

**Revisión sistemática sobre la influencia de la comunicación no verbal en los procesos
de enseñanza-aprendizaje**

Milton Antonio Valencia Osorio

Trabajo de grado para optar por el título de Psicólogo



Asesor:

Víctor Julián Vallejo Zapata

Universidad de Antioquia

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Departamento de Psicología

El Carmen de Viboral

2019

Contenido

	Pág.
Resumen	4
Abstract	5
Introducción	6
1. Planteamiento del Problema	9
2. Justificación	12
3. Objetivos	14
3.1 Objetivo general	14
3.2 Objetivos específicos	14
4. Marco Teórico	15
4.1 Conceptos empleados sobre la CNV	16
4.1.1 Kinésica	17
4.1.2 Paralenguaje	21
4.1.3 Proxémica	23
4.2 Inmediatez verbal y no verbal	25
4.2.1 Inmediatez verbal	27
4.2.2 Inmediatez no verbal	27
4.3 Enseñanza/aprendizaje	28
4.3.1 Diseño instruccional (<i>Instructional communication</i>)	28
4.3.2 Aprendizaje cognitivo (Cognitive learning)	29
4.3.3 Aprendizaje afectivo (affective learning)	30
4.3.4 Motivación (Motivation)	30
4.3.5 Credibilidad (Credibility)	31
5. Diseño	33
5.1 Tipo de investigación	33
5.2 Fuentes de información	35
5.3 Criterios de inclusión y exclusión	36

5.3.1 Criterios de inclusión	36
5.3.2 Criterios de exclusión:	36
5.4 Procedimiento	37
5.4.1 Ficha bibliográfica	38
5.5 Análisis de información	42
6. Resultados	44
6.1 Información bibliométrica	44
6.1.1 Año de publicación	44
6.1.2 Revista de investigación	46
6.1.3 País	47
6.1.4 Base de datos de los artículos	48
6.2 Resultados de las variables seleccionadas	54
6.2.1 Alcance investigativo	55
6.2.2 Nivel de hipótesis	56
6.2.3 Tipo de muestreo	58
6.2.4 Confiabilidad de los instrumentos	60
6.2.5 Validez de los instrumentos	62
6.3 Resultados de la sistematización de los artículos	64
7. Discusión	68
7.1 Interpretación de los resultados	68
7.1.1 Alcance investigativo	68
7.1.2 Tipo de hipótesis	69
7.1.3 Tipo de muestra	70
7.1.4 Confiabilidad	72
7.1.5 Tipo de validez	72
7.2 Implicaciones de los resultados	73
7.2.1 Implicaciones sobre el campo de la CNV y la pedagogía	74
7.3 Limitaciones del estudio	76
8. Conclusiones	77
Referencias	83

Resumen

El presente estudio se enmarca en una revisión sistemática que busca analizar 29 artículos relacionados con la comunicación no verbal (CNV) y su relación en los procesos de enseñanza y aprendizaje publicados entre los años 2006 y 2017 que fuesen publicados en inglés o español. El concepto empleado para indagar sobre la CNV fue el de inmediatez no verbal (*nonverbal immediacy*). Para el análisis de información se clasificaron los artículos revisados según el alcance investigativo, tipo de hipótesis, tipo de muestra, confiabilidad y validez. Además, se adjuntaron aspectos más bibliométricos como año, revista y país de publicación.

Los resultados encontrados sugieren que la CNV, enmarcada en el concepto de inmediatez no verbal, posee una influencia y relación con el proceso de aprendizaje desde múltiples variables examinadas y puestas en medición en las investigaciones. También se encuentra una relación positiva entre el uso de la inmediatez y el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Comunicación no verbal, inmediatez, inmediatez no verbal, aprendizaje, enseñanza, pedagogía.

Abstract

The present study is part of a systematic review that seeks to analyze 29 articles related to non-verbal communication and its relationship in the teaching and learning processes published between 2006 and 2017 that were published in English or Spanish. The concept used to investigate nonverbal communication was non-verbal immediacy. For the analysis of information, the reviewed articles were classified according to the investigative scope, type of hypothesis, type of sample, reliability and validity. In addition, more socio-demographic aspects such as year, magazine and country of publication were attached.

The results suggest that nonverbal communication, framed in the concept of nonverbal immediacy, has an influence and relationship with the learning process from multiple variables examined and put into measurement in the investigations. There is also a positive relationship between the use of immediacy and the learning process.

Keywords: Nonverbal communication, immediacy, nonverbal immediacy, learning, teaching, pedagogy.

Introducción

La ciencia de la comunicación no verbal ha connotado a lo largo del tiempo como disciplina científica que aspectos como, nuestras expresiones faciales, tono de voz, velocidad en el habla, expresión corporal, entre otras cosas, poseen un valioso contenido comunicativo a la hora de interactuar con otras personas en diferentes ámbitos sociales, sugiriendo que nuestra comunicación no verbal puede influir en la visión que tienen los demás de nosotros, en niveles emocionales y relacionales.

Es de esta manera que, con el advenimiento de estos conocimientos, comenzó a tenerse presente no sólo lo que decimos, sino la manera en que lo decimos, bien fuera a través de nuestros gestos, metalenguaje y/o posturas o movimientos físicos, posibilitando así el desarrollo de estas implicaciones en diferentes campos de la vida social humana, tales como los negocios, política, seguridad y hasta relaciones interpersonales. Tiempo después de todos estos desarrollos dentro del campo, la comunicación no verbal giró su mirada sobre un campo que no había tenido un ulterior y significativo examen. Es así que, con el fin de dimensionar y conocer las implicaciones de la comunicación no verbal sobre interacciones sociales, que esta disciplina centró su mirada en el campo de la pedagogía, investigando las implicaciones de la comunicación no verbal en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, cabe decir que el propósito de esta revisión sistemática es realizar un proceso de revisión, crítico y exhaustivo de las investigaciones realizadas sobre la comunicación no verbal y su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje entre los años 2006-2017, en miras de dar cuenta del nivel de evidencia de las mismas y los principales hallazgos investigativos encontrados.

En el apartado de planteamiento del problema, se dejará en evidencia algunas razones o argumentos que pondrán en evidencia la relevancia que puede poseer esta investigación en miras de entender el rol que juega la comunicación no verbal en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la influencia que la primera posee a la hora de mejorar o empobrecer dichos procesos.

En el apartado de justificación se planteará la relevancia de realizar una revisión sistemática sobre el tema en cuestión, haciendo énfasis en los aportes que tiene la comunicación no verbal sobre la pedagogía.

El apartado de objetivos busca ilustrar las preguntas o propósitos que guiaron la presente investigación. Hecho esto, el apartado siguiente es el de marco teórico, el cual aborda el problema investigativo con antecedentes y evidencia, generando un breve desarrollo de los temas en cuestión, la comunicación no verbal y la pedagogía en su proceso de enseñanza y aprendizaje, centrados principalmente en aquellos conceptos que se trabajaron en las investigaciones.

Para el apartado de diseño metodológico se exponen aspectos como el tipo de investigación, instrumentos y procedimientos realizados. Permitiendo así en este apartado evidenciar la manera en que se pretende alcanzar los objetivos propuestos y la manera en que se procedió con la investigación.

El apartado de resultados está dedicado a presentar la síntesis de los resultados investigativos en términos bibliométricos y en tendencias investigativas. Posterior a la presentación de resultados, los mismos serán analizados en el siguiente apartado, consistente en la discusión, allí se expondrán aspectos como el nivel de evidencia de las

investigaciones y algunos postulados teóricos, enfatizando en la interpretación e implicaciones de los resultados. Por último, se hablará sobre las conclusiones de la investigación y un apartado para las referencias bibliográficas del trabajo.

1. Planteamiento del Problema

Los procesos comunicativos que se establecen en múltiples ámbitos sociales precisan constantemente de un intercambio lingüístico o simbólico para generar un canal de comunicación, a fin de recibir y transmitir información. Watzlawick, Beavin y Jackson (1967) plantearon en su trabajo sobre *La teoría de la comunicación humana. Interacción, patologías y paradojas*, que existen cinco axiomas de la comunicación humana; el primero de ellos plantea que es imposible no comunicar, pues todo acto de interacción, verbal o escrito posee la capacidad de contener un acto comunicativo, inclusive la ausencia de estos puede poseer un mensaje intrínseco. A parte de la comunicación verbal, cabe también tener presente dentro del acto comunicativo a la CNV, sistema comunicativo que por su antigüedad se considera un sistema básico o primitivo, el cual además compartimos con otras especies y que, basados en los estudios de Albert Mehrabian (1967) posee, en ámbitos o contextos donde expresamos emociones o actitudes, una proporción del contenido comunicativo significativamente mayor a la proporción verbal, planteando así que desde la expresión verbal manifestamos un 7% de todo lo expresado al comunicarnos, con lo no verbal expresamos un 55% y con el metalenguaje abarcamos un 38% de la comunicación.

Respecto a los ámbitos sociales, es claro que hay unos que precisan de un mejor uso de mensajes verbales y no verbales con el fin de transmitir adecuadamente la información; tal es el caso del ámbito educativo, donde la transmisión de conocimientos se lleva a cabo a través de los canales de comunicación por excelencia, a saber, el canal verbal y/o el canal escrito, lo cuales desde los inicios de la pedagogía siempre han tenido la prevalencia en cuestiones investigativas y reflexivas. Abbagnano y Visalberghi (1964) en su libro sobre la historia de la pedagogía afirman que el acto de enseñar es uno de las interacciones más

antiguas de la humanidad, la cual se origina desde el paso evolutivo del nomadismo al sedentarismo y, a lo largo de nuestra historia, es el acto de educar lo que ha posibilitado el progreso y permanencia del conocimiento a lo largo del tiempo.

El desarrollo de la pedagogía como disciplina ha permitido que se planteen maneras más eficaces de transmitir el conocimiento, potencializando el aprendizaje y el desarrollo de los educandos en múltiples áreas del saber. Y, aunque se han desarrollado sistemas educativos y diversos estilos pedagógicos, poco se ha dicho de la influencia de la CNV en los procesos de enseñanza y si esto tiene una influencia en el aprendizaje.

Lo anterior es comprensible de antemano ya que, por un lado, la CNV como disciplina científica es relativamente joven frente a la pedagogía; y por el otro, tenemos que, sólo en las últimas décadas se ha permitido dimensionar con mayor claridad la influencia que posee la CNV en los procesos comunicativos. La comunicación que se establece dentro de un aula de enseñanza está promovida tanto por el profesor que ofrece la información como por el alumno que la recibe (Ajuria, 2002), aunque hay que tener en claro que dentro del canal comunicativo en la relación profesor-alumno (en el contexto del aprendizaje instruccional), quien predomina en el uso de mensajes (verbales o escritos) para transmitir información es el profesor, ya que en dicha relación, se precisa que el segundo asuma una actitud más pasiva frente a la comunicación, siendo predominantemente un receptor antes que un emisor, esto con el fin de posibilitar un mejor proceso de aprendizaje. Así pues, el profesor en potestad de quien educa ha de poseer herramientas y estrategias pedagógicas para posibilitar una mejor adquisición de conocimiento; aunque, teniendo presente que en la CNV interesa más el cómo se dice que lo que se dice, cabría pensar que aspectos como el tono de voz, la manera de moverse dentro del aula, expresiones faciales y

las posturas corporales bien podrían tener un impacto en variables que inciden en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En las últimas dos décadas aproximadamente, el campo de la CNV ha tenido un mayor desarrollo dentro del campo de la educación; diversos estudios se han realizado en miras de saber cuál es el papel que juega la CNV en la enseñanza, y aunque aún es un campo de estudio que precisa de más profundización, a la fecha se han logrado asir conceptos e identificar fenómenos no verbales que bien podrían incidir en algunas variables relacionadas a la potencialización o empobrecimiento tanto de la enseñanza como del aprendizaje.

Por último, aunque se podría considerar que el número de investigaciones realizadas en los últimos años sobre la relación de la CNV y la pedagogía son considerables, no se encontró hasta la fecha alguna investigación que estudie y evalúe la rigurosidad de las investigaciones, los resultados y las tendencias investigativas del tema en cuestión. La investigación presente busca aportar información al respecto, realizando una revisión sistemática de las investigaciones de los últimos 11 años realizadas.

2. Justificación

La CNV es una disciplina que ha incidido en múltiples campos de la vida social, pues al reconocer que la manera en que nos movemos o gestualizamos influye en determinadas pautas y circunstancias sociales, muchos especialistas la han aplicado en campos como la política, tanto para plantear parámetros de producción e interpretación de la coherencia discursos o la detección de inconsistencias; o en la seguridad, aplicando indicadores de estrés o demanda cognitiva para detectar posibles infractores de la ley. Cada vez más, con el desarrollo de la disciplina se encuentran nuevas implicaciones de la CNV en diversos ámbitos sociales, y la pedagogía no está exenta de esto, pues como en cualquier otro ámbito, los signos y mensajes no verbales siempre nos advertirán o sugerirán algo respecto de nuestro interlocutor. Esto en vista de que la CNV es un tipo de comunicación innato, que en su base refiere a la manifestación de emociones o actitudes.

La muestra recopilada demuestra que la relación entre la CNV y la pedagogía ha sido un tema de discusión entre estudiosos del campo en los últimos años, reconociendo entre estudios cierta similitud de las fuentes teóricas y metodologías aplicadas.

Con esto, parece que la CNV es un tema relevante de investigación dentro del campo de la pedagogía, planteándose comprender no sólo la influencia que tiene una sobre otra, sino además buscando conocer cuál es la manera más apropiada de comunicarse no verbalmente en miras de potencializar el aprendizaje y la relación profesor-alumno, reconociendo y evitando así mismo aquellas prácticas dentro del aula que puedan empobrecer o dificultar la enseñanza y adquisición de conocimientos.

Basándose en lo anterior la presente investigación resulta relevante, pues permitirá sistematizar y recopilar las tendencias investigativas y enfoques metodológicos sobre el campo en cuestión, observando las posibles implicaciones de las investigaciones, reconociendo los alcances investigativos y las posibles limitaciones en el campo, como también las discusiones y resultados hallados entre investigaciones.

Las implicaciones de este estudio están referidas a la contribución de conocimiento en el campo de la CNV, y por parte del campo de la pedagogía bien podría tener implicaciones tanto teóricas como prácticas, donde puedan pensarse nuevas dinámicas de enseñanza que tengan presente la CNV.

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Describir el nivel de evidencia, metodología y tendencias investigativas en los artículos de investigación sobre CNV y pedagogía.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar las tendencias metodológicas de los estudios revisados sobre CNV y pedagogía.
- Contrastar la evidencia y el impacto que posee la CNV en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Discutir la evidencia encontrada y los conceptos hallados que se relacionan con la CNV que influyen también en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. Marco Teórico

La CNV es un campo que dentro de sus conceptos y enfoques de estudio tiene una unificación sólida, sólo en algunos campos se discute la procedencia de algunas afirmaciones, tal es el caso del estudio de la expresión facial de emociones, pues hay algunos teóricos como Ekman (1972) quienes plantean que las emociones básicas (ira, miedo, alegría, tristeza, sorpresa y asco) poseen un sustrato biológico, dándoles una característica universal, lo cual estudió a través de la comparación de la manifestación de emociones en diferentes culturas a lo largo del mundo; pero también hay autores dentro del campo que consideran que dicha manifestación de emociones posee una connotación cultural antes que universal, siendo así un aprendizaje social (Mead, 1972). Por parte de los otros conceptos o temáticas que aborda la CNV no se evidencia en la revisión una aparente discusión o polémica en los campos, concertando un posible acuerdo respecto a las teorías.

Si bien dentro de la CNV existen múltiples conceptos o campos de estudio, para propósitos conceptuales de la investigación se hará mención de tres grandes constructos en el campo, estos son el paralenguaje, la kinésica y la proxémica, los cuales se abordarán a mayor detalle en apartados posteriores.

Para este estudio se tendrán presentes los conceptos de proxémica, kinésica y paralenguaje, los cuales fueron posteriormente sintetizados en el concepto de *immediacy* (inmediatez) creado por Mehrabian (1971) y posteriormente desarrollado por Andersen (1979) como *Nonverbal immediacy*.

Mencionado someramente, el concepto de inmediatez hace referencia a aquellas conductas comunicativas que reducen la distancia física y emocional entre interlocutores,

este concepto está más pensado hacia el campo de la educación y promueve un acercamiento positivo en la interacción. Por definición, las conductas de inmediatez generan calidez en el trato por parte del maestro, posibilitando una mejor cercanía para la comunicación por parte del estudiante.

Respecto a la pedagogía, en todas las investigaciones se evidencian diversas variables a relacionar con el constructo de inmediatez, las variables que con mayor regularidad se reportan fueron: aprendizaje cognitivo, aprendizaje emocional, motivación y credibilidad. Estos conceptos se desarrollarán en su respectivo apartado.

Cabe además aclarar que, en vista de que el enfoque del presente estudio tiende hacia la CNV, las menciones sobre pedagogía se harán de manera somera y estrictamente relacionadas con la temática de estudio. Ahora se desarrollarán en detalle los conceptos mencionados anteriormente.

4.1 Conceptos empleados sobre la CNV

Como se mencionó anteriormente, la CNV es un sistema de comunicación que consiste principalmente en la manifestación de emociones a través de lo corporal (Davis, 1971), sin embargo, con el desarrollo de esta disciplina se evidenció que si se analiza la CNV en determinados ámbitos culturales también podía ofrecer una lectura de intenciones o como apoyo para dar énfasis a lo que se expresa verbalmente, de manera que aquellos conocedores de la CNV a menudo podrían utilizar ciertas posturas o gestos, no de manera natural, sino tal vez porque el contexto les exige una determinada respuesta que pueda ser más efectiva.

4.1.1 Kinésica

La kinésica, dentro de la CNV, es el campo que estudia los movimientos corporales y posturas del cuerpo, afirmando que, a nivel social y biológico, determinados movimientos o posturas conllevan a asumir actitudes o estados anímicos en los otros, lo cual puede ocurrir a nivel consciente o inconsciente, según Cestero (2006) los actos kinésicos suelen estar relacionados con actos de habla o con el paralenguaje, reforzando estas estructuras y posibilitando un proceso comunicativo más eficaz (citado en Lázaro, 2009). El término kinésica fue creado por el antropólogo americano Ray Birdwhistell (1952) quien planteó la kinésica como una comunicación silenciosa manifestada a través del rostro, los movimientos, posturas, los movimientos visibles de las piernas y los brazos.

Dentro de dicha doctrina se analizan cuatro puntos que la forman: la postura corporal, los movimientos, la gesticulación / expresión facial y la mirada (Lázaro, 2009). A continuación, se abordan estos aspectos en relación al aula de clase.

Frente a los estudiantes, la postura que pueda abordar un docente es de suma importancia para su atención, y dependiendo de sus posturas o movimientos estará impregnando en los alumnos un significado o posición dentro del aula, pudiendo mostrar con su kinesia rechazo por la clase, motivación, empatía o despotismo, entre otras cosas.

Heinemann (1980, en Núñez, 2012), sintetiza la función de la CNV en el aula:

En resumen, cabe formular las funciones siguientes: el comportamiento no verbal de los comunicantes transmite informaciones sobre la personalidad, el status y el origen social, expresa sentimientos y estados de tensión interna y define relaciones y actitudes

interpersonales. El curso de la interacción didáctica está regulado en buena parte de un modo no verbal, mientras que la comunicación verbal sobre el plano del contenido va acompañada, completada, ilustrada e interpretada por informaciones que no son lingüísticas. Además, ese campo de la comunicación en la enseñanza influye en la adquisición de una conducta no verbal por el alumno que, como parte de la competencia comunicativa, pertenece a los objetivos de la educación escolar (p. 3).

La postura cobra importancia en el aula ya que permitirá crear una relación próxima o distante con los estudiantes, ya que existe una clara diferencia entre un docente que permanezca tras su escritorio con sus brazos y piernas entrecruzadas, a un docente con una postura más abierta, que tiende hacia la cercanía de los estudiantes, en lugar de generar o sugerir distanciamiento, posibilitará o invitará a la cercanía, ya que en palabras de Albadalejo (2007, p. 77) “la postura de una persona expresa su actitud frente a la vida, su particular manera de enfrentarse al mundo y a los demás”.

En palabras de Cuadrado (1992):

Una postura erguida parece denotar seguridad y confianza y una caída lo contrario. Inclinar el cuerpo hacia delante puede denotar interés y retirarse hacia atrás carencia de él. Una posición tensa y rígida indica temor y estar a la defensiva. Una postura relajada transmite tranquilidad y apertura. Así, los cambios de postura del docente “son indicativos del agrado o desagrado al interactuar con los alumnos, pero al mismo tiempo son ilustrativos de la propia autoconfianza, energía, cansancio y status del profesor” (p. 61).

Por otro lado, los movimientos corporales permitirán un acompañamiento y refuerzo de los enunciados verbales, dando énfasis a la entonación y expresión del discurso, lo cual irá cambiando a lo largo de la clase y en esa misma medida deberán cambiar

también los movimientos corporales, así, si el profesor está exclamando admiración o fascinación en algo que esté enseñando, sus movimientos deberían ser rápidos y expansivos (brazos extendidos con movimientos rápidos, postura corporal inclinada hacia adelante), pero si está explicando algo preciso o delicado sus movimientos deberán ser recogidos y lentos (encogimiento de hombros, unión o cercanía de los dedos de ambas manos, con movimientos lentos y pausados). También es importante que el docente tenga cuidado en no exagerar sus movimientos, ya que un uso excesivo de movimientos o posturas poco convencionales pueden generar distracciones en los estudiantes y dificultades para centrar la atención en lo que se dice.

Probablemente los movimientos de las manos sean aquellos movimientos corporales que más refuerzan o acompañan el discurso, pues en las manos es donde se depositan la mayor parte de los ilustradores y emblemas, aspectos no verbales que influyen en diversos procesos comunicativos.

En relación a lo anterior están los gestos que constantemente están reforzando lo que se dice verbalmente. Retomando a Lázaro (2009, p. 9), “La gesticulación está formada por los gestos. Dichos elementos son el movimiento corporal que se desarrolla a través de las articulaciones, las más habituales suelen realizarse mediante los brazos, manos y, por último, la cabeza...”

La expresión facial suele estar estrechamente relacionada con las emociones, en tanto permite expresarlas a través de ciertas posiciones faciales, pero en otro sentido, también suele estar relacionada con los gestos, los cuales, en lugar de expresar estados emocionales, permiten reforzar y dar énfasis a nuestro discurso, Núñez (2012, p. 10) afirma a propósito de la expresión facial:

La cara es una de las partes más expresivas de nuestro cuerpo. Es la fuente principal para transmitir y captar sentimientos y emociones. Los profesores han de ser conscientes de cómo la utilizan y lograr un control adecuado para promover actitudes y sentimientos positivos en los alumnos (captar su atención, crear confianza, transmitir proximidad y calidez con una sonrisa, favorecer la comunicación...) también deben aprender a interpretar adecuadamente las expresiones de estos.

Con lo anterior se espera señalar la importancia de las expresiones faciales; como parte primaria para representar las emociones, poseen en sí mismas la capacidad de generar un ambiente amigable que tienda a promover la participación o agrado hacia el docente, o bien el rechazo y recelo de los estudiantes y, si el docente tiene la capacidad para evaluar el entorno de clase en relación a lo no verbal, tendrá la fortaleza para identificar en los estudiantes la predisposición hacia el contenido que imparte o el ambiente de la clase.

Por último, en el constructo de la kinésica, cabe abordar la mirada, la cual, en el ámbito docente se ha comprobado que tiene un rol relevante para la relación profesor-alumno, ya que la mirada, según Albadalejo, (2007, en Núñez, 2012, p. 10).

La mirada tiene cuatro funciones básicas: a) cognitiva: transmite información sobre los procesos de pensamiento de los demás; b) de comprobación de la conducta de los otros: al mirar a los alumnos, los docentes pueden ver su grado de atención y nivel de entendimiento de lo que les está transmitiendo; c) reguladora: indicando cuando alguien quiere hablar o prefiere no comunicarse; d) expresiva: sirve para manifestar emociones y sentimientos. Dado el importante papel de ésta en la relación didáctica, los profesores deben evitar actuaciones (como pasarse mucho tiempo escribiendo en la pizarra) que llevan a desconectar de ésta y promueven un mayor distanciamiento de los alumnos, junto con una dificultad para captar su conducta y otros posibles feed-backs de tipo no verbal.

Y continúa citando a Sanz (2005, p. 10):

En una intervención oral ante un grupo, la mirada franca y abierta indica proximidad, cosa que resulta útil para contrarrestar la distancia espacial. La mirada del orador funciona como un haz de hilos que se lanzan y recogen y acaban reuniendo simbólicamente en un entramado a todas las personas de la audiencia. Con la mirada, la profesora debe expresar que habla para todos y cada uno de los presentes. Si hay un sector del aula que no recibe su mirada, los alumnos que están ahí se sentirán abandonados y es muy probable que pierdan el hilo del discurso. Hay que evitar orientar la vista al techo o perderla en el vacío, así como la tentación de mirar constantemente a una sola persona que —porque demuestra que nos escucha o asiente constantemente— nos inspira confianza. Hay que alternar la mirada buscando el equilibrio, es decir, repartirla equitativamente entre todos los rostros y sectores del aula.

Es con todo lo anterior que se connota la relevancia del uso apropiado de la mirada dentro del aula de clase, permitiendo en su buen empleo un mejoramiento en la atención de los estudiantes y una mejor disposición a la clase y la temática impartida.

4.1.2 Paralenguaje

El paralenguaje es una de las manifestaciones no verbales que está estrictamente relacionada con la verbalización o el habla, aunque no consiste de pautas lingüísticas, el paralenguaje es aquello que acompaña a la locución tal como la entonación, la velocidad al hablar, el tono de la voz y la dicción. La combinación de todos estos factores posibilita reforzar y dar mayor contexto a lo que se dice, no precisamente referido al contenido, sino a la intención del mensaje. Tomemos por ejemplo la siguiente enunciación: “se acabó el

vino”, si el tono de voz es elevado, con una pronunciación clara y ascendente, estaría emitiéndose una expresión que podría connotar enojo o desaprobación en el enunciado; ahora bien, si la misma frase se dice con un tono de voz bajo, una pronunciación más lenta y descendente podría sugerir que se está preguntando si se acabó el vino.

Bajo lo anterior se puede constatar que el metalenguaje es la base de la máxima conocida “no es lo que se dice, sino cómo se dice” ya que el tono de voz y demás elementos metalingüísticos pueden hacer la diferencia entre lo que connota un mensaje y su fin comunicativo. Según la afirmación de Poyatos (1993 y 1994b, en Cestero 2014, p. 4):

El sistema paralingüístico está formado por las cualidades y modificadores fónicos, los indicadores sonoros de reacciones fisiológicas y emocionales, los elementos cuasi-léxicos y las pausas y silencios que, a partir de su significado o de alguno de sus componentes inferenciales, comunican o matizan el sentido de los enunciados verbales.

Por último y mencionado en el apartado anterior, el silencio como herramienta comunicativa también entra dentro del paralenguaje y posee valor dentro del aula académica, pues el silencio en combinación con expresiones faciales de enojo o desaprobación pueden imprimir en el estudiante la noción de que no está haciendo lo correcto o acordado en el aula de clase, lo cual puede corregir conductas desapropiadas en el ámbito educativo.

En síntesis, la importancia del paralenguaje dentro del contexto pedagógico, radica en que es este quien regula, condensa, y dinamiza la exposición y transmisión de conocimientos, como también posibilita una comunicación más asertiva y empática con los estudiantes.

4.1.3 Proxémica

La proxémica es considerada la ciencia o disciplina que estudia la relación cultural y social de las distancias comunicativas entre las personas, en otras palabras, estudia lo que comúnmente está denominado como espacio personal, diferenciando así dos tipos de espacio; el espacio real, enmarcado en el espacio y distribución de las cosas en nuestro entorno, tal como el espacio entre los objetos de una habitación o la distribución de libros de una librería; y el espacio personal, que hace más referencia a una dimensión psicológica y cultural, donde cada persona varía su distancia en relación a otros, variando la distancia según lo que la persona considere cómodo o apropiado para él.

Tanto el espacio real como el personal suelen ser la herencia de crecer y desarrollarse en una determinada cultura, llegando a promover, a la hora de relacionarnos, pautas que indican el tipo de relación y los componentes que la transversalizan, teniendo así que una relación comercial o impersonal tiende a manifestar una distancia interaccional mayor a una relación transversalizada por afectividad y emocionalidad. El antropólogo estadounidense Edward T. Hall (1966) estableció, en un estudio de interacción social, unos rangos de distancia que enmarcan un tipo de relación determinado. Afirmando que en una relación íntima, caracterizada por una presencia emocional, suele enmarcarse en una distancia de entre 45 centímetros, con la presencia de contacto físico, denominándola *distancia íntima*; para una relación grupal o con amigos se evidenció una distancia aproximada entre los 45 centímetros hasta 1,20 metros, posibilitando la suficiente cercanía para el tacto, el olfato o los detalles visuales; la siguiente la denominó *distancia personal*, la cual se emplea con extraños o recién conocidos y abarca desde 1,20 metros hasta 2,70 metros, implicando una distancia que representa la ausencia de afinidad o conocimiento;

por último denominó la *distancia social* a aquella comprende diálogos o relaciones oficiales o laborales, estando en los 2,70 metros o una distancia mayor, distancia característica de las relaciones entre empleados de una empresa y su sus jefes, o entre quienes atienden en alguna tienda o entidad de servicio: la *distancia pública*.

Dentro del campo educativo la proxémica posibilita por un lado demostrar confianza y dominio de las temáticas impartidas, por otro, generar cercanía y una relación próxima hacia los estudiantes. Siguiendo a Nuñez (2012, p. 6), el espacio físico:

Tiene un papel importante en las relaciones interpersonales. Es, a la vez, un contexto y un medio para establecerlas: las características del espacio en el que se desarrolla una interacción (la elección de la distancia o del entorno) transmite indicios que ponen de manifiesto el tipo de relación que se espera en cuanto a su grado de intimidad, formalidad, compromiso... La proximidad tiende a facilitar la comunicación, mientras que la distancia puede inhibirla.

Siguiendo con Núñez, afirma que:

Aplicado a un marco educativo, el espacio y su uso también es un indicador de poder. Así, los profesores disponen de más espacio propio por el que poder circular libremente que los alumnos: “en todos los modelos de distribución de mobiliario, el docente tiene más espacio para moverse, su territorio es amplio, su movilidad es mayor que la de sus alumnos y el mensaje que el mobiliario transmite es del mayor status del docente en relación con los alumnos” (Albadalejo, 2007: 126). Y los docentes pueden utilizar ese uso del espacio para transmitir mensajes que refuercen su poder y su papel de autoridad ante el grupo-clase. (p. 6)

Si bien se reconoce la importancia del uso apropiado del espacio físico para demarcar poder por parte del docente, desde una postura más relacional, el moverse por el espacio, acercarse a los estudiantes mientras se expone, acercarse cuando están en grupo de trabajos para ofrecerles asesoría, acompañado de una CNV afable, puede posibilitar un acercamiento óptimo a los estudiantes para llamar su atención e incentivar, desde estos rasgos no verbales, la participación y confianza hacia el docente.

4.2 Inmediatez verbal y no verbal

De la mano de Mehrabian (1969) y Andersen (1979), se entiende a grandes rasgos por inmediatez, el cúmulo de señales verbales y no verbales que posibilitan un acercamiento entre interactuantes (más enfocado a la enseñanza) desde señales que permiten la cercanía, disposición a entablar comunicación y sentimientos positivos hacia la otra persona. Tanto las investigaciones revisadas y puestas en la muestra, como investigaciones anteriores a éstas, han sugerido que la inmediatez del profesor, tanto a nivel verbal como no verbal, poseen una influencia positiva en el proceso de enseñanza, influyendo desde diferentes variables que repercuten en el aprendizaje de los estudiantes (de esto se hablará a profundidad en el siguiente apartado). De esta forma, la variable comunicacional de la inmediatez del profesor podría ocupar un lugar de estratégica importancia para los educadores y profesionales de la comunicación, quienes comparten la meta de mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Witt, 2000).

Hace aproximadamente 30 años comenzaron a realizarse investigaciones en torno a la inmediatez del profesor, las primeras investigaciones buscaban correlacionar la inmediatez con el aprendizaje de los estudiantes (Andersen, 1978, 1979; Andersen, Norton, & Nussbaum, 1981; Kelley & Gorham, 1988; McDowell, McDowell, & Hyerdahl, 1980;

Plax, Kearney, McCroskey, & Richmond, 1986; Richmond, Gorham, & McCroskey, 1987; citados en Witt, 2000). Al ver que los hallazgos de múltiples investigadores en el campo apuntaban a un resultado homogéneo, donde yacía una relación positiva entre la inmediatez del profesor y el aprendizaje desde diferentes variables, comenzaron a aparecer, tiempo después, investigaciones que corroboraban para las señales de inmediatez verbal, resultados similares que permitían reducir la distancia entre profesores y estudiantes (Gorham, 1988). Posterior a esto, un largo cuerpo de investigaciones en comunicación siguieron desarrollando en conjunto las conductas de inmediatez verbal y no verbal, en miras de examinar su relación con el proceso de enseñanza y el mejoramiento del aprendizaje a través de diferentes variables dentro del aula de clase (Christophel, 1990; Christophel & Gorham, 1995; Gorham & Christophel, 1990; Jordan, 1989; Menzel & Carrell, 1999; Moore, Masterson, Christophel, & Shea, 1996; McCroskey, Sallinen, Fayer, Richmond, & Barraclough, 1996; Neuliep, 1995; Rodriguez, Plax, & Kearney, 1996; Thweatt & McCroskey, 1998; citados en Witt, 2000).

Con el pasar del tiempo los desarrollos del campo han girado en torno a otras modalidades de educación que prescinden de la asistencia a un claustro educativo (educación por video llamada o derivados de educación a distancia; véase la investigación de Witt, 2000). También comienzan a salir a escena tipos de educación donde se prescinde de la figura del maestro, sustituyéndola por robots programados para enseñar (véase Kennedy, Baxter, Senft, & Belpaeme, 2006). Sin embargo, es mucho lo que aún se puede investigar sobre el campo en torno a la relación inmediatez-aprendizaje.

Según lo anterior y definiendo puntualmente los conceptos de inmediatez verbal y no verbal tenemos los siguientes significados.

4.2.1 Inmediatez verbal

La inmediatez verbal (*Verbal immediacy*) hace referencia a aquellos actos de habla que posibilitan un acercamiento físico y emocional entre interactuantes. Mencionando algunos comportamientos de inmediatez verbal se encuentra el uso de ejemplos personales, referidos a experiencias o situaciones vivenciales, realizar preguntas, el uso del humor, dirigirse a otros por el nombre, elogiar al otro, saludar afablemente dentro y fuera del aula, motivarlo a hablar, darle a entender a través de palabras la importancia de su participación, incentivarlo a discusiones o debates y el uso de pronombres inclusivos tales como “nosotros” en lugar de pronombres exclusivos como “yo” o “tú”.

4.2.2 Inmediatez no verbal

Por su parte, la inmediatez no verbal (*Nonverbal immediacy*) se refiere exclusivamente a aquellos actos de expresión no verbal que promueven la empatía o cercanía entre interactuantes, tal como se mencionó en los primeros apartados del marco teórico, la inmediatez no verbal está constituida por estrategias kinésicas, proxémicas y paralingüísticas esencialmente. Mencionando algunas de estas señales no verbales empleadas en la inmediatez no verbal tenemos: el toque en los hombros, saludar con un apretón de manos, acercarse a los estudiantes, entablar contacto visual, usar un tono de voz claro pero no amenazante, emplear gestos y reforzadores con las manos, expresiones faciales de interés, atención y curiosidad por las participaciones de los estudiantes, desplazarse por el espacio del aula de clase, emplear expresiones faciales que promuevan cercanía tales como sonreír y evitar expresiones de amenaza como fruncir el ceño o mirar

con desdén, presentar una postura y movimientos relajados, y emplear una variedad del tono de voz para enfatizar o promover el interés por el discurso.

4.3 Enseñanza/aprendizaje

Dentro del campo de la pedagogía se encuentran enfoques que se encargan de estudiar el cómo aprendemos y, de la mano con esto, la manera en la que se deben impartir los conocimientos en miras de potencializar dicho aprendizaje. Ahora bien, no se espera profundizar mucho en estas temáticas ya que el objetivo o temática central de este estudio es la CNV, pero como variable secundaria es inevitable ocupar un espacio para explicar los principales conceptos empleados en las investigaciones realizadas en torno a la relación entre inmediatez y pedagogía. Mencionando los conceptos más relevantes dentro de los estudios tenemos:

4.3.1 Diseño instruccional (*Instructional communication*)

El diseño instruccional es una disciplina que estudia la manera en que la comunicación interactúa e influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje, independiente del tipo de aprendizaje del estudiante. Así, se entiende que el diseño instruccional busca mejorar la forma en la que se enseña e interactúa con el estudiante, en miras de potencializar la adquisición de conocimientos.

José Enrique Tarazona Suárez (2012, p. 2), en su artículo sobre “Generalidades del diseño instruccional” afirma que:

El diseño instruccional se puede definir como un proceso pedagógico para armar y componer de forma estratégica, planificada y estructurada, los diferentes elementos de un curso en línea, tales como temas, contenidos, actividades, recursos de apoyo y evaluaciones. Esto permite hacer más amigable el aprendizaje en los estudiantes, y hacer el seguimiento necesario para alcanzar los objetivos propuestos. También se puede definir el diseño instruccional a partir del concepto de diseño de aprendizaje (Sicilia, 2007), no como una solución de los diferentes problemas educativos, sino como un instrumento que requiere de una evaluación y retroalimentación constante, cuyos resultados de evaluación demandará adaptaciones a nuevas circunstancias de ambientes de aprendizaje, teniendo en cuenta las características y las necesidades de los estudiantes, contextualizando así el proceso educativo.

Ahora bien, se hace mención de este concepto ya que es la entrada a la evaluación de variables que han sido tenidas en cuenta por múltiples investigadores en el campo, las cuales consideran que están estrictamente relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje (motivación y credibilidad). Para profundizar al respecto se sugiere revisar los siguientes autores: Wheelless (2004), Frymier (2009) y Mottet (2006) en relación a al concepto de instructional communication.

4.3.2 Aprendizaje cognitivo (Cognitive learning)

El aprendizaje cognitivo se refiere directamente a aquellos aprendizajes que están constituidos en información derivada de signaturas y que memorizamos a través del proceso de enseñanza. Dependiendo así del aprendizaje en resolución de problemas, retención de información, desarrollo de habilidades y la asimilación de material en clase. Es

un aprendizaje que está más derivado a la adquisición de conocimientos puntales. Entendido, en la mayoría de investigaciones revisadas, como la percepción de los estudiantes sobre el nivel de aprendizaje obtenido en el curso (King, Witt. 2009).

4.3.3 Aprendizaje afectivo (affective learning)

El aprendizaje afectivo es uno de los ejes centrales de la taxonomía de Bloom sobre el aprendizaje, donde planteaba que los tres tipos de aprendizaje son: aprendizaje psicomotor, cognitivo y afectivo. Los aspectos que abarca el aprendizaje afectivo están relacionados o centrados en los intereses, emociones, percepciones, aspiraciones y grado de aceptación o rechazo del contenido educativo por parte del alumno (Belanger y Jordan, 2000). Incluyendo además en el proceso educativo sentimientos, valores, apreciación, entusiasmo, motivaciones y actitudes de los estudiantes. Pogue y Ahyun (2006, p. 3), afirman que:

El aprendizaje afectivo del estudiante se refiere a las actitudes de los estudiantes hacia el curso, el contenido y el instructor, así como a las actitudes de los estudiantes hacia las conductas anticipadas en el aula (Bloom, 1956, 1976). El aprendizaje afectivo ha sido ampliamente investigado como correlato y como resultado de la inmediatez del maestro.

4.3.4 Motivación (Motivation)

Según la RAE, *la motivación está constituida por aquellos factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona*. Es en este sentido que se puede pensar la motivación dentro del campo de estudio como aquella disposición o razón

que permite dirigir a los estudiantes hacia la realización de acciones que orienten y promuevan el aprendizaje, a través de aspectos comportamentales como prestar atención a clase o asistir a la misma. Como también la posibilidad de que se mantenga dicha conducta a lo largo de una clase o curso académico. En palabras de Brophy (1987, en Pogue y Ahyun, 2006):

La motivación del estudiante se puede caracterizar como un rasgo o estado. La motivación del rasgo es la predisposición general del estudiante hacia el aprendizaje, mientras que la motivación del estado se estimula a través de una variedad de factores educativos, incluida la influencia del instructor (Brophy, 1987). Es lógico pensar que los estudiantes motivados tienen más probabilidades de participar en el complejo proceso de aprendizaje. (p. 3).

4.3.5 Credibilidad (Credibility)

La credibilidad hace referencia a la capacidad que tienen las personas para percibir desde sus palabras y comportamiento si alguien es o no creíble. Desde el enfoque de los estudios realizados se encuentra que la credibilidad está relacionada con la confianza o agrado que les generan los profesores a los estudiantes en un determinado curso. Todo a través de la inmediatez, tanto verbal como no verbal, y la relación que se crea dentro del aula. Se encuentra además en varios estudios que la credibilidad posibilita una mejor atención a los temas impartidos como también a las exposiciones por parte de los docentes. Para esto es importante en relación a la inmediatez no verbal procurar un lenguaje claro y seguro, con un tono de voz asertivo, pero no amenazante, sin apaciguamientos en las

oraciones, posibilitando proyectar así una imagen segura y firme frente a los conocimientos que se imparten. McCroskey y Young (1981, en Pogue, Ahyun, 2006) afirman:

La investigación en general ha respaldado la proposición de que la credibilidad de la fuente es un elemento muy importante en el proceso de comunicación, ya sea que el objetivo del esfuerzo en la comunicación sea la persuasión o la generación de conocimiento. (p. 2)

5. Diseño

5.1 Tipo de investigación

Este estudio está enmarcado dentro de las investigaciones de tipo documental, más específicamente una investigación de tipo revisión sistemática, lo cual consiste en la revisión del material bibliográfico sobre un tema o problemática de investigación en un campo específico.

Para esto se debe realizar una metodología de investigación clara, donde se establecen aspectos como criterios de inclusión y exclusión, variables y conceptos a tener en cuenta dentro del interés investigativo para no divagar respecto al objetivo de la investigación, como también el establecimiento de criterios de valoración que pueda delimitar la validez de las investigaciones y, además, se debe entablar una síntesis que abarque los resultados de las investigaciones analizadas.

Dicha síntesis y análisis de información se realizan esencialmente a través de parámetros cuantitativos, asignando puntuaciones a las variables a evaluar dentro de los marcos investigativos de los estudios recopilados.

La necesidad de realizar una revisión sistemática dentro de cualquier disciplina o ciencia radica en que permite la evaluación de las investigaciones realizadas sobre el campo, posibilitando determinar si dichas investigaciones poseen buena validez, confiabilidad y metodología investigativa para afirmar lo que afirman en sus resultados. Revisando la rigurosidad de las investigaciones.

En palabras de Beltrán (2005, p. 2) la importancia de una revisión sistemática radica en que:

En primer lugar, cuando los clínicos consultamos la literatura publicada, frecuentemente, no nos conformamos con la lectura de un artículo, porque la práctica nos ha enseñado que, hallazgos reportados por un autor son cuestionados por otros o por el contrario pueden ser confirmados por repetidas investigaciones. Pero, rara vez, los estudios de investigación, aun los más rigurosos, nos dan respuestas definitivas a nuestras preguntas clínicas, y aun en muchos casos, muchos resultados, con el tiempo se demostraron que eran incorrectos por sesgos o insuficiente poder estadístico por tamaño de la muestra. Por tanto el clínico, para llevar a cabo una buena práctica clínica, debe estar basado en el análisis de la mejor evidencia disponible, la cual puede ser proporcionada por una revisión sistemática, sobre la base del análisis sistemático y metódico de un número adecuado de informes de investigación relevantes.

Si bien Beltrán afirma la necesidad de la revisión sistemática en campos clínicos, este tipo de investigación bien puede ser aplicado a otros campos del saber, donde el cúmulo de información a través de investigaciones tiende a generar contradicciones y polémicas sobre un campo, cosa que puede ser en buena medida solventada a través de una investigación sistemática que posibilite la evaluación de la rigurosidad investigativa dentro de un campo y la afirmación de los resultados. Es por lo anterior que se considera que para la CNV en relación a la pedagogía, surge la necesidad de una revisión sistemática que permite evaluar las investigaciones dentro del campo, identificando con esto fortalezas y debilidades metodológicas dentro del mismo, como también cuáles son los resultados predominantes, entre otras cosas.

5.2 Fuentes de información

Inicialmente se comenzó el rastreo bibliográfico a través de bases de datos cuya publicación era predominantemente en español, dichas bases fueron Scielo, Redalyc y Dialnet, al ver que no había una investigación sólida sobre el campo se procedió a indagar en revistas de investigación de habla inglesa, para esta revisión se accedió a las bases de datos bibliográficos desde la Universidad de Antioquia, donde poseen enlaces directos a revistas de investigación indexada a la que la universidad está suscrita. Permitiendo el acceso de información y artículos investigativos sin costo alguno.

Las principales bases de datos que posibilitaron la recolección de información y artículos para la muestra fueron:

- Apa Psyc Net.
- Ebsco
- Science Direct
- Scopus

5.3 Criterios de inclusión y exclusión

5.3.1 Criterios de inclusión

- Publicaciones en revistas indexadas.
- Publicaciones en un rango de tiempo entre 2006 y 2017 (11 años).
- CNV y variables de pedagogía como ejes centrales para el uso de palabras clave.
- CNV y pedagogía como temas centrales de estudio.
- Artículos publicados en español e inglés.

5.3.2 Criterios de exclusión:

- Dentro de la muestra se excluyen perspectivas, libros o ensayos que no deriven de publicaciones investigativas, siendo textos más divulgativos.
- Estudios publicados en idiomas diferentes a español e inglés.
- Artículos publicados en revistas no indexadas.
- Publicaciones anteriores al año 2006.

5.4 Procedimiento

Al inicio de la investigación se presentaron dificultades frente a la muestra, pues los textos que había en español frente al tema de estudio resultaban insuficientes y en lugar de hacer una propuesta investigativa era más un ensayo o reflexión a través de la lectura de varios estudios en el campo. Para las bases de datos en español se usaban palabras clave como “CNV y educación” o “CNV en el aula de clase”, entre otras combinaciones. Pero al ver que no aparecía mayor número de publicaciones, se optó por indagar en bases de datos en inglés. Al comenzar empleando el término de “nonverbal communication”, junto con términos relacionados al ámbito educativo, se halló en una de las investigaciones un concepto clave para el futuro de la investigación y fue el término de “Immediacy” o “nonverbal immediacy”, pues al indagar sobre el significado del término se supo que se empleaba principalmente dentro del ámbito educativo y referenciaba, dentro de las investigaciones en el campo, al empleo de la CNV en espacios de aprendizaje en miras de potencializarlo. A partir de ahí y con un enfoque mejor definido dentro de la investigación las palabras claves utilizadas para recopilar información fueron:

- NONVERBAL IMMEDIACY AND PEDAGOGY
- NONVERBAL IMMEDIACY AND EDUCATION
- NONVERBAL IMMEDIACY AND LEARNING
- NONVERBAL IMMEDIACY AND CLASSROOM
- NONVERBAL IMMEDIACY AND TEACHING
- NONVERBAL COMMUNICATION AND PEDAGOGY

- NONVERBAL COMMUNICATION AND EDUCATION
- NONVERBAL COMMUNICATION AND LEARNING
- NONVERBAL COMMUNICATION AND CLASSROOM
- NONVERBAL COMMUNICATION AND TEACHING

Así pues, la combinación de estos términos posibilitó encontrar además de los artículos de la muestra (29), gran cantidad de artículos que si bien no entraron en la muestra fue por el año de publicación o porque tendían a desviarse considerablemente sobre el tema de estudio, ya que algunos por ejemplo, hablaban más sobre enseñar CNV como curso de estudio que como un elemento a tener presente en el ámbito educativo.

Posterior a la recolección de los artículos, se procedió a leerlos a la par que se escribía información necesaria para el futuro análisis y puntuación de las investigaciones, lo cual se llevó a cabo a manera de fichas bibliográficas, esto posibilitó sintetizar la información relevante de cada artículo y agruparla posteriormente en categorías.

5.4.1 Ficha bibliográfica

La información o variables contenidas dentro de la ficha son las siguientes:

- **Año:** Se dejaba en registro la fecha de publicación del artículo, oscilando entre 2006 y 2017.
- **Tipo de documento:** Especificando si era un artículo u otro tipo de material bibliográfico, en este caso sólo se encontró material de tipo artículo de investigación.

- **Referencia:** En este apartado se anotaban, a manera de referencia bibliográfica, la información concerniente del artículo tal como nombre de los investigadores del artículo, año de publicación, título del artículo, revista de publicación, volumen de la publicación, número y páginas referidas al artículo.
- **Palabras clave:** En este apartado se anexaba las palabras clave utilizadas en los artículos, de no estar explicitadas se deducían de la lectura realizada y las variables o conceptos más utilizados.
- **Revista:** Aquí sólo se ponía la revista de publicación en relación al número asignado a cada artículo del 1 al 29.
- **Objetivos:** Posterior a la lectura, se realizaba someramente una descripción del objetivo del estudio, extraído generalmente del apartado del resumen.
- **Tipo de estudio:** Se especificaba si el estudio era experimental o documental, para la muestra todos los artículos eran de tipo experimental.

- **Diseño:** En el apartado de diseño se diferenciaban aquellos estudios que dado su control y diseño investigativo, como las metodologías implementadas, entraba en un cuasi-experimento o en un experimento puro.
- **Alcance:** Primero se identificaba qué tipo de estudio era dependiendo de si entraba en un estudio exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo se rellenaba la casilla para un análisis futuro.
- **Muestra:** En la muestra se especificaba la cantidad de personas participantes del estudio, como también el número de hombres y mujeres en cada investigación.
- **Características de la muestra:** Para las características de la muestra se utilizaba cualquier característica mencionada en los artículos, bien fuera si la población era estudiante, el tipo de estudio que cursaban (escuela, universidad, preparatoria), lo que estudiaban si lo explicitaban y hasta la media de edad de la muestra investigativa.
- **Instrumento 1:** Los instrumentos utilizados y reportados por los investigadores eran reportados y anexados en este apartado, registrando el test o cuestionario aplicado para cada investigación y variable que medían o

evaluaban, anotando además el autor de los cuestionarios en caso de ser mencionados.

- **Instrumento 2:** Se anexaba un segundo apartado de instrumentos en caso de que fueran múltiples y con el fin de no saturar un apartado.
- **Variables:** Se identificaba, posterior a la lectura de cada artículo, las variables empleadas en cada investigación.
- **Análisis de información:** Se hacía mención de cómo procedían los investigadores en el análisis de la información recopilada en las investigaciones, mencionando tanto medidas estadísticas reportadas como procedimientos experimentales.
- **Resultados:** Se escribía sucintamente los resultados de cada investigación, tendiendo a plantear premisas principales de los hallazgos en las investigaciones, como también puntuaciones o aclaraciones realizadas al respecto por los investigadores.
- **Intertextualidad:** Mención de los autores dentro del campo que fueron más citados en los artículos.

- **Comentarios:** Este apartado estaba dedicado a imprimir pensamientos, sospechas, hipótesis, juicios de valor o impresiones sobre el contenido, diseño y/o metodología de las investigaciones.
- **Dudas y curiosidades:** Se escribían preguntas o inquietudes surgidas a lo largo del proceso de lectura de cada artículo, esperando ser luego aclaradas por el asesor del trabajo.
- **Procedimientos estadísticos:** Se identificaban en los artículos cada uno de las herramientas estadísticas identificadas y utilizadas para el análisis de los datos en las investigaciones.

5.5 Análisis de información

Para el análisis de la información reunida de los artículos de investigación se procedió a sintetizar todas las variables a tener presentes dentro de las investigaciones y atribuirles un puntaje en relación al nivel investigativo de cada variable, basado en Hernández Sampieri (2014), así, por ejemplo, Se diferenciaba si el alcance investigativo, asignando valores numéricos a cada tipo de alcance, (1) exploratorio, (2) descriptivo, (3) correlacional, y (4) explicativo, de esta misma forma para todas las variables que interesaba analizar frente a las investigaciones.

Luego toda la información era sistematizada en un cuadro que permitía sumar el puntaje total de cada artículo según las variables a evaluar y asignar una puntuación al nivel investigativo (ver página 60).

6. Resultados

En este apartado se presentarán los resultados obtenidos de las variables elegidas a ser estudiadas. De precisarse, cada variable estudiada tendrá anexada una tabla descriptiva en relación a lo encontrado en las investigaciones.

6.1 Información bibliométrica

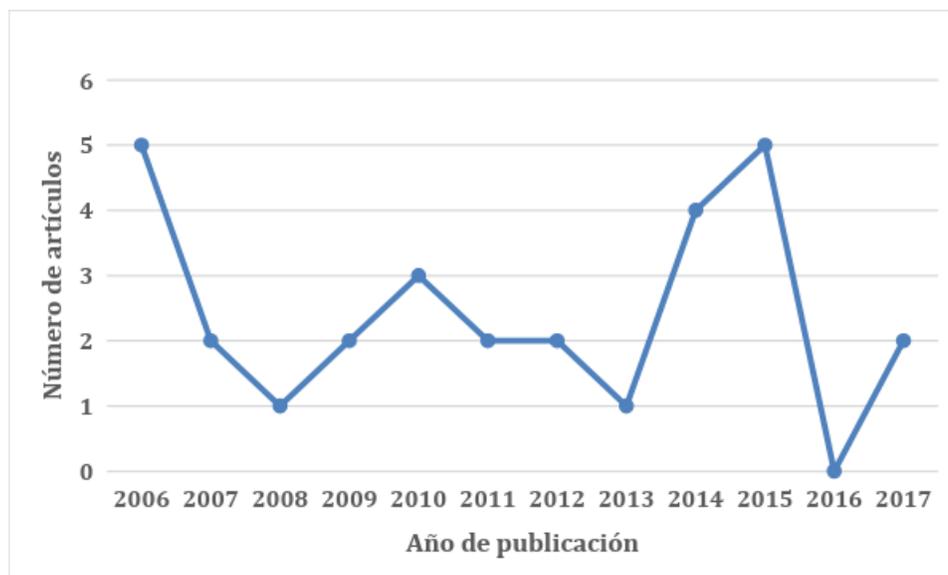
Para la información bibliométrica se tomaron las variables de año de publicación, revista y país. Considerando estas variables como pertinentes para el análisis de la información obtenida, aunque cabe mencionar que no es algo que se enmarque propiamente en el núcleo central del análisis.

6.1.1 Año de publicación

El lapso de tiempo abarcado para la selección de la muestra fue:

AÑO	NÚMERO DE ARTÍCULOS	%
2006	5	17%
2007	2	7%
2008	1	3%
2009	2	7%
2010	3	10%
2011	2	7%
2012	2	7%
2013	1	3%
2014	4	14%
2015	5	17%
2016	0	0%
2017	2	7%
TOTAL	29	100%

El rango de tiempo elegido para la selección de la muestra fue entre los años 2006 y 2017 abarcando así un lapso de tiempo de 11 años. Procurando seleccionar el tiempo más próximo a la actualidad en relación a la publicación de investigaciones en el campo. Los años que tuvieron mayor publicación de artículos fueron el 2006 (5 publicaciones) y el 2015 (5 publicaciones). Respecto a los años con menos publicaciones en el campo son el año 2016 (0 publicaciones) y los años 2008 y 2013 (1 publicación cada uno). Se destaca que el lapso de tiempo entre los años de mayor publicación es de casi una década, evidenciando una disminución en la investigación sobre el campo de estudio en ese lapso de tiempo, además y por primera vez en el desarrollo del campo de estudio, se presenta en el año 2016 una ausencia en publicaciones investigativas al respecto, siendo el año de menor publicación entre los años seleccionados para la revisión. De manera gráfica se presentaría de la siguiente manera:



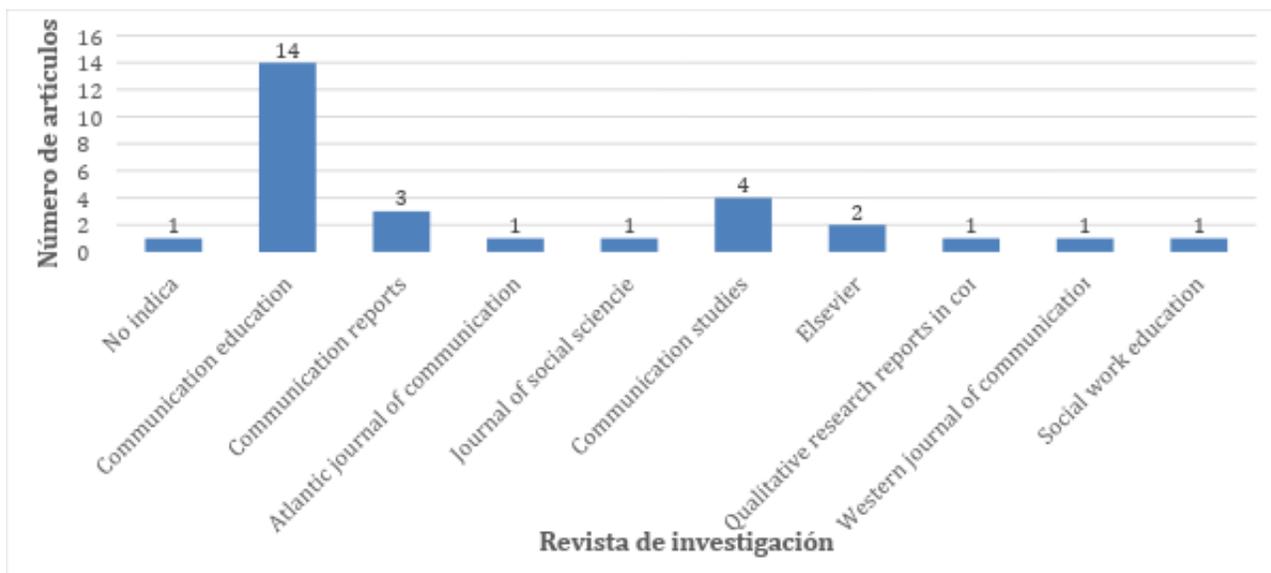
6.1.2 Revista de investigación

Las revistas de investigación a las cuales se suscribían las investigaciones realizadas fueron:

REVISTA	NÚMERO DE ARTÍCULOS	%
No indica	1	3%
Communication education	14	48%
Communication reports	3	10%
Atlantic journal of communication	1	3%
Journal of social sciencie	1	3%
Communication studies	4	14%
Elsevier	2	7%
Qualitative research reports in communication	1	3%
Western journal of communication	1	3%
Social work education	1	3%
TOTAL	29	100%

El número total de revistas identificadas es de 9, las cuales a grandes rasgos se enfocan en temáticas de educación y comunicación, enmarcadas en ciencias sociales. Cabe mencionar que sólo un artículo de la muestra no precisaba o mencionaba la revista a la que se suscribía, por lo demás, el resto de artículos de la muestra evidenciaban la revista a la que estaban suscritos. Todas las revistas poseían una cantidad de artículos similar. Salvo la revista Communication Education, la cual contaba con 14 artículos suscritos a dicha revista. Connotando que es la revista de investigación que más se enfocaba en la temática de estudio investigada, lo cual es pertinente para el tipo de revista y el contenido que suelen divulgar en ella, abarcando aspectos tanto de comunicación como de educación. Lo mismo para la segunda revista con más publicaciones (communication studies) la cual posee 4 artículos de investigación publicados, respecto a las revistas más enfocadas hacia la comunicación que la educación, se encuentra una cierta homogeneidad con publicaciones

de 1 o 2 artículos investigativos sobre el tema en cuestión. Representándolo gráficamente sería así:



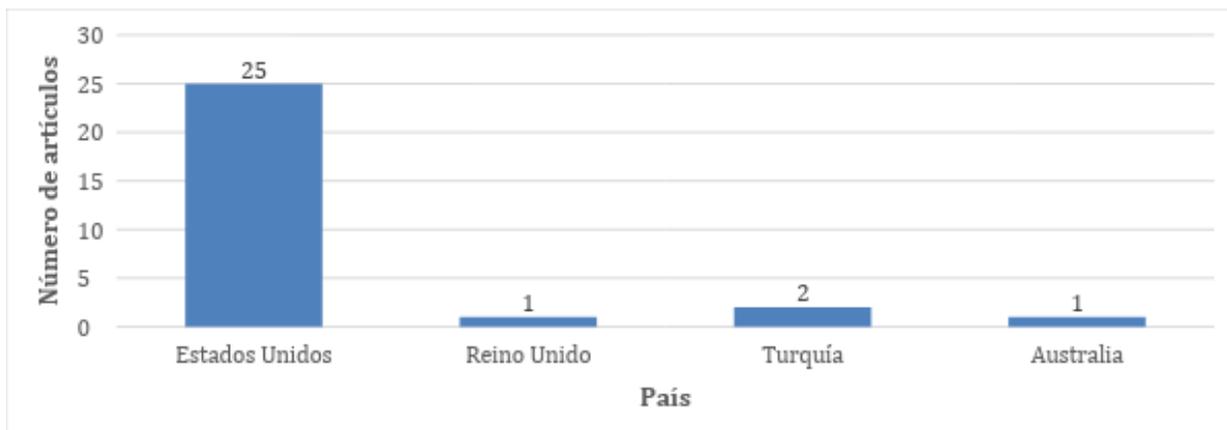
6.1.3 País

Países donde se realizaron las investigaciones

PAÍS	NÚMERO DE ARTÍCULOS	%
Estados Unidos	25	86%
Reino Unido	1	3%
Turquía	2	7%
Australia	1	3%
TOTAL	29	100%

Los países en los cuales se realizaron las investigaciones de la muestra fueron Estados Unidos, Reino Unido, Turquía y Australia. Entre los últimos tres países mencionados no hay una diferencia significativa de investigaciones; contrario a Estados Unidos que posee la gran mayoría de las investigaciones (25 artículos), connotando que es

el país con mayor apuesta investigativa, además coincide con que es el país donde viven o pertenecen varios de los autores más representativos sobre el campo. Representándolo gráficamente se tendría lo siguiente:



6.1.4 Base de datos de los artículos

Se enfatizó en que la búsqueda inicial de los artículos fuese a través de bases de datos bibliográficas indexadas. Recordando nuevamente que los artículos están numéricamente organizados, tenemos que cada artículo podría encontrarse en las siguientes páginas o bases de datos:

NÚMERO DE ARTÍCULOS	BASE DE DATOS	15	APA psycnet
1	Scopus	16	Tandfonline
2	Scopus	17	Tandfonline
3	Scopus	18	Scopus
4	Scopus	19	Tandfonline
5	ERIC	20	ERIC
6	ResearchGate	21	Scopus
7	Scopus	22	Scopus
8	Academia.edu	23	ResearchGate

NÚMERO DE ARTÍCULOS	BASE DE DATOS	15	APA psycnet
9	Scopus	24	Scopus
10	Scopus	25	Tandfonline
11	Tandfonline	26	Scopus
12	Tandfonline	27	Scopus
13	Scopus	28	Scopus
14	Scopus	29	Scopus

Cabe aclarar que la fuente que se le asignó a cada artículo no es la fuente oficial de donde se extrajeron al inicio de la investigación. Pero una reciente búsqueda de cada artículo en dichas bases de datos proporcionó una fuente confiable para encontrar cada artículo en caso de querer hacerlo. Respecto a la búsqueda inicial de artículos de la investigación, es dable mencionar que las principales páginas de búsqueda fueron Scopus, Science direct, EBSCO y Apa Psycnet. El número total de artículos e información encontrada es superior a los 29 artículos de la muestra. Pero por cuestión de rango de tiempo fueron excluidos de la muestra (artículos publicados antes del 2006). Por último, es fidedigno en esta tabla que el mayor número de artículos fuesen extraídos de Scopus, pero también se podían encontrar en otras bases de datos.

Así mismo, se presenta una lista bibliográfica de la numeración de cada artículo con su respectiva citación:

- 1) Pogue, L., Ahyun, K. (2006). The effect of teacher nonverbal immediacy and credibility on student motivation and affective learning. Vol. 55, No. 3, pp. 331-344. Communication Education.

- 2) Witt, L. P., Schrodt, P. (2006). The influence of instructional technology use and teacher immediacy on student affect for teacher and course. Vol. 19, No. 1, pp. 1-15. Communication reports.
- 3) Zhang, Q. & Oetzel, J. G. (2006). Constructing and validating a teacher immediacy scale: A chinese perspective. Vol. 55, No. 2, pp. 218-241. Communication Education.
- 4) Kennedy, J; Baxter, P; Senft, P & Belpaeme, T. (2006). Higher nonverbal immediacy leads to greater learning gains in child-robot tutoring interactions. Centre for robotics and neural systems, Plymouth University, United Kingdom.
- 5) Mottet, T. P., Raley, J. P., Cnningham, C., Beebe, S. A & Raffeld, P.C. (2006). Testing the neutralizing effect of instructor immediacy on student course workload expectancy violantiosn and toletance for instructor unavailability. Vol. 55, No. 2, pp. 147-166. Communication Education
- 6) Gendrin, D. M & Rucker, M. L. (2007). Student motive for communicating and instructor immediacy: A matched-race institucional comparison. Vol. 15, No. 1, pp. 41-60.
- 7) Burroughs, N. F. (2007). A reinvestigation of the relationship of teacher nonverbal immediacy and student compliance-resistance with learning. Vol. 15, No. 1, pp. 41-60. Atlantic Journal of Communication.
- 8) Bicki, A. (2008). An observation of nonverbal immediacy behaviours of native and non-native lecturers. Vol. 5, No. 1. Journal of Social Science.
- 9) King, P., Witt, P. (2009). Teacher immediacy, confidence testing, and the measurement of cognitive learning. Vol. 58, No. 1, pp. 110-123. Communication Education.

- 10)** Houser, M.L & Frymier, A. B. (2009). The role of student characteristics and teacher behaviors in students' learner empowerment. Vol. 58, No. 1, pp. 35-53. Communication Education.
- 11)** Wang, T., Schrod, P. (2010). Are emotional intelligence and contagion moderators of the association between students' perceptions of instructors' nonverbal immediacy cues and students' affects? Vol. 23, No. 1, pp. 26-38. Communication Reports.
- 12)** Sidelinger, R. J. (2010). College student involvement: An examination of student characteristics and perceived instructor communication behaviors in the classroom. Vol. 15, No. 1, pp. 87-103. Communication Studies.
- 13)** Wei, F & Wang, Y. K. (2010). Students' silent messages: Can teacher verbal and nonverbal immediacy moderate student use of text messaging in class? Vol. 59, No. 4, pp. 475-496. Communication Education.
- 14)** Martir, L. & Timothy, P. M. (2011). The effect of instructor nonverbal immediacy behaviors and feedback sensitivity on hispanic students' affective learning outcomes in ninth-grade writing conferences. Vol. 60, No. 1, pp. 1-19. Communication Education.
- 15)** Witt, L, P. & Kerssen-Griep, J. (2011). Instructional Feedback I: The interaction of facework and immediacy on students' perceptions of instructor credibility. Vol. 60, No. 1, pp. 75-94. Communication Education.
- 16)** Kerssen-griep, J & Witt, P, L. (2012). Instructional feedback II: How do instructor immediacy cues and facework tactics interact to predict student motivation and fairness perceptions. Vol. 63, No. 4, pp. 498-517. Communication Studies.

- 17)** Finn, A. N., & Schrod, P. (2012). Students' perceived undertanging mediates the effects of teacher clarity and nonverbal immediacy on learner empowerment. Vol. 61, No. 2, pp. 111-130. *Communication Education*.
- 18)** Walkem, K. (2013). Instructional immediacy in elearning. Vol. 21, pp. 179-184. ELSEVIER.
- 19)** Khoo, K. (2014). Qualitative study explains japanese student's reactions to american instructor's immediacy: Effects of cross-cultural classrom communication. Vol. 15, No. 1, pp. 17-25. *Cualitative Research Reports in Communication*.
- 20)** Trad, L., Katt, J & Miller, N. (2014). The effect of face threath mitigation on instructor credibility and student motivation in the absence of instructor nonverbal immediacy. Vol. 63, No. 2, pp. 136-148. *Communication Education*.
- 21)** Miller, A. N. Katt, J. A. Brown, T. & Sivo, S. A. (2014). The relationship of instructor self-disclosure, nonverbal immediacy, and credibility to student incivility in the college classroom. Vol. 63, No. 1, pp. 1-16. *Communication Education*.
- 22)** Witt, P. L., Schrod, P., Wheelless, V. E., & Bryand, M. C. (2014). Students' intent to persist in college: moderating the negative effects of receiver apprehension with instructor credibility and nonverbal immediacy. Vol. 65, No. 3, pp. 330-352. *Communication Studies*.
- 23)** Sidelinger, R. J., Bolen, D. M. (2015). Compulsive comunication in the classroom: Is the talkaholic teacher a misbehaving instructor? Vol. 79, No. 2, pp. 174-196. *Western Journal of communication*.
- 24)** Kerssen-griep, J & Witt, P, L. (2015). Instructional feedback III: How do instructor facework tactics and immediacy cues interact to predict student perceptions of being mentored? Vol. 64, No. 1, pp. 1-24. *Communication Education*.

- 25) Sidelinger, R. J., Nyeste, M. C., Madlock, P. E., Pollak, J. & Jon Wilkinson. (2015). Instructor privacy management in the classroom: Exploring instructors' ineffective communication and student communication satisfaction. Vol. 66, No. 5, pp. 569-589. *Communication Studies*.
- 26) Vallade, J. I., & Malachowski, C. M. (2015). Instructor misbehavior and forgiveness: An examination of student communicative outcomes in the aftermath of instructor misbehavior. Vol. 64, No. 3, pp. 301-324. *Communication Education*.
- 27) Cakir, S. G. (2015). The effects of teacher immediacy and student burnout on empowerment and resistance among turkish pre-service teachers. Vol. 40, pp. 170-175. *ELSEVIER*.
- 28) Tonsing, K. N. (2017). Instructor immediacy and statistics anxiety in social work undergraduate students. *Social Work Education*.
- 29) Zhu, L. & Anagondahalli, D. (2017). Predicting student satisfaction: The role of academic entitlement and nonverbal immediacy. Vol. 00, No 00, pp. 1-12. *Communication Reports*.

Agrupando los 29 artículos a las bases de datos donde cada uno se encuentra tenemos lo siguiente:

BASE DE DATOS	NÚMERO DE ARTÍCULOS	% MUESTRA
Scopus	17	59%
ERIC	2	7%
ReasearchGate	2	7%
Academia.edu	1	3%
Tandofline	6	21%
APA psycnet	1	3%
TOTAL	29	100%

6.1.4.1 Palabras clave

Las palabras clave utilizadas en las diferentes bases de datos visitadas fueron predominantemente:

PALABRAS CLAVE
Nonverbal immediacy
Pedagogy
Student
Teacher
learning
classroom
education

Las palabras principales que se usaron para el rastreo bibliográfico fueron “nonverbal immediacy” y en filtros para la búsqueda se usaba como conector el término “AND” y se ponía en relación el resto de palabras que aparecen en la lista. Buscándose siempre las palabras principales con cada conector en todas las bases de datos, buscando exhaustividad en el rastreo bibliográfico.

6.2 Resultados de las variables seleccionadas

La muestra total recopilada consta de 29 artículos, de los cuales se aislaron las variables del alcance investigativo, el nivel de hipótesis, el tipo de muestra, el nivel de confiabilidad y el nivel de validez. Para cada apartado se realizará una descripción de los resultados, la cual variará dependiendo de los datos obtenidos de la muestra. Cabe aclarar que para el análisis de la información se atribuyó un puntaje según la información extraída de los apartados, sistematización necesaria para la calificación de la muestra.

6.2.1 Alcance investigativo

La información obtenida de los artículos respecto al alcance investigativo fue:

ALCANCE INVESTIGATIVO	MUESTRA	% MUESTRA	PUNTAJE	% PUNTAJE	VALOR DE PUNTAJES
Investigación exploratoria	3	10%	3	4%	1
Investigación descriptiva	7	24%	14	17%	2
Investigación correlacional	10	34%	30	36%	3
Investigación explicativa	9	31%	36	43%	4
Total	29	100%	83	100%	

Para el alcance investigativo se asignó una puntuación de 1 a 4 dependiendo del valor o complejidad de dichos alcances. De esta manera se atribuye un puntaje de 1 al nivel exploratorio, 2 al nivel descriptivo, 3 al nivel correlacional y 4 al nivel explicativo. La muestra de cada alcance es de 3, 7, 10 y 9 respectivamente. Obteniendo un puntaje respectivo de 3, 14, 30 y 36. Con lo cual se observa que, tanto en cuestión de muestra como de puntuación, los alcances correlacional y explicativo son los que presentan un mayor puntaje, lo cual podría ser un predictor de un desarrollo investigativo sobre el campo de estudio ya consolidado, teniendo presente que el alcance más básico de investigación (el exploratorio) posee una muestra de 3 artículos. Lo cual también puede connotar un desarrollo de investigaciones en el campo que además se ve incidido por el tiempo, encontrándose que del 2006 hasta el 2017 las investigaciones exploratorias sobre el tema en cuestión son mínimas. Además, cabe mencionar que las investigaciones exploratorias recopiladas, aunque si bien abordaban la relación entre CNV y pedagogía, lo hacían no desde un eje central de estudio, sino desde enfoques más periféricos, donde estudiaban dichas variables bajo condiciones poco convencionales. Se presenta de manera gráfica los resultados:



6.2.2 Nivel de hipótesis

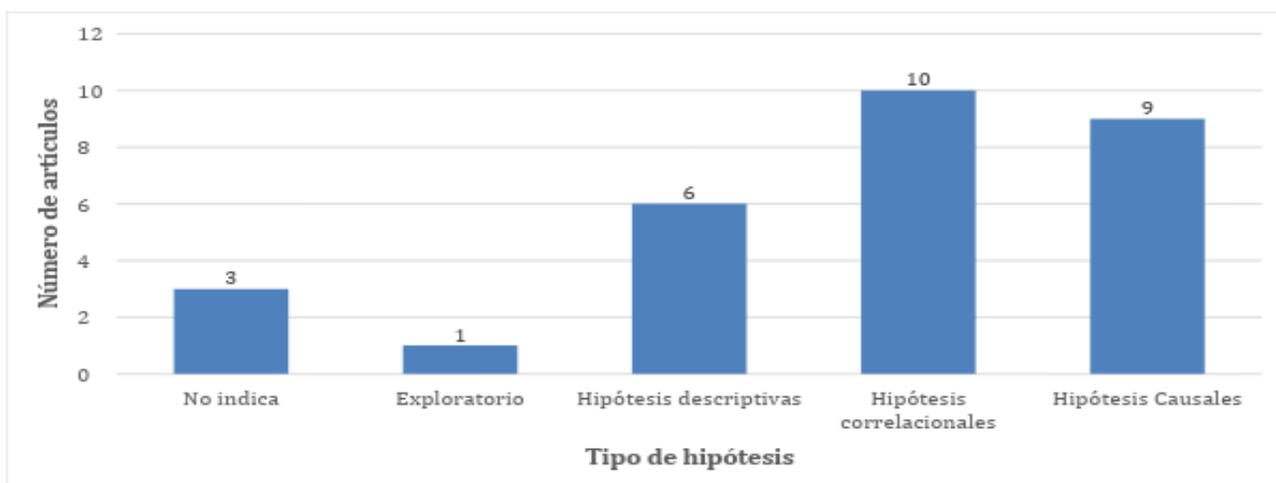
Para la evaluación del nivel de hipótesis se asignaron puntajes de 0 a 4 en relación al nivel que poseían. Cabe mencionar que esto se seleccionó a grandes rasgos dentro de las investigaciones, prescindiendo de la cantidad de hipótesis o preguntas investigativas por artículo.

TIPO DE HIPÓTESIS	MUESTRA	% MUESTRA	PUNTAJE	% PUNTAJE	VALOR DE PUNTAJES
No indica	3	10%	0	0%	0
Exploratorio	1	3%	1	1%	1
Hipótesis descriptivas	6	21%	12	17%	2
Hipótesis correlacionales	10	34%	30	43%	3
Hipótesis Causales	9	31%	26	38%	4
Total	29	100%	69	100%	

De toda la muestra obtenida 3 artículos no mencionaron hipótesis (puntaje 0), hipótesis exploratorias se evidenció 1 (puntaje 1), en hipótesis descriptivas se encontraron 6 artículos (puntaje 12), para las hipótesis correlacionales se obtuvo una muestra de 10

(puntaje 30) y para las investigaciones causales/experimentales una muestra de 9 (puntaje 26).

Según lo anterior en las hipótesis de tipo correlacional y causal se evidencia un mayor número de hipótesis junto con un puntaje superior, dado el nivel de complejidad de dichas hipótesis. Respecto a las investigaciones donde no se indicó la hipótesis y las que poseían una hipótesis exploratoria se encuentra una muestra y puntaje poco significativos. Por otro lado, las hipótesis de tipo descriptiva poseen un nivel medio dentro de las variables del apartado, ya que tienen una muestra de 6 y una puntuación de 12 acorde al nivel de complejidad de este tipo de hipótesis. Con todo lo anterior cabe resaltar por un lado la gran cantidad de artículos de la muestra que reportan la hipótesis de sus investigaciones, además de que tanto para hipótesis correlacionales; como para las hipótesis causales se evidencia una superioridad numérica no sólo por muestra sino por puntaje dado su nivel de complejidad, lo cual puede sugerir que sobre la mención de la hipótesis mayor rigurosidad en las investigaciones, se presenta en este sentido una rigurosidad interna por parte de la mayoría de investigaciones. Hablando gráficamente se tendría lo siguiente:



6.2.3 Tipo de muestreo

Este apartado no requiere la presentación de cuadros con puntuaciones o número de artículos ya que se evidenció algo en común en todos los artículos y es que pertenecen al mismo tipo de muestreo, el cual es un muestreo de tipo causal.

La población objeto de estudio en las investigaciones realizadas fueron en todos los casos estudiantes. Se piensa que hubo dos razones principales para realizarlo de esta manera; por un lado este tipo de investigaciones tienen que ver directamente con el aprendizaje y proceso de enseñanza, por lo cual la población más idónea eran estudiantes; por otro lado, la disponibilidad y acceso que tenían a la muestra posibilitaba una aplicación y ejecución apropiada de los instrumentos y las investigaciones. Por lo demás cabe mencionar que de los 29 artículos recopilados solamente en uno no se menciona la muestra con la cual se trabajó en el experimento. Los demás cumplen con este criterio apropiadamente.

6.2.3.1 Población muestral

A continuación, se presenta la población muestral de cada investigación:

NÚMERO DE ARTÍCULO	POBLACIÓN
1	586
2	549
3	519
4	23
5	379
6	278
7	564
9	72
10	397
11	305

NÚMERO DE ARTÍCULO	POBLACIÓN
12	346
13	228
14	179
15	269
16	269
17	261
18	93
19	26
20	218
21	438
22	621
23	172
24	269
25	195
26	144
27	329
28	113
29	483

Antes que nada, cabe hacer un par de aclaraciones al respecto. La columna que dice “número de artículo” corresponde a la asignación numérica que se le dio a cada artículo de la muestra, siendo en ese sentido asignados del 1 al 29. La casilla “población” corresponde a la muestra recogida en cada investigación. Por último, el artículo número 8 no se agregó porque fue la única investigación que no especificó la muestra recolectada.

En relación a la tabla, se aprecia que una considerable cantidad de artículos posee una muestra poblacional considerable. Para tener mayor precisión sobre el rango de las muestras se realizó una división en cuartiles. Los resultados fueron los siguientes:

RANGO DE MUESTRA	MUESTRA
Cuartil 1	177,25
Cuartil 2	269
Cuartil 3	407,25

El tipo de muestreo utilizado para las 29 investigaciones es de tipo causal o accidental, lo cual obedece a una necesidad investigativa, pues teniendo presente que el tema de estudio de las investigaciones gira en torno a la inmediatez no verbal en relación a la pedagogía, es de esperarse que la población seleccionada para todas las investigaciones fueran estudiantes. La prevalencia fueron estudiantes de comunicaciones, pero algunas investigaciones, aunque mantenían como muestra a estudiantes, se aleatorizó la carrera que estudiaban, así como también se vio algunos artículos donde no tomaban población universitaria, sino escolar. También se vio predominancia en que la manera de promover la participación fuese a través de un estímulo académico (nota participativa hacia un respectivo curso). Además, cabe tener presente que muchos de los autores de algunas investigaciones eran además de investigadores, profesores universitarios, lo cual acercaba y posibilitaba la muestra causal al tener estudiantes a su disposición. Es con todo esto que se entiende que el tipo de muestreo fuese causal y no de otro tipo.

6.2.4 Confiabilidad de los instrumentos

El número de investigaciones que reportaron la confiabilidad es el siguiente

CONFIABILIDAD	MUESTRA	PUNTAJE	VALOR DE PUNTAJES
No se menciona la confiabilidad	3	0	0
Se menciona la confiabilidad	26	26	1

De las 29 investigaciones revisadas sólo 3 de ellas no reportan confiabilidad alguna de sus instrumentos, las 26 restantes lo reportaron para los instrumentos utilizados, cabe

mencionar que dentro de un mismo instrumento se podían realizar varias pruebas de confiabilidad en relación a las variables que evalúa dicho instrumento.

Variando el número de instrumentos por cada investigación se presentan una considerable cantidad de pruebas de confiabilidad por el total de la muestra. Realizando una media de los puntajes de confiabilidad de todas las investigaciones realizadas se encuentra una media total de .84 lo cual sugiere un grado elevado de confiabilidad de la mayoría de los artículos. La siguiente tabla que se anexa obedece al nivel de confiabilidad que reportara la investigación, en los casos donde se presentaban varias confiabilidades de diferentes instrumentos se hizo una media para representar un promedio de dichos artículos, los resultados son los siguientes:

ARTÍCULO	CONFIABILIDAD / MEDIA DE CONFIABILIDAD	15	0,77
1	0,91	16	0,78
2	0,95	17	0,9
3	0,83	18	No indican
4	0,83	19	No indican
5	0,93	20	0,86
6	0,85	21	0,81
7	0,91	22	0,92
8	0,9	23	0,87
9	0,96	24	0,81
10	0,84	25	0,91
11	0,85	26	No indican
12	0,89	27	0,82
13	0,76	28	0,65
14	0,95	29	0,88

6.2.5 Validez de los instrumentos

El número de investigaciones que reportaron la validez es el siguiente

VALIDEZ	MUESTRA	PUNTAJE	VALOR DE PUNTAJES
No se menciona la validez	10	0	0
Se menciona la validez	19	19	1

Por parte del análisis de validez de todas las investigaciones revisadas, se encuentra que de los 29 artículos 10 de ellos no mencionaron la validez, dejando un total de 19 artículos que sí hacen mención al respecto. Cabe aclarar que algunas investigaciones se respaldan por una doble validez, por un lado, la validez obtenida de investigaciones pasadas o de los creadores de los instrumentos, y por otro por una prueba de validez que los mismos investigadores aplican. A parte de esto, hay quienes solamente registran validez de investigaciones pasadas y quienes efectúan su propia validez. De esta manera se puede dividir en pruebas de validez de investigaciones pasadas (Validez P) y actuales (Validez A), lo cual podría corroborar a una puntuación en el análisis sobre las investigaciones.

Los tipos de validez identificados en las investigaciones fueron a grandes rasgos; Validez de contenido, validez externa y validez de constructo. La sistematización de la información recogida es la siguiente:

TIPO DE VALIDEZ	MUESTRA	% MUESTRA	PUNTAJE	% PUNTAJE	VALOR DE PUNTAJES
Validez de contenido P	9	23%	9	7%	1
Validez externa P	1	3%	2	2%	2
Validez de constructo P	19	49%	57	46%	3
Validez de contenido A	1	3%	4	3%	4
Validez externa A	3	8%	15	12%	5

TIPO DE VALIDEZ	MUESTRA	% MUESTRA	PUNTAJE	% PUNTAJE	VALOR DE PUNTAJES
Validez de constructo A	6	15%	36	29%	6
Total	39	100%	123	100%	

Previo al análisis de los resultados se diseccionan los puntajes en investigaciones pasadas y actuales, estos son los resultados:

VALIDEZ PASADA	MUESTRA	PUNTAJE	VALOR DE PUNTAJES
Validez de contenido P	9	9	1
Validez externa P	1	2	2
Validez de constructo P	19	57	3
Total	29	68	

VALIDEZ ACTUAL	MUESTRA	PUNTAJE	VALOR DE PUNTAJES
Validez de contenido A	1	4	4
Validez externa A	3	15	5
Validez de constructo A	6	36	6
Total	10	55	

La asignación de puntajes está mediada por dos criterios, primero si la validez es de una investigación pasada o actual; y segundo si es una validez de contenido, externa o de constructo. Esta asignación de puntajes permite crear una escala de puntuación entre 1 y 6. Los tipos de validez que más se mencionan son la validez de constructo de investigaciones pasadas (19), validez de contenido de investigaciones pasadas (9) y la validez de constructo de las investigaciones actuales (6). En relación a los puntajes se presenta una diferencia, dado que el puntaje asignado al tipo de validez no es necesariamente proporcional a la muestra del tipo de validez, evidenciándose así que los tipos de validez con mayor puntaje son: Validez de constructo de investigaciones pasadas (57), validez de constructo de investigaciones actuales (36) y validez externa actual (15).

El puntaje global, tanto de las investigaciones pasadas como de las actuales es bastante similar (55 y 68 respectivamente), cabe tener presente que la muestra de reporte de validez de investigaciones pasadas es de 29, mientras que de la investigación actual reporta un puntaje de muestra de 10. Este fenómeno obedece en parte a que muchas investigaciones, como se mencionó anteriormente reportaban ambos tipos de validez. Mientras que ni siquiera la mayoría de los 29 artículos recopilados reportaban confiabilidad actual, teniendo netamente como criterio la confiabilidad que se pudo reportar en el pasado.

A rasgos generales se observa que la validez de constructo, considerada como el tipo de validez más seguro, posee la puntuación más elevada, tanto en muestra como en asignación de puntaje con un total de 25. El reporte total de validez (tanto pasadas como actuales) para la validez de contenido y la validez externa es de 10 y 4 respectivamente. Y hay que tener presente que sólo 3 artículos no reportaron validez alguna, con lo cual se establece, a nivel global respecto a las investigaciones, una rigurosidad investigativa estable respecto al reporte de validez en los artículos.

6.3 Resultados de la sistematización de los artículos

Como se mencionó anteriormente la muestra seleccionada acorde al rango de años elegido para la investigación es de 29 artículos. Para la sistematización y evaluación de los artículos se asignó una puntuación a cada variable investigativa que era considerada pertinente de analizar o medir a la hora de realizar la revisión sistemática. Antes de presentar un cuadro en el que se sistematiza toda la información recopilada, con una puntuación total por variable para cada artículo; cabe hacer algunas aclaraciones al respecto:

- Por cuestión de espacio y distribución apropiada de la información, la gráfica está dividida en dos partes, en la primera se evalúan las puntuaciones del artículo número 1, al artículo número 15; En la segunda gráfica se evalúa desde el artículo 16 hasta el 29.
- Se seleccionaron 6 variables investigativas para realizar el análisis de los artículos. Grosso modo son: Alcance investigativo, tipo de hipótesis, mención de confiabilidad, mención de validez y tipo de validez (variando su puntuación en si la validez registrada es de investigaciones pasadas o de la investigación actual).
- Dentro de las 6 variables principales, yacen un total de 19 subvariables las cuales permiten categorizar y ordenar la puntuación de cada artículo dependiendo por ejemplo del tipo de alcance investigativo presentado, o bien del tipo de hipótesis y así sucesivamente. Esto con el propósito de organizar y sistematizar de la manera más apropiada posible la información recopilada. Así mismo cabe mencionar que cada subvariable de las variables seleccionadas posee una asignación numérica entre paréntesis, esto con el fin de especificar el puntaje que se le ha atribuido a cada subvariable para la sistematización, evaluación y análisis de los resultados encontrados.
- Además, habrán algunas puntuaciones que posean el doble de la puntuación que debería atribuirse. Por ejemplo, el artículo número 16, que en la subvariable de “Validez de constructo Actual (6)” posee una puntuación de 12 en lugar de 6, esto obedece a aquellos casos donde se registra para las pruebas aplicadas 2 menciones de validez de constructo actual; por lo tanto, en dicha casilla se suma el número total de reportes de validez de constructo actual,

sumando así, acorde al puntaje atribuido a dicho tipo de validez y al número de veces presentado un total de 12 puntos.

- Por último, cabe aclarar que algunos otros datos recopilados no recibieron puntuación por ser datos de corte más sociodemográfico tales como el país, año de publicación, revista de investigación, base de datos, entre otros. Pero se anexan al apartado de resultados en miras de proporcionar una información pertinente sobre el campo de investigación.

Sin más se presenta la tabla con la puntuación de los artículos:

Artículos del 1 al 15:

Variables con puntuaciones		Número de artículo														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
ALCANCE INVESTIGATIVO	Exploratoria (1)			1												
	Descriptiva (2)				2				2					2	2	
	Correlacional (3)	3								3						3
	Explicativa (4)		4			4	4	4			4	4	4			
TIPO DE HIPÓTESIS	No indica (0)															
	Exploratorio (1)			1												
	Descriptivas (2)				2				2					2	2	
	Correlacionales (3)	3								3						3
	Explicativas (4)		4			4	4	4			4	4	4			
CONFIABILIDAD	No se menciona (0)															
	Se menciona (1)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
VALIDEZ	No se menciona (0)				0		0		0				0		0	
	Se menciona (1)	1	1	1		1		1		1	1	1		1		1
VALIDEZ PASADA	Validez de contenido P (1)	1	1	1	0		0	1	0		3		0		0	
	Validez externa P (2)					2										
	Validez de constructo P (3)		3	3							3	3	3		3	
VALIDEZ ACTUAL	Validez de contenido A (4)		4													
	Validez externa A (5)															5
	Validez de constructo A (6)		6													12
PUNTAJE TOTAL		9	24	8	5	12	9	11	5	11	16	13	9	9	5	25

Artículos del 16 al 29:

Variables con puntuaciones		Número de artículo													
		16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
ALCANCE INVESTIGATIVO	Exploratoria (1)			1	1										
	Descriptiva (2)	2	2			2									
	Correlacional (3)							3	3		3	3	3	3	3
	Explicativa (4)						4			4					
TIPO DE HIPÓTESIS	No indica (0)			0	0		0								
	Exploratorio (1)														
	Descriptivas (2)	2	2												
	Correlacionales (3)							3	3		3	3	3	3	3
CONFIABILIDAD	No se menciona (0)			0	0							0			
	Se menciona (1)	1	1			1	1	1	1	1	1		1	1	1
VALIDEZ	No se menciona (0)			0	0						0			0	0
	Se menciona (1)	1	1			1	1	1	1	1		1	1		
VALIDEZ PASADA	Validez de contenido P (1)			0	0				1		0		1	0	0
	Validez externa P (2)														
	Validez de constructo P (3)		12				3	9	3	6		3	6		
VALIDEZ ACTUAL	Validez de contenido A (4)														
	Validez externa A (5)	5				5									
	Validez de constructo A (6)	12											6		
PUNTAJE TOTAL		23	18	1	1	13	9	17	12	16	7	10	21	7	7

7. Discusión

Teniendo en cuenta que las variables metodológicas seleccionadas para el análisis de los resultados fueron el alcance investigativo, el tipo de hipótesis, tipo de muestra, confiabilidad y validez; se abordará de manera sistemática cada uno de ellos en relación a la información encontrada para cada variable y realizando así mismo las puntualizaciones necesarias para cada apartado en relación a la interpretación de los resultados, así como las implicaciones de los mismos y las posibles limitaciones encontradas en los estudios.

7.1 Interpretación de los resultados

Para este apartado, dicho anteriormente se abordará la interpretación que pueden arrojar los resultados encontrados en cada variable seleccionada.

7.1.1 Alcance investigativo

En las investigaciones realizadas sobre la influencia de la inmediatez no verbal en relación al aprendizaje, se encuentra por un lado que todas se suscriben a un método investigativo cuantitativo; por otro lado, la mayoría de las investigaciones (19) son de corte correlacional y explicativo, con 10 y 9 investigaciones respectivamente.

Lo anterior puede sugerir, desde el alcance investigativo, un buen nivel de complejidad sobre el campo de estudio, lo cual también connota un desarrollo sobre el campo, donde los antecedentes al respecto han abierto las puertas a investigaciones de mayor complejidad y solidez; permitiendo con su alcance plantear hipótesis de mayor

solidez y profundidad investigativa, por parte de niveles inferiores de investigación tenemos por el alcance exploratorio (3) y por el descriptivo (7), desde los cuales se puede apreciar que en el alcance exploratorio buscaron investigar dentro del campo otras variables menos polémicas sobre el mismo, tales como la educación pensada desde la robótica o la comparación de la influencia de la inmediatez no verbal del profesor hacia sus alumnos en poblaciones de culturas diferentes como Japón y Estados Unidos.

Por parte de las investigaciones descriptivas se encuentra en su centro de estudio el cómo opera o se comporta la inmediatez no verbal frente a los procesos de enseñanza desde diferentes variables.

7.1.2 Tipo de hipótesis

Para los tipos de hipótesis investigativos se halla una prevalencia en los tipos de hipótesis correlacionales y explicativos, bajo los cuales o bien se trataba de comparar las diferencias de estilos de inmediatez (principalmente referidos a la ausencia o presencia de inmediatez verbal y no verbal) en relación a la influencia que tienen sobre conceptos tenidos en cuenta sobre la pedagogía como la motivación, el aprendizaje afectivo, el aprendizaje cognitivo, entre otros. También se estudia el cómo se comporta o interactúa en el proceso de enseñanza la inmediatez verbal y no verbal de los docentes.

A grandes rasgos los resultados sugieren que, en efecto, la inmediatez de los docentes influye en el proceso de enseñanza, como también en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, donde una inmediatez pobre o rica por parte de los docentes repercute negativa o positivamente en la enseñanza; lo cual permite ser afianzado o corroborado por

la complejidad de las hipótesis respecto a las investigaciones. De la mano con esto y dicho someramente, la muestra poblacional de las investigaciones con corte correlacional o explicativo permitía una representatividad de los datos, bien fuera desde una homogeneidad o heterogeneidad de los resultados, observándose a rasgos generales que se encuentra una homogeneidad, en tanto los resultados de las investigaciones permiten plantear que sí existe una correlación directa entre el nivel de inmediatez y los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Sin embargo, cabe también mencionar que hubo algunas investigaciones donde la influencia de dicha variable no registró un resultado significativo sino más bien neutro, esto más referido respecto a la potencialización del aprendizaje.

7.1.3 Tipo de muestra

Para el tipo de muestra (estudiantes predominantemente universitarios), cabe destacar que todas las investigaciones poseen un tipo de muestra causal, lo cual bien pudo obedecer a dos razones principales pero que bien no tendrían por qué restringir las investigaciones sólo a este tipo de muestreo. Las razones mencionadas bien podrían ser:

Por una parte, se piensa desde la accesibilidad e idoneidad de la muestra estudiantil, en vista de que este tipo de investigación relaciona la inmediatez con los procesos de enseñanza y aprendizaje, es de esperar que la población más propensa a hacer parte de la muestra investigativa sean estudiantes en pleno ejercicio.

Por otra parte, se tiene presente el hecho de que la gran mayoría de los investigadores eran docentes de universidades, lo cual puede sugerir que la facilidad para

asegurar en las investigaciones una muestra poblacional considerable y fácil de recoger, llevó a la tendencia de aplicar las investigaciones sobre poblaciones estudiantiles. Aun así y como se mencionó anteriormente, esto no es un limitante, más teniendo en cuenta que los países donde se aplicaron las investigaciones son países desarrollados, con esto se podría pensar que aplicar un tipo de muestreo aleatorio causal permitiría garantizar en la muestra por lo menos un nivel educativo básico para los participantes, con lo cual se hubiese podido asegurar una muestra aleatoria que brindara mayor rigurosidad a las investigaciones.

Además, se evidencia que la mayoría de las muestras recopiladas en las investigaciones obedece a estudiantes matriculados en cursos o carreras sobre comunicación, lo cual permite hipotetizar que en otro tipo de cursos o carreras, por ejemplo más de corte lógico, exacto o matemático, pueda haber una diferencia en el impacto de la inmediatez sobre los estudiantes, sería interesante replicar algunas de las investigaciones con dicho tipo de muestra causal para corroborar si existe o no una diferencia, ya que la adquisición de conocimientos en ciencias sociales o comunicaciones, respecto a cursos de ciencias exactas puede variar considerablemente. Por último, bien podría plantearse para futuras investigaciones la posibilidad de que la muestra sea aleatoria, con el fin de evidenciar y contrastar los resultados de investigaciones pasadas, connotando si la relación encontrada entre la inmediatez verbal y no verbal en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje es verídica o si es el resultado de una población específica tal como los estudiantes en pleno ejercicio.

7.1.4 Confiabilidad

Para la confiabilidad de las investigaciones primero se destaca que, de los 29 artículos revisados, sólo 3 no reportan confiabilidad en sus investigaciones, evidenciando de antemano y desde la confiabilidad una buena rigurosidad dentro del campo.

La investigación que reportó la confiabilidad más baja, teniendo en cuenta que se identificaron medias separadas de aquellos artículos con varias confiabilidades reportadas, fue de .65, el resto de artículos tiene una confiabilidad superior a .76 y el artículo con la confiabilidad más alta es de .96, la media de los 26 artículos que reportaron su confiabilidad es de .84, lo cual puede connotar un nivel de confiabilidad global dentro del campo de estudio alto en sus investigaciones. Sin embargo, es importante recordar que una confiabilidad por encima de .9 indica posible redundancia del instrumento, lo cual puede inducir un sesgo investigativo.

7.1.5 Tipo de validez

Para el análisis de la validez en las investigaciones se precisó diferenciar el tipo de validez empleado, además de la temporalidad de la validez, es decir, si la validez reportada era de la investigación actual o de investigaciones pasadas. Dando una puntuación mayor a los reportes de validez actuales frente a los reportes de investigaciones pasadas.

Abordando el análisis desde la totalidad de investigaciones se tiene que el total de valideces pasadas reportadas es de 39, frente a los reportes de validez actual con un total de 29. Cabe mencionar que el hecho de que el número de valideces totales supere al número de investigaciones recopiladas obedece por un lado a que el número de instrumentos

variaba de una investigación a otra, y por otro lado al hecho de que hay investigaciones que reportan tanto validez pasada como actual.

Para el análisis se diferenciaron puntualmente los tipos globales de validez (de contenido, externa o de constructo) y se encuentra que tanto en investigaciones pasadas como actuales, la validez de constructo es la que tiene mayor prevalencia con un total de 19 valideces de constructo para las investigaciones pasadas, y 6 valideces de constructo para las investigaciones actuales. Teniendo en cuenta que la validez de constructo es la validez con mayor solidez e importancia (Hernández Sampieri, 2014), es dable plantear que dentro del campo de investigación y en tanto la validez investigativa, hay una rigurosidad predominante en las investigaciones, teniendo presente también que, del total de investigaciones recopiladas, 10 de ellas no mencionan validez y el resto (19) hacen mención de algún tipo de validez.

Respecto a las menciones de validez de contenido y validez externa, cabe reconocer el mero hecho de que las investigaciones se ocupen en reportar la validez para garantizar mayor rigurosidad investigativa, situándolas también en un buen registro del procedimiento investigativo dentro del campo de estudio.

7.2 Implicaciones de los resultados

De manera global, los resultados encontrados en las investigaciones sugieren que existe una relación directamente proporcional entre el uso de inmediatez verbal y no verbal en relación a las variables estudiadas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Cabe

aclarar que, aunque no es determinante para el proceso de aprendizaje, la ausencia o presencia de la inmediatez sí tiene una influencia en este.

Ahora bien, respecto a las implicaciones que pueden tener las investigaciones revisadas, son dos los campos de estudio que se ven directamente por los resultados. Por un lado, el campo de estudio de la CNV y por otro el campo de la pedagogía, a continuación, se hablará de implicaciones sobre dichos campos:

7.2.1 Implicaciones sobre el campo de la CNV y la pedagogía

El campo de la CNV, entendido como todo acto comunicativo ausente de verbalización, se enmarca dentro del ámbito comunicativo en tanto nuestros comportamientos desde lo corpóreo, poseen una simbolización ausente de estructuras lingüísticas o sintácticas, que bien pueden sugerir estados emocionales o el refuerzo de nuestra comunicación verbal. La ciencia de la CNV comienza a consolidarse por el año 1950, previo a dicha época ya se habían registrado algunos aportes teóricos al respecto, pero toma mayor fuerza a partir de este año.

Desde dicho campo de estudio se ha hecho mayor énfasis en entender la influencia que posee la CNV en relación a la manera en la que nos comportamos y comunicamos. De esta forma posee un mayor énfasis en ámbitos que tienen una prevalencia comunicativa, esto más referido al ámbito de las relaciones sociales.

Respecto al ámbito educativo (que deriva y posee énfasis en un tipo de relación social) se ha evidenciado que la manera en la que los docentes comunican y expresan sus conocimientos repercute en el aprendizaje de los estudiantes. Recordando que fue Albert

Mehrabian (1971) y Andersen (1979) quienes utilizaron el término de immediacy (inmediatez) para referirse a la atracción o cercanía que nos genera alguien en relación a nuestros gustos, mientras que tendemos a alejarnos de ellas en relación a si posee rasgos que de antemano nos disgustan. Así pues, tenemos, desde el lado no verbal de la inmediatez, que los aspectos no verbales que abarca este concepto son: paralenguaje (variedad en el tono de voz), expresión facial, proxémica (relación espacial entre las personas) y kinésica (gestos y movimientos corporales). Aunque cabe aclarar que las investigaciones no se centraron con exactitud en medir alguna de estas variables frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, empleando específicamente el concepto de inmediatez no verbal para estudiar la influencia que posee la comunicación no verbal.

Respecto a los resultados encontrados en las investigaciones puede hacerse mayor énfasis en su importancia, ya que arroja información sobre que, a la hora de enseñar, no sólo se debería tener presente el vasto conocimiento que puede poseer y brindar un docente a través de actos del habla, sino que el acompañamiento de las variables de la inmediatez no verbal están relacionadas directamente en aspectos como la disposición a cumplir con las actividades académicas (Burroughs, 2007); la motivación y el aprendizaje afectivo de los estudiantes (King & Witt, 2009); La disposición de los estudiantes para participar en clase (Sidelinger, 2010); la credibilidad que tienen los estudiantes de sus docentes (Witt & Griep, 2011); entre otras. Con lo cual resulta inevitable pensar la influencia que tiene la CNV en el campo de la pedagogía.

Es con todo esto y acorde a los resultados que cabe mencionar, que la relación de estos campos podría brindar mayor comprensión sobre los procesos de enseñanza y

aprendizaje. Lo cual posee una relevancia en vista de que la docencia y la educación son aspectos relevantes para el proceso de culturización.

7.3 Limitaciones del estudio

Respecto a las limitaciones que posiblemente existan en las investigaciones, se enfocan más en asuntos metodológicos.

Por un lado y mencionado anteriormente está el tipo de muestreo, que puede provocar sesgos investigativos derivados de la causalidad en la obtención de la muestra. Ya que la información hasta ahora recopilada en el campo deriva de poblaciones directamente estudiantiles. Y aunque la razón de esto es entendible ya que concierne a ámbitos educativos, bien podría existir una diferencia respecto a poblaciones aleatorias, donde se obtengan muestras de personas que no se suscriben a un perfil de estudiante.

Por otro lado, se cuestiona la recolección de información, pues la prevalencia de test y pruebas de auto reporte es algo marcado en las investigaciones, lo cual bien podría crear un sesgo ya que en los auto reportes se puede presentar que no necesariamente lo que reportan los investigados sea proporcional o directo a los resultados de lo que se está midiendo. En futuras investigaciones bien podría pensarse un estudio longitudinal de un curso o semestre entero, impartido por dos docentes frente a un mismo grupo, donde lo que varíe sea predominantemente su inmediatez no verbal. Se especula que los resultados académicos de los estudiantes al final del curso podrían predecir si existe una influencia por parte de la CNV en los procesos de enseñanza, todo a través de las notas o el rendimiento académico de los estudiantes.

8. Conclusiones

- De los 29 artículos revisados sobre el tema, se evidencia una tendencia respecto a los investigadores por utilizar enfoques cuantitativos frente a enfoques cualitativos. Esto probablemente se atribuya al desarrollo del campo y por otro lado al interés de los investigadores por mediciones y resultados que resulten fidedignos y permitan describir y explicar el cómo se comporta la CNV dentro del campo de la enseñanza.
- Si bien la muestra de las investigaciones se basó en estudiantes, cabe destacar que en 25 de ellas la muestra está construida por estudiantes universitarios, de las cuales la mayoría tienden a ser estudiantes matriculados en cursos y estudios de comunicación. Lo cual sólo permite una generalización de los resultados hacia cursos o carreras de tipo comunicativo o ciencias sociales. Queda aún en desconocimiento si en cursos o carreras de ciencias exactas hay una diferencia respecto al impacto de la inmediatez.
- Respecto a la revista académica con más investigaciones, se encuentra que la revista *Communication Education* es quien posee más artículos publicados con un total de 14. Lo cual es entendible ya que es una revista que se encarga de estudiar el habla y la comunicación en los campus universitarios. De esto quizás

también derive el hecho de que las investigaciones sean predominantemente enfocadas en población universitaria.

- Respecto al idioma de publicación en el campo se encuentra que, de los artículos recopilados para la muestra, la totalidad de ellos están escritos en inglés. Lo cual obedece por un lado a que la mayoría de países de publicación (3/4) son países que hablan en su predominio inglés, para el cuarto país (Turquía) se sospecha que tradujeron los artículos dada la universalidad del idioma. Por otro lado, respecto al habla hispana, no se encontraron investigaciones cuantitativas al respecto. Además, las investigaciones no se centraban puntualmente en relacionar la inmediatez no verbal con los procesos de enseñanza aprendizaje. Sin mencionar que los artículos recopilados de habla hispana no cumplían el rango de año para ser tenidos en cuenta dentro de la muestra.
- La totalidad de las investigaciones se suscriben a un tipo de muestreo causal. Lo cual se atribuye, entre otras cosas mencionadas anteriormente a la idoneidad de la población. Es posible que, estudiantes en pleno ejercicio de aprendizaje podían posibilitar un mejor contraste respecto a las diferencias entre enseñanza y aprendizaje sobre los diferentes estilos de inmediatez aplicados en las investigaciones.

- Sin embargo, también es dable mencionar que pocas investigaciones explicitaron la razón bajo la cual seleccionaron la muestra estudiantil, lo cual lo atribuían a una accesibilidad de la muestra. Sobre la validez y confiabilidad, se observa que hay un predominio en las investigaciones por mencionar la confiabilidad (26/29), frente a las menciones de validez (19/29).
- En todas las investigaciones, como eje central se encuentra el concepto de inmediatez, bien fuera no verbal o también verbal, esto como núcleo de interés en las investigaciones, puestas en correlación con otras variables.
- El factor más correlacionado con la inmediatez no verbal y verbal fue el aprendizaje. El cual variaba en la mayoría de investigaciones, dependiendo si evaluaban el aprendizaje afectivo (*affective learning*), el aprendizaje cognitivo (*Cognitive learning*), o también el empoderamiento al aprendizaje (*empowerment learning*). Se encuentra en la mayoría de artículos que correlacionan estas variables una relación positiva entre el uso de la inmediatez y alguno de estos tipos de aprendizaje. Aunque también hay algunos artículos que no registran una correlación significativa entre una y otra variable, planteando una neutralidad y falta de correlación entre variables.
- La motivación y la credibilidad también fueron variables destacadas dentro del campo de investigación. Correlacionando en algunas de ellas que un buen uso de la inmediatez posibilitaba una mayor credibilidad según los reportes de los

estudiantes, lo cual tendía a aumentar su motivación. Respecto a la motivación también se correlacionó con la mitigación del rostro de amenaza (*face threat mitigation*), concepto apoyado por Goffman para hacer alusión a ciertas expresiones faciales que generaban apertura y cercanía en los demás. Lo que se encontró era que el uso de la mitigación del rostro de amenaza influía en la apertura que tenían los estudiantes para recibir las correcciones sobre sus fallos escolares y los motivaba a esforzarse más en sus metas.

- Para la mitigación del rostro de amenaza cabe mencionar que, aunque es un concepto independiente de la inmediatez verbal y no verbal, también se tiene en cuenta como una variable influyente dentro de la investigación, ya que concierne a la relación CNV – pedagogía.
- En algunas investigaciones se reportó que un empleo excesivo de inmediatez podía tener una correlación negativa con la claridad del profesor. Ya que un uso desmedido de señales no verbales de inmediatez hacía que los estudiantes perdieran el hilo de lo que se explicaba. Pero así mismo, algunas investigaciones encontraban que un empleo de inmediatez pobre tendía a generar en los estudiantes poca disposición y desinterés hacia el curso.
- Algunas investigaciones se centraron también en la retroalimentación del proceso académico o entregas académicas de los estudiantes, las cuales se

enfocaron en medir la influencia que tiene la inmediatez no verbal y verbal sobre la retroalimentación de los profesores respecto a los trabajos de los estudiantes. Encontrando que había mayor disposición por parte de los estudiantes a corregir y aprender de sus falencias académicas frente a un profesor que hiciera una retroalimentación positiva, con mensajes de inmediatez cercanos y empáticos, frente a aquel profesor que desde su retroalimentación juzgaba duramente y poseía una inmediatez pobre, con expresiones verbales de amenaza o desaprobación.

- Para investigaciones futuras se sugiere realizar experimentos con una población completamente aleatoria, esperando recoger población estudiantil tanto como no estudiantil, ya que los resultados podrían ser más generalizables a la población.
- Los teóricos de la CNV siempre han planteado que, en cuestión de género, las mujeres poseen una mayor capacidad y sensibilidad en el reconocimiento de emociones a través de lo no verbal. Podría también a futuro realizarse investigaciones sobre el campo que investiguen si existe o no una diferencia de género sobre el impacto de la inmediatez en la enseñanza.
- Por último, basados en las investigaciones y los resultados que se extraen, donde se encuentra en su mayoría que bajo sus diversas variables, la CNV posee una influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje; podría plantearse el replicar dichas investigaciones en otros contextos y países, a fin de tener mayor

contrastación de los datos. Pues si nos basamos en los resultados de las investigaciones revisadas, bien podría pensarse que estos resultados poseen una utilidad práctica en la pedagogía, ya que permitiría capacitar a docentes y profesores para que se concienticen de asumir un determinado lenguaje corporal en pro de mejorar la apertura y el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Todo en miras de contribuir a la adquisición de conocimientos.

Referencias

Cabe aclarar que aquellas referencias que posean un asterisco (*) al inicio, son las investigaciones que se utilizaron para la muestra del estudio.

Aguado, A. M., Heredia, L. N. (1995). La comunicación no verbal. España: Revista pedagógica de la facultad de educación de Palencia.

Albadalejo, M. (2007). *La comunicación más allá de las palabras. Qué comunicamos cuando creemos que no comunicamos*. Barcelona: Graó.

Álvarez, H. (2004). Influencias de la CNV en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje. Revista de educación, Universidad de Alicante. No. 334, pp. 21-32.

Baringer, D. K., & McCroskey J.C. (2000). Immediacy in the classroom: Student Immediacy. *Communication Education*. Vol. 49, No. 2, pp. 178-186.

* Bicki, A. (2008). An observation of nonverbal immediacy behaviours of native and non-native lecturers. *Journal of Social Science*. Vol. 5, No. 1.

*Burroughs, N. F. (2007). A reinvestigation of the relationship of teacher nonverbal immediacy and student compliance-resistance with learning. *Atlantic Journal of Communication*. Vol. 15, No. 1, pp. 41-60.

*Cakir, S. G. (2015). The effects of teacher immediacy and student burnout on empowerment and resistance among turkish pre-service teachers. Elsevier. Vol. 40, pp. 170-175.

Chesebro, J.L. (1999). Effects of teacher clarity and nonverbal immediacy on student learning, receiver apprehension, and affect. *Communication Education*. Vol. 52, No. 2, pp. 135-147.

Christensen, L.J., & Menzel, K.E. (1995). The linear relationship between student reports of teacher immediacy behaviors and perceptions of state motivation, and of cognitive, affective, and behavioral learning. *Communication Education*. Vol. 47.

Cuadrado, I. (1992). *Implicaciones Didácticas de la Comunicación no-verbal en el aula*. España: Univ. Extremadura.

*Finn, A. N., & Schrod, P. (2012). Students' perceived undertanging mediates the effects of teacher clarity and nonverbal immediacy on learner empowerment. *Communication Education*. Vol. 61, No. 2, pp. 111-130.

*Gendrin, D. M & Rucker, M. L. (2007). Student motive for communicating and instructor immediacy: A matched-race institucional comparison. Vol. 15, No. 1, pp. 41-60.

Gordillo, F., Mestas, L., Pérez, M. A., Lozano, J. H., López, R. M., & Arana, J. M. (2013). La expresión fácil de las emociones: Historia y aplicaciones. *Ciencia Cognitiva*. Vol. 7, No. 1, pp. 19-21.

*Houser, M.L & Frymier, A. B. (2009). The role of student characteristics and teacher behaviors in students' learner empowerment. *Communication Education*. Vol. 58, No. 1, pp. 35-53.

Jiménez, C., Hervias M. T., Matamoros, D., Muñoz, M., Gonzáles, R., Salgado, N., & Fernández, F. (2012). CNV en la docencia. Vol. 4, No. 1, pp. 54-64.

*Kennedy, J; Baxter, P; Senft, P & Belpaeme, T. (2006). Higher nonverbal immediacy leads to greater learning gains in child-robot tutoring interactions. Centre for robotics and neural systems, Plymouth University, United Kingdom.

*Kerssen-griep, J & Witt, P, L. (2012). Instructional feedback II: How do instructor immediacy cues and facework tactics interact to predict student motivation and fairness perceptions. *Communication Studies*. Vol. 63, No. 4, pp. 498-517.

*Kerssen-griep, J & Witt, P, L. (2015). Instructional feedback III: How do instructor facework tactics and immediacy cues interact to predict student perceptions of being mentored. *Communication Education*. Vol. 64, No. 1, pp. 1-24.

*Khoo, K. (2014). Qualitative study explains japanese student's reactions to american instructor's immediacy: Effects of cross-cultural classroom communication. *Qualitative Research Reports in Communication*. Vol. 15, No. 1, pp. 17-25.

*King, P., Witt, P. (2009). Teacher immediacy, confidence testing, and the measurement of cognitive learning. *Communication Education*. Vol. 58, No. 1, pp. 110-123.

*Martir, L. & Timothy, P. M. (2011). The effect of instructor nonverbal immediacy behaviors and feedback sensitivity on hispanic students' affective learning outcomes in ninth-grade writing conferences. *Communication Education*. Vol. 60, No. 1, pp. 1-19.

Lázaro, M. (2009). La importancia de la CNV en el desarrollo cultural de las sociedades. *Razón y palabra*. Vol. 14, No. 70.

Mancera, A. M. (2014). CNV y comunicación eficaz. Vol. 28, pp. 125-150.

Martinez, M. J. (2005). CNV y enseñanza de español como segunda lengua en inmigrantes en contextos escolares. Vol. 16, No. 1, pp. 225-236.

Mena, A. G. (2010). La CNV en la mediación familiar. Vol. 3, pp. 19-29.

*Miller, A. N. Katt, J. A. Brown, T. & Sivo, S. A. (2014). The relationship of instructor self-disclosure, nonverbal immediacy, and credibility to student incivility in the college classroom. *Communication Education*. Vol. 63, No. 1, pp. 1-16.

*Mottet, T. P., Raley, J. P., Cnningham, C., Beebe, S. A & Raffeld, P.C. (2006). Testing the neutralizing effect of instructor immediacy on student course workload expectancy violantiosn and toletance for instructor unavialability. *Communication Education*. Vol. 55, No. 2, pp. 147-166.

Muchemwa, S. (2013). Use of nonverbal communication in the classroom as a way of enhancing classroom teaching: A case study of Solusi high school, Zimbabwe. Elsevier. Vol. 103, pp. 1277-1287.

Nuñez, Q.A. (2012). La CNV en los procesos de enseñanza-aprendizaje: El papel del profesor. *Innovación Educativa*. No. 22, pp. 23-37.

*Pogue, L., Ahyun, K. (2006). The effect of teacher nonverbal immediacy and credibility on student motivation and affective learning. *Communication Education*. Vol. 55, No. 3, pp. 331-344.

Poyatos, F. (1986). Enfoque integrative de los components verbales y no verbales de la interacción y sus procesos y problemas de codificación. *Anuario de psicología*, Universidad de New Brunswick. Vol. 1, No. 34.

Poyatos, F. (2003). La CNV: algunas de sus perspectivas de estudio e investigación. *Revista de investigación lingüística*. Vol. 6, No. 2, pp. 67-83.

Poyatos, F. (2012). La CNV como asignatura en filologías clásicas y modernas. *Didáctica. Lengua y Literatura*. Vol. 25, pp. 231-257.

Poyatos, F. (2010). La formación académica sobre los libros y la lectura a través de los estudios de CNV. *Didáctica. Lengua y Literatura*. Vol. 22, pp. 277-296.

Poyatos, F. (2012). La integración curricular de la CNV en la enseñanza primaria y en la secundaria: para el enriquecimiento académico y vivencial del alumno. *Didáctica. Lengua y Literatura*. Vol. 24, pp. 291-316.

Pribyl, C.B., Sakamoto, M., & Keaten, J.A. (2004). The relationship between nonverbal immediacy, student motivation, and perceived cognitive learning among Japanese college students. *Japanese Psychological Research*. Vol. 46, No. 2, pp. 73-85.

Shablico, S. (2012). La CNV en el aula, un análisis en la enseñanza disciplinar. Vol. 3, No. 18, pp. 99-121.

*Sidelinger, R. J. (2010). College student involvement: An examination of student characteristics and perceived instructor communication behaviors in the classroom. *Communication Studies*. Vol. 15, No. 1, pp. 87-103.

*Sidelinger, R. J., Nyeste, M. C., Madlock, P. E., Pollak, J. & Jon Wilkinson. (2015). Instructor privacy management in the classroom: Exploring instructors' ineffective

communication and student communication satisfaction. *Communication Studies*. Vol. 66, No. 5, pp. 569-589.

*Sidelinger, R. J., Bolen, D. M. (2015). Compulsive communication in the classroom: Is the talkaholic teacher a misbehaving instructor. *Western Journal of communication*. Vol. 79, No. 2, pp. 174-196.

Slane, T., & Leak, G. (1978). Effects of self-perceived nonverbal immediacy behaviors on interpersonal attraction. *The Journal of Psychology*. Vol. 98, pp. 241-248.

Tejada, A.C. (2009). El lenguaje no verbal. Utilidad y dificultades de su enseñanza en el aula de E/LE. Reflexión y propuesta didáctica. Universidad de Salamanca.

*Tonsing, K. N. (2017). Instructor immediacy and statistics anxiety in social work undergraduate students. *Social Work Education*. USA.

*Trad, L., Katt, J & Miller, N. (2014). The effect of face threat mitigation on instructor credibility and student motivation in the absence of instructor nonverbal immediacy. *Communication Education*. Vol. 63, No. 2, pp. 136-148.

*Vallade, J. I., & Malachowski, C. M. (2015). Instructor misbehavior and forgiveness: An examination of student communicative outcomes in the aftermath of instructor misbehavior. *Communication Education*. Vol. 64, No. 3, pp. 301-324.

Viera, L. (2015). La influencia del lenguaje no verbal en la mediación. *Revista de mediación*. Vol. 8, No. 2.

*Walkem, K. (2013). *Instructional immediacy in elearning*. Elsevier. Vol. 21, pp. 179-184.

*Wang, T., Schrod, P. (2010). Are emotional intelligence and contagion moderators of the association between students' perceptions of instructors' nonverbal immediacy cues and students' affects. *Communication Reports*. Vol. 23, No. 1, pp. 26-38.

*Wei, F & Wang, Y. K. (2010). Students' silent messages: Can teacher verbal and nonverbal immediacy moderate student use of text messaging in class. *Communication Education*. Vol. 59, No. 4, pp. 475-496.

*Witt, L. P. & Kerssen-Griep, J. (2011). Instructional Feedback I: The interaction of facework and immediacy on students' perceptions of instructor credibility. *Communication Education*. Vol. 60, No. 1, pp. 75-94.

Witt, L. P., Wheelless, L. R., & Allen, M. (2004). A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning. *Communication Monographs*. Vol. 71, No. 2, pp. 184-207.

Witt, L. P., Wheelless, L. R., & Allen, M. (2001). An experimental study of teachers' verbal and nonverbal immediacy and students' affective and cognitive learning. *Communication Education*. Vol. 50, No. 4, pp. 327-342.

*Witt, L. P., Schrodt, P. (2006). The influence of instructional technology use and teacher immediacy on student affect for teacher and course. *Communication reports*. Vol. 19, No. 1, pp. 1-15.

*Witt, P. L., Schrodt, P., Wheelless, V. E., & Bryand, M. C. (2014). Students' intent to persist in college: moderating the negative effects of receiver apprehension with instructor credibility and nonverbal immediacy. *Communication Studies*. Vol. 65, No. 3, pp. 330-352.

*Zhang, Q. & Oetzel, J. G. (2006). Constructing and validating a teacher immediacy scale: A chinese perspective. *Communication Education*. Vol. 55, No. 2, pp. 218-241.

*Zhu, L. & Anagondahalli, D. (2017). Predicting student satisfaction: The role of academic entitlement and nonverbal immediacy. *Communication Reports*. Vol. 00, No 00, pp. 1-12.