudiantes durante sus clases?

PP 26. ¿Estima que es importante el uso de su expresión facial adecuándola al momento, al contenido del mensaje o al receptor?

PP 27. ¿Cree que es importante que el docente tome conciencia de lo que transmite con su postura/lenguaje corporal durante las clases?

PP 28. ¿Considera que es importante utilizar sus manos y/o brazos para describir, señalar o enfatizar durante las clases?

PP 29. ¿Es usted consciente de que sus gestos y movimientos (comerse las uñas, tocar barba, pelo, bolígrafos, etc.), interfieren en la comunicación?

PP 30. ¿Cree que es importante que el profesor cuide su imagen y vestuario en su labor docente?



Objetivo 3. Analizar el grado de conocimiento e interés del profesorado sobre la incidencia de las habilidades comunicativas (verbales y no verbales) en la transmisión eficaz de su disciplina académica.

Este objetivo pretende conocer, mediante el análisis de las preguntas PP31 a PP48, el grado de conocimiento e interés del profesorado sobre la incidencia de las habilidades comunicativas (verbales y no verbales) en la transmisión eficaz de su disciplina académica. Ante estas preguntas el profesorado respondió en una escala Likert del 1 al 5, correspondiendo respectivamente a: nada, poco, algo, bastante, mucho/muy importante.

PP 31. A nivel particular, ¿cree que es importante realizar encuestas para conocer cómo perciben los estudiantes su capacidad de comunicación

PP 32. ¿Considera que una mejora en sus habilidades comunicativas mejorará la atención/comprensión de sus alumnos?

PP 33. Durante sus clases, ¿considera importante utilizar un vocabulario y estructuras gramaticales adecuadas?

PP 34. ¿Estima importante para mejorar la eficacia comunicativa, utilizar un lenguaje adecuado en función de las características de sus estudiantes?

PP 35. ¿Considera importante para la transmisión eficaz de su mensaje, que el docente utilice un vocabulario variado, novedoso y específico de sus asignaturas?

PP 36. ¿Cree que es importante que el profesor ponga ejemplos de vivencias y temas conocidos para facilitar la comprensión por parte de los estudiantes?

PP 37. ¿Considera que es importante para aumentar la eficacia en la comunicación, el mantener un hilo conductor en el discurso docente de cada sesión?

PP 38. ¿Cree que es importante que el profesor tenga amplios recursos verbales para dar explicaciones y respuestas de formas diferentes?

PP 39. ¿Estima que un lenguaje verbal adecuado incide en la eficacia comunicativa dentro de sus clases?

PP 40. Como profesor, ¿le interesa que sus alumnos reciban su mensaje con una mayor eficacia

PP 41. ¿Considera que realizar algún tipo de práctica o curso para mejorar su dicción, mejoraría su eficacia docente?

PP 42. ¿Considera importante utilizar intencionalmente la velocidad de su discurso como herramienta para hacer más eficaz la comunicación?

PP 43. Como docente, ¿se esfuerza en aplicar mejoras en el volumen y velocidad del habla?

PP 44. ¿Considera que el impartir la clase realizando barridos oculares mejora la eficacia de la comunicación?

PP 45. ¿Se preocupa por utilizar sus manos y/o brazos para describir, señalar o enfatizar durante las clases?

PP 46. ¿Se preocupa por cuidar la imagen porque lo considera positivo para aumentar la eficacia de la comunicación?

PP 47. ¿Considera que la percepción de ser más o menos atractivo, para los estudiantes, puede tener influencia en la transmisión eficaz de su disciplina académica?

PP 48. ¿Considera que realizar algún curso o práctica sobre el uso de su expresión facial mejoraría su labor docente?



Objetivo 4

Objetivo 4. Conocer en el entorno formativo, en el ámbito nacional, el grado de concienciación y conocimientos del formador sobre lenguaje no verbal (LNV) teniendo en cuenta el factor intercultural.

Para facilitar la comprensión y posteriores investigaciones se ha realizado el análisis con el conjunto de preguntas que abarcan competencias verbales y no verbales. Posteriormente se ha desglosado en sub-objetivos, dependiendo de la dimensión comunicativa tratada en cada pregunta o grupo de preguntas. Ante estas preguntas el profesado respondió en una escala Likert del 1 al 5, correspondiendo respectivamente a: nada, poco, algo, bastante, mucho/muy importante.

SUBOBJ. 4.0. Conocer en el entorno formativo, en el ámbito nacional, el grado de concienciación y conocimientos del formador sobre lenguaje no verbal (LNV) teniendo en cuenta el factor intercultural.

Este objetivo pretende conocer, mediante el análisis de las preguntas PP49 a PP72, el grado de concienciación y conocimientos del formador sobre lenguaje no verbal (LNV) teniendo en cuenta el factor intercultural en su conjunto.

SUBOBJ. 4.1. Conocer en el entorno formativo, en el ámbito nacional, el grado de concienciación y conocimientos del formador sobre competencias comunicativas (HABILIDADES COMUNICATIVAS) teniendo en cuenta el factor intercultural.

PP 49. ¿Cree que es importante preparar sus sesiones teniendo en cuenta la multiculturalidad y percepción cultural del estudiantado?

PP 50. Como profesor, ¿cree que su cultura influye en su habilidad comunicativa?

PP 51. Como profesor ¿se interesa en conocer las diferentes culturas de sus estudiantes?

PP 52. Como profesor ¿se preocupa de investigar sobre parámetros comunicativos de las diferentes culturas de sus estudiantes?

PP 53. Como docente, ¿considera importante desarrollar habilidades comunicativas que eviten percepciones negativas de sus estudiantes en función de su cultura?

PP 55. Como docente, ¿considera importante desarrollar cursos o actividades sobre habilidades comunicativas que refuercen positivamente su mensaje a los estudiantes en función de su cultura?

PP 56. Como docente, ¿Se preocupa por evitar utilizar recursos verbales, o vocablos, que puedan ser malsonantes o negativos en diferentes culturas?

PP 57. Como docente, ¿Se preocupa por pronunciar adecuadamente términos o nombres originarios de otras lenguas o culturas?

PP 58. Como profesor, ¿Se interesa en incluir anécdotas, vivencias, o ejemplos desarrollados en diferentes escenarios culturales?

PP 59. Como profesor, ¿se interesa en incluir términos o nombres de otras culturas relacionados con su materia o asignatura?

PP 60. Como profesor, ¿Tiene en cuenta, para diseñar sus clases, los diferentes esquemas mentales de comprensión y asimilación, en función de las diferentes culturas?

SUBOBJ. 4.2. Conocer en el entorno formativo, en el ámbito nacional, el grado de concienciación y conocimientos del formador sobre lenguaje no verbal (LNV-EMBLEMAS) teniendo en cuenta el factor intercultural.

PP 54. ¿Es consciente que los gestos de uso común (ok, silencio, movimientos de cabeza, etc.) pueden ser entendidos de formas muy diferentes dependiendo de su ámbito cultural?

SUBOBJ. 4.3. Conocer en el entorno formativo, en el ámbito nacional, el grado de concienciación y conocimientos del formador sobre lenguaje no verbal (LNV-PARALENGUAJE) teniendo en cuenta el factor intercultural.

PP 61. ¿Se esfuerza en mejorar su dicción por la presencia de estudiantes de otras culturas?

PP 62. Como profesor, ¿se preocupa por saber si el volumen del lenguaje puede ser interpretado como negativo por otras culturas?

PP 63. Como profesor, ¿aplica sus conocimientos sobre el volumen del lenguaje para evitar percepciones negativas por parte de estudiantes de otras culturas?

SUBOBJ. 4.4. Conocer en el entorno formativo, en el ámbito nacional, el grado de concienciación y conocimientos del formador sobre lenguaje no verbal (LNV-PROXEMIA) teniendo en cuenta el factor intercultural.

PP 64. ¿Es consciente de que la distancia a mantener con una persona tiene diferentes connotaciones dependiendo de la percepción cultural?

PP 65. ¿Se ha preocupado en investigar qué distancia interpersonal para establecer comunicación es la más apropiada en cada entorno cultural?

PP 66. ¿Aplica en su labor docente los conocimientos sobre la proxemia (uso del espacio por las personas en la interacción) en otras culturas?

SUBOBJ. 4.5. Conocer en el entorno formativo, en el ámbito nacional, el grado de concienciación y conocimientos del formador sobre lenguaje no verbal (LNV-EXPRESIÓN FACIAL-OCULESIA) teniendo en cuenta el factor intercultural.

PP 67. ¿Es consciente de que mantener la mirada es desafiante, insultante, o de mal gusto, en otras culturas?

SUBOBJ. 4.6. Conocer en el entorno formativo, en el ámbito nacional, el grado de concienciación y conocimientos del formador sobre lenguaje no verbal (LNV-EXPRESIÓN FACIAL) teniendo en cuenta el factor intercultural.

PP 68. ¿Es consciente que determinados gestos faciales tienen significados muy diferentes según el entorno cultural?

SUBOBJ. 4.7. Conocer en el entorno formativo, en el ámbito nacional, el grado de concienciación y conocimientos del formador sobre lenguaje no verbal (LNV-EMBLEMAS) teniendo en cuenta el factor intercultural.

PP 69. ¿Considera importante realizar algún curso o formación sobre el significado de diferentes gestos de uso común en diferentes entornos culturales?

SUBOBJ. 4.8. Conocer en el entorno formativo, en el ámbito nacional, el grado de concienciación y conocimientos del formador sobre lenguaje no verbal (LNV-ILUSTRADORES) teniendo en cuenta el factor intercultural.

PP 70. ¿Se ha preocupado particularmente por conocer el significado de gestos comunes en su cultura y el diferente significado que pueden tener en otras culturas?

SUBOBJ. 4.9. Conocer en el entorno formativo, en el ámbito nacional, el grado de concienciación y conocimientos del formador sobre lenguaje no verbal (LNV-ARTEFACTOS) teniendo en cuenta el factor intercultural.

PP 71. ¿Es consciente que su vestimenta puede ser percibida de modos muy diferentes según sea la cultura de sus estudiantes?

SUBOBJ. 4.10. Conocer en el entorno formativo, en el ámbito nacional, el grado de concienciación y conocimientos del formador sobre lenguaje no verbal (LNV-APARIENCIA FÍSICA) teniendo en cuenta el factor intercultural.

PP 72. ¿Modifica su imagen teniendo en cuenta la percepción cultural de sus estudiantes?

ANEXO 2. MODELO DE CARTA REMITIDA A LOS EXPERTOS PARA LA VALIDACIÓN DE LOS
CUESTIONARIOS

Granada, a de de



Universidad de Granada

Estimado D. _____:

Mi nombre es Manuel González Hernández, alumno del Programa Oficial de Doctorado “*Currículum, Profesorado e Instituciones Educativas*” de la Universidad de Granada. Estoy realizando mi Tesis Doctoral en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal (Área de Didáctica de la Expresión Corporal), bajo la tutela de los profesores María del Mar Ortiz Camacho y Antonio Baena Extremera.

Nos ponemos en contacto con usted para pedirle que colabore en el proceso de validación de un cuestionario en calidad de experto. Dicho trabajo se enmarca bajo el epígrafe “**Estudio de la competencia comunicativa (verbal y no verbal) en ámbitos de formación civiles y militares considerando la interculturalidad**”, concretamente estamos analizando la competencia comunicativa del docente, centrándonos en los aspectos verbales y no verbales de la comunicación, así como la visión que de los mismos tiene el alumnado.

La labor que le solicitamos se centra en cumplimentar este cuestionario. Le rogamos nos lo reenvíe a la misma dirección desde la que recibe esta información (correo electrónico) Por nuestra parte, nos comprometemos a transmitirle los resultados de la investigación.

Usted ha sido seleccionado como experto para validar este cuestionario por su cualificación científica y técnica, sus años de experiencia y los resultados alcanzados en su labor profesional, para ello debería evaluarlo siguiendo los siguientes aspectos:

a) **UNIVOCIDAD:** de cada pregunta (ítem), es decir, ¿se entiende?, ¿su redacción es clara? Valore este apartado del 1 al 4 (1= no se entiende nada/redacción confusa y “4” se entiende muy bien/redacción muy clara)

b) **PERTINENCIA:** ¿tienen las preguntas relación lógica con el objetivo que se pretende estudiar? Valore de 1 al 4 (“1”= no tiene relación con el objetivo / “4”=máxima vinculación)

Objetivo relacionado con este cuestionario:

Preguntas: Todas las preguntas del cuestionario se vinculan al objetivo citado.

c) **IMPORTANCIA:** ¿qué peso posee la pregunta con relación a la dimensión de referencia? Es decir, ¿qué grado de ajuste tiene con la dimensión de referencia? Marque en la escala teniendo en cuenta que: 1= Nada; 2=Poco; 3=Bastante; 4=Totalmente

d) **OBSERVACIONES:** Si la pregunta le parece poco comprensible para el estudiantado; reformúlela e indique, si lo estima oportuno, otros aspectos que a su criterio mejorarían el cuestionario.

Sin más, agradecemos desde ya su disponibilidad y colaboración. En espera de su respuesta y dándole las gracias por anticipado, nos ponemos a su disposición para futuros trabajos en los que pudiésemos colaborar.

Reciba un cordial saludo:

Fdo. Manuel González Hernández



ANEXO 3. FICHAS DE EXPERIENCIAS REFLEJADAS EN EL ESTUDIO EN FORMATO CÓDIGO QR



Localización: Varias ubicaciones

Entorno: Varios entornos

Fecha: Varias fechas

Experiencia narrada por: Fernando Mazarro

Cargo, función: jefe de Misión de INGO en Líbano, Bosnia-Herzegovina, Kosovo, Irak, Afganistán....

“No hay una buena enseñanza de costumbres y tradiciones de los países de despliegue, y es algo que también afecta a los componentes de las ONG’s. Realizamos actos por desconocimiento, aunque la ignorancia no es eximente y en los *briefings* antes de la misión, se debería hacer más hincapié en cosas que no se deben realizar, tales como ir:

Ataviado estilo “*Coronel Tapioca*”, de rastafari, con grandes escotes o indumentarias poco adecuadas para el entorno cultural. Por ejemplo, portando una camiseta de la selección de fútbol brasileña (cuando el amarillo es el color de Hezbollah) en reuniones con autoridades en EL Líbano.

A las localidades serbias de Kosovo, como lo hacía un cooperante, con un tatuaje bien grande en su brazo de una media luna musulmana (que se había hecho en los campamentos saharauis). Se le dijo que o acudía con manga larga o se quedaba en la oficina. No se debe poner en peligro ni impedir el acceso, la aceptación, la misión y la propia seguridad física del personal humanitario por provocaciones innecesarias.

Igualmente, en un entorno cultural determinado, acudir a reuniones descalzo, en chanclas o con camisolas. Portar determinadas prendas representativas de consorcios, entidades o países no percibidos positivamente por los asistentes, puede romper una negociación o como mínimo predisponer negativamente a parte de los implicados.”



Apariencia Física

Localización: Afganistán

Entorno: Asia. Islam

Fecha: año 2008



Experiencia narrada por: Luis Carrero-Blanco Martínez

Cargo, función: Capitán arma de Ingenieros. Zapadores



“En septiembre de 2008 mi Teniente Coronel (jefe del Batallón de Castrametación “BCAS II/11” de Salamanca), fue de reconocimiento a Afganistán con un equipo para estudiar la ubicación de la nueva base en *Qala e Naw* (en esa fecha empezó a dejarse barba). Estando en Zona de Operaciones un mes aproximadamente.

En febrero de 2009 (un mes antes de empezar el despliegue de la Unidad de Ingenieros que debía construir la nueva Base “Ruiz de Clavijo”), un sargento y yo, fuimos designados para formar parte de lo que denominaron *Oficina de Proyecto*.

Durante este tiempo tuvimos que hacer el levantamiento de las parcelas e identificar a los propietarios de las tierras (aproximadamente unos 40). Estas tierras debían adquirirse y ponerlas a nombre del Ejército Afgano que las cedería por el periodo de tiempo que estuviésemos en Afganistán. Los propietarios tenían una especie de representante respetado (allí se denominan “*Mayid*”) que también era propietario de una de las parcelas y hacía de enlace entre los afganos y nosotros. Hubo muchas reuniones para negociar diferentes cuestiones, entre ellas el asunto económico.

En marzo de 2009 empezaron a llegar a ZO los primeros miembros de la Unidad de Ingenieros, entre ellos estaba el Tcol (seguía sin afeitarse). En una de las reuniones el Tcol tuvo una entrevista con el *Mayid*, siendo una de las primeras impresiones de *Mayid*, que “el Tcol se notaba que era muy buen creyente (religioso), ya que tenía una abundante barba”. No sé qué peso pudo tener este hecho en las negociaciones, pero sin duda la barba del Tcol le causó una buena impresión y soy testigo que el *Mayid* hizo grandes esfuerzos para que la venta de todas las parcelas se llevase a cabo.



Localización: Irak. Operación “Provide confort”

Entorno: Países árabes. Islam

Fecha: año 1991

Experiencia narrada por: Ignacio del Corral

Cargo, función: oficial de la II Bandera paracaidista “Roger de Lauria” de la BRILPAC.



“El extender un brazo y moverlo en sentido vertical como aleteando es empleado en España por agentes de tráfico para indicarnos que disminuycamos la velocidad, pero en Irak significa que se acelere.

Estos gestos, como muchos otros, realizados con una intención pueden ser interpretados bajo el parámetro cultural iraquí e incitar a que los conductores aceleren ante un control de seguridad o *check point* (tal y como se aprecia en una imagen mía de la época).

La interpretación del agente encargado del control puede derivar en pensar que el conductor es un presunto sujeto peligroso, subversivo, insurgente o terrorista. Esto a su vez dar pie a una situación tensa, o el inicio de acciones más contundentes, ante la percepción del posible empleo de un vehículo explosivo o cualquier otro tipo de acción”



Emblemas

Emblemas 1

Localización: Grecia

Entorno: Europa. Balcanes

Fecha: año 2019



Experiencia narrada por: Alfonso Castilla

Cargo, función: Tcol en J7 del NRC de Tesalónica. Grecia



“En el entorno griego el levantar las cejas y abrir los ojos, acompañado de un pequeño gesto de la cabeza en sentido vertical, significa: ¡No!

El grado de estos gestos marca un ¡No! más o menos rotundo.

El coronel segundo jefe del J7, me preguntó sobre un asunto, yo en respuesta arqueé las cejas y abrí los ojos queriendo expresar “no tengo ni idea de eso”, pero él lo interpretó como un ¡NO!, a lo cual me inquirió ¿Por qué me dices qué no...?



Según la tradición oral los reos en la antigüedad eran transportados atados a un caballo hasta el cadalso. Durante el trayecto los habitantes del pueblo tomaban las heces del caballo con la palma de la mano y se las restregaban al condenado en señal de vejación. La palma de la mano en Grecia es como hacer “la peseta” en

España.

El mostrar la mano abierta y dedos estirados, la *mundsa* o *faskéloma*, es un insulto si se acompaña con un pequeño movimiento de la mano desde el individuo que lo realiza hacia el otro interlocutor (a veces imperceptible). Por ello no se debe parar un taxi ni a una persona así. Se utiliza uno, o dos dedos, para ello.

Durante una excursión en Grecia, una señora española olvidó la rebeca en el restaurante. Se acercó al conductor y mostrando la palma de su mano derecha le indicó que esperara. Mientras, en un perfecto castellano, le explicaba que debía volver a por su prenda. El conductor enfadado le gritó y gesticuló con violencia... “

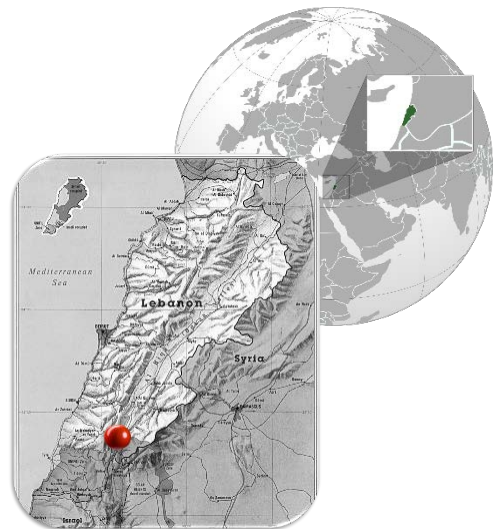


Emblemas 2

Localización: Líbano

Entorno: Mediterráneo. Árabe

Fecha: año 2021



Experiencia narrada por: Suboficial español

Cargo, función: coordinador y enlace



“Durante el paso de un control de seguridad local, uno de los guardias nos realizó un gesto con la mano hacia arriba y frotando el dedo índice con el pulgar. La percepción inicial era que nos pedían dinero. Ante el ademán de sacar la cartera, más insistentemente nos hacía la gesticulación. Uno de nuestro grupo preguntó sobre el motivo...

En esta zona del Mediterráneo, este gesto no simboliza solamente dinero, es sinónimo de ¡corre! Pasa deprisa y no te detengas.”



Emblemas 3

Localización: Kosovo

Entorno: Europa. Balcanes

Fecha: año 2000



Experiencia narrada por: Fernando Mazarro

Cargo, función: jefe de Misión del consorcio “España por Kosovo”



“En algunas zonas del Valle de Osojane, y de la región montañosa fronteriza con Serbia, los movimientos de cabeza para indicar “sí” o “no” son diferentes que en España ¡Los opuestos!

Al comienzo, yo recién llegado, cuando tenía que tratar con los responsables de cada pueblo para que aprobaran la instalación de los transformadores que íbamos a sustituir, todo eran pegas y negativas (o, al menos, eso creía yo...). Pero las reuniones acababan siempre de manera muy cordial con una “birra peja” (es decir, cerveza grandiosa), cuando lo que yo quería realmente en ese momento era su consentimiento para proceder cuanto antes con la instalación.

La historia era que a todo me estaban diciendo cordialmente que sí: a colaborar, a permitir la instalación, a publicitar el proyecto de la AECID entre los habitantes del lugar. Lo que pasaba es que al “afirmarme” con un movimiento lateral de cabeza, entendía todo lo contrario, y terminaba desesperándome. Al final, para estar seguro, pedía confirmación: “Po” o “Jo” (“Sí” o “No”), así acabábamos antes”.



Emblemas

Emblemas 4

Localización: Istok. Kosovo

Entorno: Europa. Balcanes

Fecha: año 2.000



Experiencia narrada por: Fernando Mazarro

Cargo, función: jefe de Misión del consorcio “España por Kosovo”



“Recuerdo en Istok, a comienzos del año 2000. Estando en el ayuntamiento, gestionado en aquel momento por un representante de la Misión de Administración Provisional de las Naciones Unidas en Kosovo (MINUK), teníamos que hacer una presentación conjunta del proyecto de reconstrucción de unos puentes destruidos en la ruta Pejë-Istog.

El proyecto estaba financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECID) a través del Consorcio de la ONG “España por Kosovo” (del que yo era jefe de Misión) y con apoyo técnico de la CCO (Comandancia Central de Obras). Durante esta reunión con la Municipalidad también estarían presentes el alcalde de la ciudad y representantes del KPC/TMK, el Cuerpo de Protección Kosovar CPK (ex guerrilleros del UÇK reconvertidos en policías).

El alférez de la CCO era un tío genial, pero con una pésima manía para aquella zona. En vez de hacer el 3 con la mano utilizando los dedos: índice, corazón y anular, utilizaba el pulgar, el índice y el corazón. Algo completamente inocente salvo en este idílico paisaje albanokosovar, dado que tal signo era el símbolo nacionalista serbio utilizado por los *chetniks* (guerrillero perteneciente a la guerrilla nacionalista de Serbia), tanto en Bosnia como en Kosovo.

La primera vez no hicieron mucho caso, pero yo comenzaba a ver que cada vez que hacía ese movimiento, y era muy a menudo pues estábamos hablando de partidas presupuestarias y de cronograma, los albanokosovares comenzaban a mirarse entre sí y les cambiaba el rictus (sobre todo al del KPC). Ciertamente que no dijeron nada. He ahí el mayor problema de la reunión, que no dijeron absolutamente nada (y, claro, no entendía aquella seriedad tan adusta y poco comunicativa) hasta que le expliqué lo que había sucedido. No obstante, cuando en la siguiente reunión volvimos a coincidir, y en mitad de la explicación el alférez caía en la cuenta y trataba de cambiar de dedos, los albanokosovares se rieron, tomándose muy bien y comprendiendo una costumbre que hacía automáticamente sin malicia alguna, y que le costaba evitar”.



Emblemas

Emblemas 5

Localización: Móstar, Bosnia

Entorno: Europa. Balcanes

Fecha: año 2001



Experiencia narrada por: Manuel González Hernández

Cargo, función: jefe de la Compañía de Abastecimiento del contingente español de Stabilisation Force (SFOR)



“Durante el despliegue tuvimos como ubicación la Base de Móstar Aeropuerto. Yo desarrollaba la función de jefe de Abastecimiento de las tropas españolas desplegadas en Bosnia-Herzegovina. Las actividades diarias exigían contactar con la población civil para la localización de posibles proveedores.

En una de las reuniones observé que al señor que acompañaba al empresario bosnio le faltaban dos dedos (el índice y el corazón). Para no faltarle al respeto, le pregunté posteriormente al jefe y me dijo que durante el conflicto la “V” de victoria quedó como saludo del bando bosnio-croata. Su amigo fue capturado por un grupo serbio, y para que no pudiera volver a realizar ese saludo determinaron cortarles los dedos.

Desgraciadamente no fue el único caso que pude observar durante los 7 meses de permanencia en la zona.

La OTAN restringió el realizar este tipo de saludo por parte de su personal mientras se mantuvo SFOR en la zona, para evitar molestar, insultar o degradar a los serbios.”



Actitud Postural

Localización: Bagdad. Irak

Entorno: Países árabes

Fecha: año 2004



Experiencia narrada por: Fernando Mazarro

Cargo, función: jefe de misión de “Mensajeros de la Paz”



“Me hallaba como jefe de misión con “Mensajeros de la Paz”. Solíamos tener reuniones en la “Green Zone”, donde se ubicaba la *Coalition Provisional Authority* (CPA) para registrarnos como ONG para que los estadounidenses aprobaran nuestros proyectos y permitiesen los trabajos sin que resultásemos sospechosos (lo que no nos evitó que nos entraran en casa de madrugada 4 veces, montando un descomunal jaleo).

Tuvimos que reunirnos con la Unidad de Planificación de Proyectos Cívico-Militares (UPPCM). Según entramos en la oficina de la Unidad nos encontramos a un capitán estadounidense de la 3ª División con los pies en la mesa y hablando con dos locales iraquíes. ¿Eso es un detalle sin importancia...? Quizás no...

En un informe sobre incidentes sufridos en la *International Security Assistance Force* (ISAF) (Afganistán) se comentaba que muchos de esos ataques eran consecuencia de no conocer el LNV y las costumbres. Señalando entre los motivos de los ataques, responder a la ofensa por la costumbre generalizada de subir los pies a la mesa. No sé si por ignorancia o arrogancia”

Enseñar la planta del pie, o la suela del zapato, es algo tremendamente ofensivo para diferentes culturas: árabe, hindú y musulmana, entre otras. Los pies representan lo terrenal, lo humano, la parte pecadora. Por ello se dejan los zapatos fuera de la mezquita, simbolizando renunciar a esta dimensión para entrar al rezo con la parte más trascendente. Tampoco se deben dirigir las plantas de los pies ni hacia otra persona, ni hacia la dirección sagrada de la *Qibla* (orientación a la Meca).



Localización: Irak. Operación A/I

Entorno: Países árabes. Islam

Fecha: año 2016



Experiencia narrada por: comandante de Infantería

Cargo, función: jefe de equipo de Instructores del Batallón



“En el contexto de la lucha global contra el grupo terrorista *Daesh*, mi unidad se encontraba en Irak desarrollando funciones de instrucción y adiestramiento a los batallones que iban a participar en la toma de la ciudad de Mosul, a unos 400 km al norte de Bagdad, por esas fechas en manos del Daesh. Esos batallones venían de haber combatido contra *Daesh* en las ciudades de *Faluyah* y *Ramadi*, y previo a su siguiente despliegue, pasaban 2 meses en el Campo de Instrucción de *Besmayah* (al SE de Bagdad).

Al principio del periodo de instrucción del 6º Batallón mecanizado de la 36ª Brigada, todos sus mandos se mostraban muy distantes con los instructores españoles, no sólo en lo que se refiere a las relaciones, sino también en cuanto a una actitud arrogante a la hora de ser instruidos. Esta forma de actuar puede explicarse por sus relaciones en campañas anteriores con Ejércitos de otros países.

Poco a poco, y debido a la forma de ser del militar español, los soldados iraquíes fueron viendo la cercanía de los instructores y la pureza de nuestras intenciones, que no era otra que instruirlos lo mejor posible para que pudieran combatir de forma eficaz y salvar la vida.

Un día, estando en el Puesto de Mando tomando un té con el teniente coronel jefe del batallón iraquí le dije: “vamos a ver las compañías a la zona de instrucción”. Éste, afirmó con la cabeza, se puso de pie, me cogió de la mano y así fuimos hasta la primera zona de instrucción que se encontraba a unos 200 metros. Nunca me había pasado nada parecido, pero no solté la mano porque no quería ofenderle. Para los iraquíes, este gesto es signo de amistad y confianza, entre personas del mismo género.

Esta amistad y agradecimiento entre españoles e iraquíes fue tal que estando ya fuera del periodo de instrucción, el jefe de batallón me enviaba fotos del resultado de sus combates, algunas de ellas muy duras, pero para ellos era signo de buena relación y muestra de orgullo por lo que habían conseguido gracias a nuestra formación.”



Comunicación Verbal y No Verbal Intercultural

Localización: Varias ubicaciones

Entorno: Varios entornos

Fecha: Varias fechas



Experiencia narrada por: Fernando Mazarro

Cargo, función: jefe de Misión de International Non-Governmental Organization (INGO) en Líbano, Bosnia-Herzegovina, Kosovo, Irak, Afganistán....

“Hay gestos que en tu país pueden resultar inofensivos (e incluso graciosos/amistosos), pero que en determinados países pueden resultar suma y peligrosamente insultantes, por ejemplo:

Emblemas

“Nadie te explica que el pulgar hacia arriba en Oriente Medio es un gesto ofensivo o que el gesto del OK uniendo índice y pulgar puede tener consecuencias en Brasil. O que el simpático “cruzamos los dedos” para esperar a la suerte puede acarrearle algún disgusto en Vietnam (que se lo digan a un cooperante de cuyo nombre no quiero acordarme, que recibió un par de empujones y algún que otro impropio en vietnamita por hacer la gracia y desear públicamente que el proyecto saliera bien...).

Pinzarse el dedo pulgar (algo que simboliza suerte en Brasil), en el Kurdistán te puede traer problemas con la tontería de jugar al “que te arranco la nariz” con los niños y no poder repartir todos los kits de winterización por zascandilear, antes del reparto (esto sucedió en UNHCR).”

Háptica

“Besarse en público (si es que somos muy efusivos) o utilizar la mano izquierda (yo soy zurdo corregido y me cuesta horrores no usar la mano izquierda, lo que cualquier día me cuesta un disgusto con palestinos o sirios en Líbano).

Cooperantes tocando la cabeza de los niños en el Irak más rural (y culturalmente más tradicional), algo que es intolerable para ellos y puede provocar reacciones violentas.”

Actitud postural, emblemas, paralenguaje, oculesia,

“Cruzar las piernas (o sentarse con las piernas abiertas exhibiendo la entrepierna), silbar, Utilizar la V de "Victoria" en determinadas zonas, mirar fijamente.”

Dimensión gustativa.

“Acabarse toda la comida del plato o por el contrario provocar una tensa situación al hacer aspavientos ante un *mufti*, rehusando la comida durante un funeral al que acudimos como invitados con el obispo de Bashora.”

Lenguaje verbal

“Preguntar por la esposa, hablar a un bebé. Recuerdo también en Kosovo, la arraigada manía de decir “PEK” a la ciudad de Pec/Pejë (dependiendo de si usabas la denominación serbia o albanesa), pero que en el caso serbio se pronunciaba “Pech”. “Es “Pech”, no “Pec” repetíamos. Pec es el enanito de la película “*Willow*”.

Un joven sacerdote español, con objeto de animar una excursión en autobús de un grupo de escolares bosnios, en cada giro de la carretera gritaba: ¡Curva a la derecha! ¡Curva a la izquierda!, ante las risas y sorpresa de los chavales. La palabra curva que es español es lo que es, pero en Bosnia esa pronunciación se identifica con “prostituta”.”

“Innumerables son los gestos o actitudes que podrían ser interpretados como ofensivos, aunque, en muchos casos, el causante no sea en absoluto consciente de haber ofendido a alguien, da ahí la importancia de recibir un curso o formación sobre el tema.”



Comunicación Verbal y No Verbal Intercultural



Localización: Varias ubicaciones

Entorno: América Central y del Sur, Europa, Asia

Fecha: años 80-90 y 2007

Experiencia narrada por: Margarita Pérez de Rada

Cargo, función: Observadora de distintos Organismos Internacionales (OSCE, OEA, UE, et.) en diferentes entornos (Kazakhstan, Montenegro, Ucrania, Moldavia, Brasil...)

“Narro diferentes experiencias en diversos lugares:

Brasil. Tras una comida expresé “está exquisito”, la reacción del anfitrión fue extraña. Nuestra pronunciación de “exquisito” en su percepción lingüística significa “es raro”. Acudí a una tienda de ropa y le pregunté a la dependienta si podía probarme una prenda, su respuesta la percibí como: *pois não*. Lo mismo ocurrió al preguntar si podía utilizar una calle para nadar en una piscina. Yo lo interpreté como: ¡Pues no!

En Brasil, la expresión que nosotros oímos como *pues nau* significa: ¡Faltaría más!

México. En un centro comercial pregunté por una bandeja y me mandaron al “departamento de blancos”, con su posible doble interpretación. Allí ese departamento es un batiburrillo, tiene todo un poco. Por favor vete por la bandeja (allí se denominan bandeja: charola; bombilla: foco; alfombra: tapete, cremallera: zipper, et.).

Mexicanos en Madrid pidieron habitación con regadera...

Países Bajos. En Holanda los arenques se comen de diferente modo según el género. Los hombres levantan el producto por encima de la cabeza y abriendo la boca lo introducen. Las mujeres lo ponen sobre tostadas o lo consumen a mordisquitos.

Italia. El cementerio de Roma se pronuncia como nuestro término “verano”, por ello la estación meteorológica es mejor nombrarla como “estate”. Allí se dan tres besos (mejilla izquierda, derecha, izquierda) normalmente en España son dos (mejilla derecha, izquierda) al estar cambiado puede dar pie a algún beso en los labios no deseado.

Kazakhstan. En 2007, durante mi misión de observadora en las elecciones en Kazakhstan, fuimos a tomar algo. Allí la cerveza la sirven en unas jarras gigantescas. Los hombres las levantan y beben, pero las mujeres beben con una pajita. Quizás porque no lo perciben como adecuado para una mujer, quizás por el peso del envase, o quizás esperan que se emborrachen antes...

Japón. En la cultura japonesa y en países de Oriente Medio el hombre pasa delante bajo una concepción protectora, por si hay algún peligro tras el dintel. Si se desconoce esta forma de actuar en ese entorno cultural y el hombre quiere ceder el paso a una, se pueden producir situaciones engorrosas.”

