

COMUNICACIÓN NO VERBAL Y PARAVERBAL CON ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO: APRENDIZAJES DE UN GRUPO DE TRABAJO DOCENTE

Non-Verbal and Paraverbal Communication with Students with Specific Educational Support Needs: Lessons from a Teachers' Work Group

Enrique García Martín

IES Grupo Cántico (Córdoba)
egarmar489@g.educaand.es

RESUMEN

Las palabras no son el único componente del mensaje. El significado también se construye con el tono de la voz, el volumen, el ritmo y las pausas. Lo mismo ocurre con la mirada, los gestos, la postura y la distancia entre personas. Los componentes no verbales de la comunicación docente pueden ser especialmente relevantes para una parte del alumnado. Este trabajo pretende dar a conocer hallazgos y propuestas de un Grupo de Trabajo sobre la comunicación no verbal y paraverbal con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en un centro de Secundaria.

PALABRAS CLAVE: COMUNICACIÓN NO VERBAL; PARAVERBALIDAD; NEAE; INCLUSIÓN; EDUCACIÓN SECUNDARIA;

ABSTRACT

Words are not the only component of a message. Meaning is also shaped by tone, volume, rhythm, and pauses, as well as by gaze, gestures, posture, and interpersonal distance. The non-verbal components of teacher communication can be especially relevant for some students. This paper presents findings and proposals of a Teachers' Work Group on non-verbal and paraverbal communication with students with specific educational support needs in a secondary school.

KEY WORDS: NON-VERBAL COMMUNICATION; PARAVERBAL; SPECIFIC EDUCATIONAL SUPPORT NEEDS; INCLUSION; SECONDARY EDUCATION;

Fecha de recepción del artículo: 26/03/2026
Fecha de aceptación: 10/04/2026

Citar artículo: GARCÍA MARTÍN, E. (2026): Comunicación no verbal y paraverbal con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: aprendizajes de un grupo de trabajo docente. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 23, CEP de Córdoba.

La actividad del Grupo de Trabajo (en adelante, GT) que se analizará a continuación se ha desarrollado en el IES Grupo Cántico, situado en el barrio cordobés de Valdeolleros. El centro cuenta aproximadamente con 300 alumnas y alumnos de situaciones personales y académicas muy diversas que se distribuyen en once grupos, de 1.º a 4.º de ESO. El centro mantiene activo desde hace años un Plan de Compensatoria y se encuentra integrado en el Programa de Atención Socioeducativa en Zonas con Necesidades de Transformación Social (ZTS). El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) ronda actualmente el 15%. Es remarcable el aumento en las matriculaciones de alumnado con perfil NEAE en el último lustro. Este contexto hace especialmente necesaria una revisión constante de las estrategias adoptadas para adecuar la respuesta educativa a las necesidades del alumnado del centro.

Los participantes en el GT constatamos en nuestra práctica diaria en el aula que determinadas dificultades en la interacción comunicativa del alumnado con NEAE no pueden explicarse solamente por la carga verbal del mensaje docente.

La comunicación no verbal y paraverbal desempeña un papel relevante en los procesos comunicativos que se desarrollan en el aula (Fernández Martín, 2011). Aspectos propios del uso de la voz, como el tono, el volumen, el ritmo y el uso de pausas o silencios, constituyentes paraverbales del mensaje oral, pueden reforzar, clarificar y matizar el mensaje verbal, pero también hacerlo ambiguo e incluso contradecirlo. Lo mismo ocurre con los elementos no verbales: mirada, gesto, postura y distancia entre hablantes pueden resultar determinantes para interpretar un mensaje y dotarlo de significado. Por otra parte, la comunicación en el aula es bidireccional. En el GT se planteó la cuestión de cómo nos comportamos como emisores hacia nuestro alumnado

con NEAE, pero también en qué medida somos capaces de entender los signos no verbales que recibimos de este alumnado. ¿Sabemos entender a nuestro alumnado con NEAE cuando se expresa de manera no verbal? ¿Cómo usamos lo no verbal y lo paraverbal para mejorar nuestra comunicación hacia este alumnado? La respuesta a ambas preguntas pasaba por una estrategia docente basada más en la buena intención y en el instinto nacido de la experiencia que en una planificación informada y sistemática.

La experiencia que da origen a este artículo sugiere que el alumnado con determinados perfiles NEAE muestra una especial sensibilidad a los aspectos no verbales y paraverbales de la comunicación. Esta idea es coherente con lo expuesto en diversos estudios centrados en menores con perfiles de necesidades específicas y dificultades de interacción, como TEA (Chiang et. al, 2008), TDAH (Geng, 2011) y trastornos de conducta (Rehder et al., 2017). Una corrección verbal de una conducta indebida, aunque esté formulada con palabras adecuadas, si se pronuncia ante el resto de la clase, en un volumen muy alto, acompañada por una mirada desafiante y un dedo acusador, puede suponer una desregulación de una parte de nuestro alumnado. En esta situación se corre el riesgo de obtener el efecto contrario al buscado, dando lugar a un enfrentamiento y quizá a una escalada no deseada, en lugar de lograr un aprendizaje conductual. Ser sensibles a la neurodiversidad implica aceptar que las formas sí importan y con ello, lejos de considerarlo una dificultad, aprovechar precisamente el potencial que la comunicación no verbal y paraverbal nos ofrece para aunarla de manera coherente a nuestro mensaje verbal y alcanzar el objetivo pedagógico que buscamos.

El GT se planteó como un círculo de reflexión conjunta en el que compartir experiencias propias y aprendizajes entre docentes de perfiles muy diversos. Ha demostrado ser un instrumento idóneo para la elaboración de estrategias prácticas y evaluables. La intención principal ha sido comprender mejor la influencia de la comunicación no verbal (CNV) y paraverbal en el aula. Esto ha permitido detectar

barreras en la comunicación y formular propuestas concretas aplicables en el centro y que puedan además ser transferibles. El punto de origen del GT fue el deseo de convertir en objeto de reflexión la comunicación con el alumnado con NEAE como paso necesario para avanzar hacia una comunicación más inclusiva y respetuosa con la diversidad. Este artículo recoge el desarrollo de una experiencia que en el momento de escribir estas líneas aún está en marcha, con los principales hallazgos alcanzados por el GT hasta el momento y las propuestas concretas que se han ido perfilando a partir del trabajo realizado.

2. OBJETIVOS

La finalidad general del GT es mejorar la competencia comunicativa docente en su dimensión no verbal y paraverbal para, de esta manera, avanzar hacia una comunicación más inclusiva con el alumnado con NEAE. Esta finalidad general se concreta en los siguientes cinco objetivos:

1. Analizar las principales barreras comunicativas que experimenta el alumnado con NEAE, profundizando en las características comunicativas de las distintas tipologías de NEAE mediante la observación docente y la aplicación de una encuesta inicial.
2. Explorar y compartir estrategias de comunicación no verbal y paraverbal, a partir del conocimiento de sus fundamentos, que favorezcan la comprensión, la participación activa, la inclusión, la regulación emocional y el bienestar general del alumnado con NEAE.
3. Diseñar y aplicar en el aula pautas y recursos comunicativos que se hayan consensuado y ajustado a la realidad de los grupos de ESO, evaluando su eficacia a lo largo del curso.

4. Fomentar la coordinación entre docentes con distintos perfiles y de diferentes especialidades para establecer un enfoque común en la gestión comunicativa del aula.
5. Elaborar materiales con orientaciones prácticas sobre estrategias de comunicación no verbal y paraverbal en los que se recojan los resultados alcanzados por el grupo de trabajo para compartirlos con la comunidad educativa.

3. METODOLOGÍA

La experiencia se ha desarrollado a través de un grupo de trabajo docente con perfiles variados (Orientación, PT, Apoyo al Área Sociolingüística, ZTS y Lengua), de carácter fundamentalmente práctico, centrado en situaciones reales del aula y en la formulación de propuestas aplicables, observables, evaluables y transferibles. El punto de partida, como ya se ha referido, fue la necesidad de dar una respuesta a las dificultades y aspectos mejorables detectados en la interacción comunicativa no verbal entre el profesorado y el alumnado con NEAE (acercamiento, formas de corrección, comprensión del mensaje verbal docente, interpretación docente de signos no verbales del alumnado, etc.).

Una vez constatada la necesidad que puso en marcha el GT, el trabajo de los participantes se organizó en varias fases, según el proyecto consensuado. En primer lugar, los participantes realizaron una puesta en común sobre las características de las diversas tipologías NEAE presentes en el centro: TEA, TDAH, AA CC, TGC, TEL y Compensatoria. Durante esta fase, se prestó especial atención a las barreras comunicativas observadas desde la literatura científica existente, así como desde la propia experiencia docente y orientadora de los participantes. Una sesión del GT se dedicó íntegramente a conocer las bases de la CNV y paraverbal: sus principios, su evolución como campo de estudio y sus más destacadas áreas (kinésica, proxémica y

paralingüística). Para no alimentar sesgos de confirmación en el análisis e interpretación de la CNV con nuestro alumnado, los numerosos ejemplos de conductas no verbales vistos durante esta sesión se extrajeron de contextos no educativos.

En una segunda fase, los participantes del GT diseñaron dos instrumentos para la recogida de información:

- Una encuesta bajo el título «¿Cómo te sientes con la comunicación en el instituto?», con 35 preguntas distribuidas en seis secciones con cuestiones de valoración sobre el ambiente general del centro y del aula, la comunicación con el profesorado, la interacción con el resto del alumnado, la expresión de emociones y la autopercepción ante determinadas situaciones en el aula.
- Una ficha para ser utilizada por el profesorado participante para la guía y el registro de información sobre conductas no verbales y paraverbales observadas en el aula, así como para tomar nota de los efectos de intervenciones concretas.

Se encuestó a 44 alumnas y alumnos con NEAE del centro. De manera colaborativa, los participantes del GT analizaron los resultados y elaboraron un documento de síntesis con la información obtenida ordenada por categorías NEAE. Gracias a este proceso, se pudieron identificar patrones significativos en relación a la CNV y paraverbal, algunos de los cuales se repetían en alumnado de varias categorías.

En una tercera fase, el profesorado revisó recursos y artículos especializados sobre CNV y paraverbal en el aula. Se compartieron y comentaron las conclusiones, conformando un repositorio compartido con el enlace a este material y las conclusiones de interés para los objetivos del GT. Esta revisión bibliográfica no se planteó como un fin, sino como apoyo para la mejor interpretación de lo observado y como fundamento para las posteriores propuestas de actuación.

Con las conclusiones de las encuestas, las aportaciones de los textos especializados y la información aportada paulatinamente por las fichas de observación,

el GT fue elaborando un documento de propuestas de actuación organizadas en bloques temáticos: cuestiones generales, ruido y paraverbalidad, proxémica (distancias interpersonales y relación con el espacio y los objetos), kinésica (mirada, postura, gestos y expresión no verbal de emociones) y cronémica (gestión del tiempo y anticipación).

En la fase actual, varias de las propuestas del GT se encuentran en proceso de aplicación o revisión en el aula y en el centro. Además, el plan de trabajo del GT contempla elaborar un producto final en formato de guía digital breve sobre CNV y paraverbal en el aula para dar a conocer las conclusiones y propuestas al claustro y a toda persona interesada.

4. PRINCIPALES HALLAZGOS SOBRE COMUNICACIÓN NO VERBAL Y PARAVERBAL CON ALUMNADO NEAE Y PROPUESTAS DEL GRUPO DE TRABAJO

Gracias al diagnóstico que se realizó previamente, a la observación docente puesta en común y a la revisión bibliográfica, el GT ha identificado varios hallazgos relevantes sobre la influencia de la CNV y paraverbal en la relación educativa con el alumnado con NEAE. La experiencia continúa en desarrollo y no podemos decir que las conclusiones sean todavía definitivas, pero sí nos permiten orientar nuestra actuación docente y sirven de base para formular propuestas para aplicar en el aula y en el centro.

4.1 RUIDO, VOZ Y PARAVERBALIDAD

Un hallazgo muy claro ha sido la importancia del ruido y de los rasgos paraverbales de la voz del docente para el alumnado con NEAE. Tanto en las encuestas como en las observaciones directas, se ha constatado que el ruido es un factor que puede provocar malestar, distracción y sobrecarga sensorial cuando se produce dentro del aula. Este rechazo hacia el ruido no aparece en espacios en los que su presencia es esperable, como el recreo, la práctica deportiva en las clases de Educación Física o los pasillos en las horas de entrada y salida. El aula, sin embargo, es mayoritariamente

percibida por el alumnado con NEAE encuestado como un lugar en que lo previsible es un nivel sonoro tolerable propio de un ambiente de trabajo. Determinadas condiciones sonoras inadecuadas, especialmente si son mantenidas, afectan a la comprensión, la atención y el equilibrio emocional de una parte del alumnado con NEAE. Incluso ruidos puntuales, especialmente si son repentinos (como un grito, la caída de una botella o el propio timbre de fin de clases) puede producir una desregulación emocional.

Si nos referimos a los rasgos paraverbales de la voz del profesorado, debemos señalar que el tono, el ritmo y el volumen muestran gran impacto en la comunicación con el alumnado de perfil NEAE. La percepción es mayoritariamente negativa hacia la voz que suena acelerada y hacia el uso de un volumen excesivo. Este uso de la voz puede provocar nerviosismo y rechazo. Incluso bloqueo. Por el contrario, la voz calmada se valora de forma positiva, algo que se refuerza cuando evita tonos agudos repentinos y se regula de manera correcta. Las pausas conscientes y repartidas de manera estratégica son también de gran ayuda. Los efectos beneficiosos pueden significar una mejora en la atención, la comprensión y la autorregulación emocional del alumnado con NEAE. Son varios los casos en los que el propio alumnado ha identificado la voz serena del docente como un apoyo para concentrarse o tranquilizarse.

El grito puede llegar a ser vivido por una parte del alumnado con NEAE como una agresión acústica. Si procede del resto del alumnado, puede causar un desequilibrio emocional en el alumnado con NEAE. Si viene del docente, bien porque acompañe a una corrección o porque se use con la intención de controlar al grupo, puede producir un efecto contrario al deseado. Hemos constatado que los gritos son en ocasiones estímulos que desencadenan una sobre-reacción en una parte del alumnado con NEAE.

Por todo lo dicho, la conclusión del GT es que la regulación del ruido y el cuidado en el uso consciente de la voz en la práctica docente son dos pilares de la comunicación en el aula. Estas reflexiones sobre el ruido y la voz han llevado al GT a formular las siguientes propuestas:

- Sustituir el timbre tradicional del centro por una sencilla melodía progresiva y breve (2-4 segundos), que mantenga su función sin que resulte estridente.
- Implantar en el aula un sistema visual destinado a la regulación. La idea es una simplificación del semáforo auditivo. Cuando, a criterio del docente, se sobrepase un umbral tolerable de ruido en el aula, se proyectará en la pizarra digital una única imagen de señalización que se mantendrá hasta que el nivel de ruido descienda. En la imagen, la palabra ATENCIÓN destaca en blanco sobre fondo rojo y sobre ella se ve un altavoz tachado, símbolo típico de los dispositivos móviles. El objetivo es favorecer la autorregulación del alumnado y reducir la carga sensorial, especialmente del alumnado NEAE. La señal visual evita los gritos del docente para tratar de pedir silencio, lo que puede aumentar el estrés acústico. Además, disminuye la resistencia del alumnado al no percibirse como una orden subjetiva del docente, sino como una indicación objetiva de un dispositivo digital (incluso aunque el alumnado sepa que es el docente quien proyecta la imagen).
- Desarrollar una campaña de sensibilización sobre el ruido en el aula. El propio alumnado pensará eslóganes que destaquen la importancia de que el ambiente sonoro sea adecuado. Los eslóganes se incorporarán a carteles en los que se produzca un contraste tipográfico entre la palabra «ruido» y otras asociadas («grito», «chillar», «jaleo»...), y términos opuestos, como «silencio», «calma» y «respeto». Los primeros se representarán con una tipografía de mayor «ruido visual» (irregularidad, distorsión, vibración), mientras que los segundos tendrán una tipografía limpia y equilibrada. Así se reforzará el mensaje desde lo gráfico.
- Incluir en el próximo Plan de Formación del centro una formación de carácter práctico para el profesorado que se centre en el control del estrés y la gestión de la ansiedad. La correcta autorregulación emocional aumenta el bienestar en

el profesorado. Además, mejora la comunicación en el aula por su efecto en el uso más equilibrado de la voz y de sus aspectos paraverbales (ritmo, tono, volumen y pausas).

4.2 KINÉSICA: MIRADA, POSTURA Y GESTOS

La mirada posee una gran carga comunicativa, especialmente cuando procede de una figura de autoridad. La mirada directa del profesorado puede generar respuestas que no son intencionales ni pretendidas en parte del alumnado con NEAE. En este sentido, los hallazgos del GT han sido especialmente significativos en los casos de TDAH, TEA y TGC. Hay estudiantes para los que la mirada del docente es neutra o positiva. Sin embargo, para otros puede resultar intimidante, especialmente en momentos en los que la mirada acompaña a una corrección verbal.

La mirada del docente, su postura corporal y su expresión facial son tres factores que, además de la ya comentada paraverbalidad, pueden influir en la regulación de las emociones de todo un grupo. Un momento que se revela como de especial impacto es el inicio de la clase, desde el mismo momento en que la profesora o el profesor entra en el aula. Un porcentaje del alumnado con NEAE declara sentirse más seguro cuando el comienzo de la sesión es predecible y calmado, más aún si se sigue un ritual fijo. Esto se ve sobre todo en perfiles con necesidad de anticipación o gran sensibilidad.

Si nos referimos a la mirada del alumnado hacia el docente, la retirada de la misma no tiene un significado unívoco. Bajar o desviar la mirada cuando el docente le habla no debe ser interpretado necesariamente como un signo de desinterés o desprecio del alumnado. Determinados perfiles NEAE, especialmente TEA, pueden tener grandes dificultades para mantener la mirada de una figura de autoridad. Además, el Trastorno de Aprendizaje no Verbal, al que más adelante nos referiremos, puede

llevar asociado un desconocimiento de la respuesta socialmente entendida como adecuada a la mirada del docente.

El GT ha detectado a través de las encuestas y de la observación una serie de señales no verbales que pueden servirnos como indicios no verbales de malestar, nerviosismo o búsqueda de autorregulación en el alumnado con NEAE. La mayoría de estas conductas son inconscientes, aunque en algunos casos sí reconocen que las llevan a cabo cuando se sienten mal, están nerviosos o necesitan tranquilizarse. Es muy remarcable el hecho de que algunas de estas conductas, nombradas comúnmente en los estudios de CNV como «apaciguadores», son muy a menudo interpretadas en el ámbito escolar, de manera errónea, como conductas disruptivas. Algunas de ellas son las siguientes:

- Balancearse en la silla.
- Levantar e inclinar la mesa.
- Manipular objetos: jugar con tijeras, desmontar bolígrafos o tñpex de cinta, tocar los cordones de las zapatillas, manipular pequeños juguetes (un cubo de Rubik, la miniatura de un monopatín), apretar un peluche o un objeto de goma, hacer clic repetidamente con un bolígrafo...
- Dibujar.
- Escribir textos originales.
- Copiar textos.
- Frotarse o rascarse (manos, labios...).
- Morderse las uñas.
- Escuchar la voz del docente, si esta es calmada.

Estas conductas apaciguadoras no siempre pueden normalizarse en el aula, pero sí es interesante ponerlas en valor y considerar que, en ocasiones, son medidas preventivas que, aunque rompan la normalidad, pueden evitar un mal mayor.

El proceso de socialización en un individuo con desarrollo neurotípico conlleva el aprendizaje de la correcta interpretación de los signos no verbales en las interacciones humanas. Dentro de un contexto cultural conocido, un alto porcentaje de la población no presenta grandes dificultades para «leer» las miradas, las posturas corporales y los gestos de los demás, dotándolos de significado, al menos de manera general. Sin embargo, la neurodivergencia puede implicar dificultades importantes en este sentido. No solo pueden aparecer problemas para aprender e interpretar las convenciones sociales en las CNV, sino que se carece de la capacidad para acompañar las propias emociones o los mensajes verbales de signos no verbales coherentes, lo que en muchos casos produce ansiedad, bloqueo, equívocos e incompreensión, llegando en ocasiones a la búsqueda del aislamiento como forma de supervivencia emocional. Una parte importante de nuestro alumnado con NEAE entrevistado reconoce que no sabe expresar cómo se siente o que no lo hace verbalmente. Más allá de las categorías NEAE recogidas por la normativa actual, un foco actual de estudio es el Trastorno de Aprendizaje No Verbal (TANV). Este supone una especial dificultad para interpretar expresiones faciales, lenguaje corporal y tonos de voz, y puede estar relacionado con cuestiones neurobiológicas, pero también con los efectos del contexto familiar y social en el neurodesarrollo. El TANV puede explicar, por ejemplo, situaciones en las que se corrige a un alumno y se produce de pronto por parte del mismo una respuesta explosiva y desmesurada. Como docentes implicados en el respeto a la diversidad, el TANV es una invitación a ser conscientes de que una mirada directa y fija, una determinada postura, un gesto o un tono de voz pueden ser malinterpretados como una amenaza directa, un desafío o un signo de desprecio.

Los citados hallazgos sobre la parte kinésica de la CNV han dado lugar en el seno del GT a las siguientes propuestas de actuación:

- Establecer un ritual de entrada consciente en el aula e inicio de clase que incluya lo siguiente: entrada calmada, postura abierta, contacto visual general, sonrisa si se considera adecuado, breve pausa antes de comenzar y primera instrucción clara con tono sosegado. Naturalmente, somos conscientes de que las circunstancias en un centro educativo pueden no favorecer la calma previa necesaria en el docente para atender a este protocolo de entrada consciente, pero se trata de utilizarlo como referencia para un inicio más favorable e inclusivo de la sesión de clase.
- Facilitar al Dpto. de Orientación, a la Comisión de Convivencia y al conjunto del claustro la lista de conductas apaciguadoras detectadas (balancearse en las sillas, manipular objetos, etc.).
- Reunir información en las reuniones de tránsito escolar sobre conductas apaciguadoras detectadas en alumnado concreto durante su etapa de Primaria. Esta información puede ser un instrumento muy valioso al interpretar la CNV del alumnado de nueva incorporación, especialmente del alumnado con NEAE.
- Elaborar material específico sobre educación emocional, autocontrol e interpretación de signos no verbales para el alumnado que muestre conductas disruptivas. Este material también estará disponible para tutoras y tutores en formato digital, además de físicamente en el aula de convivencia del centro.

4.3 PROXÉMICA: DISTANCIAS INTERPERSONALES Y ESPACIO

La presencia de un segundo docente como apoyo dentro del aula se valoró positivamente en todas las encuestas realizadas por suponer un aumento de apoyo académico, pero también por transmitir tranquilidad y una convivencia mejor en el aula.

Pese a lo dicho, una parte del alumnado con NEAE (TGC, TEA) reconoció sentirse incómodo cuando un docente se sienta a su lado o se acerca demasiado.

En relación con el centro en general, es percibido como un lugar donde suele haber orden. Una parte del alumnado con NEAE, especialmente de AACC, muestra desagrado hacia el desorden espacial (mesas, sillas, mochilas...) que a veces hay en su aula.

Del análisis realizado por el GT no se ha podido asociar a ninguna categoría NEAE la preferencia por sentarse individualmente o en pareja en el aula (naturalmente, sí se suele expresar preferencia en este segundo caso por personas con las que se tiene ya una buena relación). Tampoco hay una respuesta fija ligada a ninguna categoría al tratar el trabajo en grupo, aunque sí hay categorías (TEA y AACC) que parecen especialmente sensibles a este aspecto, posiblemente por causas distintas. Un hallazgo interesante sobre los trabajos en grupo es el beneficio de la planificación y la anticipación, de la que se hablará más adelante.

La mayoría del alumnado encuestado tiene preferencia por ocupar una posición en el aula. En algunos casos, son varias las opciones posibles, pero es muy poco habitual la indiferencia ante esta cuestión. Lo que no hemos podido es identificar ubicaciones ideales según categorías NEAE. Las preferencias son variadas: al fondo, junto a la pared, en primera fila... Un dato que sí se ha puesto de manifiesto es que los cambios de sitio se suelen percibir con desagrado por el alumnado con NEAE entrevistado. Esos cambios, normalmente debidos a rotaciones o decisiones puntuales del docente, pueden tener un impacto emocional mayor del que cabría esperar, especialmente si el cambio no se anticipa y ocurre de forma inesperada.

Una sorpresa para los participantes del GT fue comprobar que los cambios de aula (por ejemplo, los debidos a desdobles en materias instrumentales o a la distribución por materias optativas) no producen malestar en el alumnado con NEAE del centro. Pese a tratarse de cambios de entorno, se suelen realizar en un horario fijo y conocido

con anticipación. Ninguno de los estudiantes entrevistados mostró desagrado ante estos cambios.

Una parte del alumnado NEAE concibe su mesa y los objetos que hay en ella (estuche, bolígrafo, cuaderno, agenda...) como parte de su territorialidad. Por ello, este alumnado siente desagrado cuando alguien coge sus pertenencias sin permiso, aunque sea el docente. Esta respuesta se ha observado en alumnado con TEA, con TGC y de AACC. Se ha observado también que la mochila y otros objetos (botellas, estuches) pueden servir para remarcar esa territorialidad por su posición, sirviendo a veces incluso como forma de barrera (por ejemplo, al colocar la mochila sobre la mesa o al disponer estuches y otros objetos como una barrera).

Las propuestas del GT relacionadas con la proxémica son las siguientes:

- Regular la aproximación del docente al alumnado con NEAE. Cuando pueda existir una alta sensibilidad a cuestiones proxémicas, es preferible un acercamiento consciente y pautado. Se evitará cuando sea posible un acercamiento excesivo o repentino. Pedir permiso de manera sencilla («¿Te importa que me acerque?») puede mejorar la percepción de seguridad y respeto en relación al espacio personal. La colocación respecto al alumno o alumna será preferiblemente en un lateral o en ángulo antes que de frente. Si nos acercamos al pupitre del estudiante para hablar, una buena opción es situarse a su misma altura sentándose o agachándose. Conviene evitar fuertes asimetrías y posturas dominantes, como mantenernos de pie e inclinar demasiado el cuerpo sobre el estudiante, lo que puede sentirse como un movimiento invasivo. Si el acercamiento es con ambos de pie, se debe evitar arrinconar al alumno o alumna, especialmente en una corrección. En este sentido, realizar dicha corrección a solas o en el pasillo, en vez de en la clase delante de todo el alumnado, puede reducir el estrés comunicativo y propiciar la respuesta que buscamos. En las interacciones con ambos sentados y en una misma mesa, la

posición en L se asocia a un mayor bienestar del alumnado con NEAE que en un posicionamiento frente a frente.

- Reforzar rutinas simples de orden. Por ejemplo, ajustando la posición de las mesas en cada fila antes de empezar la clase, recogiendo objetos tirados en el suelo o mochilas que impidan el tránsito entre mesas, etc. También se puede recomendar al alumnado que retire de su mesa lo que no vaya a necesitar, pero manteniendo la precaución respecto a las implicaciones de una intervención directa del docente sobre los objetos propios y siendo conscientes del carácter apaciguador de ciertos objetos que pueden o no mantenerse a criterio del docente. Las mesas descolocadas, los espacios saturados y los objetos desperdigados y en desorden pueden considerarse una forma de ruido visual. Un entorno limpio y ordenado favorecerá una comunicación calmada y eficaz.
- Tener en cuenta, en la medida de lo posible, la preferencia del alumnado con NEAE en relación a su posición en el aula. Ello no implica atender necesariamente a la preferencia del alumno o alumna, pero sí ser conscientes de la especial sensibilidad que parte del alumnado con NEAE tiene hacia su posición en el aula y los cambios en esta, algo que puede afectar de manera directa a su autorregulación y su disposición para el aprendizaje. En cualquier caso, se tratará de no cambiar de sitio de manera repentina al alumnado con NEAE. Cuando se considere recomendable realizar algún cambio, un primer paso puede ser trasladar esta propuesta al tutor o tutora para que sea valorado previamente su posible impacto. Cuando se concluya que el cambio de sitio es la mejor opción, puede anticiparse esta medida al alumno o alumna explicando las razones del cambio y, en los días posteriores, evaluando el efecto con observación y preguntando al alumnado sobre cómo se encuentra en el nuevo lugar.

- Pedir permiso antes de tocar o mover las pertenencias del alumnado. Se puede anticipar la acción («Voy a coger tu cuaderno, ¿te importa?») u ofrecer alternativas, como que el propio estudiante acerque su pertenencia. Este pequeño gesto puede ayudarnos a reforzar el clima de respeto y seguridad en el aula, reduciendo tensiones innecesarias. Un acto bienintencionado, como ordenar la mesa del alumno, puede ser percibido por un estudiante de Secundaria como una invasión del espacio personal y provocar desagrado, bloqueo o una reacción defensiva. Como ya se ha comentado, los vínculos de cierto alumnado con NEAE con sus objetos puede ser muy fuerte, hasta el punto de ser percibidos como parte del territorio, e incluso una extensión de la personalidad.

4.4 CRONÉMICA: ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y ANTICIPACIÓN

Las intervenciones que se realizan sin previo aviso, como puede ser salir a la pizarra porque lo pide el docente o responder en voz alta a una pregunta directa, pueden generar en una parte del alumnado NEAE nerviosismo y rechazo, llegando en algunos casos a un bloqueo que provoque mutismo o a la desregulación emocional y motora. Esto es especialmente frecuente en alumnado con TEA y TDAH. La anticipación temporal es una herramienta comunicativa de uso sencillo que puede ser de gran ayuda para estructurar la interacción en estos casos. La anticipación facilita el procesamiento, tiene un efecto positivo en la autorregulación y aumenta las posibilidades de una participación positiva, pues reduce el riesgo de ansiedad y bloqueo.

En el día a día de un centro educativo pueden aparecer situaciones imprevistas con estímulos intensos (caídas, gritos, discusiones en el aula o durante el recreo...). En la mayor parte de los casos no es posible anticiparse a estos hechos. Sin embargo, el GT sí ha identificado un caso de fuerte estimulación que ocurre de manera planificada: los simulacros de incendios. Tras una observación directa realizada in situ, los

participantes del GT han comprobado que un simulacro de incendios puede generar una elevada sobrecarga emocional y desregulación en alumnado con perfil TEA. El comienzo del simulacro es repentino y normalmente imprevisto para el alumnado, comienza con un estímulo sonoro intenso y mantenido, se produce una ruptura brusca de la normalidad en la organización del tiempo escolar y se caracteriza por una alteración emocional no verbal general (a veces, incluso, del profesorado, que trata de que se cumpla el protocolo y que todo salga como se espera). Ante estas circunstancias, parece necesario que los simulacros de incendios, elemento esencial para garantizar la seguridad de nuestro alumnado, incluyan también un apartado que atienda especialmente a la neurodiversidad que enriquece nuestras aulas.

Las propuestas del GT en relación con la cronemia en los centros educativos son las siguientes:

- Anticipar las intervenciones orales o exposiciones en el aula del alumnado con NEAE que pueda ser emocionalmente sensible a estas situaciones, siempre que sea posible. Se informará al alumnado con una antelación suficiente de cuándo y cómo se le pedirá participar. Cuando sea necesario, se ofrecerán alternativas equivalentes o cercanas (responder desde el sitio, hacer la intervención en formato escrito o mediante un vídeo o audio pregrabado). El objetivo de estas actuaciones es reducir el impacto emocional y favorecer una participación más inclusiva.
- Anticipar las actividades en grupo. Se puede avisar de que se llevará a cabo la actividad uno o varios días antes. De esta manera, se reducirá la incertidumbre y habrá un margen para negociar el rol del alumno o alumna en el grupo, explicando claramente qué se va a hacer y ayudando a previsualizar la situación de trabajo en grupo. Son recomendables las dinámicas previas de integración que tengan como objeto facilitar la participación del alumnado con NEAE

especialmente sensible a la interacción social. Determinadas herramientas digitales usadas para hacer agrupamientos (por ejemplo, una ruleta aleatoria) pueden ser percibidas como un medio más objetivo de distribución y suscitar menos resistencia que una imposición del docente. En cualquier caso, consensuar la composición del grupo puede ser una medida más de atención a la diversidad en el aula.

- Incluir en el Plan de Autoprotección del centro un apartado específico dedicado a la diversidad que contenga indicaciones y orientaciones para la anticipación, el acompañamiento y el seguimiento posterior del alumnado con NEAE ante simulacros o situaciones de alarma. En el anexo se incluye un modelo que puede servir como guía. En todo caso, se recomienda que este apartado incluya al menos:
 - Una mención a la especial sensibilidad ante estas situaciones de cierto alumnado con NEAE.
 - La recomendación de que se anticipe el simulacro al alumnado considerado sensible cuando ello sea posible (qué va a ocurrir, qué sonido se escuchará, cuánto durará, cuál será el procedimiento a seguir y, si se ve conveniente, cuándo será, al menos con unos minutos de antelación).
 - La posibilidad de que exista un docente de referencia o acompañamiento específico para este alumnado durante e inmediatamente después del simulacro.
 - Habilitar un espacio de regulación emocional para volver después a la normalidad, si fuera necesario.

- Informar al equipo docente y, en su caso, a la familia, de las medidas adoptadas para favorecer el bienestar del alumnado dentro del principio del respeto efectivo a la diversidad.

4.5 COHERENCIA COMUNICATIVA Y NECESIDAD DE FORMACIÓN

La evidencia muestra que la comunicación docente no se reduce a las palabras. Mirada, tono, volumen, ritmo, gestos, postura, distancia, silencios y uso del espacio forman parte del mensaje. Como ha quedado demostrado, esto es especialmente relevante en el alumnado con NEAE, por la especial sensibilidad a los actos comunicativos que muestran a menudo. Los elementos no verbales condicionan el mensaje y determinan la manera en que el alumnado interpreta el mensaje recibido. Por ello, para que el docente logre su objetivo comunicativo, ha de construirlo y emitirlo con una coherencia comunicativa de esos tres elementos: lo verbal, lo paraverbal y lo no verbal. Si se produce esta coherencia, el mensaje será eficiente en el sentido de que habrá sido transmitido sin que ninguno de los tres elementos antes citados lo contradigan. No obstante, el mensaje podrá no ser efectivo y dejar patente entonces que es necesario un cambio de mensaje o de estrategia comunicativa.

Sin embargo, pese a la importancia de lo no verbal en la comunicación, el GT ha constatado que la gestión de esta dimensión comunicativa por el profesorado se suele realizar desde la intuición. La experiencia profesional y el estilo personal influyen, pero normalmente no existe una estrategia consciente y sistemática basada en evidencias contrastables. Se trata más bien de un esfuerzo personal para, con buena intención y pocos recursos concretos, llegar mejor al alumnado. Aspectos relevantes ya citados, como el uso de la voz, la forma de corregir, la anticipación o la lectura de señales no verbales en el alumnado, pocas veces son objeto de análisis, formación o coordinación docente sistemática.

El GT considera que el desarrollo de la competencia en comunicación no verbal y paraverbal debería ocupar un lugar propio tanto en la formación permanente como en la formación inicial del profesorado, una propuesta ya defendida por Munir et al. (2024). Los hallazgos del GT confirman que se trata de una competencia de gran importancia en la comunicación en el aula y en la atención a la diversidad. Recibir una adecuada formación en CNV puede ayudar al profesorado a desarrollar estrategias más eficaces para, a través de una comunicación más inclusiva, hacer del aula y del centro espacios más comprensibles y seguros.

Por todo lo expuesto, el GT ha planteado las siguientes propuestas:

- Incluir la formación sobre comunicación no verbal y paraverbal en el Plan de Formación del centro.
- Promover que estas competencias estén presentes en la formación permanente y en la formación inicial del profesorado.
- Elaborar y difundir una guía breve sobre CNV y paraverbal en el aula, pensada como material práctico de apoyo y de transferencia para el profesorado.

5. VALORACIÓN PROVISIONAL

Aunque es cierto que la experiencia del GT se encuentra aún en desarrollo, el trabajo que se ha realizado hasta el momento permite hacer una valoración provisional muy positiva. En primer lugar, el GT ha favorecido una reflexión compartida sobre un aspecto de la práctica docente que a menudo se gestiona de forma intuitiva y que no suele estar presente de manera explícita en la formación docente. Además, las actuaciones del GT han permitido realizar un diagnóstico directo y constatar, a través de encuestas, revisión bibliográfica y observación directa, la relevancia de esta

dimensión comunicativa en todo el alumnado en general y, de manera particular, en el alumnado con NEAE.

La variedad de perfiles docentes en el GT (el orientador de nuestro centro, un especialista en PT, una profesora de Apoyo al Área Sociolingüística, un profesor del programa ZTS y un profesor de Lengua) ha favorecido un enfoque plural y diverso para convertir un conjunto de intuiciones docentes en un análisis consciente y sistematizado. Se han realizado hallazgos en relación con patrones comunicativos no verbales y se han formulado propuestas concretas, lo que ha dado a la labor del GT una orientación práctica. La aplicación y evaluación de estas propuestas, algunas aún en fase de implementación y evaluación, serán el fundamento de la guía sobre CNV y paraverbal que hará transferibles las conclusiones del GT.

Varias han sido las dificultades encontradas en estos meses de trabajo. En primer lugar, la escasez de estudios y materiales sobre CNV y paraverbal en el contexto educativo accesibles en español. Por otro lado, la necesidad de más tiempo para aplicar, observar y valorar en toda su amplitud el efecto real de algunas medidas en alumnado con NEAE. Además, naturalmente, el reto de trabajar sobre una dimensión de la comunicación humana compleja y no siempre fácil de objetivar.

La experiencia del Grupo de Trabajo está aún en desarrollo. Quedan por delante la consolidación de varias propuestas, la elaboración de un producto final transferible y la difusión del mismo. No obstante, el recorrido ya realizado permite afirmar que el desarrollo de la competencia docente en comunicación no verbal y paraverbal puede ser una vía de gran valor para avanzar hacia una comunicación en el aula más consciente e inclusiva.

6. BIBLIOGRAFÍA

Chiang, C.-H., Soong, W.-T., Lin, T.-L., & Rogers, S. J. (2008). Nonverbal communication skills in young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(10), 1898–1906.

- Fernández Martín, E. (2011). La comunicación no verbal en el aula. *Educación y Futuro*, 24, 117–131.
- Geng, G. (2011). Investigation of teachers' verbal and non-verbal strategies for managing attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) students' behaviours within a classroom environment. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 17–30.
- Munir, H., Khan, A., & Munawar, U. (2024). Role of non-verbal communication skills of teachers and its impact on achieving classroom learning objectives at secondary level. *Qlantic Journal of Social Sciences and Humanities*, 5(2), 58–69.
- Rehder, P. D., Mills-Koonce, W. R., Willoughby, M. T., Garrett-Peters, P., Wagner, N. J., & The Family Life Project Key Investigators. (2017). Emotion recognition deficits among children with conduct problems and callous-unemotional behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 41, 174–183.