

LA COMUNICACIÓN COMO MEDIO EDUCATIVO

Josep M^a Asensio

Universitat Autònoma de Barcelona

RESUMEN

La comunicación constituye un medio para la regulación del comportamiento social al igual que la educación lo es para la adaptación de los individuos a su entorno socioecológico.

Los sujetos expresan la necesidad de comunicarse en la medida en que pretenden unos determinados objetos que sólo pueden ser alcanzados a partir del intercambio de informaciones. Estas no sólo son transmitidas a través del lenguaje verbal sino también de gestos y expresiones corporales, que muchas veces contradicen lo significado por aquél. Es por ello que el estudio de la comunicación no verbal presenta un gran interés tanto desde el punto de vista de la semiótica como del de las relaciones educativas.

Educación y Comunicación no son, sin embargo, realidades coincidentes. Aunque ambas son actividades sociales producidas de forma intencional difieren en los fines así como en otros aspectos relacionados con la transmisión de información.

ABSTRACT

Communication constitutes a way for regulating the social behavior in the same way as education is a way for the adaptation of individuals to their social and ecological environment.

Subjects express the need of communicating in the measure in which they pretend determinate objects that can only be reached from an exchange of informations. These, are not only transmitted throught verbal language but through gestures and body-expressions, that sometimes contradict what was signified by it. It's for this, that the study of non verbal communication represents a great interest both, from the point of view of semiotics and from the educative relationships.

Education and communication are not, nevertheless, coincident realities. Although both are social activities produced intentionally, they differ in their aims as well as in other aspects related with transmission of information.

I. La acción comunicativa y su necesidad

Se dice con frecuencia que muchas de las conductas desadaptadas que manifiestan los individuos y de los conflictos que enturbian la convivencia se deben, en gran parte, a determinadas carencias comunicativas. Así, para muchos psicólogos y sociólogos, reflejo de estas limitaciones en la comunicación serían, por ejemplo, el cierto comportamiento autista que exhibe a veces el hombre en las grandes urbes, las dificultades de relación que experimentan los sujetos que pertenecen a diferentes generaciones, sexo o nivel sociocultural, ciertas formas de violencia, etc.

Ahora bien, al margen del valor explicativo que puedan tener los déficits de comunicación en la génesis de nuestra patología individual o social, cabe formularse la siguiente pregunta: cuando las personas expresan su necesidad vital de comunicarse ¿se están refiriendo siempre a la misma demanda? A nuestro parecer, y a tenor del significado que incluso comúnmente se otorga al término comunicación⁽¹⁾, ello no es así en todos los casos.

En numerosas ocasiones se pueden fácilmente constatar que algunas personas más que pretender una relación comunicativa lo que solicitan no es otra cosa que "simple compañía", "interacción social", sensación, en suma, de no estar solos. Para estos individuos, en determinadas circunstancias, importa mucho más el hecho físico de sentirse próximo a otros que no la captación del sentido de las conversaciones en curso. El lenguaje, así, más que percibirse sólo se oye, sin que por otra parte ello parezca importar en exceso.

Ocurre a veces, sin embargo, que aquello que los individuos valoran como carencias en sus ansias de comunicación no se corresponde en realidad con lo significado por esta conducta sino con la valoración que hacen de ella según se presenten o no los comportamientos que esperan. Es decir, con frecuencia, pese a que los sujetos intercambian mensajes de manera coherente no estiman haberse comunicado si, a posteriori, no observan una correspondencia entre las acciones del interlocutor y la satisfacción de sus propios intereses (obviamente reflejados en dicha acción comunicativa). Aquí se confunde notoriamente la comunicación con el tipo de conductas que a través de ella pueden inducirse. Y de hecho lo que esta situación refleja no es tanto una necesidad de intercambiar ideas como de imponer unas voluntades a otras.

Finalmente, la ausencia de un cambio de conducta apreciable a corto plazo en correlación con los mensajes intercambiados entre emisor y receptor, también puede hacer pensar en la inexistencia de una "real" comunicación. Esta circunstancia tiene especial importancia en el terreno pedagógico, sobre todo

(1) El *Diccionario de uso del español* de M. Moliner define la acción de comunicar como aquella que permite "hacer saber a alguien cierta cosa".

por la sensación de fracaso que proyecta sobre el educador no apreciar la consecución de los objetivos que pretende a través de su relación comunicativa con el educando. No hay duda, sin embargo, de que puede establecerse una comunicación entre sujetos sin que éstos modifiquen de manera inmediata su comportamiento. Las informaciones recibidas pueden guardarse y ser utilizadas mucho más tarde impulsando entonces a un determinado obrar.

Para hablar, pues, de la necesidad de comunicación entre los seres humanos o de lo que constituye aquí nuestro objetivo prioritario de análisis, a saber: de las relaciones que pueden establecerse entre dicha actividad social y la educación, se requiere precisar, inicialmente, qué cualidades definen al hecho comunicativo.

Para la mayoría de autores la comunicación constituye un tipo de conducta mediante el cual los individuos de una determinada especie⁽²⁾ *transmiten informaciones que afectan, de manera probabilística, sus respectivos comportamientos*. Se trata, en consecuencia, de un *proceso intersubjetivo* que para darse requiere la *mutua comprensión de los mensajes que portan las señales intercambiadas entre el emisor y el receptor*.

En la práctica, para poder deducir una relación comunicativa, se hace necesaria la observación de cambios conductuales en el receptor correlacionados con los producidos por el emisor (ya hemos comentado, sin embargo, que de manera muy especial en el caso del hombre, las variaciones en el comportamiento de los sujetos pueden no seguirse al hecho comunicativo). HALDANE (1953) y otros autores señalan, además, que los efectos inducidos en el receptor por las señales percibidas, consumen más energía que la necesitada en la producción de dichas señales.

Este criterio energético, que entendemos admite matizaciones, es utilizado a veces para distinguir la comunicación de otras formas de interacción social. Así, que se nos aproxime un niño cuando percibe la palabra "ven" refleja un hecho comunicativo, mientras que cogérlo por la mano obligándolo a que se acerque supone tan sólo una interacción más bien de carácter agresivo. En el ejemplo se aprecia claramente, en correspondencia con lo antes reseñado, que la energía consumida por el emisor al dar la orden verbal es menor que la gastada por el niño en su desplazamiento hacia éste.

Otro aspecto esencial de la comunicación destacado por numerosos semiólogos es el *carácter intencional* de la misma. Se distingue al respecto entre una transmisión de información genérica o *significación* y la que se produce de manera prevista por los sujetos o *comunicación* propiamente dicha. Hagamos notar, no obstante, que, para los hombres, la intención de influir en

(2) Aunque en menor grado también se observa en la naturaleza una comunicación interespecífica.

el comportamiento del otro se hace tan notoria que, en ocasiones, tal como señalábamos anteriormente, sentimos no habernos comunicado con alguien cuando no observamos en él una variación de la conducta acorde con nuestros deseos.

Los fenómenos de significación constituyen actos informativos en la medida en que la descodificación de las señales captadas por parte de los miembros de una determinada comunidad se produce de igual manera. Así, no sólo las personas sino también el medio ambiente en que éstas se desenvuelven pueden transmitir informaciones que afecten a nuestro comportamiento sin que por ello podamos decir que hemos establecido un proceso comunicativo. Este requiere, además, la intención de llevar a cabo por parte del emisor tal trasvase de informaciones. La significación reviste, pues, un carácter más general que la comunicación, de la cual depende ésta.

Obviamente, en una instancia comunicativa los procesos significativos (no intencionales) suelen acompañar a los estrictamente comunicativos. El emisor informa en algunos aspectos —quiera o no— más de lo que serían sus deseos pero menos, en otros (debido, fundamentalmente, a imperfecciones en los procesos de codificación/descodificación o en el canal utilizado) de lo que realmente pretende informar.

En la relación educativa esta circunstancia adquiere especial importancia. Con frecuencia el educador manifiesta verbalmente unas intenciones que no se corresponden con las reflejadas por otras señales —gestos, expresiones faciales, movimientos, etc.— que igualmente son captadas por el educando y que, obviamente, también influyen en su comportamiento. Al mismo tiempo también sabemos que no siempre el éxito acompaña al intento de acción comunicativa. Diríamos que cuando ello así ocurre el profesor *enseña* pero que el alumno *no aprende*, o lo hace en menor medida de lo esperado debido a las causas antes citadas.

De lo expuesto se desprende, en definitiva, que la comunicación es un eficaz *medio* para la regulación de los comportamientos sociales. Pero que no constituye un *fin* en sí misma ni tampoco representa la única forma con que los individuos adquieren informaciones o son influidos por sus congéneres. La necesidad de contacto social excede a la de la comunicación entre los individuos. De igual manera que la solución de los problemas que plantea la convivencia entre las personas también va más allá de la mutua comprensión de las razones que las asisten, y precisa, entre otras cosas, de voluntades orientadas a la práctica de la tolerancia así como de un cierto grado de altruismo.

Digamos, por último, que de la idea de comunicación aquí apuntada no se vislumbra la posibilidad de interpretar lo que APPLBAUM (1973) y otros autores denominan "comunicación intrapersonal". Esta supondría, en efecto, la existencia, no probada hasta el momento, de entidades (el "yo", el "ello", el "sí mismo"...) susceptibles de intercambiar informaciones entre sí. Lejos de

este supuesto consideramos que "el acto de dirigirnos verbalmente a nosotros mismos" no es otra cosa que un proceso cerebral equivalente a lo que los psicobiólogos denominan pensamiento o autoconciencia. Como señala BUNGE (1985:216) "El habla (interna) facilita enormemente el pensamiento hasta el punto que frecuentemente se describe el pensamiento como el hablarse a uno mismo". Entendemos, pues, que sólo de una forma metafórica puede hacerse referencia a la autocomunicación (y otro tanto diremos, como se verá más adelante, respecto a la autoeducación).

2. Comunicación no verbal y educación

Resulta innecesario subrayar la importancia de nuestro lenguaje articulado como sistema de comunicación. El dominio del lenguaje verbal garantiza la eficacia de dicho sistema. Por esta razón y porque, tal como señalábamos anteriormente, contribuye a la riqueza de pensamiento⁽³⁾, el desarrollo del lenguaje constituye uno de los objetivos educativos prioritarios.

Si bien el lenguaje verbal constituye un poderoso instrumento para la elaboración del pensamiento no es, sin embargo, el único medio del que nos valemos en nuestra comunicación habitual. Pertenece a una especie que maneja del orden de 150 a 200 gestos característicos (WILSON, 1980: 192) que también intervienen, muchas veces de manera inadvertida, en nuestras interacciones sociales. No es de extrañar, en consecuencia, el interés despertado en las últimas décadas, dentro del campo de la semiótica, por la interpretación de estas señales no verbales, y por el análisis de su papel dentro de la comunicación. Cabe decir asimismo que al mencionado interés científico por estas cuestiones se le ha añadido igualmente una cierta curiosidad popular alimentada quizá por la idea de que "contrariamente al lenguaje (verbal), el cuerpo se expresa, pero no miente" (FEYEREISEN Y LANNON, 1985:7).

Lo cierto es, sin embargo, que ya desde 1872, año en que DARWIN publicara su obra *La expresión de las emociones en el hombre y los animales*, disponemos de datos relacionados con la función señalizadora de numerosos gestos, expresiones faciales y movimientos. DARWIN destacó, en efecto, la importancia de estas señales en la expresión de algunas de nuestras intenciones o estados de ánimo y formuló, entre otros, el llamado "principio de antítesis". De dicho principio general de la comunicación (que podría expresarse en los siguientes términos: cualquier animal -incluido el hombre- manifiesta

(3) Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto, en efecto, que las capacidades de abstracción y generalización se hallan disminuidas en aquellas personas que muestran un escaso nivel lingüístico al igual que también parecen muy escasas en los individuos que forman parte de las sociedades analfabetas (BUNGE, 1985:219).

UNIVERSIDAD GENERAL
LIBRE
CARRERA DE PSICOLOGÍA
CATEDRA DE PSICOLOGÍA GENERAL

tas con señales opuestas intenciones opuestas) todos tenemos experiencia. Baste recordar sino el comportamiento tendente a engrandecer la figura que realizan, por ejemplo, un gato o un perro cuando pretenden agredir y a reducir, por el contrario, su tamaño cuando desean manifestarse dóciles.

Con posterioridad a DARWIN tanto el psicoanálisis freudiano como la moderna Etología han dedicado especial atención a la comunicación no verbal. Los etólogos⁽⁴⁾ han aportado en los últimos años abundante evidencia empírica acerca del papel comunicativo que desempeñan ciertas señales no verbales y han destacado igualmente la relativa independencia de la cultura en que se dan algunas de ellas. La Etología considera, pues, que determinadas expresiones corporales son interpretadas de manera semejante a nivel de especie ya que son el resultado de adaptaciones filogenéticas. En este aspecto dicha disciplina biológica parece diferir sustancialmente de las posiciones mantenidas por FREUD y buen número de sus seguidores para quienes los gestos poseen, esencialmente, un significado individual vinculado a la propia historia del sujeto aunque descifrable en las relaciones analista-paciente.

Pero al margen de estas discrepancias acerca del origen filogenético o sociocultural de los gestos (que, en ocasiones, traducen una incorrecta interpretación de la forma en que se manifiesta nuestro patrimonio hereditario) unos y otros coinciden en que las expresiones corporales resultan, en muchos casos, un medio más eficaz que el lenguaje verbal para la transmisión de nuestros sentimientos, intenciones y actitudes.

Así, numerosas investigaciones, como las realizadas por BURNS y BEIER (1973), SCHERER et al. (1977), WAXER (1981), etc., han puesto de relieve el papel preponderante de la visión sobre las señales auditivas y/o las descripciones verbales, tanto en la identificación de ciertas emociones como en la valoración de la intensidad con que éstas se expresan. Igualmente, son bien conocidos ciertos estudios que ponen en evidencia las consecuencias favorables o negativas que tiene para las personas que buscan empleo (FORBES y JACKSON, 1980; Mc.GOVERN et al., 1981) o que están sometidas a juicio (SAVITSKY y SIM, 1974; HEMSLEY y DOOB, 1978) la impresión que a través de sus gestos, miradas, sonrisas, etc. causan en quienes les observan (recordemos que C. ROGERS significaba con el término "empatía" esa imagen positiva que ciertas personas eran capaces de transmitir a sus interlocutores).

La función de la sonrisa como señal que actúa disminuyendo las tensiones entre los sujetos y su nivel de ansiedad, ha sido también puesta de manifiesto por la Psicología y la Etología. La sonrisa, conjuntamente con la mirada, jue-

(4) Destacan al respecto los estudios realizados por I. ETBI.-EIBESFELDT en diversas culturas.

ga asimismo un papel esencial en la típica vinculación -attachment- que se produce entre la madre y su hijo. LAU (1982) considera, además, que la sonrisa también influye en la evaluación que los demás hacen de nuestras reales o hipotéticas cualidades y, entre ellas, de la inteligencia. Por su parte WHEELER et al. (1979) encuentran, análogamente, una correlación positiva entre la expectativa de éxito escolar otorgada a un estudiante (no necesariamente confirmada en la realidad) y sus manifestaciones de contacto visual. De todo ello se desprende, como destacan FEYEREISEN y LANNOY (1985:110) que "la relación pedagógica como los aprendizajes esperados se ven afectados por las comunicaciones no verbales entre el alumno y el enseñante".

La forma en que se producen y evalúan ciertas expresiones de la cara y movimientos corporales parece asimismo depender del sexo. Algunas investigaciones indican que, por lo general, las mujeres ríen y sonríen con mayor frecuencia que los hombres y también manifiestan, en relación a éstos, una superior expresividad facial, lo que hace más fácilmente indetectables sus estados de ánimo (HALL, 1980). Por su parte, en las situaciones de conflicto o embarazosas los hombres parecen manifestar una mayor agitación corporal (cambios de postura, tocarse la nariz, etc.) que las mujeres.

También se han señalado diferencias entre uno y otro sexo respecto a la manera en que evalúan la mirada de que son objeto. Dentro de la impresión general de desagrado que produce a cualquier individuo el hecho de que se dirijan a él sin mirarlo, se han observado variaciones en esa estimación según el sexo, cuanto menos en sujetos de tres a cinco años. Así, en sus conversaciones con los adultos, dentro de esas edades, las niñas prestan más atención y se muestran más cómodas que los niños ante la mirada de aquéllos (no se debe olvidar el potencial carácter agresivo que encierra la forma de mirar y su duración).

No obstante, la opinión que se tenga a priori de las personas con que se dialogue y el tema de conversación también son factores a tener en cuenta en esa valoración (las personas de ambos sexos prefieren no ser miradas por individuos que juzgan desagradables o en las conversaciones de carácter íntimo) (KEINKE et al., 1977; VLIETSTRA y MANSKE, 1981).

Una cuestión de indudable interés es la que se refiere a las consecuencias que tiene sobre la significación la recepción simultánea de señales verbales y no verbales contradictorias (recordemos la forma refleja con que estas últimas se emiten a veces). Diferentes autores (ARGYLE et al., 1972; DE PAULO et al., 1978; ZUCKERMAN et al., 1980; etc.) han señalado en estas situaciones una primacía relativa del canal visual sobre el auditivo y la interpretación verbal. No obstante, dicha preferencia viene matizada, entre otros factores, por la edad y madurez de los sujetos, la intensidad del desacuerdo detectado entre las señales y la opinión solicitada.

Al respecto existen evidencias de que los niños más pequeños otorgan una mayor credibilidad a las señales visuales cuando éstas reflejan una fuerte contradicción con el lenguaje verbal emitido. Por el contrario, en este caso, los jóvenes y los adultos tienden a considerar poco creíble el conjunto de la información emitida a través de los canales auditivo y visual. Sin embargo, de ser menor el nivel de contradicción apreciado, los adultos conceden, en relación a los niños, una mayor credibilidad a las señales visuales y, especialmente, a las que proceden de la cara del interlocutor.

Como se verá, la situación aquí descrita procura, además, unas ciertas posibilidades de análisis para la detección de la mentira; sin olvidar por ello, como bien se señala en ocasiones, que la habilidad para mentir mejora con los años.

Los aspectos significativos y comunicativos que encierran las señales no verbales se revelan, pues, de una gran importancia para el ámbito de las relaciones educativas. No en vano el éxito de éstas depende en gran parte, como es sabido, del tipo de emociones que se susciten entre el educador y el educando. Especialmente durante el período preescolar la interpretación de las señales no verbales emitidas por el niño y el control de las producidas por el enseñante, resultan esenciales para la buena marcha de sus relaciones y la adaptación de aquél a la escuela.

Recordemos al respecto que las actitudes y el comportamiento de los individuos se ven influidos por informaciones que el educador transmite no siempre intencionalmente. Son precisamente esos procesos significativos (y no tanto comunicativos según veíamos en el primer apartado) asociados a las señales no verbales, los causantes, en buena medida, de la imagen que los sujetos proyectan. De esta manera, el fracaso en las relaciones educativas resulta a veces incomprensible para muchos educadores que no aciertan a ver en su propia personalidad la causa de los conflictos que generan en sus alumnos.

3. La comunicación y el concepto de educación (según Brezínka)

Indicábamos en el primer apartado que la comunicación entre dos individuos implica la mutua comprensión de los mensajes que intercambian a través de unas determinadas señales. Se desprende de ello que la comunicación constituye un elemento esencial de las relaciones pedagógicas. De no interpretarse el lenguaje utilizado en las mismas difícilmente podremos influir en los sujetos con miras a conseguir unos objetivos tenidos por deseables, o sea, educarlos. La educación supone, pues, la posibilidad de comunicarse con el otro si bien no se limita a esta actividad.

Para poder establecer un análisis comparativo entre lo significado por comunicación y educación se hace necesario explicitar ahora qué entendemos por educación, habida cuenta de que ni siquiera dentro del campo de la Pedagogía se hace referencia a dicho concepto de manera unívoca. Por este motivo, y por entenderla, en líneas generales, conforme a nuestras propias concepciones, hemos creído oportuno partir de la idea de educación que BREZINKA formula en su obra *Conceptos básicos de la ciencia de la educación* para establecer nuestro análisis comparativo.

Para el mencionado autor la educación consiste en un conjunto de "acciones con las que los hombres intentan mejorar en algún aspecto y de forma duradera la estructura de las disposiciones psíquicas de otros hombres o de conservar sus componentes enjuiciados como valiosas o impedir la aparición de disposiciones que se consideran perniciosas" (1990:117). Dicho en forma más breve, BREZINKA llama educación "a las acciones con que los hombres intentan fomentar en cualquier aspecto la personalidad de otros hombres" (1990:117).

De lo expuesto acerca de la comunicación y de la definición de educación antes considerada se desprende que ambas son *actividades sociales producidas de forma intencional*, es decir, con miras a la consecución de unos objetivos que, en el caso de la educación son, para BREZINKA, esas determinadas "disposiciones psíquicas".

Comunicación y Educación son, pues, *medios* para el logro de ciertos fines que de manera consciente nos hemos propuesto alcanzar en relación a terceras personas. No cabe pensar, por lo tanto, en sentido estricto, tal como dijimos para la "autocomunicación", en la idea de "autoeducación" y mucho menos aún en la de la denominada "educación informal" entendida como conjunto de acciones sociales *carentes de intencionalidad educativa*.

La transmisión de informaciones es otra de las características esenciales comunes a los procesos comunicativos y a la actividad educativa. Este es precisamente uno de los motivos que han impulsado a la Pedagogía a interesarse por la teoría de la comunicación. Hemos de destacar, no obstante, que ni la comunicación ni la educación constituyen el único instrumento al alcance de los sujetos para obtener conocimiento de su medio socioecológico. La interacción de los individuos con su entorno procura asimismo informaciones sin que el carácter no intencional con que éstas son proporcionadas y el hecho de no estar relacionadas con ciertas finalidades educativas permita hablar, en consecuencia, de comunicación o educación, respectivamente.

Significación y aprendizaje son, por lo tanto, realidades más amplias que comunicación y educación. Ni la significación se identifica con la comunicación ni el aprendizaje con la educación. De manera análoga, si bien la educación necesita de los procesos comunicativos, tampoco se identifica con ellos ya que ésta pretende unas finalidades, vinculadas a una concepción del hom-

bre y su medio sociocultural, que rebasan el mero ámbito de la comunicación típicamente orientado al logro de unos objetivos más inmediatos.

Otro de los aspectos diferenciales que cabe destacar entre los conceptos de comunicación y educación aquí considerados es el que gira en torno a la frase "acciones con que los hombres *intentan* (...)" con la que BREZINKA inicia su definición general de educación. Se recordará, en efecto, que al considerar la comunicación hemos condicionado su existencia a la mutua comprensión de las señales emitidas por los individuos. Sólo de producirse esta refleja interpretación de los mensajes entre el emisor y el receptor decimos que se han comunicado entre sí. Existe comunicación, en definitiva, si el éxito acompaña a los procesos de codificación/descodificación de las señales.

Sin embargo, no ocurre esta circunstancia necesariamente cuando consideramos el concepto de educación introducido por BREZINKA. Para éste el mero intento de conseguir unos determinados objetivos educativos, y no el hecho de que éstos sean o no alcanzados, es lo que permite hablar de educación. En palabras del propio BREZINKA "calificar de "educación" una actividad no contiene por lo mismo ninguna afirmación previa de que se alcanzó el objetivo para el que tal acción se ha puesto en marcha. Aunque no se logre y aparezca el fracaso, no por ello es falsa la designación de una actividad como educación" (1990:108).

El conocido aforismo "si el alumno no aprendió el maestro no enseñó" sería, desde esta perspectiva, el reflejo de una forma inadecuada de interpretar el concepto de enseñanza y, por extensión, el de educación. La acción de enseñar no supone aquí obligadamente el aprendizaje del sujeto al que se dirige, aunque, lógicamente, valoraremos la bondad de dicha acción en función de la correlación que se pueda establecer con los aprendizajes que ha inducido.

Obsérvese, por otra parte, que de la definición de BREZINKA se desprende que la educación, a diferencia de la comunicación, no pretende siempre incrementar los aprendizajes del sujeto (y, por ende, su caudal informativo) sino que, en ocasiones, persigue mantener o eliminar aprendizajes que pudieran ser considerados valiosos o negativos respectivamente en relación a los objetivos previstos.

En suma, la adaptación del hombre a su entorno socioecológico se hace hoy día impensable sin unas capacidades de comunicación y al margen de la acción educativa. Con todo, las posibilidades de adquirir informaciones del medio o de conseguir ciertos objetivos no se limitan al ejercicio de ambas acciones sociales. La importancia de la comunicación y la educación no las convierte, tampoco, en finalidades perseguidas por el hombre. Se trata tan sólo de medios para regular unos comportamientos sociales y alcanzar ciertas metas educativas. La cuestión, en primera instancia, está, sobre todo, en determinar con acierto hacia dónde queremos ir.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLBAUM, R.L. et al. (1973): *Fundamental Concepts in Human Communication*, Cufiels Press, S. Francisco.
- ARGYLE, M. et al. (1972): «The communication of friendly and hostile attitudes by verbal and non verbal signals», *European Journal of Social Psychology*, 1, pp. 395-402.
- BREZINKA, W. (1990): *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*, Ed. Herder, S.A., Barcelona.
- BUNGE, M. (1985): *El problema mente-cerebro, un enfoque psicobiológico*, Fd. Tecnos, S.A., Madrid.
- BURNS, K.L. y BEIER, E. G. (1973): «Significance of vocal and visual channels in the decoding of emotional meaning», *Journal of Communication*, 23, pp. 118-130.
- DE PAULO, B.M. et al. (1978): «Age changes in non verbal decoding as a function of increasing amount of informations», *Journal of experimental Child Psychology*, 26, pp. 280-287.
- FEYEREISEN, P. y LANNOY, J.D. (1985): *Psychologie du geste*, Ed. Pierre Mardaga, Bruxelles.
- FORBES, R.J. y JACKSON, P.R. (1980): «Non verbal behaviour and the outcome of selection interviews», *Journal of occupational Psychology*, 53, pp. 65-72.
- HALDANE, J.B.S. (1953): «Animal ritual and human language», *Diógenes*, 4, pp.61-73.
- HALL, J.A. (1980): «Gender differences in non verbal communication skills», *New Directions for Methodology of Social and Behavioural Science*, 5, pp. 63-77.
- KLEINKE, C.L. et al. (1977): «Adult goze and affective and visual responses in preschool children», *Journal of genetic Psychology*, 131, pp. 321-322.
- LAU, S. (1982): «The effect of looking behaviour as perception of a communicator's credibility», *Journal of applied social Psychology*, 8, pp. 136-144.
- MC. GOVERN, R.V. et al. (1981): «A comparison of job interviewer behaviour on poor channel of communication», *Journal of counseling Psychology*, 28, pp. 369-372.
- SAVITSKY, J.C. y SIM, M.E. (1974): «Trading emotions: equity theory of reward and punishment», *Journal of Communication*, 24: 3, pp. 140-146.
- SCHERER, K.R. et al. (1977): «Diferencial attribution of personality based on multi-channel presentation of verbal and non verbal cues», *Psychological Research*, 39, pp. 221-247.
- VLIETSTRA, A.G. y Manske, S.H. (1981): «Looks to adults, preference for adult males and females and interpretations of an adult's gaze by preschool children», *Merril-Palmer Quaterly*, 27, pp. 31-41.

- WAXER, P.M. (1981): «Channel contribution in anxiety displays», *Journal of Research in Personality*, 15, 44-56.
- WHEELER, R.W. et al. (1979): «Eye contact and the perception of intelligence», *Bulletin of the psychonomic society*, 13, pp. 101-102.
- WILSON, E.O. (1980): *Sociobiología, la nueva síntesis*, Ed. Omega, Barcelona.
- ZUCKERMAN, M. et al. (1980): «Develop mental changes in decoding discrepant and non discrepant non verbal cues», *Develop mental Psychology*, Vol. 14, pp. 1-59.