

EL ESPACIO EDUCATIVO Y LA COMUNICACIÓN NO VERBAL DEL PROFESORADO DE ARTES PLÁSTICAS Y VISUALES

Innovación pedagógica y Calidad en la Universidad (2)

Resumen

En nuestro Espacio Europeo de Educación Superior las nuevas tecnologías abundan y complementan, labor docente, y aprendizaje discente. Sin embargo, el ámbito académico de las Artes Plásticas y Visuales, requiere de unas estrategias pedagógicas y habilidades comunicativas diferentes; en tanto los propios contenidos y prácticas, en las facultades y grados universitarios en Bellas Artes, así lo demandan debido a su especificidad. En las disciplinas que involucran modelos del natural, se conjugan lo instrumental y lo conceptual, y se conceptualiza el fenómeno artístico a través de los cuerpos que interactúan en un mismo espacio (estudiante, docente y modelo). Lo que genera una dinámica de aula, multidireccional, que difiere de aquellas otras estructuradas jerárquicamente; y exige un corpus de habilidades y actitudes relativas a la comunicación no verbal: esto es, gestual y corporal, en lo que a cinésica y proxemia se refiere.

Este escenario educativo confirma la importancia de un *lugar* y *aprendizaje* dialógicos, objetivo indispensable en la cobertura de tales contenidos específicos. Pues el propio lenguaje gráfico demanda habilidades metalingüísticas que han de acompañar a la comunicación verbal. Su necesaria participación variará conforme a la fase del proceso creativo en que el dibujo se encuentre desarrollado, como describimos en este trabajo.

Palabras clave: Educación Artística; Dibujo; Espacio Corporal; Proxemia; Cinésica

1. El espacio dialogal como estrategia elemental para la enseñanza-aprendizaje en Educación Artística

En la Educación Artística sitúa Elliot Eisner la elemental distinción entre objetivos expresivos y educativos, y entre ambos existe un trasvase en que se afectan y relacionan mutuamente; de modo que todo proceso para una práctica plástica y visual incorpora, necesariamente, tanto el proceso expresivo como el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la medida en que entran en juego no sólo un repertorio de habilidades sino también la intencionalidad -cuestión abundantemente tratada en la literatura- (Eisner, 2005, p. 143; Caja, 2008, p. 103).

En las distintas facultades y grados universitarios en Bellas Artes, las competencias y objetivos de aprendizaje se conjugan entre lo instrumentalista y lo conceptualista (Campuzano, 2008, p. 217): porque el profesorado de Dibujo y Artes Visuales requiere de un contrapeso permanente en la valoración útil de ambos planos. Éstos se suceden y cohabitan como fases inseparables de un proceso integral en que *pensar la forma* y *hacer* (intelección y acción). En este tándem, el estudiante aprende a conceptualizar el fenómeno artístico a través de los cuerpos: tanto el suyo propio, implicado, como los del docente (interacción directa) y el del modelo del natural; lo que describe una situación espacio-corporal muy dinámica, de fuerte interacción mediante los otros lenguajes no verbales, y explica que centremos nuestra atención en este caso en aquellas asignaturas implicadas con cuerpos de modelos del natural -tanto en Dibujo, Modelado o Pintura-.

Esto implica claramente la concepción fenomenológica del cuerpo como ese agente activo que comprende una doble dimensión: la de cuerpo que también pertenece al mundo, y la de sujeto que dota a éste de un sentido o que bien lo resignifica a través del dibujo u otro proceso creativo. Esta consideración del “cuerpo fenoménico” (Merleau-Ponty, 2010, pp. 99-118) se entiende y materializa en la dinámica de aula que las Artes involucran.

La primera etapa universitaria de formación en Artes Plásticas y Visuales implica materias predominantemente centradas en la práctica artística. Entre sus programas y guías docentes, se especifican competencias relativas a la captación de un adecuado análisis visual (lo que infiere, reiteramos, un *pensar* y *realizar* la forma); la comprensión y aplicación del lenguaje plástico y visual (en su integridad y subyacentemente, un lenguaje estético); y la adecuada aplicación de materiales y estrategias, para desarrollar este lenguaje, que vienen a corresponder con los objetivos instrumentalistas referidos. El cumplimiento óptimo o satisfactorio de tales competencias, merece que prestemos especial atención a esa *dinámica de aula* mencionada, y que planteemos la importancia de la interacción corporal que se produce entre el docente y el estudiante.

A diferencia de la dinámica pedagógica generalizada en otras disciplinas, nuestro ámbito académico y de conocimiento exige al profesorado habilidades y actitudes sustancialmente distintas. Estas especialidades, o peculiaridades, que el Dibujo y las Artes Visuales demandan, han acusado un déficit de análisis por lo general. Como señala Cantillo Sanabria:

“Los investigadores del discurso docente coinciden en el énfasis desproporcionado que se viene dando a la oralidad dentro de las aulas y despreciando, en cierto sentido, los componentes complementarios no verbales necesarios en toda actuación comunicativa oral y más aún en la educativa, dada la trascendencia que puede alcanzar” (Cantillo, 2014, p. 51).

Si de captar la atención de nuestros discentes se trata, los elementos comunicativos han de fluir y ponerse en práctica de modo integral. El aula de artes sostiene un escenario

comunicativo en que las interacciones se producen multidireccional o recíprocamente. Y en este sentido, el aula es “un laboratorio de expresión y comprensión de sentimientos propios y ajenos, un lugar donde el discurso del profesor tiene que conectar con las formas de decir, de entender y de hacer de los alumnos” (Cuadrado y Fernández, 2011, p. 11).

Debemos determinar que este planteamiento conlleva el análisis crítico al modelo tradicional que ya se ha hecho por parte de algunos autores: en la medida en que se ha advertido que, habitualmente, “el profesor ocupa el punto focal del espacio, estando siempre expuesto ante sus alumnos-espectadores. En el aula [añade] el control se establece en más de una dirección” (Bertozzi, 2001, p. 7); o en la medida en que se han observado elementos estructurales de nuestra sociedad jerarquizada que han sido trasladados, sistemáticamente, al aula (Andreo, 2019, p. 124). En cambio, y como oportunamente indica Agra Pardiñas, el aprendizaje se ve optimizado cuando el espacio educativo se reestructura o se orienta hacia un *lugar dialógico* y de encuentro docente-discente (Agra, 2003). Lo que verifica el concepto pedagógico de *aprendizaje dialógico* (Flecha y Tortajada, 1999).

En cualquiera de los casos, pero muy especialmente en el ámbito del Dibujo y las Artes Visuales en que ya viene practicándose connaturalmente -debido a sus especificidades-, las habilidades comunicativas y expresivas (lo corporal y lo gestual) deben incorporarse a los análisis de mejora docente. Son necesarios, y patentes sus resultados; en la medida en que se ha experimentado, y determinado su beneficio, de modo concluyente: constatando que “el uso del lenguaje no verbal por parte del docente universitario en el proceso de enseñanza/aprendizaje es, pues, fundamental para la comunicación con los estudiantes” (Cantillo, 2014, p. 260).

2. La reflexividad y metalingüística en la enseñanza del Dibujo Artístico

Al enseñar al conjunto del alumnado cómo abordar sus prácticas de dibujo tomado del natural, el docente recurre a pautas y habilidades metalingüísticas propias del lenguaje gráfico. Tanto el discente como el profesor han de centrar su atención, de manera explícita, en lo que significa un dibujo y en la acción de *dibujar*; esforzándose por apreciar que, en el transcurso de ese acto, estamos reflexionando sobre el lenguaje gráfico concreto. Existen normas estrictas en los sistemas de representación gráfica que son inherentes al ejercicio del dibujo; reglas, en el comportamiento de la luz y estructuras morfológicas, concretas, que forman parte del proceso tanto didáctico como de creación gráfica.

En su monográfico *Sobre el dibujo* John Berger comparte con el lector su experiencia en la realización de un dibujo del natural (Berger, 2011). Se trata de una descripción, si bien subjetiva, interesante a nivel narrativo y en la que abundan los detalles. Asimismo, por su parte, Ramón Díaz Padilla reserva un espacio investigador y testimonial para describir el “proceso de realización” de dos estudios de desnudo (Díaz, 2007, pp. 199-202): un conjunto de descripciones de mayor interés instructivo en tanto estructura, claramente, el proceso en fases. Ambos testimonios, tanto de Berger como de Díaz Padilla, no dejan de ser dos *formas* de abordar un problema con soluciones múltiples. Entre sí presentan diferencias notorias, pero también comparten aspectos comunes muy significativos para el análisis que nos ocupa.

A continuación, sintetizaremos en tres etapas la ejecución de un dibujo basado en un modelo del natural. En una primera fase, el estudiante ha de encajar gráficamente al modelo en el

soporte, siendo consecuente con el formato y las dimensiones de éste, y lo suficientemente preciso para no desvirtuar las proporciones del referente. Se trata de delimitar las áreas principales de trabajo, denominadas comúnmente fondo y figura, para después definir gráficamente, y de manera progresiva, su morfología. Berger describe esta etapa del siguiente modo:

“Los bordes superior e inferior eran los importantes, pues entre ellos tenía que reconstruir el modo como él se alzó del suelo [...] La energía de la pose era ante todo vertical. Todos los pequeños movimientos [...] guardaban relación con esa fuerza vertical [...] Era eso lo que tenían que expresar mis primeras líneas [...] Esta capacidad de movimiento, esta tensión irregular y temporal de su cuerpo [...] tendría que expresarse en relación con los bordes laterales del papel, en relación con las diferencias que hubiera a cada lado de la línea recta que va desde la base del cuello al talón de la pierna que soportaba el peso” (Berger, 2011, pp. 9-10).

Si nos detenemos en atender este pasaje, “verticalidad”, “movimiento”, “línea” o “peso” son atributos de la imagen con los que romper el blanco del papel e iniciar el proceso de reflexión que supone dibujar. Se trata de una etapa en la que abundan esos patrones, relativamente sencillos, que el sistema perceptivo nos suele imponer cuando tenemos en frente una referencia visualmente familiar o conocida (Arnheim, 1998, p. 41). En un clarificador fragmento, más adelante, el propio autor inglés lo desarrolla y nos da testimonio: “Dejó de ser una página limpia, lisa, para convertirse en un espacio vacío [...] Sabía que en cuanto dibujara una línea en ella [...] ya el movimiento era posible en tres dimensiones [...] La tercera dimensión, el volumen de la silla, del cuerpo [...] es, al menos en lo que concierne a nuestros sentidos, la muestra misma de nuestra existencia” (Berger, 2011, pp. 10-11).

El concepto de *espacio*, y de *tridimensionalidad*, así como los rasgos morfológicos del modelo de referencia, cobran especial relevancia en una segunda fase. Se requiere un nivel mayor de control sobre los recursos y las reglas propias de sistemas descriptivos (como la perspectiva lineal o cónica). Se ha de transcribir bidimensionalmente modelos complejos que naturalmente son tridimensionales; e ir aumentando progresivamente su resolución volumétrica. En estos casos, La Geometría y la Anatomía son dos campos del Dibujo en cuyos contenidos el docente encuentra un apoyo didáctico objetivo.

En una tercera y última fase, la obra gráfica se desvincula del modelo al que representa, y el discente ha de asumir su propia aura, autónoma, en términos benjaminianos. Emerge así el valor artístico con plena independencia de su referente. Es importante señalar que, aun en prácticas que formalmente conserven un ejercicio mimético, este valor estético (que trasciende lo meramente formal o icónico) emancipa la imagen, viéndose cumplida la tan comentada *autorreferencialidad* del arte (Klee, 2007; Brihuega, 2002, pp. 229-248). Pues se trata de llevar, el hecho artístico, a un término en que se haya emancipado del referente o modelo tomado, cediendo toda prevalencia a las cualidades propiamente gráficas.

Es, cuando por ejemplo se decide omitir detalles con niveles altos de iconicidad -para así enfatizar atributos de otras zonas ulteriores del dibujo-, que este carácter autorreferencial de la imagen procesada y creada emerge y queda demostrado. Pues, en términos generales, la resolución de un dibujo del natural exige un esfuerzo de reflexión compleja por parte del alumnado; quienes parten de los códigos sintácticos básicos, como el punto, la línea, el plano, la textura, el movimiento, la escala, o el equilibrio; y dan término procesual en otros planteamientos consecuentes y más complejos como la dimensión, la espacialidad, o la propia estructura morfológica humana. Todos estos ingredientes, que entran en juego por distintas fases, conforman y participan de la dimensión metalingüística que entraña *aprender a dibujar*.

Lo que no se traduce en que esta participación de otros lenguajes, vinculados al verbal y éste a su vez amparado por ellos, como los distintos recursos cinésicos, juegue el mismo peso o grado de importancia en las diferentes fases del proceso creativo; o que desempeñe igual papel.

3. Categorías más relevantes del lenguaje no verbal en nuestros docentes: Proxemia, Cinésica, y Cronémica

Asignaturas centradas en la práctica artística, como al principio hemos referido, y que comparten el común denominador de la presencia de modelos naturales, como por ejemplo *Fundamentos del Dibujo*, *Modelado del Natural* o *Anatomía y Morfología Humana*, se imparten en aulas con una disposición espacial y un mobiliario o equipamiento didáctico que difiere, notoriamente, de otros espacios educativos en que predominan la exposición oral y dinámicas más estáticas como las clases magistrales.

Un factor del entorno, singular, es la apreciación por parte del profesorado de Bellas Artes de que un elemento como la tradicional tarima elevada se encuentra, en este contexto, más vinculado al trabajo que desempeñan los modelos que a su propia labor docente. Pero si algo define, la praxis de un profesor de Artes Plásticas y Visuales, es su manera de transmitir los contenidos a través del *gesto*. El docente se comporta como un director de orquesta musical que dirige a cada estudiante, de forma individualizada, con su propio cuerpo. Semejante a un actor de teatro o cine que transmite, al espectador, ciertos mensajes y contenidos yuxtaponiendo el mensaje oral y el corporal.

3.1. Aspectos proxémicos y cronémicos en un espacio locativo y temporal: la acción gimnástica en el dibujar

En la dinámica del aula en Bellas Artes resulta habitual situarnos, los docentes, junto a cada estudiante; e incluso, en ocasiones, precisar ocupar su posición ante el caballete o soporte para que nuestra enseñanza sea operativa. Necesitamos guardar estrechas distancias y aun invadir el espacio discente para lograr la eficacia de lo que debemos indicar, y con que habremos de orientar al estudiante en el proceso dibujístico que está realizando. Esto facilita una comunicación más directa o inmediata, y también personalizada, que puede contraproducir riesgos de inhibición del discente. Gutiérrez Fernández aclara que “el comportamiento no verbal de un profesor puede crear un ambiente dispuesto para la reciprocidad -abierto o cerrado, positiva o negativa- que puede influir para aumentar o disminuir el deseo del estudiante por aprender” (Gutiérrez, 2007, § 7). Por otra parte, como contrapartida, es muy ilustrativa la anécdota que Gómez Molina nos testimonia:

“Un alumno criticaba con dureza el fracaso de Hernández-Pijuán por no haberles enseñado nada en lo que llevaban de curso, asegurando que durante los primeros meses sólo habían aprendido a qué distancia deberían situarse frente al cuadro; la contestación de que, si eso era cierto, ya sabía más de lo que él esperaba que aprendiese durante todo el curso, pudo parecerle una salida de tono o un hábil juego de palabras [...] pero lo cierto es que, aunque resultaba paradójico, encerraba una gran verdad” (Gómez et al, 2011, p. 36).

La distancia interpersonal y la ocupación espacial son factores, a la luz de la experiencia docente y los argumentos señalados, ambiguos. Y esta ambivalencia nos hace sentir concernidos para desarrollar habilidades actitudinales como, por ejemplo, el control de la postura corporal. Habilidades que habrán de mediar con oportuno equilibrio entre el liderazgo del responsable docente y esa conexión colaborativa que debe celebrarse con cada estudiante. Porque los aspectos proxémicos son, muy sensible y especialmente, relevantes para el aprendizaje en Artes Plásticas: debiéndose procurar unas distancias eficientes y operativas entre estudiante, soporte, docente y modelo. En este espacio altamente situacional, donde los distintos elementos juegan sus roles indispensables y diferentes, la *gestualidad* -referida al principio- desempeña el grueso de un proceso de enseñanza-aprendizaje en que los cuerpos deben emplearse para expresar-indicar. Aquella compleja acción que, ante el ámbito académico del Dibujo, ha venido a llamarse “acción gimnástica” (*ibidem*, p. 36).

En cuanto a la proxemia, conviene recordar los estudios pioneros del antropólogo norteamericano, influyente en Marshall McLuhan, Edward T. Hall con contribuciones como *The silent language* (1959) y *The hidden* (1966). Identificando niveles de análisis para tales fenómenos involucrados en la proximidad corporal, “sus investigaciones hicieron énfasis en la distancia interpersonal y fenómenos espaciales” (Cantillo, 2014, p. 69).

En lo referente al factor cronémico, si bien puede parecer irrelevante en relación con otros aspectos de la comunicación no verbal, lo cierto es que el docente ha de controlar rigurosamente los tiempos de: su exposición individualizada, los sucesivos turnos con que atender a cada individuo convenientemente, y a su vez la amplificada explicación que sea de utilidad para el conjunto del alumnado como destinatario. Ajustar tales acciones al lapso temporal estipulado, es un reto docente que requiere sofisticar la planificación.

El tiempo, en esta concreta casuística dada en Bellas Artes, se debate entre una concepción temporal de dimensión global o general (la adecuada programación de la clase y su transcurso) y otra concepción del tiempo de dimensión intrapersonal: relacionada con el ritmo de la expresión corporal y gestualidad de cada docente, y cuyo rasgo será expresión connatural del carácter de cada individuo. Procurando, el primero, la eficiencia y marcha del total de una clase; y el segundo, la oportunidad de conectar o congeniar entre docente-discente, de manera que la actitud expresivo-corporal haga comprensible el mensaje con mayor incidencia en el dibujo de forma directa.

3.2. Comportamiento cinésico para la explicación de un lenguaje gráfico

El comportamiento cinésico, relacionado con los movimientos corporales, es la primera de las categorías de conducta no verbal establecidas por Mark L. Knapp (2001, p. 17). El lenguaje audible resulta insuficiente a menudo en el ejercicio de nuestra docencia, y se ha de complementar con una fuerte dosis de comunicación no verbal. El profesorado de Dibujo y Artes Plásticas recurre constantemente a gesticulaciones para transmitir al estudiante la forma más adecuada de encajar una figura, o para direccionar su atención hacia el movimiento del modelo o hacia cualquier otro atributo del dibujo. Algunos gestos son prácticamente emblemáticos, permiten su transposición verbal o escrita sin mayores problemas, como cuando interpretamos la duda de nuestro interlocutor por el simple hecho de colocar las manos palmas arriba y encoger los hombros. Otros, son más exclusivos o genuinos del lenguaje gráfico y, por ende, más complejos de traducir al lenguaje verbal.

Entre los gestos emblemáticos de la primera fase descrita, sobre la ejecución de un dibujo del natural, destacaríamos el uso del dorso -de la mano- apoyado en el papel en aptitud limitante, con la finalidad de dejar constancia de la circunscripción de la figura en el formato de nuestro soporte. También hay gestos que ilustran con detalle el proceso de trabajo virtualmente, bien producidos en el aire, o sobre el soporte, pero en cualquier caso sin dejar huella material ni grafismo alguno. Nos referimos a todas aquellas indicaciones que se inician con el ademán del enseñante, aferrando entre sus dedos la herramienta de dibujo, y escenificando el trazo o la trama necesaria.



Figura1. Los profesores, D. Juan Antonio Huguet Pretel (arriba) y D. Francisco Cortés Somé (abajo), impartiendo una de sus clases en la Facultad de BB.AA. de la Universidad de Sevilla. Fotografía del autor.

No siempre estos gestos ilustradores son virtuales; a menudo, las explicaciones del docente son ejecutadas en la esquina superior del papel o en un lateral, a muy reducida escala. Pero la experiencia nos dice que estos recursos pueden desvincular al estudiante de su referente real (el modelo del natural), y hacer que éste se limite a trasladar el esquema realizado por el docente a una escala mayor y ajustada al formato final. El profesorado debe ser consciente de estas circunstancias, y reforzar tanto la comunicación oral como la gestual para que el alumnado no acuse ejemplos de esta casuística; y, por el contrario, entrene su capacidad de retentiva. De este modo se materializará un objetivo esencial en este ámbito: ejercer, y ejercitar, la profunda reflexión que a través de la observación comprende -como referimos al principio- *pensar* la forma.

Colocar una mano abierta recorriendo un dibujo, es otro de los recursos que aluden a un plano continuo; bien sea un plano de luz, de sombra, o la superficie de un volumen anatómico concreto. El punto, la línea, el plano e incluso formas geométricas simples como esferas o un prisma pentagonal sencillo, suelen ser bien interpretados cinésicamente. Por ejemplo, situar las manos dejando un espacio entre ambas, como si sujetara un objeto de envergadura, puede hacer referencia a la volumetría de un torso o a la inclinación de una cabeza; así como la disposición espacial de algunos elementos gráficos en primer, segundo y tercer términos se explican colocando las manos enfrentadas, con las palmas hacia el interlocutor.

En cuanto a la segunda fase descrita, en el proceso creativo del dibujo del natural, es entonces cuando cobran mayor peso y relevancia los contenidos teóricos conceptuales, así como las reglas que en cada campo disciplinar imperen (ya se trate de Geometría, en sistemas de representación visual, o de Anatomía y Morfología humana y/o animal). Lo que supone que, en aquellas segundas fases, los gestos de acompañamiento y todo factor cinésico por extensión

empiece a perder protagonismo. Esta culminación procesual describe el particular recorrido que tiene en Bellas Artes todo proceso de enseñanza-aprendizaje; donde, como introdujimos al principio, lo instrumental y lo conceptual han de comprender una misma experiencia en la que el estudiante se vea plenamente concernido e implicado.

4. Conclusiones

Basada en las fuentes experienciales y documentadas por la investigación teórica revisada, nuestra concluyente valoración verifica la necesidad, por una parte, y el alto grado en que la comunicación no verbal optimiza y rinde en los procesos de aprendizaje dados en Artes Plásticas y Visuales. En este contexto docente, el énfasis de un movimiento gestual, la demostración sostenida o cambiante de una pose por parte del modelo natural, y la dirección de los trazos y las masas volumétricas, dispensan los elementos clave para engranar un todo integral al que no podríamos extraerle ningún factor aquí expuesto.

El lenguaje gráfico se sustancia en imágenes codificadas a las que subyace el *modo gestual*. El pensamiento y la concepción de la forma en el espacio, describe el complejo proceso -en este trabajo esbozado- que lleva a un resultado dibujístico. Y en el mismo, se precisa que el estudiante analice el cómo o de qué forma se ha articulado y llevado a cabo el hecho artístico. En la producción de piezas u obras plásticas, donde la técnica ensambla un lenguaje estético, el carácter cinésico de la comunicación del profesorado podría considerarse, a la luz de las fuentes experienciales y la investigación teórica, el 70% aproximadamente del total de la comunicación no verbal. Pues no olvidemos que el aula en Bellas Artes rompe con el espacio educativo convencional, describiendo relaciones interpersonales de alta proximidad donde los cuerpos y gestos escenifican y expresan el núcleo del mensaje que orienta la acción del dibujo.

Referencias bibliográficas

- Agra Pardiñas, M. J. (2003). La formación artística y sus lugares. *EARI*, 1, 67-82.
- Andreo León, J. (2019). La transformación estética del espacio educativo y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Tercio Creciente*, 16, 117-143.
- Arnheim, R. (1998). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Berger, J. (2011). *Sobre el dibujo*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Bertozzi, S. (2001). *¿En qué se parece la escuela a la prisión?* Recuperado de <https://www.fceia.unr.edu.ar/darquitectonico/data/pdf>.
- Brihuega, J. (2002). Las vanguardias artísticas: teorías y estrategias. En V. Bozal (Ed.), *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas (Volumen II)*. (pp. 229-248). Madrid: Antonio Machado, Colecc. La balsa de la Medusa, 81.
- Caja Francisco, J. (2008). *La educación visual y plástica hoy: Educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Barcelona: GRAÓ.
- Campuzano Moreno, E. (2008). La Educación Artística en el ámbito universitario. En L. M. Martínez, R. Gutiérrez y C. Escaño (Coords.), *Nuevas propuestas de acción en educación artística*. (pp. 215-222). Málaga: Universidad de Málaga.
- Cantillo Sanabria, M. G. (2014). *El uso del lenguaje no verbal en la comunicación docente universitaria, implicaciones y efectos en la eficacia comunicativa* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2011). *La comunicación eficaz con los alumnos*. Madrid: Wolters Kluwer.

- Díaz Padilla, R. (2007). *El dibujo del natural*. Madrid: Akal.
- Eisner, E. (2005). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Flecha, R. y Tortajada, I. (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En F. Imbernón (Coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. (pp. 13-28). Barcelona: GRAÓ.
- Gómez Molina, J. J. et al. (2011). *Las lecciones de dibujo*. Madrid: Cátedra.
- Gutiérrez Fernández, J. M. (2007). El comportamiento no verbal en el aula. *Episteme*, 27(1), 167-172.
- Klee, P. (2007). *Teoría del arte moderno*. Buenos Aires: Cactus.
- Knapp, M. L. (2001). *La comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Merleau-Ponty, M. (2010). *Lo visible y lo invisible. Seguido de: Notas de trabajo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Permisos para la inclusión de contenido de otras fuentes

La/s persona/s que ostenta/n la autoría de este trabajo asegura/n contar con los permisos oportunos, por escrito, para la inclusión de imágenes, dibujos, tablas, gráficos y/o cualquier otro elemento visual o textual que no sea de su propiedad. Asume/n cualquier vulneración que pueda realizarse en lo que a derechos de autoría o copyright se refiere. Así mismo, descarga/n de responsabilidad a la organización del Congreso INNOVAGOGÍA 2020, y a las entidades organizadoras, de cualquier vulneración de la legalidad con respecto a los contenidos de este trabajo.