



Conducta proxèmica en la formació inicial del professorat d'educació física

Sonia Asún-Dieste¹ , M^a Rosario Romero-Martín¹ ,
José Luis Aparicio-Herguedas² , Antonio Fraile-Aranda³ ,

¹ Facultat de CC de la Salut 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.



Citació

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)

Resum

La formació inicial universitària a Espanya representa el domini de competències genèriques i específiques, que capaciten els graduats per respondre amb eficàcia a les demandes socials. L'ocupació majoritària dels professionals de l'activitat física és la direcció de grups o individus que practiquen i aprenen activitats motrius. La necessària interacció que es produeix en aquest procés comporta que les competències comunicatives siguin molt presents a la formació. L'alumnat d'aquest estudi va dirigir sessions de docència simulada, es van autoavaluar i van avaluar les seves companyes i companys. Quan van acabar, van elaborar autoinformes que evidenciaven dificultats d'ordre proxèmic, i es van organitzar en quatre categories: orientació i disposició del docent; disposició i organització del grup; desplaçament del professor, i distància-proximitat física i afectiva establerta entre els estudiants i el docent. Els estudiants van prendre consciència que una deficient situació i orientació del professorat cap al grup impedia una bona comunicació arribant, fins i tot, a comportaments disruptius. Així mateix, també van ser conscients que l'organització del grup no pot deixar-se a l'atzar donada la seva influència sobre els models metodològics seguits i la seva importància en l'aprenentatge; igualment, van prendre nota que el comportament proxèmic de l'alumnat d'una classe conté informació valuosa per al professorat, sobre l'aprenentatge, però també sobre emocions que mediatitzen la sessió com la inhibició enfront determinades propostes d'expressió corporal. Finalment, els estudiants van destacar la importància de la proximitat no només física sinó també afectiva per crear un espai òptim per l'ensenyament-aprenentatge.

Paraules clau: comunicació no verbal, proxèmica, formació inicial del professorat, educació física, autoavaluació, coavaluació.

Editat per:

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

ISSN: 2014-0983

*Correspondència:

M^a Rosario Romero Martín
rromero@unizar.es

Secció:

Educació física

Idioma de l'original:

Castellà

Rebut:

1 de novembre de 2019

Acceptat:

30 de març de 2020

Publicat:

1 de juliol de 2020

Coberta:

Nous esports olímpics
a Tòquio 2020. Surf.
Foto: Gabriel Medina (BRA)
surfeja una onada durant el
campionat WSL 2018 a
la platja de Supertubo a
Peniche, Portugal.
REUTERS / Pedro Nunes.

Introducció

La formació inicial universitària espanyola exigeix el domini per part de l'estudiant de competències genèriques i específiques, la qual cosa implica superar el model formatiu tradicional basat en l'acumulació de coneixements. Aquest estudi, sobre formació inicial del professorat d'educació física (EF), analitza la presència en les i els estudiants de la competència de comunicació no verbal (Ortiz-Camacho, 2000), ja que les diferències trobades en estudis anteriors, entre docents experts i novells sobre aquesta qüestió (Castañer et al., 2010)2007; Castañer, 2009, suggereixen que l'estudi d'aquesta competència en la formació del professorat d'EF és d'una gran transcendència.

Per a Álvarez-Núñez el paper de la comunicació no verbal a l'aula és fonamental al connectar amb la dimensió relacional i emocional, i facilitar la transmissió de “allò que a judici seu suposa un major valor educatiu: actituds, creences, emocions, sentiments, expectatives, valors, prejudicis, estats d'ànim” (2012, p.24).

La comunicació no verbal aborda tres àmbits d'estudi (Davis, 1995; Knapp, 2007): la cinestèsia (gestos i moviments), el paral·lenguatge (elements no verbals del component vocal del discurs una vegada eliminat el seu contingut) i la proxèmica en la qual se centra aquest estudi. Castañer (1993) va introduir un quart àmbit, la “cronèmia”, que estudia la utilització del factor temps.

La proxèmica representa “l'estudi de la percepció i l'ús que l'home fa de l'espai” (Hall et al., 1968, p.83); es tracta d'analitzar els usos proxèmics a partir de les distàncies físiques, l'orientació corporal i el moviment, l'orientació espacial de la persona, o les seves posicions mòbils. Per tant, la proxèmica s'ocupa de l'estudi de l'espai expressat com a territorialitat; de la distància que mitjança entre les persones; de l'ocupació de l'espai; dels desplaçaments, i de les conseqüències i significats de tot això com aspectes lligats a la comunicació no verbal.

Pel que fa a les distàncies, Hall et al. (1968) estableixen quatre àrees espacials en relació amb la persona, que fluctuen en funció del context on es produeix la interacció: 1) distància íntima (fins a 45 cm); 2) distància personal (45-120 cm); 3) distància social (120-360 cm), i 4) distància pública (més de 360 cm). Alguns estudis se centren en les reaccions de les persones al seu espai amenaçat (a menor distància física major és la relació afectiva, buscant la proximitat a persones que ens agraden, Davis, 1995). En educació es denomina proximitat no verbal (*nonverbal immediacy*) a l'apropament psicoemocional percebuda entre les persones, que transcendeix allò físic, on la proximitat condiciona les relacions entre professorat-alumnat (Álvarez de Arcaya, 2002).

En relació amb la territorialitat, els éssers humans mantenen mecanismes primaris (Almeida i Ortiz, 2016) buscant espais on sentir-se menys amenaçats o més còmodes. Murcia i Ruiz (2010) es refereixen a l'organització dels objectes i les persones a l'espai de l'aula, de manera que el professor, en una aula oberta, pot distribuir els objectes “pertorbadors” (una càmera) a la sala per provocar una ocupació equilibrada dels espais per part de l'alumnat.

Rodríguez-Gallego (2012) es refereix al concepte de competència proxèmica com aquella que, juntament amb les competències cinèsica i la del paral·lenguatge, constitueix aspectes a interpretar i utilitzar pel docent per mantenir el control de la classe i establir les distàncies amb l'alumnat. També l'observació de la disposició dels grups a classe, permet al professor conèixer millor la fase del procés d'aprenentatge en el qual es troba el grup; per exemple, a l'exposició de produccions d'expressió corporal, els grups més consolidats tendeixen a obrir les seves produccions al públic mentre que els grups menys afirmats es tanquen (Mateu et al., 1992), possiblement com a estratègia de protecció.

Però a més de les implicacions en la tècnica docent, el coneixement dels significats de l'àmbit proxèmic pot facilitar, per part del docent, el reconeixement de les reaccions emocionals que es produeixen al grup. El professorat, en funció de les opcions metodològiques que decideixi implementar, pot generar un clima de classe que afavoreixi la creativitat, i l'autonomia de l'alumnat; es tracta de generar un espai d'expressió on l'alumnat pugui simbolitzar, projectar-se i crear, la qual cosa pren una especial rellevància en continguts com l'expressió corporal on la creació d'aquest espai condiciona clarament el desenvolupament de la sessió (Romero-Martín, 2015).

Per últim, diverses autories es refereixen als efectes de la comunicació no verbal en els aprenentatges (Castañer et al. (2010)2007; Castañer, 2009, i afirmen que optimitzar els estils comunicatius del professorat té un efecte positiu i directe sobre l'aprenentatge de l'alumnat. Álvarez de Arcaya (2002) demostra que un bon ús de la comunicació no verbal influeix positivament en l'aprenentatge, la qual cosa suggereix desenvolupar la competència comunicativa no verbal, cinèsica, proxèmica, del paral·lenguatge i també “cronèmica” (Castañer, 1993) a la formació inicial del professorat.

En conseqüència, l'objectiu d'aquest estudi va ser conèixer les percepcions de les i els estudiants de formació inicial del professorat d'EF sobre la seva competència docent, referent a la comunicació no verbal proxèmica, després d'impartir sessions simulades on actuaven com a docents.

Metodologia

Disseny

Es va dissenyar un estudi qualitatiu utilitzant l'anàlisi de contingut com a tècnica per interpretar els informes escrits. Es va treballar per conèixer i interpretar el fenomen formatiu com una part del fenomen social (Strauss i Corbin, 1998) des de les experiències subjectives particulars dels participants en l'estudi (Gibbs, 2007). L'anàlisi de contingut consisteix en la codificació i categorització de dades d'origen verbal o de caràcter conductual, la qual cosa permet la seva classificació i tabulació (Fox, 1987), fent recomptes de freqüències i categoritzacions (López Noguero, 2002) i podent il·lustrar els resultats escrits, fent notar el caràcter descriptiu del paradigma qualitatiu on s'emmarca (Bogdan i Biklen, 2007).

Participants

Els participants van ser 120 estudiants universitaris, d'entre 18 i 26 anys (M: 20,6; DE: 4,88), 50 del grau de Mestre en Educació Primària de la Universitat de Valladolid i 70 del grau de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport de la Universitat de Saragossa. Els criteris d'inclusió van ser: estar cursant l'assignatura d'expressió corporal, assistir-hi amb assiduïtat i triar la via d'avaluació formativa; el criteri d'exclusió va ser no accedir a que les seves dades formessin part d'aquesta investigació.

Instruments

L'instrument per a l'obtenció d'informació va ser un autoinforme d'avaluació en el qual cada estudiant havia de valorar la seva intervenció integrant l'avaluació que realitzaven els seus companys, mitjançant un text sobre competències comunicatives, i informacions pròpies derivades de la pròpia percepció i de l'anàlisi del vídeo de la intervenció. L'autoinforme consistia en un assaig de fins a 500 paraules en el qual l'estudiant havia d'escriure les seves reflexions sobre els aspectes positius i negatius més destacats de la seva competència comunicativa, i proposar estratègies de millora.

Procediment

Els estudiants van participar en un procés de reflexió personal i grupal sobre la seva pràctica docent, dins d'un sistema d'avaluació formativa en el qual es van utilitzar estratègies d'autoavaluació i coavaluació. Inicialment, els

estudiants van acceptar, amb un consentiment informat, la inclusió de les seves dades a la recerca i enregistrament d'imatges i so. Se'ls va garantir la confidencialitat i l'aplicació de tècniques per assegurar l'anonimat.

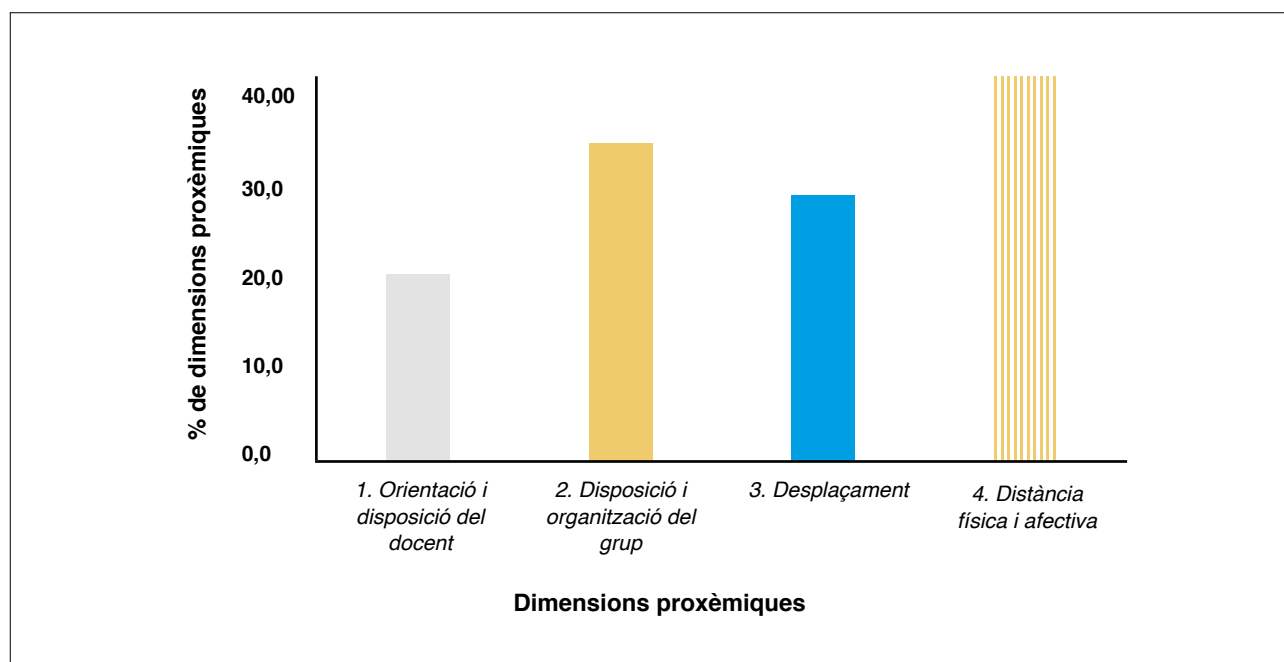
El procediment metodològic va consistir en impartir sessions simulades (Alonso et al., 2016), on els participants alternaven el rol de docents, aplicant els coneixements didàctics d'expressió corporal, amb el d'observadors, coavaluant als seus companys a partir d'una rúbrica. Cada docent era avaluat per dos observadors que, conclosa la sessió, li oferien retroacció verbal. Es van enregistrar en vídeo les intervencions docents i en àudio la retroacció de coavaluació. Conclòs el procés, cada estudiant realitzava un autoinforme a partir de totes les fonts d'informació.

Anàlisi de dades

Els autoinformes es van analitzar a través del programari ATLAS.ti, que va atribuir un codi alfanumèric a cada comentari en funció de la seva ubicació en el text i dels atributs de la persona a qui corresponia. Després, es van realitzar dos cicles d'anàlisi a fi de comprendre millor el fenomen estudiat (Saldaña, 2015). Al primer, dos investigadors van analitzar el significat dels comentaris i mitjançant un procés reflexiu i de consens, van sorgir categories o grups de codis (Frieze, 2014). La retroacció contínua sorgida entre les persones de l'equip de recerca i la seva participació constant en la regeneració i perfeccionament dels codis, grups de codis i categories emergents, va recolzar la credibilitat, fiabilitat i transferència de l'estudi (Guba, 1985).

En un segon cicle, un altre investigador va atribuir els comentaris a les categories donades, obtenint una segona categorització. Es va mesurar el grau d'acord entre les dues codificacions a partir de l'índex Kappa, el valor del qual = ,795; (error estàndard asimptòtic: ,060; aprox. sb: 10,964; aprox. significació: ,000), va indicar un grau d'acord satisfactori segons l'escala de Fleiss. D'aquest procés van sorgir quatre categories dins de la competència comunicativa proxèmica: 1) orientació i disposició del docent; 2) disposició i organització del grup-classe; 3) desplaçament del professor, i 4) distància-proximitat física i afectiva docent-estudiants participants. Finalment, es van calcular els percentatges de comentaris assignats a cada categoria, a partir dels quals s'exposarien els resultats recolzant-se en comentaris significatius, representatius de les categories obtingudes.

Figura 1
Categories proxèmiques en percentatges



Resultats

Les i els estudiants, després d'actuar com a docents a les classes simulades, van detectar dificultats a nivell proxèmic en la seva actuació (Figura 1), l'anàlisi del qual va permetre establir els percentatges en les categories anteriorment citades: 1) (19,2 %); 2) (32,9 %); 3) (27,4 %), i 4) (39,7 %).

1. Orientació i disposició del professorat cap al grup

Un 19,2 % dels comentaris proxèmics, es refereixen a l'orientació del professor cap al grup per informar com un factor important, no només perquè el missatge fos clar, sinó també per evitar comportaments disruptius en el grup:

"Un error que he apreciat i que en el vídeo s'observa clarament, ha estat que durant la meua explicació amb els grups reduïts, donava l'esquena als altres participants, moment que aprofitaven alguns d'ells per distreure's" (6:40.D1:A1-UZ)

"...l'organització de la classe per donar l'explicació no ha estat la correcta, doncs com s'aprecia al vídeo, s'ha organitzat l'alumnat de manera adequada per començar l'activitat, però no per a donar l'explicació, doncs hi havia alguns que no em veien i difícilment m'escoltaven per la distància" (6:143-D1:A1-UZ).

L'orientació del professorat com a component proxèmic es va identificar com un element afavoridor d'una eficient comunicació amb l'alumnat per garantir la in-

formació a transmetre. També es va observar que, si la disposició del professorat respecte el grup era equidistant, es facilitava l'accés a la informació de tot l'alumnat per igual. Per últim, es va detectar que el professorat abans de començar a fer les seves explicacions havia d'observar que existia una bona disposició a l'escolta activa de l'alumnat, perquè tots focalitzessin cap a ell les seves mirades.

2. Disposició i organització del grup

Un 32,9 % de les observacions es referien a la disposició i organització del grup en l'espai i les seves implicacions. El 24,7 %, estaven relacionats amb les conseqüències d'una determinada distribució del grup:

"Possiblement una disposició semicircular hauria estat millor, ja que tal com estaven disposats a la filera jo em vaig acabar centrant més en un extrem d'aquesta, amb la qual forçava una interacció i desatenia a l'altra part". (1:28-D1:A1-VA)

"Per la breu conclusió realitzada, els alumnes haurien d'haver-se quedat al mateix lloc posant-me amb ells de ple amb l'activitat i no trencar amb aquesta atmosfera creada a la sessió. El resultat de posar-los al mirall ha estat la ruptura de la rutina i la seva desconexió". (1:131-D1:A1-VA)

Un 2,7 % es referien a la previsió que el docent havia fet sobre la distribució del grup:

"Per finalitzar, comparant amb la sessió impartida a l'assignatura de 'Processos d'ensenyança-aprenentatge',

he corregit l'organització de la classe per donar l'explicació". (1:22-D1:A1-CH);

"Hi ha hagut un moment on una distribució dels grups no ha sortit com esperava i he sentit una mica de temor i d'inquietud en veure que no sortiria com ho tenia planejat". (1:23-D1:A1-VA).

I en el 5,5 % restant, es van esmentar reaccions del grup relacionades amb altres comportaments espacials:

"...Poc a poc ... els alumnes s'anaven unint a les espatlles..., i això em va provocar una mica de nerviosisme perquè no sabia com solucionar la situació. Ara, veient el vídeo, penso que hauria pogut des del principi posar uns cons al terra per delimitar l'espai i que els alumnes no en sortissin..." (6:157-D6:D1.A1-UZ)

"En la meua opinió la classe va transcórrer correctament malgrat que en algunes ocasions els alumnes es dispersaven i havia de cridar-los l'atenció perquè fessin cas"; (6:156-D6-CH)

El professor al disposar els estudiants de manera semicircular establia una millor relació i interacció a nivell proxèmic per permetre una transmissió més clara de la informació sobre les activitats de classe. En l'anàlisi sobre el comportament de l'alumnat en l'espai i la interpretació del professor, es va apreciar que el grup es dirigia a zones perifèriques de l'espai de pràctica ja que en activitats com la dansa o l'expressió corporal apareix amb certa freqüència la por al ridícul i la inhibició.

3. Desplaçament del professor per l'espai

El desplaçament per la sala va suposar un 27 % dels comentaris de proxèmica:

"Vaig intentar anar movent-me per l'espai per a supervisar els alumnes i assegurar-me que aquests estaven realitzant l'activitat d'una manera correcta. Però tampoc vaig interactuar massa amb ells". (1:20.1-D1:A1-CH)

"També estic sempre al mateix lloc per canviar la música pel que em desentenc una mica del grup que està realitzant la coreografia i estic més pendent de la música". (1:37-D1:A1-VA)

"...un aspecte negatiu va ser que vaig estar molt temps al mateix lloc, quan estaven formats els dos grups". (1:79-D1:A1-VA)

En nombroses ocasions els docents van reconèixer desplaçar-se insuficientment o sense intenció d'interactuar amb l'alumnat, el que va poder representar desatenció al grup, malgrat que es justificà per la necessitat d'acudir a una altra tasca com el control de la música.

"Finalment vam unir tots els passos i vam fer una minicoreografia i em vaig anar passejant enmig de les parelles per animar-les, corregir-les i motivar-les".

(1:12-D1:A1-CH)

"Vaig estar contínuament movent-me per l'espai per poder veure, corregir i ajudar tant com podia i la meua col·locació a l'hora de les explicacions va ser correcta". (1:21-D1:A1-CH)

En altres ocasions, el professor es movia entre els grups o hi entrava, amb el propòsit d'ajudar, donar nova informació o retroacció als estudiants, sobre aspectes tècnics i organitzatius.

4. Distància-proximitat física i afectiva

L'excessiva distància física del docent respecte als seus alumnes impedia un millor seguiment del grup i el contacte visual, la qual cosa també dificultava la comunicació i la interacció.

"No he estat propera i estava una mica distanciada, com he comentat abans, però faig contacte visual amb ells, els somric i els intento fer saber que estic atenta i que puc ajudar-los en qualsevol moment. La meua intervenció la resumiria en dues paraules: simpàtica però distant". (6:113-D1:A1-UZ)

Nombrosos comentaris feien referència al fet que les distàncies dificultaven una proximitat emocional entre docent i estudiants. Es va al·ludir també a la conducta tàctil i a l'efecte positiu que comporta la proximitat emocional sobre la motivació:

"...interactuar d'una major manera amb tot el grup estant una mica més proper (potser lligat a això últim intentar motivar amb més energia), (1:4.1-D1:A1-CH)

"No hi ha comunicació tàctil, faig el gest, però em costa molt tenir conducta tàctil, potser relacionat amb la inseguretat. Sempre he estat tímid i reservat, de no tocar la gent i sempre mantenint un espai amb la persona amb qui parlo" (1:114-D1:A1-VA).

"Des del meu punt de vista té molt a veure amb els sentiments ja que al jo sentir-me insegura i una mica vergonyosa, la meua competència comunicativa falla i tendeix a ser més freda i a no acostar-me molt als companys ni entaular conversa i motivar-los. Hauria d'haver sigut més propera i apropar-m'hi més". (6:112-D6:D1.A1.UZ)

Per concloure, la distància-proximitat primer de caràcter físic i després emocional entre el professorat i l'alumnat, va poder condicionar els processos d'interacció entre ambdós. La proximitat del professor al grup va facilitar la comunicació verbal i no verbal, i la percepció del nivell d'atenció del grup i, amb això, una relació més empàtica. Igualment, la proximitat emocional entre professor-alumne va facilitar l'existència de retroacció per motivar, corregir, ampliar informació, etc. Per tant, la proximitat entre professorat-alumnat sembla afavorir la comunicació física i emocional.

Discussió

A partir de l'estudi sobre la percepció de l'espai proxèmic en els estudiants d'EF quan imparteixen sessions simulades d'expressió corporal, s'observa la tipologia de les preocupacions i inseguretats que, en tot cas, serveixen perquè tinguin en compte un element clau en la seva competència professional docent.

Orientació del professorat

El professorat d'EF ha de trobar un equilibri entre el temps d'informació i de pràctica a les classes. Amb aquesta finalitat, el docent ha de limitar el seu temps d'intervenció oral (Seners, 2002, p. 214). Si el professorat informa al grup de manera massiva (Galera, 2001), ha de fer-se entendre per cada alumne (Seners, 2002), i els ha d'ubicar dins del seu camp visual (Pieron, 1999), per la qual cosa aquests alumnes solien adoptar una posició davant del grup, en línia amb l'estudi de Castañer et al. (2015). Els estudiants-docents van demostrar ser conscients de la importància i dificultat d'orientar-se bé cap a l'alumnat perquè el missatge verbal i no verbal arribés amb claredat. Aquesta qüestió sembla ser independent del model metodològic de la sessió, i no existint regles precises sobre l'organització de l'espai, tot dependrà dels objectius perseguits i l'activitat d'ensenyament (Seners, 2002). En tot cas, l'elecció del model condicionarà l'estil comunicatiu, segons conclouen Alves et al. (2015) al seu estudi amb instructores de fitnes. El futur professorat haurà de tenir en compte aspectes tècnics com disposar de recursos sobre la modificació de l'orientació del professor per mostrar tots els angles de l'execució, o per veure de cara tot l'alumnat o introduir-se dins del grup que adopta una organització circular.

Organització espacial del grup

Per als docents de l'estudi, és imprescindible organitzar adequadament el grup en l'espai per garantir l'atenció a les consignes del professorat, i s'observa que quan no es porta a terme poden fins i tot haver-hi comportaments disruptius, en sintonia amb els estudis de Target i Cathelineau (1990). Pieron (1999), a partir de recerques sobre formació inicial d'equips de docents, conclouia que la major preocupació d'aquests eren les funcions d'organització. La situació del docent respecte a l'alumnat quan l'informa o efectua retroacció, comporta significats que condicionen la interacció i el desenvolupament de la sessió. Una posició de superioritat en la que el professorat està dempeus i l'alumnat assegut, transmet un missatge

de jerarquia que influeix en la transmissió eficaç del missatge docent (a partir de Knapp, 2007).

L'estudi també recull informació sobre la ubicació en l'espai de l'alumne i les seves conseqüències. Quant a aquest aspecte, Ochoa i Aguilar (2000) conclouien que col·locar-se a les últimes files pot ajudar l'alumne a passar desapercebut o situar-se a les primeres files, indica un interès per aprendre o per prestar més atenció. Aquesta situació es produeix de manera semblant al gimnàs i sembla guardar relació amb el concepte de territorialitat desenvolupat per Knapp (2007).

Aquests estudiants també perceben la dificultat de reconduir les respostes espacials, ja que prendre aquestes decisions té un alt grau de significat; per exemple, replegar-se cap a un determinat espai de la sala quan el docent introdueix una consigna inesperada, difícil o que produeix inquietud. El grup té un comportament amb significat semblant a quan una persona realitza un gest autoadaptador (Ekman, 2012) que respon a nerviosisme o inseguretat.

Atenció a l'alumnat: desplaçament del docent

Si s'assigna treball a l'alumnat, el professor queda alliberat de donar informació grupal (Target i Cathelineau, 1990), la qual cosa li permet moure's per la sala i atendre'ls. Pot proporcionar retroacció o nova informació sobre l'habilitat, fixar un objectiu nou o concretar-lo (Pieron, 1999). També pot reconduir les respostes, quan empra el descobriment guiat (Mosston i Ashworth, 2009). Aquests estudiants-docents en són conscients i atribueixen la causa dels seus escassos desplaçaments a la inseguretat i inexperiència, i a l'escàs temps de classe del que van disposar.

Per altra banda, aquests estudiants al·ludien a la ubicació del professorat respecte al grup, més central que en la perifèria, la qual cosa està en la línia dels resultats de l'estudi de Castañer et al. (2013), que va mostrar que els mestres novells utilitzaven més l'espai d'ensenyament central a causa de la seva inseguretat i inexperiència, mentre que els experts utilitzaven més la perifèria.

Per tant, l'organització del model de comunicació entre professorat-alumnat a l'aula va més enllà de la mera comprensió dels missatges sobre continguts de la sessió, ja que implica decisions metodològiques i afecta la interacció comunicativa i emocional a la classe i en l'aprenentatge, i a més optimitza els estils comunicatius del professorat que afecten positivament en l'aprenentatge dels estudiants (Castañer et al. (2010).

Proximitat física i emocional

Els estudiants-docents van al·ludir amb freqüència a la proximitat psicoemocional entre ells i els companys que actuaven d'alumnes a aquestes pràctiques de simulació. Es va considerar important la dimensió de la proximitat i van demostrar consciència de la seva importància per tal que fluïssin a l'aula les situacions d'ensenyament-aprenentatge. Es va posar de manifest la proximitat no verbal d'Álvarez de Arcaya (2002), una qüestió allunyada de l'espai físic, però igualment carregada de significats.

Un altre aspecte a destacar es refereix a l'ús de l'espai propi de l'alumnat. En termes proxèmics el contacte amb una altra persona representa entrar a l'esfera espacial més pròxima de les quatre que anunciava Hall et al. (1968): l'espai íntim. En aquest espai normalment reservat a la família i amics més pròxims, a vegades es permet l'accés a altres persones (Ochoa i Aguilar, 2000), com al professor en la interacció docent. A les classes d'EF, el docent realitza ajudes manuals (Galera, 2001) en l'execució o utilitza el canal tàctil si detecta que aquest és el preferent de captació d'informació, que és diferent en cada alumne (visual, auditiu, cinestèsic; Target i Cathelineau, 1990). En aquest treball, alguns docents relacionaven la qüestió amb la seva timidesa; no obstant, el comportament cinestèsic tàctil és un potent recurs didàctic del docent d'EF per a les ajudes mencionades, però també per trencar barreres emocionals entre discent i docent. A més, el seu tractament pedagògic esdevé rellevant en alguns continguts com expressió corporal o dansa, on resulta imprescindible per a l'execució de determinades accions tècniques com les agafades en dansa folklòrica o els *portés* en dansa clàssica.

Conclusions

Els estudiants que van impartir sessions simulades es van adonar de la importància de la comunicació no verbal i dels significats i implicacions en la interacció docent dels elements proxèmics. Concretament, les decisions que pren el professorat sobre la seva orientació, disposició i desplaçaments a l'espai estan carregades de significats que van més enllà de la mera eficàcia en la transmissió del missatge.

La cinestèsia, i en particular la proximitat psicoafectiva durant el procés d'interacció i comunicació entre el professorat i l'alumnat, s'albira com un element substancial, ja que pot condicionar la qualitat i efectivitat de la retroacció, aspecte clau per a un aprenentatge eficaç; aquest és, sens dubte, un aspecte sobre el qual convé seguir investigant.

En resum, es pot concloure que, una deficient gestió

dels aspectes proxèmics per part de les futures i futurs docents pot afectar negativament en la dinàmica de la sessió i en l'aprenentatge de l'alumnat.

Referències

- Almeida, M. y 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. y 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. y 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. y 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. y Jonsson, G. (2013). Kinesics 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. y 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., Bohannon, 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. y Durán, C. (1992). *Actividades Corporales de Expresión*. Paidotribo.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (2009). *La Enseñanza de la educación física: la reforma de los estilos de enseñanza*. Hispano europea.
- Murcia, M. y 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. y 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. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE Publication.
- Target, C. y Cathelineau, J. (1990). *Pédagogie sportive*. Vigot.

Contribució de cada autoria

Es treballa de manera col·legiada, no obstant, es poden diferenciar alguns rols.

- 1r autor: Disseny de l'estudi. Disseny del procediment. Aplicació de l'experiència. Tractament de dades i metodologia. Redacció. Revisió d'aspectes tècnics i de contingut de les diferents versions.
- 2n autor: Aplicació de l'experiència. Elaboració d'introducció, discussió i conclusions i revisió d'antecedents. Redacció de el document i aspectes formals.
- 3r autor: Aplicació de l'experiència. Processament de la informació. Tractament de dades i metodologia. Estudi d'antecedents. Redacció. Revisió d'aspectes tècnics i de contingut de les diferents versions.
- 4t autor: Disseny de l'estudi. Disseny del procediment. Aplicació de l'experiència. Estudi d'antecedents. Redacció. Revisió d'aspectes tècnics i de contingut de les diferents versions.

Conflicte d'interessos: les autories no han comunicat cap conflicte d'interessos.



© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Aquest article està disponible a la url <https://www.revista-apunts.com/>. Aquest treball està publicat sota una llicència Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Les imatges o qualsevol altre material de tercers d'aquest article estan incloses a la llicència Creative Commons de l'article, tret que s'indiqui el contrari a la línia de crèdit; si el material no s'inclou sota la llicència Creative Commons, els usuaris hauran d'obtenir el permís del titular de la llicència per reproduir el material. Per veure una còpia d'aquesta llicència, visiteu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>