



Conducta proxémica en la formación inicial del profesorado en educación física

Sonia Asún-Dieste¹  SA ID, M^a Rosario Romero-Martín¹  MR ID, José Luis Aparicio-Herguedas²  JA ID, Antonio Fraile-Aranda³  AF ID,

¹ Facultad de CC de la Salud y del Deporte, Universidad de Zaragoza, Huesca, España.

² Facultad de Educación, Universidad de Valladolid, Segovia, España.

³ Facultad de Educación y Trabajo Social, Universidad de Valladolid, Valladolid, España.



Citación

Asún-Dieste, S., Romero-Martín, M^a.R., Aparicio-Herguedas, J.L., & Fraile-Aranda, A. (2020). Proxemic Behaviour in Pre-service Teacher Training in Physical Education. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 141, 41-48. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/3\).141.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/3).141.05)

Editado por:

© Generalitat de Catalunya
 Departament de la Presidència
 Institut Nacional d'Educació
 Física de Catalunya (INEFC)

ISSN: 2014-0983

*Correspondencia:

M^a Rosario Romero Martín
rromero@unizar.es

Sección:

Educación física

Idioma del original:

Castellano

Recibido:

1 de noviembre de 2019

Aceptado:

30 de marzo de 2020

Publicado:

1 de julio de 2020

Portada:

Nuevos deportes olímpicos en Tokio 2020. Surf. Foto: Gabriel Medina (BRA) cabalga una ola durante el campeonato WSL 2018 en la playa de Supertubo en Peniche, Portugal. REUTERS / Pedro Nunes.

Resumen

La formación inicial universitaria en España representa el dominio de competencias genéricas y específicas, que capaciten a los egresados para responder con eficacia a las demandas sociales. La ocupación mayoritaria de los profesionales de la actividad física es la dirección de grupos o individuos que practican y aprenden actividades motrices. La necesaria interacción que se produce en ese proceso conlleva que las competencias comunicativas estén muy presentes en la formación. El alumnado de este estudio dirigió sesiones de docencia simulada, se autoevaluaron y evaluaron a sus compañeras y compañeros. Al concluir, elaboraron autoinformes que evidenciaban dificultades de orden proxémico, y que se organizaron en cuatro categorías: orientación y disposición del docente; disposición y organización del grupo; desplazamiento del profesor, y distancia-proximidad física y afectiva establecida entre los estudiantes y el docente. Los estudiantes tomaron conciencia de que una deficiente situación y orientación del profesorado hacia el grupo impedía una buena comunicación llegando, incluso, a comportamientos disruptivos. A su vez, también fueron conscientes de que la organización del grupo no puede dejarse al azar dada su influencia sobre los modelos metodológicos seguidos y su importancia en el aprendizaje; igualmente, tomaron nota de que el comportamiento proxémico del alumnado de una clase contiene información valiosa para el profesorado, sobre el aprendizaje, pero también sobre emociones que mediatizan la sesión como la inhibición ante determinadas propuestas de expresión corporal. Finalmente, los estudiantes destacaron la importancia de la proximidad no solo física sino, también afectiva para crear un espacio óptimo para la enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: comunicación no verbal, proxémica, formación inicial del profesorado, educación física, autoevaluación, coevaluación

Introducción

La formación inicial universitaria española exige el dominio por parte del estudiante de competencias genéricas y específicas, lo que implica superar el modelo formativo tradicional basado en la acumulación de conocimientos. Este estudio, sobre formación inicial del profesorado de educación física (EF), analiza la presencia en las y los estudiantes de la competencia de comunicación no verbal (Ortiz-Camacho, 2000), ya que las diferencias encontradas en estudios anteriores, entre docentes expertos y noveles sobre esta cuestión (Castañer et al., 2010), sugieren que el estudio de esa competencia en la formación del profesorado de EF es de gran transcendencia.

Para Álvarez-Núñez (2012) el papel de la comunicación no verbal en el aula es fundamental al conectar con la dimensión relacional y emocional, y facilitar la transmisión de “lo que a su juicio supone un mayor valor educativo: actitudes, creencias, emociones, sentimientos, expectativas, valores, prejuicios, estados de ánimo” (2012, p.24).

La comunicación no verbal aborda tres ámbitos de estudio (Davis, 1995; Knapp, 2007): la kinésica (gestos y movimientos), el paralenguaje (elementos no verbales del componente vocal del discurso una vez eliminado su contenido) y la proxémica en la que se centra este estudio. Castañer (1993) introdujo un cuarto ámbito, la “cronemia”, que estudia la utilización del factor tiempo.

La proxémica representa “el estudio de la percepción y el uso que el hombre hace del espacio” (Hall et al., 1968, p.83); se trata de analizar los usos proxémicos a partir de las distancias físicas, la orientación corporal y el movimiento, la orientación espacial de la persona, o las posiciones móviles de la misma. Por tanto, la proxémica se ocupa del estudio del espacio expresado como territorialidad; de la distancia que media entre las personas; de la ocupación del espacio; de los desplazamientos, y de las consecuencias y significados de todo ello como aspectos ligados a la comunicación no verbal.

En cuanto a las distancias, Hall et al. (1968) establecen cuatro áreas espaciales en relación con la persona, que fluctúan en función del contexto donde se produce la interacción: 1) distancia íntima (hasta 45 cm); 2) distancia personal (45-120 cm); 3) distancia social (120-360 cm), y 4) distancia pública (más de 360 cm). Algunos estudios se centran en las reacciones de las personas en su espacio amenazado (a menor distancia física mayor es la relación afectiva, buscando la proximidad a personas que nos agradan, Davis, 1995). En educación se denomina proximidad no verbal (*nonverbal immediacy*) a la cercanía psicoemocional percibida entre las personas, que trasciende lo físico, donde la proximidad condiciona las relaciones entre profesorado-alumnado (Álvarez de Arcaya, 2002).

En relación con la territorialidad, los seres humanos mantienen mecanismos primarios (Almeida y Ortiz, 2016) buscando espacios donde sentirse menos amenazados o más cómodos. Murcia y Ruiz (2010) se refieren a la organización de los objetos y las personas en el espacio del aula, de manera que el profesor, en un aula abierta, puede distribuir los objetos “perturbadores” (una cámara) por la sala para provocar una ocupación equilibrada de los espacios por parte del alumnado.

Rodríguez-Gallego (2012) se refiere al concepto de competencia proxémica como aquella que, junto con las competencias kinésica y la del paralenguaje, constituye aspectos a interpretar y utilizar por el docente para mantener el control de la clase y establecer las distancias con el alumnado. También la observación de la disposición de los grupos en clase, permite al profesor conocer mejor la fase del proceso de aprendizaje en que se halla el grupo; por ejemplo, en la exposición de producciones de expresión corporal, los grupos más consolidados tienden a abrir sus producciones al público mientras que los grupos menos asentados se cierran (Mateu et al., 1992), posiblemente como estrategia de protección.

Pero además de las implicaciones en la técnica docente, el conocimiento de los significados del ámbito proxémico puede facilitar, por parte del docente, el reconocimiento de las reacciones emocionales que se producen en el grupo. El profesorado, en función de las opciones metodológicas que decida implementar, puede generar un clima de clase que favorezca la creatividad, y la autonomía del alumnado; se trata de generar un espacio de expresión donde el alumnado pueda simbolizar, proyectarse y crear, lo que cobra una especial relevancia en contenidos como la expresión corporal donde la creación de este espacio condiciona claramente el desarrollo de la sesión (Romero-Martín, 2015).

Por último, varias autorías se refieren a los efectos de la comunicación no verbal en los aprendizajes (Castañer et al., 2010), y afirman que optimizar los estilos comunicativos del profesorado tiene un efecto positivo y directo sobre el aprendizaje del alumnado. Álvarez de Arcaya (2002) demuestra que un buen uso de la comunicación no verbal influye positivamente en el aprendizaje, lo que sugiere desarrollar la competencia comunicativa no verbal, kinésica, proxémica, del paralenguaje y también “cronémica” (Castañer, 1993) en la formación inicial del profesorado.

En consecuencia, el objetivo de este estudio fue conocer las percepciones de las y los estudiantes de formación inicial del profesorado de EF sobre su competencia docente, en cuanto a la comunicación no verbal proxémica, tras la impartición de sesiones simuladas donde actuaban como docentes.

Metodología

Diseño

Se diseñó un estudio cualitativo utilizando el análisis de contenido como técnica para interpretar los informes escritos. Se trabajó para conocer e interpretar el fenómeno formativo como una parte del fenómeno social (Strauss y Corbin, 1998) desde las experiencias subjetivas particulares de los participantes en el estudio (Gibbs, 2007). El análisis de contenido consiste en la codificación y categorización de datos de origen verbal o de carácter conductual, lo que permite su clasificación y tabulación (Fox, 1987), haciendo recuentos de frecuencias y categorizaciones (López Noguero, 2002) y pudiendo ilustrar los resultados escritos, dando cuenta del carácter descriptivo del paradigma cualitativo en el que se enmarca (Bogdan y Biklen, 2007).

Participantes

Los participantes fueron 120 estudiantes universitarios, de entre 18 y 26 años (M: 20,6; DE: 4,88), 50 del grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid y 70 del grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Zaragoza. Los criterios de inclusión fueron: estar cursando la asignatura de expresión corporal, asistir con asiduidad al curso y elegir la vía de evaluación formativa; el criterio de exclusión fue no acceder a que sus datos formaran parte de esta investigación.

Instrumentos

El instrumento para la obtención de información fue un autoinforme de evaluación en el que cada estudiante debía valorar su intervención integrando la evaluación que realizaban sus compañeros, mediante un texto sobre competencias comunicativas, e informaciones propias derivadas de la propia percepción y del análisis del video de la intervención. El autoinforme consistía en un ensayo de hasta 500 palabras en el que el estudiante debía escribir sus reflexiones sobre los aspectos positivos y negativos más destacados de su competencia comunicativa, y proponer estrategias de mejora.

Procedimiento

Los estudiantes participaron en un proceso de reflexión personal y grupal sobre su práctica docente, dentro de un sistema de evaluación formativa en el que se

utilizaron estrategias de autoevaluación y coevaluación. Inicialmente, los estudiantes aceptaron, con un consentimiento informado, la inclusión de sus datos en la investigación y la grabación de imágenes y sonido. Se les garantizó la confidencialidad y la aplicación de técnicas para asegurar el anonimato.

El procedimiento metodológico consistió en la impartición de sesiones simuladas (Alonso et al., 2016), donde los participantes alternaban el rol de docentes, aplicando los conocimientos didácticos de expresión corporal, con el de observadores, coevaluando a sus compañeros a partir de una rúbrica. Cada docente era evaluado por dos observadores que, concluida la sesión, le ofrecían retroacción verbal. Se grabaron en video las intervenciones docentes y en audio la retroacción de coevaluación. Concluido el proceso, cada estudiante realizaba un autoinforme a partir de todas las fuentes de información.

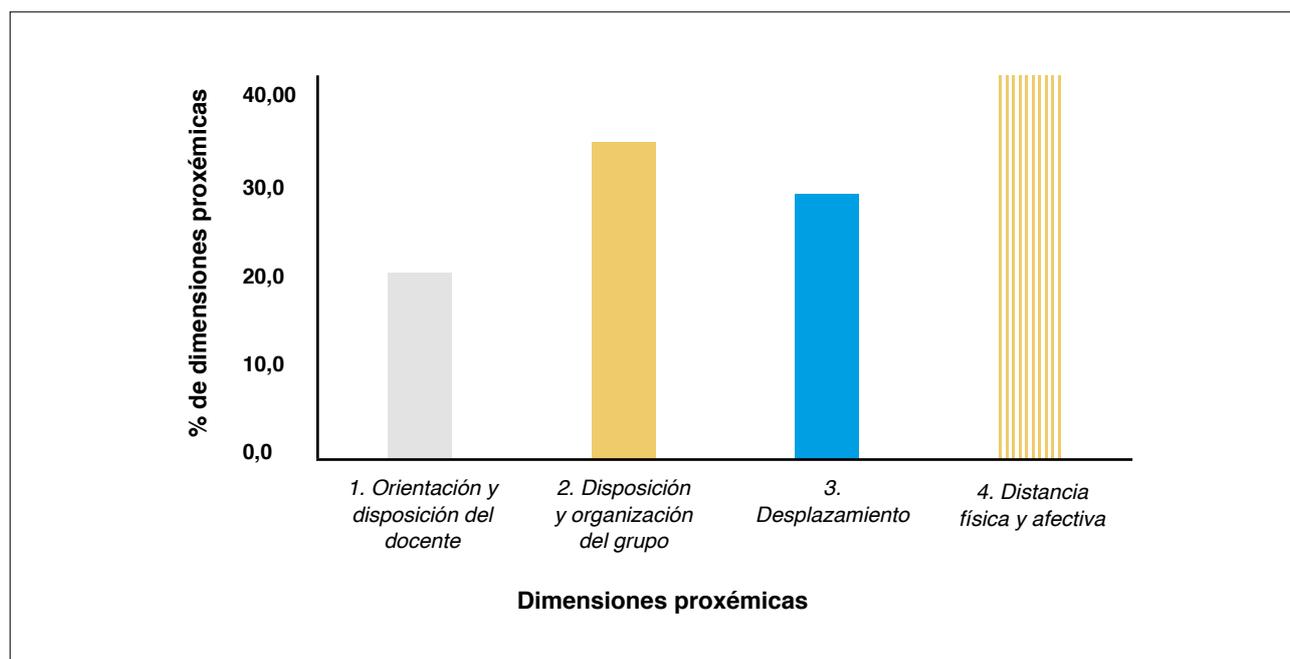
Análisis de datos

Los autoinformes se analizaron a través del *software* ATLAS.ti, que atribuyó un código alfanumérico a cada comentario en función de su ubicación en el texto y de los atributos de la persona a quien correspondía. Tras ello se realizaron dos ciclos de análisis a fin de comprender mejor el fenómeno estudiado (Saldaña, 2015). En el primero dos investigadores analizaron el significado de los comentarios y mediante un proceso reflexivo y de consenso, emergieron categorías o grupos de códigos (Friese, 2014). La retroacción continua surgida entre las personas del equipo de investigación y su participación constante en la regeneración y perfeccionamiento de los códigos, grupos de códigos y categorías emergentes, apoyó la credibilidad, fiabilidad y transferencia del estudio (Guba, 1985).

En un segundo ciclo otro investigador atribuyó los comentarios a las categorías dadas, obteniendo una segunda categorización. Se midió el grado de acuerdo entre las dos codificaciones a partir del índice Kappa, cuyo valor = ,795 indicó un grado de acuerdo satisfactorio según la escala de Fleiss. De este proceso surgieron cuatro categorías dentro de la competencia comunicativa proxémica: 1) orientación y disposición del docente; 2) disposición y organización del grupo-clase; 3) desplazamiento del profesor, y 4) distancia-proximidad física y afectiva docente-estudiantes participantes. Finalmente, se calcularon los porcentajes de comentarios asignados a cada categoría, a partir de los cuales se expondrían los resultados apoyándose en comentarios significativos, representativos de las categorías obtenidas.

Figura 1

Categorías proxémicas en porcentajes



Resultados

Las y los estudiantes, tras actuar como docentes en las clases simuladas, detectaron dificultades a nivel proxémico en su actuación (Figura 1), cuyo análisis permitió establecer los porcentajes en las categorías anteriormente citadas: 1) (19,2 %); 2) (32,9 %); 3) (27,4 %), y 4) (39,7 %).

1. Orientación y disposición del profesorado hacia el grupo

Un 19,2 % de los comentarios proxémicos, se referían a la orientación del profesor hacia el grupo para informar como un factor importante, no solo para que el mensaje fuera claro, sino también para evitar comportamientos disruptivos en el grupo:

“Un fallo que he apreciado y que en el vídeo se observa claramente, ha sido que durante mi explicación con los grupos reducidos, daba la espalda al resto de participantes, momento que aprovechaban algunos de ellos para distraerse” (6:40-D1:A1-UZ)

“...la organización de la clase para dar la explicación no ha sido la correcta, pues como se aprecia en el vídeo, se ha organizado al alumnado de forma adecuada para empezar la actividad, pero no para dar la explicación, pues había algunos que no me veían y difícilmente me escuchaban por la distancia” (6:143-D1:A1-UZ).

La orientación del profesorado como componente proxémico se identificó como elemento favorecedor de

una eficiente comunicación con el alumnado para garantizar la información a transmitir. También se observó que, si la disposición del profesorado respecto al grupo era equidistante, se facilitaba el acceso a la información de todo el alumnado por igual. Por último, se detectó que el profesorado antes de comenzar a emitir sus explicaciones debía observar que existía una buena disposición a la escucha activa del alumnado, para que todos focalizasen hacia él sus miradas.

2. Disposición y organización del grupo

Un 32,9 % de las observaciones se referían a la disposición y organización del grupo en el espacio y sus implicaciones. El 24,7 %, estaban relacionados con las consecuencias de una determinada distribución del grupo:

“Posiblemente una disposición semicircular habría sido mejor, ya que tal como estaban dispuestos en la fila que estaban dispuestos yo me acabé centrando más en un extremo de esta, con lo que forzaba una interacción y desatendía a la otra parte”. (1:28-D1:A1-VA)

“Para la breve conclusión realizada, los alumnos deberían haberse quedado en el mismo sitio metiéndome con ellos de pleno con la actividad y no romper con esa atmosfera creada en la sesión. El resultado de ponerles en el espejo ha sido la ruptura de la rutina y la desconexión de los mismos”. (1:131-D1:A1-VA)

Un 2,7 % se referían a la previsión que el docente había hecho sobre la distribución del grupo:

“Para finalizar, comparando con la sesión impartida en la asignatura de ‘Procesos de enseñanza-aprendizaje’, he corregido la organización de la clase para dar la explicación”. (1:22-D1:A1-CH);

“Ha habido un momento en donde una distribución de los grupos no salió como esperaba y sentí algo de temor y de inquietud al ver que no iba a salir como lo tenía planeado”. (1:23-D1:A1-VA).

Y en el 5,5 % restante, se mencionaron reacciones del grupo relacionadas con otros comportamientos espaciales:

“...Poco a poco ... los alumnos se iban juntando a las espalderas..., y esto me provocó un poco de nerviosismo porque no sabía cómo solucionar la situación. Ahora, viendo el vídeo, pienso que hubiera podido desde el principio poner unos conos en el suelo para delimitar el espacio y que los alumnos no se salieran...” (6:157-D6:D1.A1-UZ)

“En mi opinión la clase transcurrió correctamente a pesar de que en algunas ocasiones los alumnos se dispersaban y tenía que llamarles la atención para que hicieran caso”; (6:156-D6-CH)

El profesor al disponer a los estudiantes de manera semicircular establecía una mejor relación e interacción a nivel proxémico para permitir una transmisión más clara de la información sobre las actividades de clase. En el análisis sobre el comportamiento del alumnado en el espacio y la interpretación del profesor, se apreció que el grupo se dirigía a zonas periféricas del espacio de práctica ya que en actividades como la danza o la expresión corporal aparece con cierta frecuencia miedo al ridículo e inhibición.

3. Desplazamiento del profesor por el espacio

El desplazamiento por la sala supuso un 27% de los comentarios de proxémica:

“Intenté ir moviéndome por el espacio para supervisar a los alumnos y asegurarme de que estos estaban realizando la actividad de una manera correcta. Pero tampoco interactué demasiado con ellos”. (1:20.1-D1:A1-CH)

“También estoy siempre en el mismo lugar para cambiar la música por lo que me desentiendo algo del grupo que está realizando la coreografía y estoy más pendiente de la música”. (1:37-D1:A1-VA)

“...un aspecto negativo fue que estuve mucho tiempo en el mismo sitio, cuando estaban formados los dos grupos”. (1:79-D1:A1-VA)

En numerosas ocasiones los docentes reconocieron desplazarse insuficientemente o sin intención de interactuar con el alumnado, lo que pudo suponer desatención al grupo, aunque se justificase por la necesidad de acudir a otra tarea como el control de la música.

“Finalmente juntamos todos los pasos e hicimos una mini coreografía y me iba paseando por medio de las parejas para animarlas, corregirlas y motivarlas”. (1.12-D1:A1-CH)

“Estuve continuamente moviéndome por el espacio para poder ver, corregir y ayudar en la medida de lo posible y mi colocación a la hora de las explicaciones fue correcta”. (1:21-D1:A1-CH)

En otras ocasiones, el profesor se movía entre los grupos o entraba en ellos, con el propósito de ayudar, dar nueva información o retroacción a los estudiantes, sobre aspectos técnicos y organizativos.

4. Distancia-proximidad física y afectiva

La excesiva distancia física del docente respecto a sus alumnos impedía un mejor seguimiento del grupo y el contacto visual, lo que también dificultaba la comunicación y la interacción.

“No he sido cercana y estaba un poco distanciada, como he comentado antes, pero hago contacto visual con ellos, les sonrío y les intento hacer saber que estoy atenta y que puedo ayudarles en cualquier momento. Mi intervención la resumiría en dos palabras: simpática pero distante”. (6:113-D1:A1-UZ)

Numerosos comentarios hacían referencia al hecho de que las distancias dificultaban una proximidad emocional entre docente y estudiantes. Se aludió también a la conducta táctil y al efecto positivo que comporta la proximidad emocional sobre la motivación:

“...interactuar de una mayor manera con todo el grupo estando un poco más cercano (quizá relacionado con esto último intentar motivar con más energía), (1:4.1-D1:A1-CH)

“No hay comunicación táctil, hago el amago, pero me cuesta mucho tener conducta táctil, quizá relacionado con la inseguridad. Siempre he sido tímido y reservado, no de tocar a la gente y siempre manteniendo un espacio con la persona con la que hablo” (1:114-D1.A1-VA).

“Desde mi punto de vista tienen mucho que ver con los sentimientos ya que al yo sentirme insegura y algo vergonzosa, mi competencia comunicativa falla y tiendo a ser más fría y a no acercarme mucho a los compañeros ni entablar conversación y motivarles. Debería de haber sido más cercana y acercarme más ellos”. (6:112-D6:D1.A1.UZ)

Para concluir, la distancia-proximidad primero de carácter físico y después emocional entre el profesorado y el alumnado, pudo condicionar los procesos de interacción entre ambos. La cercanía del profesor al grupo facilitó la comunicación verbal y no verbal, y la percepción del nivel de atención del grupo y, con ello, una relación más empática. Igualmente, la proximidad emocional entre profesor-alumno facilitó la existencia de retroacción para motivar, corregir, ampliar información, etc. Por tanto, la proximidad entre profesorado-alumnao parece favorecer la comunicación física y emocional.

Discusión

A partir del estudio sobre la percepción del espacio proxiémico en los estudiantes de EF cuando imparten sesiones simuladas de expresión corporal, se observa la tipología de las preocupaciones e inseguridades que, en todo caso, sirven para que tengan en cuenta un elemento clave en su competencia profesional docente.

Orientación del profesorado

El profesorado de EF debe encontrar un equilibrio entre el tiempo de información y de práctica en sus clases. Con este fin, el docente debe limitar su tiempo de intervención oral (Seners, 2002, p. 214). Para ello, el profesorado de EF informa frecuentemente al grupo de manera masiva (Galera, 2001), debiendo ubicar a los alumnos dentro de su campo visual (Pieron, 1999), para hacerse entender por todos ellos (Seners, 2002); con ese propósito los docentes de nuestro estudio, solían adoptar una posición frente al grupo, al igual que sucedía en el trabajo de Castañer et al. (2015). Los estudiantes-docentes demostraron ser conscientes de la importancia y dificultad de orientarse bien hacia el alumnado para que el mensaje verbal y no verbal llegara con claridad. Esta cuestión parece ser independiente del modelo metodológico de la sesión, y no existiendo reglas precisas sobre la organización del espacio, todo dependerá de los objetivos perseguidos y la actividad de enseñanza (Seners, 2002). En todo caso, la elección del modelo condicionará el estilo comunicativo, según concluían Alves et al. (2015) en su estudio con instructoras de *fitness*. El futuro profesorado deberá tener en cuenta aspectos técnicos como disponer de recursos sobre la modificación de la orientación del profesor para mostrar todos los ángulos de la ejecución, o para ver de frente al alumnado o introducirse dentro del grupo que adopta una organización circular.

Organización espacial del grupo

Para los docentes del estudio, es imprescindible organizar adecuadamente al grupo en el espacio para garantizar la atención a las consignas del profesorado, y se observa que cuando no se lleva a cabo pueden darse incluso comportamientos disruptivos, en sintonía con los estudios de Target y Cathelineau (1990). Pieron (1999), a partir de investigaciones sobre formación inicial de equipos de docentes, concluía que la mayor preocupación de estos eran las funciones de organización. La situación del docente respecto al alumnado cuando le informa o efectúa retroacción, conlleva significados que condicionan la interacción y el desarrollo de la sesión. Una posición de superioridad en la que el profesorado se sitúa de pie y el alumnado sentado, transmite un mensaje de jerarquía que influye en la transmisión eficaz del mensaje docente (a partir de Knapp, 2007).

El estudio también recoge información sobre la ubicación en el espacio del alumno y sus consecuencias. Al respecto, Ochoa y Aguilar (2000) concluían que colocarse en las últimas filas puede ayudar al alumno a pasar desapercibido o situarse en las primeras filas, viene a indicar un interés por aprender o por prestar mayor atención. Esta situación se produce de manera semejante en el gimnasio y parece guardar relación con el concepto de territorialidad desarrollado por Knapp (2007).

Nuestros estudiantes también percibieron la dificultad de reconducir las respuestas espaciales, ya que tomar estas decisiones tiene un alto grado de significado; por ejemplo, replegarse hacia un determinado espacio de la sala cuando el docente introduce una consigna inesperada, difícil o que produce inquietud. El grupo tiene un comportamiento con significado semejante a cuando una persona realiza un gesto autoadaptador (Ekman, 2012) que responde a nerviosismo o inseguridad.

Atención al alumnado: desplazamiento del docente

Si se asigna trabajo al alumnado, el profesor queda liberado de dar información grupal (Target y Cathelineau, 1990), lo que le permite moverse por la sala y atenderlos. Puede proporcionar retroacción o nueva información sobre la habilidad, fijar un objetivo nuevo o concretarlo (Pieron, 1999). También puede reconducir las respuestas, cuando emplea el descubrimiento guiado (Mosston y Ashworth, 2009). Estos estudiantes-docentes son conscientes de ello y atribuyen la causa de sus escasos desplazamientos a la

inseguridad e inexperiencia, y al escaso tiempo de clase de que dispusieron.

Por otro lado, dichos estudiantes aludían a la ubicación del profesorado respecto al grupo, más central que en la periferia, lo que está en la línea de los resultados del estudio de Castañer et al. (2013), que mostró que los maestros noveles utilizaban más el espacio de enseñanza central debido a su inseguridad e inexperiencia, mientras que los expertos utilizaban más la periferia.

Por tanto, la organización del modelo de comunicación entre profesorado-alumnado en el aula va más allá de la mera comprensión de los mensajes sobre contenidos de la sesión, ya que implica decisiones metodológicas y afecta la interacción comunicativa y emocional en la clase y en el aprendizaje, y además optimiza los estilos comunicativos del profesorado que afectan positivamente en el aprendizaje de los estudiantes (Castañer et al., 2010).

Proximidad física y emocional

Los estudiantes-docentes aludieron con frecuencia a la cercanía psicoemocional entre ellos y los compañeros que actuaban de alumnos en estas prácticas de simulación. Se consideró importante la dimensión de la proximidad y demostraron conciencia de su importancia para que las situaciones de enseñanza-aprendizaje fluyeran en el aula. Se puso de manifiesto la proximidad no verbal de Álvarez de Arcaya (2002), una cuestión alejada del espacio físico, pero igualmente cargada de significados.

Otro aspecto a destacar se refiere al uso del espacio propio del alumnado. En términos proxémicos el contacto con otra persona representa entrar en la esfera espacial más próxima de las cuatro que enunciaba Hall et al. (1968): el espacio íntimo. A este espacio normalmente reservado a la familia y amigos más próximos, a veces se le permite el acceso a otras personas (Ochoa y Aguilar, 2000), como al profesor en la interacción docente. En las clases de EF, el docente realiza ayudas manuales (Galera, 2001) en la ejecución o usa el canal táctil si detecta que este es el preferente de captación de información, que es distinto en cada alumno (visual, auditivo, kinestésico); (Target y Cathelineau, 1990). En este trabajo, algunos docentes relacionaban la cuestión con su timidez; sin embargo, el comportamiento cinestésico táctil es un potente recurso didáctico del docente de EF para las ayudas mencionadas, pero también para romper barreras emocionales entre discente y docente. Además, toma especial relevancia su tratamiento pedagógico en algunos contenidos como expresión corporal o en danza, donde resulta imprescindible para la ejecución de determinadas acciones técnicas como los agarres en danza folclórica o los *portés* en danza clásica.

Conclusiones

Los estudiantes que impartieron sesiones simuladas se dieron cuenta de la importancia de la comunicación no verbal y de los significados e implicaciones en la interacción docente de los elementos proxémicos. Concretamente, las decisiones que toma el profesorado sobre su orientación, disposición y desplazamientos en el espacio están cargadas de significados que van más allá de la mera eficacia en la transmisión del mensaje.

La cinestesia, y en particular la proximidad físico-afectiva durante el proceso de interacción y comunicación entre el profesorado y el alumnado, se vislumbra como un elemento sustancial ya que puede condicionar la calidad y efectividad de la retroacción, aspecto clave para un aprendizaje eficaz; este es, sin duda, un aspecto sobre el que conviene seguir investigando.

En suma, puede concluirse que, una deficiente gestión de los aspectos proxémicos por parte de las futuras y futuros docentes puede afectar negativamente en la dinámica de la sesión y en el aprendizaje del alumnado.

Referencias

- Almeida, M. & Ortiz, E. (2016). Desarrollo de habilidades para la comunicación no verbal en la formación inicial del comunicador social. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, IV(2), 137-146. <http://www.refcale.uleam.edu.ec/>
- Alonso, M. C., Gómez-Alonso, M. T., Pérez-Pueyo, Á. & Gutiérrez-García, C. (2016). Errores en la intervención didáctica de profesores de educación física en formación: perspectiva de sus compañeros en sesiones simuladas. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 29, 229-235. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5400876>
- Álvarez de Arcaya, H. (2002). Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje. *Revista de Educación*, 334, 21-32. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re334/re334_03.pdf
- Álvarez Núñez, Q. (2012). La comunicación no verbal en los procesos de enseñanza-aprendizaje: el papel del profesor. *Innovación educativa*, 22, 23-37. <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/viewFile/725/707>
- Alves, S., Franco, S., Castañer, M., Camerino, O., Rodrigues, J. e Hileño, R. (2015). El análisis de la comunicación paraverbal cinésica y proxémica de los instructores de Fitness mediante patrones temporales (T-patterns). *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5(1), 111-122. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232015000100011>
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Allyn y Bacon.
- Castañer, M. (1993). El comportamiento no verbal del educador físico. *Apunts: Educación física y deportes*, 33, 40-48.
- Castañer, M., Camerino, O., Anguera, M. T. & Jonsson, G. (2010). Observing the paraverbal communicative style of expert and novice PE teachers by means of SOCOP: A sequential analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5162-5167. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.839>
- Castañer, M., Camerino, O., Anguera, M. T. & Jonsson, G. (2013). Kinetics and proxemics communication of expert and novice PE teachers. *Quality and Quantity*, 47(4), 1813-1829. <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9628-5>
- Castañer, M., Camerino, O., Anguera, M. T. & Jonsson, G. (2015). Paraverbal Communicative Teaching T-Patterns Using SOCIN and SOPROX Observational Systems. En M. S. Magnusson, J. K.

- Burgoon y M. Casarrubea, M. (Eds.). *Discovering Hidden Temporal Patterns in Behavior and Interaction. T-Pattern Detection and Analysis with THEME* (p. 83-100). Human Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3249-8_4
- Davis, F. (1995). *La Comunicación No Verbal*. Alianza Editorial.
- Ekman, P. (2012). *El rostro de las emociones*. RBA.
- Fox, D. (1987). *El proceso de la Investigación en Educación*. Eunsa.
- Friese, S. (2014). *Qualitative data analysis with ATLAS. ti*. SAGE Publication.
- Galera, A. D. (2001). *Manual de didáctica de la educación física I: una perspectiva constructivista moderada. Funciones de impartición*. Paidós.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. SAGE Publication.
- Guba, E. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. *La enseñanza: su teoría y su práctica* (p. 148-166.). Akal.
- Hall, E. T., Birdwhistell, R. L., Bock, B., Bohannan, P., Richard, A., Diebold, A., ... Vayda, A. P. (1968). Proxemics [and Comments and Replies]. *Current Anthropology*, 9(2/3), 83-108. <http://www.jstor.org/stable/2740724>
- Knapp, M. L. (2007). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Paidós Ibérica.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. XXI, *Revista de Educación*, 4, 167-179. <http://hdl.handle.net/10272/1912>
- Mateu, M., Troguet, M. & Durán, C. (1992). *Actividades Corporales de Expresión*. Paidotribo.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2009). *La Enseñanza de la educación física: la reforma de los estilos de enseñanza*. Hispano europea.
- Murcia, M. & Ruiz, N. (2010). Proxémica y estilos de aprendizaje en el aula de básica primaria. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 55, 165-174. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1071&context=ap>
- Ochoa, J. & Aguilar, V. M. (2000). Docente y discente: comunicación más allá de las palabras. *Nueva época*, 4(8), 61-75. <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/151>
- Ortiz-Camacho, M. M. (2000). *Comunicación y lenguaje corporal: bases y fundamentos aplicados al ámbito educativo*. Proyecto Sur de Ediciones.
- Pieron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. INDE.
- Rodríguez-Gallego, M. R. (2012). Cómo evaluar la competencia comunicativa a través de rúbricas en educación superior. *Didac*, 60, 27-31. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/42955>
- Romero-Martín, M. R. (2015). *Expresión corporal en Educación Física*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Seners, P. (2002). *La leçon d'EPS*. Vigot.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE Publication.
- Target, C. & Cathelineau, J. (1990). *Pédagogie sportive*. Vigot.

Contribución de cada autoría

Se trabaja de manera colegiada, no obstante, se pueden diferenciar algunos roles.

- 1.º autor: Diseño del estudio. Diseño del procedimiento. Aplicación de la experiencia. Tratamiento de datos y metodología. Redacción. Revisión de aspectos técnicos y de contenido de las distintas versiones.
- 2.º autor: Aplicación de la experiencia. Elaboración de introducción, discusión y conclusiones y revisión de antecedentes. Redacción del documento y aspectos formales.
- 3.º autor: Aplicación de la experiencia. Procesamiento de la información. Tratamiento de datos y metodología. Estudio de antecedentes. Redacción. Revisión de aspectos técnicos y de contenido de las distintas versiones.
- 4.º autor: Diseño del estudio. Diseño del procedimiento. Aplicación de la experiencia. Estudio de antecedentes. Redacción. Revisión de aspectos técnicos y de contenido de las distintas versiones.

Conflicto de intereses: las autorías no han declarado ningún conflicto de intereses.



© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Este artículo está disponible en la url <https://www.revista-apunts.com/es/>. Este trabajo está bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Las imágenes u otro material de terceros en este artículo se incluyen en la licencia Creative Commons del artículo, a menos que se indique lo contrario en la línea de crédito. Si el material no está incluido en la licencia Creative Commons, los usuarios deberán obtener el permiso del titular de la licencia para reproducir el material. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>