



Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

ISSN: 0213-8646

ISSN: 2530-3791

publicaciones.aufop@gmail.com

Universidad de Zaragoza

España

APARICIO HERGUEDAS, José Luis; FRAILE ARANDA, Antonio;
ROMERO MARTÍN, María Rosario; ASÚN DIESTE, Sonia

La comunicación no verbal en la formación del profesorado de
educación física: dificultades y limitaciones experimentadas

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 34, núm. 3, 2020, -, pp. 155-174

Universidad de Zaragoza

Zaragoza, España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27468063009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

La comunicación no verbal en la formación del profesorado de educación física: Dificultades y limitaciones experimentadas

José Luis APARICIO HERGUEDAS

Antonio FRAILE ARANDA

María Rosario ROMERO MARTÍN

Sonia ASÚN DIESTE

Datos de contacto:

José Luis Aparicio Herguedas
Universidad de Valladolid
joseluis.aparicio.herguedas@uva.es

Antonio Fraile Aranda
Universidad de Valladolid
antonio.fraile@uva.es

María Rosario Romero Martín
Universidad de Zaragoza
rromero@unizar.es

Sonia Asún Dieste
Universidad de Zaragoza
sunasun@unizar.es

Recibido: 15/03/2020
Aceptado: 25/09/2020

RESUMEN

Se presenta un estudio sobre la formación para la comunicación no verbal realizado con estudiantes universitarios de Educación Física. Se pretende conocer cómo se desenvuelven desde la comunicación no verbal cuando intervienen impartiendo clases de expresión corporal, así como definir cuáles son las principales dificultades que experimentan en la práctica. Se busca que los estudiantes tomen conciencia sobre su comportamiento no verbal docente para desde ahí poder mejorar la manera de enseñar, procurando que intervengan de forma activa en su propio proceso de aprendizaje. Se realizó un análisis documental y un proceso de codificación de la información para descubrir las limitaciones comunicativas experimentadas, haciendo uso del software ATLAS.ti. Las principales dificultades observadas se relacionan con varios componentes del comportamiento kinésico, paralingüístico y proxémico, sin perder de vista la influencia emocional que les ocasionaba enfrentarse al grupo clase desde la gestión de la disciplina. Es necesario que los estudiantes sean conscientes y reconozcan el valor pedagógico de la capacidad comunicadora que posee todo su cuerpo en la acción docente, como la expresividad gestual, la mirada y la sonrisa, la actitud corporal en el propio espacio, a fin de afrontar las situaciones de aprendizaje y generar mejores escenarios de interacción y participación con su alumnado.

PALABRAS CLAVE: Comunicación no verbal; Lenguaje corporal; Formación del profesorado; Evaluación formativa, Competencias emocionales.

Non-verbal communication in the initial training of the physical education teacher: difficulties and experimental limitations

ABSTRACT

A study on training for non-verbal communication with university physical education students is presented. The aim is to know how they operate from non-verbal communication when they intervene by giving classes in body expression, as well as to define what are the main difficulties they experience in practice. The aim is for students to become aware of their non-verbal teaching behavior so that from there they can improve the way of teaching, seeking to actively intervene in their own learning process. A documentary analysis and a process of coding the information was carried out to discover the communicative limitations experienced, using the ATLAS.ti software. The main difficulties observed are related to various components of kinesic, paralinguistic and proxemic behavior, without losing sight of the emotional influence caused by confronting the class group from the discipline management. It is necessary for students to be aware of and recognize the pedagogical value of the communicative capacity that their whole body possesses in teaching, such as gestural expressiveness, gaze and smile, body attitude in their own space, in order to face the learning situations and generate better scenarios for interaction and participation with their students.

KEYWORDS: Non-verbal communication; Body language; Teacher training; Formative assessment; Emotional competencies.

Introducción

Desde la convergencia de Bolonia, en el Espacio Europeo de Educación Superior se indaga sobre el papel formativo de la universidad y de su profesorado. Se definieron nuevos planes de estudio para responder a las nuevas demandas locales y globales (Palomero & Torrego, 2004) y surgieron iniciativas como el Proyecto Tuning (González & Wagenaar, 2003), que instaba al diseño de nuevos programas formativos desde un enfoque competencial.

Desde este escenario se aborda, para el presente estudio, la comunicación no verbal en la formación del profesorado de educación física, como competencia docente que requiere del manejo de conocimientos y habilidades fundamentadas en el lenguaje no verbal a niveles kinésico, paralingüístico y proxémico y sus posibilidades de aplicación para facilitar los aprendizajes. Se busca concienciar sobre el intercambio comunicativo y su aprendizaje, aplicando un dispositivo formativo que permita la obtención de mejoras en la interacción

comunicativa entre los estudiantes (Cosnier, 1996; Poyatos, 1986; Reyzábal, 2012).

No es habitual que el docente en ejercicio utilice intencionalmente los recursos comunicativos no verbales para transmitir e interactuar con su alumnado, lo que impide en ocasiones se reduzca la distancia interpersonal y afectiva entre ellos (Arellano, 2006). La *nonverbal immediacy* revela la cercanía que trasciende lo físico entre las personas; una proximidad que ayuda a reducir la distancia psicofísica entre el profesorado y su alumnado (Hamann & Mao, 2002). El uso de una gestualidad compartida y reconocida por todos, facilitaría el desarrollo de las interacciones en un clima de aula más favorecedor de la motivación y del aprendizaje (Álvarez de Arcaya, 2004).

Para facilitar la toma de conciencia competencial, se desarrolla un sistema de evaluación formativa, centrado en los estudiantes, en su participación activa en los aprendizajes y en el uso del *feedback*, a partir de su implicación en clases prácticas. Se crea así un ambiente de aula de participación, implicación y reflexión compartida sobre las experiencias desarrolladas, ayudando a encadenar sus conocimientos y habilidades específicas en la práctica (Asún, Romero, Aparicio & Fraile, 2017; Estevan, Molina-García, García-Masso & Martos, 2018; Fraile, Aparicio, Asún & Romero, 2018; Gallardo-Fuentes, López-Pastor & Carter-Tuhillier, 2018).

Un cuerpo que comunica: kinésica, paralenguaje y proxémica

El acto comunicativo en la interacción personal, implica lenguaje, corporalidad, emocionalidad, intercambio, escucha, y acción (Martínez Rueda, 2015). Así, cuando se comunica verbalmente, también se gesticula y se entona, lo que aporta al mensaje mayor significatividad. El comportamiento kinésico parte del movimiento corporal y de su capacidad comunicativa expresando información, intencionalidad y sentimientos (Ekman & Friesen, 1969; Knapp, 1992; Poyatos, 1986). Del comportamiento kinésico forman parte movimientos gestuales como los emblemas, ilustradores, muestras de afecto, reguladores, movimientos adaptadores y la propia disposición postural corporal (Preston, 2005).

Los gestos emblemáticos son movimientos muy precisos que tienen significado por sí mismos; sustituyen la descripción verbal y son comprendidos y aceptados por todo un contexto cultural (Castañer, 1993; Cosnier, 1996). Los movimientos ilustradores son actos no verbales que acompañan a la palabra y que muestran gestualmente lo que se explica verbalmente, enfatizando su significado (Ekman & Friesen, 1969). Las muestras de afecto, por su parte, expresan ciertos

estados emocionales a través de la postura corporal, contacto táctil o expresión facial (Albaladejo Mur, 2008; Cosnier, 1996).

Los movimientos reguladores en cuanto microexpresiones ayudan a moderar la naturaleza de la conversación, facilitando el hablar y el escuchar entre interlocutores (Roldán Jiménez et al., 2013). Se ha comprobado suficientemente que algunos movimientos de cabeza o de conexión-desconexión con la mirada, ayudan a establecer un orden de intervención en la interacción entre personas facilitando la comunicación (Cestero, 2014; Shablico, 2012). Finalmente los movimientos adaptadores son conductas no verbales que se desarrollaron como esfuerzos adaptativos al contexto para afrontar el contacto social o regular el impacto de la vivencia emocional (Knapp, 1992). Los autoadaptadores y heteroadaptadores aparecen de forma involuntaria ante situaciones angustiosas, pudiendo aumentar cuando crece la incomodidad emocional de la persona ante situaciones inciertas (Castañer & Guillén, 1996; Ekman, Levenson & Friesen, 1983).

En la comunicación oral se reconocen también, los componentes paralingüísticos, en relación a cómo se transmite el mensaje (Castañer, 1993; Knapp, 1992). Entre los elementos que conforman la paralingüística están las cualidades de la voz, las vocalizaciones, las segregaciones vocales y la dicción (Blanco, 2007). Una de las cualidades de la voz es el control del tono, definido como la elevación de la voz que resulta de la frecuencia de las vibraciones de las cuerdas vocales (Fernández, 2015). Las vocalizaciones incluyen caracterizaciones vocales como la risa o el suspiro y entre las segregaciones vocales se encuentran sonidos de escaso contenido léxico, que representan el uso repetido de un sonido de forma inconsciente (Poyatos, 1994).

La dicción en cuanto a la inteligibilidad del habla, supone la necesaria claridad en la percepción de los mensajes; la comprensión de las emisiones articuladas se fundamenta también en los gestos faciales que se observan y su enseñanza requiere de estrategias didácticas para prevenir los errores de pronunciación, atendiendo a la inteligibilidad, la comprensibilidad, la fluidez y el acento (Santamaría, 2010).

Además del comportamiento kinésico y el paralenguaje, la comunicación no verbal también es proxémica, en cuanto apropiación que se hace del espacio y las estrategias corporales que utiliza la persona (Barbado *et. al.*, 2005; Hall *et. al.*, 1968). Algunos aspectos considerados en la proxémica son la distancia física y la posición corporal, en cuanto orientación espacial de la persona y movilidad que realiza en la ocupación del espacio, conformando cierta expresión de la

territorialidad (Gaya, Cerdán & Lloreda, 2000). El manejo de los aspectos proxémicos supone para el profesorado reconocer el valor del espacio generador de relaciones socioemocionales indispensables para el desarrollo integral de su alumnado (Pease, 2011; Gallego Ortega y Rodríguez Fuentes, 2010). El docente además de organizar el espacio físico considerando los recursos y materiales dispuestos en el aula (Murcia, 2010), ha de posibilitar un espacio emocional que deje paso al crecimiento, autonomía y creatividad del alumno; un espacio de expresión libre para que sienta que puede simbolizar, proyectarse y crear (Berliaz, 1988).

Son diversas las dificultades que frenan el acto comunicativo en el aula de EF, impidiendo que se produzca el intercambio. Los *hándicaps* relacionados con la incorporación de la gestualidad corporal en la conversación, la interacción táctil (Canales & Rey-Cao, 2014) influyen en la reciprocidad comunicativa y, por efecto espejo, no permiten al alumnado (inducción emocional) ofrecer efectos similares con los que alimentar y hacer prosperar la conversación (Ekman, Levenson & Friesen, 1983). También el nivel de escucha y atención se ven afectados por la modulación del tono de voz (Sancho San Segundo, 2015), que, emitido sin variación y de forma plana, impide dotar al mensaje de un significado distinto, a partir de la variedad de tonos adoptados (Yorkston & Menon, 2004). En ocasiones no prestar atención al manejo del espacio de acción (Almeida & Ortiz, 2016), no favorece el desarrollo de la *nonverbal immediacy* con su alumnado, con lo que resulta importante aprender intencional y educativamente a ocuparlo, a fin de reducir las distancia socioemocional entre ambos y favorecer el surgimiento de mejores interacciones, permitiendo el fluir de las relaciones entre las personas (Rodríguez Gallego, 2012).

Método

El presente estudio trata de conocer cuáles son las dificultades expresadas por los estudiantes sobre la gestión de sus recursos comunicativos no verbales, durante su intervención como docentes, en prácticas de aula en los niveles de su comportamiento kinésico, paralingüístico y proxémico.

La experiencia se llevó a cabo con estudiantes (N=104) que cursan estudios de los grados universitarios de Maestro de Educación Primaria, mención Educación Física (MEF) (54) en la Universidad de Valladolid y de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD) (Universidad de Zaragoza) (50), teniendo en común como escenario formativo de la experiencia, la asignatura de Expresión y

Comunicación Corporal.

El modelo de evaluación previsto, permite reflexionar desde una perspectiva competencial, de forma compartida estudiantes y profesorado, a partir de la puesta en marcha de prácticas pedagógicas participadas asumiendo los estudiantes el rol de docentes, gestionando los contenidos, dirigiendo la clase y responsabilizándose de la gestión del aprendizaje (simulacros docentes).

Metodología

Se pone en marcha así un modelo de evaluación formativa, buscando la implicación de los estudiantes a través de las estrategias de autoevaluación y de coevaluación (Fraile et. al., 2013). Durante los simulacros, los estudiantes que asumen el rol de docentes, desarrollan sesiones prácticas de expresión corporal (quince minutos) activando su competencia comunicativa para dinamizarlas. Por su parte el resto del alumnado asume, durante la dinámica de las sesiones, los roles de participantes y de observadores de los compañeros docentes.

La autoevaluación y coevaluación se desarrollan a partir de la grabación en video de las sesiones realizadas por los estudiantes que actúan como docentes (Molbaek & Müller, 2019) y de la disposición, tras su intervención, de un tiempo de audiencia y discusión con algunos otros que asumen el rol de observadores (feedback), obteniendo grabaciones de audio consecuencia de tal discusión. En ellas los observadores revelan sus valoraciones al compañero docente, en relación a diversos indicadores competenciales comunicativos no verbales observados en sus actuaciones, apoyándose para ello en rúbrica de observación, diseñada por los autores del artículo, para observar la competencia comunicativa no verbal. Se permite con ella la orientación de la observación, el registro de información y la anotación de valoraciones, como referencias de base para compartir durante el debate posterior con sus compañeros docentes (coevaluación).

Los videos y audio-registros resultantes les ayuda a prestar atención no solo a las acciones en situación, sino también a los significados de dichas acciones. De esta forma, a partir de su consulta es más fácil reflexionar reconociendo, recomponiendo, comprendiendo e interiorizando las debilidades y las fortalezas (autoevaluación), para compartir a posteriori y debatir sobre las posibles orientaciones didácticas que podrían optimizar sus capacidades comunicativas.

Instrumentos de recogida de la información, entrenamiento de los codificadores y análisis de los datos

Tanto las transcripciones de los audio-registros como los vídeos de las sesiones fueron los documentos primarios sobre los que realizar el análisis de la información.

Los datos visuales enriquecieron la investigación al incorporarse como fuente de registro de las interacciones humanas, a partir de la relevancia sensorial que tienen las imágenes, que facilitan la comprensión del fenómeno, completando de manera más amplia su observación, no limitando el análisis a una única fuente de datos (documento textual), sino recurriendo a varias vías de acceso a la información, audiovisual, como es el caso (Banks, 2010; Molbaek & Müller, 2019).

La codificación fue realizada por tres analistas que desarrollaron previamente un proceso formativo mediante varias sesiones de familiarización y entrenamiento en distintas fases siguiendo las indicaciones de Moreno et al. (2002): 1) determinación del grupo de codificadores y conocimientos comunes de partida sobre investigación cualitativa; 2) realización de reuniones informando a los analistas sobre la tarea a desarrollar, nociones básicas sobre instrumentos de investigación a utilizar, técnicas de análisis de datos a emplear (análisis de contenidos textuales y audio-visuales), iniciación en el manejo del software ATLAS.ti para el análisis de datos cualitativos, y entrenamiento del protocolo de análisis de datos; 3) acuerdo sobre el material específico a poseer cada analista (documentos primarios objeto de análisis, relación de dimensiones y categorías, definiciones operacionales y ejemplos), información contextual facilitadora de la codificación, y desarrollo del protocolo de análisis entrenado previamente.

Sobre el procedimiento de análisis de los datos recabados se hace uso del software ATLAS.ti, realizando un procedimiento de análisis textual de las transcripciones de los audio-registros. Paralelamente se realiza un análisis de las grabaciones de video, a fin de verificar y completar una estrategia de codificación fidedigna a partir de los datos y establecer una red de códigos y grupos de códigos que condensen la significación de las evidencias encontradas (Gibbs, 2012).

Se desarrolla un protocolo de codificación en un primer ciclo, aplicando diversos códigos, para en un segundo ciclo, crear grupos de códigos y categorías a partir de las características que encierran los significados de dichos códigos (Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Se establece así durante los dos ciclos, una relación circular constante entre los códigos obtenidos y los nuevos creados, refinando los

conceptos, identificando sus características y relaciones, agrupándolos en categorías, para inferenciar en constructos de mayor nivel a modo de teorías (Taylor & Bodgan, 2000).

El propio entrenamiento de los analistas supuso una forma de dotar de fiabilidad al proceso de análisis de los datos descubiertos, tal y como indican Mayntz, Holm & Hüner (1993), cuando se refieren a la posibilidad de conferir al proceso investigador de oportunidades para que varios analistas en sus respectivas codificaciones puedan llegar a los mismos resultados. Medina (1996) considera que el entrenamiento de codificadores y la consiguiente codificación de los mismos documentos por parte de ellos, dota a la investigación de credibilidad y objetividad al incorporar para la observación de los datos, diferentes capacidades perceptivas y descriptivas (Anguera 1988), minimizando los errores gracias a la planificación del proceso codificador.

Los códigos obtenidos durante el primer ciclo de codificación fueron analizados de forma crítica e independiente por los tres investigadores participantes en el estudio; después se estableció al respecto un debate reflexivo. El *feedback* continuo entre los investigadores y su participación constante en la regeneración y perfeccionamiento de los códigos, grupos de códigos y categorías emergentes, apoyó la credibilidad, y transferencia de la investigación (Watling Neal et. al., 2015). Se consideró alcanzada la saturación, en el momento en el que las comparaciones entre los datos dejaron de evidenciar nuevas relaciones y propiedades entre ellos; así se dio por agotada, de forma consensuada, su riqueza representativa en un proceso analítico de carácter circular (Flick, 2007).

Resultados

A finde responder al objetivo del estudio, conocer cuáles son las dificultades expresadas por los estudiantes sobre la gestión de sus recursos comunicativos no verbales, durante su intervención como docentes, en las prácticas de aula, se identificaron tres grupos de dificultades: *en la regulación de su comportamiento kinésico* (gesto y movimiento corporal como complementos expresivos del mensaje oral); *descontrol en la gestión de sus recursos paralingüísticos* y *dificultades en la gestión del espacio como herramienta para optimizar el discurso*. También una *viaribilidad emocional* experimentada durante sus intervenciones docentes, frecuentemente generando sensaciones emocionales desagradables en el momento gestionar la clase, ciertamente vinculadas a las barreras encotradas en los tres grupos de dificultades descritos. Los obstáculos emocionales, difíciles de superar por los estudiantes participantes en el estudio, parece

problematizaron la predisposición a la acción docente y al uso de sus recursos comunicativos en plenitud para dinamizar las sesiones (figura 1).

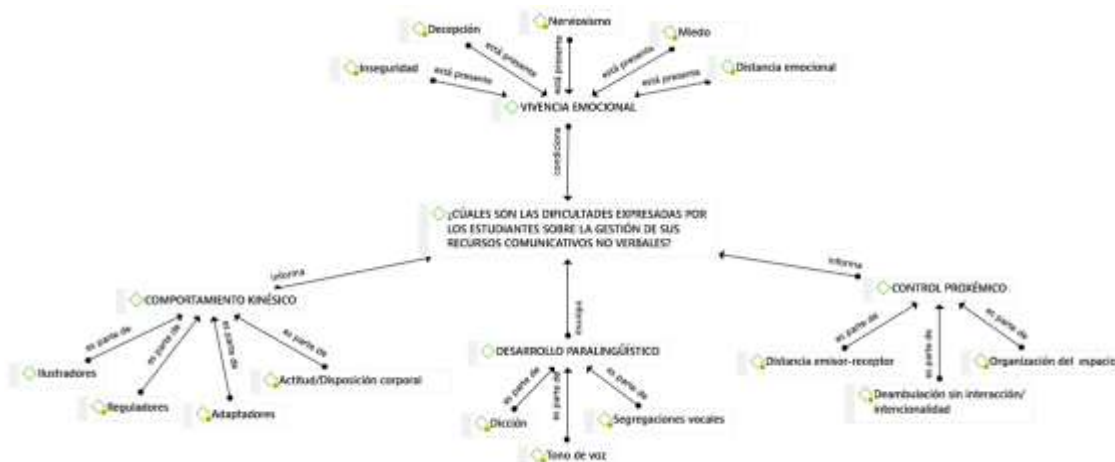


Figura 1. Red semántica sobre las dificultades en la gestión comunicativa no verbal expresadas por los estudiantes.

De partida, emocionalmente, la *inseguridad* mostrada parece relacionarse con aspectos como la urgencia por un control exhaustivo de las situaciones de apredizaje generadas espontáneamente durante el transcurso de las experiencias. También con el uso del tacto para acompañar u orientar la movilidad corporal de los participantes, mostrando cierta pasividad de partida

Respecto a mis emociones, comencé muy acelerado e *inseguro* también me dijeron que lo tenía todo muy controlado. Pienso que el control es un aspecto vital para dinamizar la clase y por ello debo corregir permitiendo una acción más libre y sentida sin juzgar (Estudiante MEF. 1:141)

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; esto no me ayuda a relacionarme con el alumnado y general situaciones de aprendizaje efectiva en el momento (Estudiante MEF. 1:140)

La *decepción* parece estar presente también en diversos momentos de gestión de la sesión en el aula, fundamentalmente por el propio reconocimiento de su falta de dominio en la disciplina, errores cometidos, olvidos, descontrol de los tiempos. Igualmente cuando se reconoce el carácter simple de las actividades de aprendizaje previstas, parece decepcionar la actitud consecuente de los participantes, pasiva

y desmotivada.

Yo internamente me sentía decepcionado porque me había dejado muchas cosas por hacer para terminar antes la explicación que se estaba alargando demasiado, y veía que el desarrollo de las actividades expresivo-corporales no dispondrían de tiempo suficiente de experimentación (Estudiante MEF. 1:27).

Desde mi percepción de lo que estaba observando en el grupo, la actividad de expresión corporal prevista era demasiado sencilla para las posibilidades de realización del grupo. Dado que no he practicado asiduamente este tipo de actividades me decepcionó ver cómo se realizaban con desgana y sin demasiado sentido (Estudiante CAFyD. 1.80)

El *nerviosismo* supuso uno de los aspectos emocionales más influyentes en la gestión y puesta en marcha de actividades de carácter artístico-expresivo gestionadas. La habitual necesidad de control de los participantes durante el desarrollo de las actividades, su agrupación, disposición en el espacio, gestión de su participación, así como el control y dosificación de la información durante el proceso de aprendizaje, en ocasiones generan cierto estrés emocional que condiciona la propia gestión de las sesiones.

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 (Estudiante MEF, 1:23)

En relación a la gestión de emociones tengo que señalar que siento ansiedad a la hora de explicar la actividad por querer contar todo lo que sé para que la actividad salga completa como yo quiero (Estudiante MEF.1:60).

También se expresa cierto *miedo* relacionado con la aplicación en las sesiones de nuevas variables de movimiento que se reconocen como enriquecedoras para el desarrollo de los aprendizajes, pero se teme hagan perder el dinamismo y la fluidez del desarrollo de las sesiones. El temor aparece desde el mismo momento de explicación de las variables para su gestión práctica, condicionando desde ese momento, la seguridad desde la que abordan la gestión de las sesiones.

En cuanto a los aspectos a mejorar, cada vez que introducía una variable que dificulta la acción expresivomotriz, se me veía intranquila, como con miedo a que la actividad dejase de fluir tan bien como hasta entonces. Este aspecto que me han recalcado mis compañeros, lo he comprobado tras la filmación de mi sesión pudiendo observar efectivamente cómo me muevo por el espacio más rápidamente, inquieta, entre los grupos de participantes mientras explicaba la variante de la actividad y pedía que la aplicaran (Estudiante MEF. 1:82).

Finalmente la *disposición corporal distante*, gesto grave y riguroso, supone un hándicap si se pretende dinamizar un tipo de sesión que requiere de libertad en la expresión, el desenfadado, el vencimiento de la

timidez, romper barreras corporales dando cauce a la espontaneidad y la creación. En este caso la actitud corporal y facial seria, rigurosa, aumentan la distancia psicofísica de quien dinamiza con respecto a quien ha de ser dinamizado.

En algunos momentos era demasiado serio, debido a que estaba más pendiente de realizar yo la propia coreografía que de empatizar con ellos (Estudiante CAFyD. 6:84).

Estoy de acuerdo con que tengo que mostrar más cercanía a la hora de hablar con los alumnos y que es posible que haya creado un clima de tensión al comienzo de la actividad, debido a la excesiva seriedad al principio (Estudiante CAFyD. 6:133).

Pero respondiendo al objetivo de conocer cuáles son las dificultades expresadas por los estudiantes sobre la gestión de sus recursos comunicativos no verbales, durante su intervención como docentes en las prácticas expresivos corporales dinamizadas, a nivel *kinésico*, se aprecian fundamentalmente problemas relacionados con el uso pedagógico de los movimientos ilustradores. Se detalla la incapacidad para regular y aprovechar intencionalmente la movilidad de brazos y manos para apoyar la transmisión verbal del mensaje, impidiendo la sincronía con este.

La posición de los brazos, si no estoy hablando, me he dado cuenta que gesticulo mucho con ellos o en otras ocasiones, haciendo alguna actividad no sé qué hacer con ellos (Estudiante MEF.1:21).

También es observable la presencia de movimientos adaptadores dirigidos al propio cuerpo sin poder de control sobre ellos, pudiéndose relacionar con la emocionalidad experimentada, bien por causa de la dificultad de la tarea a gestionar y la incertidumbre que genera o bien por el esfuerzo adaptativo a las interacciones sociales que surgen durante el proceso comunicativo iniciado y mantenido con los participantes.

[...] nada más empezar, me toco la cara varias veces, tengo voz temblorosa, estoy nervioso por empezar; estoy pensando cómo voy a comenzar a explicar todo aquello y me llevo la mano a la cara, incluso me he dado cuenta de que tengo algunos tics como tocarme el pelo o ladear la cabeza, que he de intentar mejorar poco a poco (Estudiante MEF. 1:100).

También se observan problemas para la gestión de la función reguladora de la comunicación en el ritual de presentación, descuidando la sonrisa y la mirada; la primera para establecer un tono positivo en la interacción y la segunda, hacia todos los participantes, para llamar su atención y mostrar con ella el mantenimiento constante de la apertura del canal de comunicación.

Los problemas que se vieron fueron los nervios que hicieron que me bloquease en alguna ocasión, la ausencia de presentación y la falta de sonrisa al principio, así como una mirada fija en el centro en vez de

mirar a todo el mundo (Estudiante CAFyD. 6:61).

Igualmente, se reconocen dificultades para establecer una postura corporal abierta al intercambio comunicativo. Contrariamente, se reconoce cerrada, poco expresiva, mostrando corporalmente incomodidad ante la situación que se experimenta.

A la hora de dinamizar la sesión, mientras paseaba por cada pareja, mi actitud postural era cerrada, o llevaba las manos detrás, o estaba con los brazos cruzados; pensándolo, esta postura quizá la haya adquirido cuando actuó como entrenador de fútbol en un partido mientras observo la situación de campo (Estudiante CAFyD. 6:111).

Finalmente se encuentran en menor medida dificultades para la expresión gestual de la propia emocionalidad (muestras emocionales) para expresar con el cuerpo desde el conocimiento y control del propio estado emocional lo que en un momento se necesita transmitir.

[...] necesito partir de una postura y gesto más alegre y de mayor complicidad, interactuar de una mejor manera con todo el grupo mostrándome algo más cercano, más empático, más cordial, más accesible (Estudiante CAFyD. 6:21).

Sobre los *aspectos paralingüísticos de la comunicación*, los problemas descritos se relacionan esencialmente con el tono voz en cuanto su intensidad, o bien plano, sin modular o bien excesivamente alto.

[...] el tono fue elevado y constante, sin emplear modulaciones; cuando les estaba explicando la actividad empleé una intensidad de volumen alta para que todos me escuchasen correctamente, pero no cambié el tono a lo largo de toda la explicación. Realmente no sabía en que momento podía hacer un cambio de tono por lo que opté porque fuese todo igual (Estudiante MEF.1:75).

También se destacan la constante presencia de segregaciones vocales que interrumpen la fluidez del mensaje didáctico a transmitir en forma de repeticiones de sonidos, uso de muletillas, tics lingüísticos que se reconoce no hace efectiva ni estética la capacidad de comunicación con el alumnado, incluso afectando a la en su opinión a la atención.

[...] respecto a la competencia comunicativa pienso que lo más destacado es evitar la repetición de la palabra “vale” ya que, al visualizar el vídeo, se convierte en un tic lingüístico, lo que puede en gran medida perjudicar a los alumnos impidiendo su atención y concentración (Estudiante CAFyD. 6:4).

Las dificultades relacionadas con la dicción también están presentes entre los aspectos paralingüísticos problemáticos descritos. Se relacionan con el trabado durante la producción verbal, el descontrol de la velocidad de elocución o con la presencia de caracterizaciones vocales no controladas como la risa nerviosa que impiden el control de lo que se dice y cómo se dice.

“[...] en la explicación inicial me sentía muy nervioso y me trababa en algunas palabras; incluso mis observadores comentan que se me notaba algo nervioso en mi forma de expresarme, sobre todo por la velocidad de comunicación verbal que era excesivamente rápida, en ocasiones mostrando una risa nerviosa” (Estudiante MEF. 1:95).

Sobre los *aspectos proxémicos*, se evidencian dificultades en relación a la organización del espacio por parte del docente con respecto al alumnado; se aprecian situaciones en las que la ubicación espacial establecida impide en ocasiones el contacto visual, la fluidez en la transmisión del mensaje didáctico y la propia interacción, no garantizando suficientemente la transmisión del mensaje.

[...] la organización del espacio de aula para dar la explicación no ha sido la correcta, pues como se aprecia en el video, 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; esto fue un error porque luego me di cuenta de que no conocían bien las instrucciones para el desarrollo de las actividades (Estudiante CAFyD. 6:143).

En relación a las dificultades reconocidas para regular la distancia emisor-receptor, se observa excesiva distancia, incluso física y sin contacto, reconociéndose en ello una barrera para la interacción personal.

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 (Alumno MEF. 1:114).

Menormente se observan dificultades para ocupar el espacio manifestando excesiva quietud o deambulación sin intencionalidad interactiva y pedagógica, así como dificultades para manejar la orientación hacia el grupo, dirigiéndose de forma parcial hacia un sector concreto del grupo.

[...] un aspecto negativo fue que estuve mucho tiempo en el mismo sitio, cuando estaban formados los dos grupos, incluso como autocritica puedo decir que mi atención iba dirigida en gran medida hacia el lado izquierdo de la clase; hacia ese grupo de participantes” (Estudiante MEF.1:79).

Discusión y conclusiones

Se aprecia que la comunicación no verbal de los estudiantes que actuaron como docentes en las prácticas de aula, condiciona la forma de relacionarse y aprender de los participantes en las actividades de aprendizaje; la *nonverbal immediacy* que hace alusión al acortamiento de la distancia que se genera entre docentes y alumnado, parece inexistente siendo los estudiantes aún no tan conscientes de la

importancia del lenguaje no verbal en la interacción comunicativa, no favoreciendo la creación de escenarios de seguridad y confianza para las relaciones interpersonales docente-estudiantes (Hamann & Mao, 2002).

En este sentido, en relación a las dificultades sobre el propio comportamiento kinésico, se observa que el mensaje didáctico verbal no es ilustrado con el gesto expresivo corporal; el escenario comunicativo de encuentro entre ambos, se torna lineal, siendo el intercambio comunicativo resultante reduccionista (Castañer, 1993). La producción expresivo-corporal ilustradora de la palabra permite que la movilidad y la gestualidad, en la tridimensionalidad del espacio, faciliten una traslación más gráfica y completa del mensaje didáctico; se aprende por el discurso verbal pero también por la expresividad no verbal del docente, de forma que la pobreza de los gestos expresivos de este no es estimulador del aprendizaje de su alumnado, provocando un escenario emocional poco estimulante y con ello más pobre en la generación de aprendizajes (Albaladejo Mur, 2008; Arellano, 2006).

La presencia de numerosos gestos adaptadores evidencian una conducta adaptativa a situaciones de incomodidad y tensión; las respuestas motrices a esta emocionalidad se disponen en forma de gestos autoadaptadores, aumentando su presencia en la medida que dicha incomodidad emocional persiste (Fridlund, Ekman y Oster, 1987); estos movimientos están más presentes frente a los heteroadaptadores observados en experiencias similares con estudiantes de EF (Castañer & Guillén, 1996).

Los movimientos reguladores registrados se refieren esencialmente a la ausencia de una mirada integral y de la sonrisa asociados ambos a los momentos de acogida y despedida conversacional. Se observa una falta de costumbre durante el desarrollo de las sesiones de un protocolo de acogida y despedida del docente para con su alumnado desestructurando el momento y no cerrando el ciclo de aprendizaje que se inicia con ellas. Por ello es necesario conocer, ensayar y aplicar ciertos convencionalismos comunicativos facilitadores de escenarios educativos más positivos, motivadores, cercanos y más interactivos, prestando atención a la gestualidad reguladora de los flujos conversacionales y a la sonrisa y la mirada que se dirige individualmente a cada alumno y no a la generalidad del grupo (Roldán *et al.*, 2013). Blázquez (2016) establece la necesidad de no descuidar estos protocolos comunicativos pues el alumnado reconoce lo que comunica el docente con todo su cuerpo y no solo con la palabra.

El beneficio de la sonrisa radica en ofrecer una disposición hacia la interacción inmediata, positiva y amistosa; facilita la despedida

comunicativa ofreciendo la última imagen de interacción, expresando la voluntad de cerrar el proceso comunicativo pero no la relación (Knapp, 1992). La mirada sincera o serena hacia cada alumno cuando se establece conexión con él, muestra igualmente la apertura del canal de comunicación y la disposición amigable para el intercambio, activando el sistema cortical de gratificación, lo que supone un aumento de la motivación e implicación en las actividades a realizar (Cestero, 2014; Preston, 2005).

Por su parte, la actitud corporal cerrada evidencia incomodidad, se transforma en frialdad relacional y configura una imagen de docente más observador pasivo del proceso de aprendizaje de sus alumnos que actor dinámico participativo de este. La adopción de una postura corporal orientada e inclinada hacia el interlocutor se reconoce como mucho más empática, abierta y favorecedora de la interacción (Pease, 2011).

En relación a las dificultades paralingüísticas de la comunicación, parece que el tono de voz y el control de su intensidad y altura, es el elemento más problemático. Se insta al entrenamiento de los aspectos paralingüísticos de la comunicación a fin de sensibilizar en las posibilidades de modulación de la voz para apropiarse de diferentes registros para transmitir el mensaje (Blázquez, 2016; Poyatos, 2012). La intensidad que no se maneja mediante la modulación, afecta a la percepción del oyente, de forma que es posible, inconscientemente, transmitir distancia y producir monotonía y desinterés (Davis, 2002).

Los problemas con las segregaciones vocales, como la repetición de palabras y expresiones, el descontrol de la velocidad de la elocución y descontrol de la risa nerviosa, evidencian ciertas dificultades para controlar la situación de interacción durante la dinamización de la clase; las orientaciones didácticas para su formación, pasan por desarrollar experiencias prácticas para aprender a ralentizar los tempos de las exposiciones del discurso enfatizando una idea o, acelerarlo para alcanzar la parte del mensaje que se considera importante, sin caer en el tedio y el aburrimiento (Blanco, 2007; De la Torre, 1984).

Finalmente, los hándicaps sobre la organización del espacio se relacionan con la disposición de la distancia social que dificulta la transmisión del mensaje didáctico, aspecto que no favorece la gestión del aula como escenario de comunicación (Murcia, 2010; Segovia *et al.*, 2010). Asimismo el reconocimiento de problemas para regular la distancia emisor-receptor revela un modelo relacional con el alumnado de acostumbrada lejanía, estableciéndose un preventivo invisible que advierte sobre la no invasión del espacio personal mediante la ausencia de contacto táctil (Knapp, 1992). El mismo autor considera

posiblemente que la edad similar cercana entre los participantes, el género y el contexto de interacción, son tres factores que inciden en la distancia preventiva entre los interlocutores. También siguiendo a Almeida y Ortiz (2016) la observación de comportamientos docentes de excesiva quietud o deambulación sin intencionalidad interactiva, evidencian cierta inseguridad en el manejo de la situación, mostrando un tipo de territorialidad autoprotectora.

Referencias

- Albaladejo Mur, M. (2008). La comunicación no verbal en el aula. *Revista Padres y Maestros*, 314, 9-13.
- Almeida M., & Ortiz, E. (2016). Desarrollo de habilidades para la comunicación no verbal en la formación inicial del comunicador social. *Revista Electrónica de Formación y Calidad Educativa*, 4(2), 137-146.
- Álvarez de Arcaya, H. (2004). Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje. *Revista de Educación*, 334, 21-32.
- Anguera, M. T. (1988). *Observación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Arellano, N. (2006). Las barreras en la comunicación no verbal entre docente y alumno. *Orbis*, 4, 3-38. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70920402>
- Asún, S., Romero, M. R., Aparicio, J. L., & Fraile, A. (2017). Evaluación formativa en la expresión corporal. *Tándem*, 55, 38-43.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Barbado, J.A., Azpiri, J., Cañones, P., Fernández, A., Gonçalves, F., Rodríguez, J.J., De la Serna, I., & Solla, J.M. (2005). Lógica relacional humana y conceptos de comunicación. *Revista Habilidades en salud mental*, 71, 35-43.
- Berliaz, R (1988). *Les activités corporelles d'expression à l'école maternelle et à l'école élémentaire*. Paris: EPS.
- Blanco, L. (2007). Aproximación al paralenguaje. *Hesperia*, 10, 83-97.
- Blázquez, D. (2016). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de educación física*. Barcelona: Inde.
- Canales, I., & Rey-Cao, A. (2014). Diferencias de género percibidas por el alumnado en la interacción visual y táctil de las tareas de expresión corporal. *Movimento*, 20(1), 169-192. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.39271>
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2016). A identidade do professor de educação física: Um processo simultaneamente biográfico e relacional. *Movimento*, 22(2), 523-538.

<https://doi.org/10.22456/1982-8918.54129>

- Castañer, M. (1993). El comportamiento no verbal del educador físico. *Apunts D'educació Física i Esports*, 33, 40-48.
- Castañer, M., & Guillén, R. (1996). Cómo optimizar el discurso no verbal del educador físico. Identificación y análisis de conductas significativas. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 46, 29-35. Retrieved from <https://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFE/article/view/316580>
- Cestero, A. M. (2014). Comunicación no verbal y comunicación eficaz. *ELUA*, 28, 125-150. Retrieved from https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/48503/1/ELUA_28_05.pdf
- Cosnier, J. (1996). Les gestes du dialogue, la communication non verbale. *Psychologie de la motivation*, 21, 129-138.
- Davis, F. (2002). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- De la Torre, S. (1984). La comunicación no verbal altera los mensajes recibidos en el aula. *Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 2, 53-66.
- Ekman, P., & Friesen, W. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: category, origins, usage and coding. *Semiótica*, 1, 49-98.
- Ekman, P., Levenson, R., & Friesen, W. (1983). Autonomic nervous system activity distinguishes between emotions. *Science*, 221, 1208-1210.
- Estevan, I., Molina-García, J., García-Masso, X., & Martos, D. (2018). Efecto de la intervención docente en la percepción de competencia y motivación de futuros maestros de primaria en educación física utilizando la Evaluación formativa y compartida. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 205-221. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200205>
- Fernández, M. (2015). La percepción de la cualidad de voz y los estereotipos vocales. *Revista española de lingüística*, 45, 45-72.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. London: Sage.
- Fraile, A., López, V., Castejón, F.J., & Romero, M.R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 41(2), 22-34.
- Fridlund, A., Ekman, P., & Oster, H. (1987). Facial expression of emotion. In A. Siegman y S. Feldsetein (Ed.). *Nonverbal behavior and communication* (pp. 143-225). New York: Jersey: Lawrence Erlbaum Association. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200039>
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V., & Carter-Tuhillier, B. (2018). Efectos de la aplicación de un sistema de evaluación formativa en la autopercepción de competencias adquiridas en la formación

- inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 55-77.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200055>
- Gallego Ortega, J. L., & Rodríguez Fuentes, A. (2014). Percepción del alumnado universitario de Educación Física sobre su competencia comunicativa. *Movimento*, 20(2), 425-444.
<https://doi.org/10.22456/1982-8918.42802>
- Gaya, J., Cerdán, L., & Llobera, M. (2000). Comunicación no verbal y literatura. *ESLA Revista Española de Lingüística Aplicada*, 14, 113-143.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Narcea.
- Gil, J., & San Segundo, E. (2015). Nuevas aportaciones al estudio de la percepción del habla. *Revista Española de Lingüística*, 45(1), 7-21
doi: <https://doi.org/10.31810/RSEL.45.1>.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Guba, E.. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. In J. Gimeno Sacristán y Á. Pérez Gómez (Ed.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-166). Madrid: Akal.
- Hall, E., Birdwhistell, R., Bock, B., Bohannon, P., Diebold, R., Durbin, M., & Vayda, A. (1968). Proxemics and Comments and Replies. *Current Anthropology*, 9(2), 83-108.
- Hamann, S., & Mao, H. (2002). Positive and negative emotional verbal stimuli elicit activity in the left amygdala. *Neuroreport*, 13(1), 15-19.
Retrieved from https://journals.lww.com/neuroreport/Abstract/2002/01210/Positive_and_negative_emotional_verbal_stimuli.8.aspx
- Knapp, M. L. (1992). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- Martínez Rueda, N. (2015). La competencia comunicación interpersonal. In L. Villardón-Gallego (Ed.), *Competencias genéricas en educación superior* (pp. 141-158). Madrid: Narcea.
- Mayntz, R., Holm, K., & Hubner, P. (1993). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid: Alianza editorial.
- Medina, J. (1996). Proceso de entrenamiento de codificadores para el estudio de los diarios del profesorado de Educación Física. *Motricidad*, 2, 113-127.
- Miles, M., Huberman, M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. London: Sage.
- Molbaek, M., & Müller, R. (2019). Triangulation with video observation when studying teachers' practice. *Qualitative Research Journal*, 20(1), 152-162. <https://doi.org/10.1108/QRJ-07-2019-0053>
- Moreno, M. P., Santos, J. A., Ramos, L. A., Sanz, D., Fuentes, J. P., &

- Del Villar, F. (2002). Aplicación de un sistema de codificación para el análisis de contenido de la conducta verbal del entrenador de voleibol. *Revista Motricidad*, 9, 119-140.
- Murcia, M. (2010). Proxémica y estilos de aprendizaje en el aula de básica primaria del colegio Moralba Sur oriental. *Actualidades Pedagógicas*, 55, 165-174. Retrieved from <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>
- Palomero, J.E., & Torrego, L. (2004). Europa y calidad docente: ¿Convergencia o reforma educativa? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 22-40. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418302>
- Pease, A. (2011). *El arte de negociar y persuadir*. Barcelona: Amat.
- Poyatos, F. (1986). Enfoque integrativo de los componentes verbales y no verbales de la interacción y sus procesos y problemas de codificación. *Anuario de Psicología*, 34, 125-154.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal: Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Itsmo.
- Poyatos, F. (2012). La integración curricular de la comunicación no verbal en la enseñanza primaria y en la secundaria: para el enriquecimiento académico y vivencial del alumnado. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 24, 291-316. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39928.
- Preston, P. (2005). Nonverbal Communication: Do you really say what you mean? *Journal of Healthcare Management*, 50(2), 83-86.
- Reyzábal, M. V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 63-77. Retrieved from <http://hdl.handle.net/123456789/876>
- Rodríguez Gallego, M. (2012). Cómo evaluar la competencia comunicativa a través de rúbricas en educación superior. *DIDAC*, 60, 27-31.
- Roldán Jiménez, C., Fuentes Hervias, M. T., Catalán Matamoros, D. J., Muñoz-Cruzado y Barba, M., González González, R., Jerez Salgado, N., & Fernández Martín, F. (2013). Comunicación no verbal en la docencia. *Revista Española de Comunicación en Salud*, 4(1), 54-64.
- Shablico, S. (2012). La comunicación no verbal en el aula, un análisis en la enseñanza disciplinar. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 99-121. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643891005>
- Santamaría, E. (2010). Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE. *Redele*,

20, 1-6.

- Segovia, J., Gallego Ortega, J. L., Aróstegui, I., & Rodríguez Fuentes, A. (2010). Percepción del profesorado sobre la competencia comunicativa en estudiantes de Magisterio. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 4, 2, 303-323. Retrieved from <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev142COL7.pdf>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Watling, J., Nel, Z., Vandyke, E., & Kornbluh, M. (2015). Expediting the analysis of qualitative data in evaluation: A procedure for the rapid identification of themes from audio recordings (RITA). *American Journal of Evaluation*, 36(1), 118-132. <https://doi.org/10.1177/1098214014536601>
- Yorkstone, E., & Menon, G.A (2004). A sound idea: Phonetic effects of brand names on consumer. *Journal of Consumer Research*, 31(1), 43-51. <https://doi.org/10.1086/383422>.