



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

TRABAJO DE FIN DE GRADO

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

MENCIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

Una experiencia de coevaluación para el autoconocimiento del lenguaje corporal docente en las clases de Educación Física

AUTOR:

VÍCTOR BLANCO FRAILE

TUTOR:

JOSÉ LUIS APARICIO HERGUEDAS

A 18 de Junio de 2019

Quiero agradecer de corazón, a mi tutor José Luis Aparicio. Sin tu paciencia, tu ayuda, dedicación, motivación y criterio no habría sido posible este trabajo.

Gracias a mi tutora de centro durante el prácticum Yolanda Prieto por su atención y cariño en todo lo referente a la estancia y a este trabajo.

Gracias a los tutores de la facultad Antonio Díez y Santiago Gutierrez por el interés mostrado y las facilidades dadas para completar este trabajo.

Gracias a mi compañera de prácticum Alexandra Barrios por ayudarme en todo momento y abrazar este trabajo como si fuera suyo procurando ayudar siempre que hiciera falta, de verdad, gracias.

Finalmente, gracias a todos los míos, los que han aguantado nervios y llantos, pero también alegrías. Gracias papá, por no haber dudado nunca de mí y gracias mamá, sin ti jamás habría conocido la que es ahora mi vocación.

RESUMEN

El conocimiento y el uso adecuado de la comunicación no verbal es fundamental para lograr un buen discurso como docentes dentro del aula. La comunicación no verbal forma parte indispensable del acto comunicativo siendo, de esta forma, parte inherente al mensaje. Por esta razón es importante conocer cómo y en qué afecta nuestra comunicación no verbal al receptor de nuestro mensaje. A través de esta investigación, realizada mediante un proceso coevaluativo ya realizado en la asignatura de expresión corporal durante el pasado curso (2017-2018), utilizado para conocer los propios procesos de comunicación no verbal desarrollados mediante prácticas docentes en el aula, se traslada de esta forma la experiencia a situaciones reales de docencia durante el prácticum.

En virtud de lo explicado anteriormente este trabajo pretende conocer cuáles son las características que predominan en el discurso corporal del docente de Educación Física.

El estudio se ha llevado a cabo en el C.E.I.P Gonzalo de Córdoba con el alumnado de quinto de Educación Primaria. Los datos han sido recabados gracias a un proceso coevaluativo y han sido analizados gracias al *software* Atlas.ti gracias al cual se ha codificado la información y se han obtenido diferentes categorías de estudio para comprender mejor el fenómeno.

Entre los resultados se destaca el comportamiento proxémico como la característica del lenguaje corporal más utilizada dentro de la comunicación no verbal del docente, relegando la conducta táctil a la característica menos utilizada de su comunicación.

PALABRAS CLAVE: Comunicación no verbal, Educación Física, coevaluación, Competencias, Proxémica, Kinésica, Conducta Táctil.

ABSTRACT

Knowledge and proper use of nonverbal communication is essential to achieve a good speech as teachers within the classroom. Nonverbal communication is an indispensable part of the communicative act and is thus an inherent part of the message. For this reason, it is important to know how and how our nonverbal communication affects the recipient of our message. Through this research, carried out through a co-evaluative process already carried out in the subject of body expression during the last course (2017-2018), used to know the communication processes themselves not developed through classroom teaching practices, the experience is transferred to real teaching situations during the practice.

By the above, this work aims to know what are the characteristics that predominate in the body discourse of the teacher of Physical Education.

The study was carried out in the C.E.I.P Gonzalo de Córdoba with the fifth students of Primary Education. The data has been collected thanks to a co-evaluative process and has been analyzed thanks to the Atlas.ti software thanks to which the information has been encoded and different categories of study have been obtained to better understand the phenomenon.

Among the results is the proxemic behavior as the characteristic of the most used body language within the nonverbal communication of the teacher, relegating the tactile behavior to the less-used characteristic of his communication.

KEY WORDS: Non-verbal communication, physical education, coevaluation, Competencies, Proxemics, Kinesics, Tactile behavior

Índice.

CAPÍTULO 1: JUSTIFICACIÓN.....	1
1.1. Vinculación con las competencias del título de grado en educación primaria... 4	
CAPÍTULO 2: OBJETIVOS.....	5
CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO.....	6
3.1. Las competencias en la formación superior.....	6
3.1.1. Concepto y definición.....	6
3.1.2. Tipología.....	7
3.2. La competencia comunicativa en la formación del profesorado en educación física.....	10
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA.....	19
4.1. Contexto en el que se realiza la intervención.....	19
4.2. Proceso de intervención.....	20
4.3. Proceso de recogida de datos.....	21
4.4. Análisis de los datos.....	22
CAPÍTULO 5. RESULTADOS.....	23
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN.....	32
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES.....	35
CAPÍTULO 8. BIBLIOGRAFÍA.....	37
CAPÍTULO 9. ANEXOS.....	41
Anexo 1. (Rúbrica de observación de la comunicación no verbal).....	41
Anexo 2. (Agrupación de códigos en las diferentes familias).....	46
Anexo 3. (Red semántica del comportamiento proxémico).....	47
Anexo 4. (Red semántica del comportamiento kinésico).....	48
Anexo 5. (Red semántica de la conducta táctil).....	49

CAPÍTULO 1: JUSTIFICACIÓN.

Gracias a la revisión de los diferentes autoinformes que se realizaron durante el tercer año de carrera dentro de la asignatura de comunicación y expresión corporal se pueden observar diferentes carencias comunicativas que padecen muchas de las personas que se encuentran estudiando el grado de maestros en Educación Primaria. Estas carencias comunicativas, en muchas ocasiones no son atendidas ni estudiadas dentro de la formación del profesorado y son estudiadas en escasas asignaturas dentro del grado.

La forma en la que se pudo visualizar y aprender a mejorar la comunicación no verbal dentro de esta asignatura, fue mediante la realización de diferentes autoinformes. En ellos se reunía la realización de una rúbrica completada por una serie de compañeros, la autocrítica surgida a través de la visualización del video de la sesión que has llevado a cabo y, finalmente la grabación en audio del resto de percepciones dadas por los compañeros que anteriormente rellenaron la rúbrica y uno de los maestros que imparte la asignatura. Una vez se llevaba a cabo el informe se deberá presentar frente al resto de compañeros los aspectos positivos y los aspectos a mejorar (en cuanto al entorno comunicativo se refiere), de la sesión que plantamos.

Al comienzo de la materia se realizó una intervención planificada por grupos y, al final de esta, se volvió a realizar otra intervención en grupo (en este caso, atendiendo a los consejos y críticas de los profesores y compañeros que fueron realizadas tras la primera intervención). Para realizar el proceso de coevaluación nombrado anteriormente, se siguió la misma metodología en ambas ocasiones. Esta asignatura se evalúa mediante un proceso coevaluativo que funciona de la siguiente forma.

En una primera instancia, nada más terminar la intervención, una serie de compañeros acompañados por uno de los docentes, resumirían brevemente las observaciones que habían plasmado en la rúbrica (dicha charla, quedaría registrada en un archivo de audio). Al día siguiente de finalizar la sesión, se dejaba a disposición del alumnado un archivo de video de su intervención. Finalmente, y con todos esos documentos, el alumno deberá realizar un autoinforme, donde hablará de sus fortalezas y de sus aspectos a mejorar en la última de las sesiones de la asignatura.

Tabla 1:
Aspectos positivos y de mejora de la primera sesión realizada

Primera sesión	
Aspectos positivos	Aspectos que mejorar
<p>Mi expresión corporal acompaña de una forma muy positiva a mi explicación complementando a la misma en muchas ocasiones (movimientos ilustradores).</p> <p>Mi conducta táctil aparece de forma correcta en muchos momentos de la sesión, lo cual es algo muy positivo.</p> <p>Dicen que soy una persona alegre y risueña, porque en todo momento tengo una sonrisa en la cara.</p> <p>El hecho de encontrarme dentro del grupo refleja cercanía. Dicha cercanía puede ayudar en muchos aspectos al alumnado.</p>	<p>Al comienzo de la actividad sentían que debido a mi expresión corporal me encontraba incomodo y, hasta cierto punto, en un estado de tensión bastante alto.</p> <p>He de aportar feedback con mayor continuidad a nivel corporal y oral. En este punto, un gran aliado de esto puede ser la utilización de la conducta táctil.</p> <p>Me encuentro en todo momento de la sesión (especialmente hablando), dentro del grupo, lo cual puede impedirme percibir todo lo que ocurre con claridad.</p> <p>En ocasiones el ritmo de dicción es demasiado rápido y provoca que me trabe o que no se me entienda de forma correcta.</p>

Como se puede observar en la tabla 1, mis compañeros observadores hacen gran hincapié en el comportamiento Kinésico, ya que, se centran en gran medida en que en todo momento estoy sonriendo (muestras emocionales faciales). Otro aspecto que destacan es el uso correcto de movimientos corporales que ayudan a complementar al lenguaje verbal, a dar énfasis a una frase o que son capaces de señalar diferentes objetos dentro del aula, (movimientos ilustradores). Estos movimientos facilitan mucho el dinamismo de la clase, ya que, al completar o ayudar a comprender el significado de las palabras, ayudan al docente a ahorrar tiempo en dar más explicaciones.

Por otra parte, si se observan los aspectos de mejora que se citan en esta primera sesión, uno de los que más impactan a los compañeros es el reflejo de tensión o inseguridad. Este reflejo se puede dar debido a diferentes elementos adaptadores, aunque estos elementos habrán sido en todo momento de tipo autodirigidos o heterodirigidos, ya que, en ningún momento se manipuló ningún objeto durante la sesión (lo cual hace imposible que haya elementos adaptadores dirigidos a objetos en esta).

Otro aspecto de mejora importante es el mal uso de la proxémica, ya que, durante la sesión se pudo observar que no tenía una buena colocación con respecto al grupo clase y esto, es un gran problema dentro del campo de actuación del maestro de Educación Física.

En cuanto a la comunicación verbal, un aspecto de mejora que se citó fue que se debe mejorar el ritmo de habla y la dicción. Esto, será incluido dentro del paralenguaje y dentro de este, en las cualidades de la voz.

Por todo lo anteriormente dicho, se discurre en que las competencias de comunicación no verbal que se consideran a mejorar debido a mi experiencia vivida durante la asignatura de expresión y comunicación no verbal son: el comportamiento kinésico, la proxémica y la conducta táctil.

Es importante la recopilación y el aprendizaje de aspectos positivos y aspectos de mejora. De esta forma, se logrará cimentar una base en la que apoyarnos, ya que, se dan a conocer los aspectos positivos que tienen los diferentes sujetos y que se podrán utilizar dentro del aula y, a su vez, se conocerán los aspectos que se deben mejorar para lograr ser mejores docentes en el futuro. Como se citó anteriormente, el conocimiento de los diferentes aspectos de mejora y aspectos positivos servirían para mejorar notoriamente la calidad de la segunda intervención que se realizó durante la asignatura.

En esta segunda intervención, se destacó que se habían logrado subsanar todos los aspectos que, según la primera sesión se debían mejorar. Esto quiere decir que, si se es consciente de lo que se debe mejorar, se podrá mejorar y que, por tanto, la formación en comunicación no verbal y en expresión corporal es fundamental en el futuro profesional del docente de Educación Primaria.

1.1. Vinculación con las competencias del título de grado en educación primaria.

Como docentes, se deben haber adquirido una serie de competencias incluidas en la orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. En este apartado, se resaltan las competencias que han sido determinantes para el correcto desarrollo de este trabajo:

Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.

Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro. Durante el periodo de Prácticum es importante una buena coordinación tanto con la maestra tutora del Prácticum (para no desajustar su planificación docente), como con los maestros de otras áreas, para poder planificar diferentes actividades complementarias como salidas al entorno cercano.

Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes. Es algo fundamental en el transcurso de la estancia en el centro, ya que, el clima de aula era algo complejo debido a diversas características especiales de alguno de los alumnos. Por este motivo, era fundamental educar con el respeto y la disciplina como pilar fundamental.

Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes. En este caso, es algo que se ha tenido muy en cuenta, debido a que, al finalizar todas las sesiones, se realizaba una pequeña charla con todos los alumnos para crear un pequeño debate acerca de la sesión, donde el objetivo era lograr *feedback* por parte del alumnado para poder mejorar las sesiones.

CAPÍTULO 2: OBJETIVOS.

Durante el presente trabajo se procura mostrar cuales son las características de la comunicación no verbal utilizadas por el docente dentro de su ámbito de trabajo, gracias a la auto investigación realizada en el C.E.I.P. Gonzalo de Córdoba durante el periodo de prácticum II.

Este objetivo general, queda detallado en los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer de qué forma el docente maneja las relaciones en el espacio aula con el alumnado en su práctica docente.
2. Conocer las estructuras del comportamiento kinésico que el docente aplica en el centro escolar.
3. Conocer cómo se caracteriza la conducta táctil en el desempeño docente.

CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO.

3.1. Las competencias en la formación superior.

3.1.1. Concepto y definición.

Tomando como referencia el proyecto Tuning (Gonzalez y Wagenaar, 2003) se encuentra que, es complejo definir de forma única este concepto, ya que, en muchas ocasiones, la misma palabra competencia puede derivarse a otras como aptitud, habilidad o destreza, dando de esta forma diferentes enfoques a un mismo concepto. Sin embargo, la intención de este proyecto es lograr una definición lo más completa posible, por esto, en el documento antes citado, se terminan definiendo como la capacidad de una persona para desempeñar una tarea eficazmente. Otro aspecto importante que se debe resaltar que se menciona en el proyecto Tuning (Gonzalez y Wagenaar, 2003) es que una persona no posee ni carece de competencias en términos absolutos, ya que, estas competencias se van adquiriendo gracias a diferentes situaciones o, por el contrario, pueden no mejorarse por la falta de situaciones que favorezcan su desarrollo. Al hilo de la anterior afirmación y según la definición de competencia que da Mertens (1996), las competencias son un conjunto de conocimientos y habilidades que han ido obteniendo los distintos individuos gracias a diferentes procesos de formación y socialización. Por otra parte, este autor recalca la importancia de definir correctamente el concepto de competencia, ya que, ha tenido diferentes significados a lo largo de la historia y en las distintas realidades sociales. Sin embargo, si no se da una definición unificada de competencia, tampoco se podrá realizar una buena clasificación de estas. (Mertens, 1996).

Para lograr esta decisión unificada, se puede recurrir a diferentes organismos internacionales como la O.C.D.E. (organización para la cooperación y el desarrollo económico). Según este organismo, competencia es la capacidad de los individuos para realizar exigencias a nivel individual o colectivo cumplimentando una actividad o tarea. (Proyecto DeSeCo, de la OCDE, 2002).

Hasta este punto, se puede observar que a pesar de haber varios autores que han definido competencia, ninguno de estos, ofrece una definición muy precisa. Sin embargo, el autor Suizo Philippe Perrenoud, se aproxima mucho más al concepto enunciando que competencias son las diferentes capacidades que tienen los sujetos para poder movilizar una serie de herramientas cognitivas que logran hacer frente a una serie de situaciones. (Perrenoud, 2004).

3.1.2. Tipología.

Ahondando más en la conceptualización de competencias, se debe comprender que, durante el desempeño docente, se van a tratar competencias de dos tipologías diferentes según El Libro Blanco para el título de grado universitario de maestro de Educación Primaria (ANECA, 2005):

Competencias genéricas: son las que se encargan de identificar los diferentes elementos comunes análogos en cualquier titulación: capacidad de aprender, de tomar decisiones o de diseñar proyectos. Se debe comprender que, en la sociedad actual, la adquisición de esta competencias es de vital importancia, ya que, aportan multitud de ventajas, tales como las que pueden ser observadas en el diagrama 1.



Diagrama 1. Competencias genéricas a partir de ANECA (2005).

Estas competencias genéricas, son de vital importancia, debido a que el plan Bolonia ha cambiado fuertemente el paradigma educativo y, por ende, el qué y el cómo enseñar. Como se puede observar. Otro motivo por lo que es importante reforzar estas competencias es que, según Mora (2003), se aprecia un déficit importante en la formación de competencias genéricas por parte de los graduados nacionales, debido en parte, a la fragmentación que han sufrido los diferentes planes de estudio. Esta fragmentación provoca que el desarrollo de las competencias genéricas quede, en muchos casos, relegado a diferentes asignaturas optativas. Por este motivo, Villardón-Gallego (2015), defiende que el profesorado ha de estar versado en este tipo de competencias para poder reforzarlas de manera transversal en su aula.

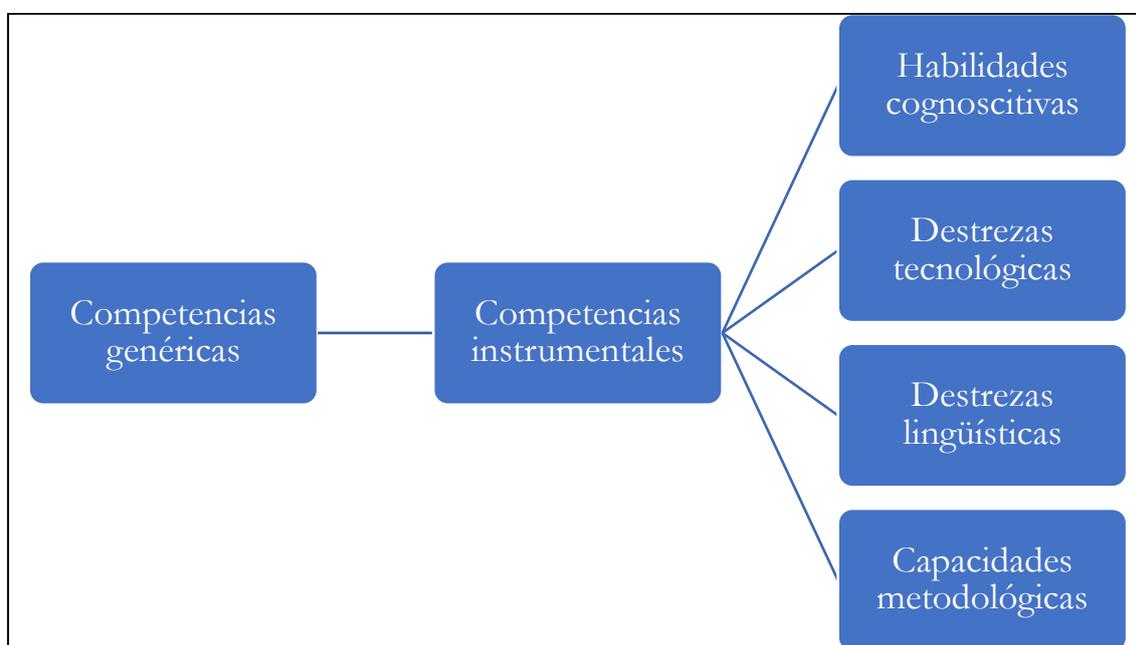


Diagrama 2. Competencias instrumentales a partir de ANECA (2005).

La competencia instrumental más interesante es la que engloba las competencias comunicativas. Dos autores que explican a la perfección lo que comprende esta competencia es Chomsky y Halle (1965) que define la competencia comunicativa como un sistema de reglas que ha interiorizado el discente y que conforman sus conocimientos verbales que le permiten comprender un número ilimitado de enunciados lingüísticos.

Por otra parte, Hymes (1972), define esta competencia como la capacidad del discente para comprender y usar acertadamente la lengua, pudiendo distinguir gracias a esto, diferentes situaciones sociales.

Como puede observarse, ambos autores definen de una forma bastante similar esta competencia. Chomsky (1970, 1992) se refiere a la actuación lingüística como la correspondencia a la interpretación y a la comprensión de oraciones, apoyándose mucho en elementos extralingüísticos. Este matiz, apoya firmemente la necesidad de recursos paralingüísticos para lograr una total comprensión del lenguaje, por este motivo, es necesaria la formación del profesorado en comunicación no verbal, ya que, de lo contrario, los mensajes que emita el docente a sus dicentes pueden carecer del significado esperado o, pueden dar un mensaje incompleto.

Otros subgrupos importantes en los que se dividen las competencias genéricas son:

Las competencias interpersonales: tienden a facilitar los procesos de interacción social. Se centran en las capacidades individuales de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica ayudando a facilitar los procesos de interacción social y cooperación. Esta competencia no se refiere exclusivamente a la relación entre los diferentes alumnos, sino que, se refiere a como interactúan entre ellos y con los diferentes trabajadores del centro escolar. Dentro de estas competencias, encontramos las capacidades de trabajo en equipo, la capacidad de para comunicarse con expertos de otras áreas, la habilidad para trabajar en un contexto internacional o el compromiso ético.

Competencias sistémicas: permiten al individuo ver como las partes de un todo se relacionen y se agrupan. Dentro de esta competencia encontramos la capacidad de aprender, las habilidades de investigación, la capacidad de generar nuevas ideas, la preocupación por la calidad o la iniciativa y el espíritu emprendedor.

Para el caso de las competencias específicas, son las encargadas de mejorar cada programa de aprendizaje. Estas destrezas, son métodos y técnicas apropiados que pertenecen las distintas áreas de cada disciplina. En el caso de la Educación Física. Las competencias específicas más valoradas por los docentes pueden ser consultadas en ANECA (2005).

3.2. La competencia comunicativa en la formación del profesorado en educación física.

Como puede extraerse de los datos anteriormente mostrados, la competencia instrumental más valorada por los maestros es la competencia comunicativa (ANECA, 2005), como puede observarse en la tabla 2.

Tabla 2:

Competencias Transversales a partir de ANECA (2005).

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	EP-EF
INSTRUMENTALES	
Capacidad de análisis y síntesis	2,98
Capacidad de organización y planificación	3,31
Comunicación oral y escrita en la lengua materna	3,32
Conocimiento de una lengua extranjera	2,25
Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	2,26
Capacidad de gestión de la información	2,46
Resolución de problemas	3,05
Toma de decisiones	3,12

Por otra parte, los académicos, colocan esta competencia en quinto lugar, junto con la capacidad de trabajar en un equipo multidisciplinar. Como puede observarse gracias a esta comparación, los académicos dan gran importancia a esta competencia, pero no tanta como la importancia que se da a la misma, por parte de los estudiantes, como puede observarse en la tabla 3. Los datos de esta tabla han sido extraídos del proyecto Tuning (Gonzalez y Wagenaar, 2003).

Tabla 3:

Competencias Transversales a partir de Gonzalez y Wagenaar (2003).

Académicos				
Norm.	Descripción	Media	Error estándar	Grupo de Items
imp4	Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	12,87	0,1906	1
imp1	Capacidad de análisis y síntesis	12,70	0,3168	
imp10	Capacidad de aprender	12,23	0,2313	2
imp14	Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	11,47	0,1907	3
imp2	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	11,00	0,3266	
imp12	Capacidad crítica y autocrítica	10,14	0,3035	4
imp13	Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	9,88	0,2894	
imp5	Conocimientos básicos de la profesión	9,01	0,3685	
imp6	Comunicación oral y escrita en la propia lengua	8,81	0,2821	5
imp20	Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar	8,51	0,1829	
imp9	Habilidades de investigación	7,67	0,3107	6
imp16	Toma de decisiones	7,25	0,2389	7
imp28	Compromiso ético	7,01	0,2844	
imp18	Habilidades interpersonales	7,00	0,3124	
imp7	Conocimiento de una segunda lengua	6,90	0,3239	
imp8	Habilidades básicas de manejo del ordenador	5,64	0,1816	8
imp22	Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	5,30	0,2681	

Dentro de la competencia comunicativa, se encuentra la comunicación no verbal que comprende diferentes elementos extralingüísticos como pueden ser la proxémica o el comportamiento kinésico. Es decir, elementos del lenguaje gestual.

Según (Preston, 2005) en una interacción entre dos personas, tan solo un pequeño porcentaje del mensaje de dicha interacción aparece en forma de palabras. Gran parte del mensaje se transmite gracias a elementos comunicativos como el tono de la voz, el acento, la velocidad de dicción o el volumen de la conversación. La mayor parte del mensaje se expresa gracias a los *kinesics*, o al uso organizado de gestos corporales, posturales, expresiones faciales, incluso aspectos como el olor corporal o la apariencia física.

Esta definición permite comprender con absoluta claridad la importancia de la participación de lo corporal en una simple conversación. Un referente en lo que a la expresión corporal dentro de la comunicación se refiere es Albert Mehrabian.

Este autor, afirma en uno de sus textos que, el lenguaje corporal ocupa un 55% del lenguaje, es decir, más de la mitad del mensaje se emite gracias a la expresión corporal. Un 38% del mensaje, se emite gracias al tono de la voz del emisor y, finalmente, tan solo el 7% del mensaje se emite gracias a las palabras. (Mehrabian, 1967). Estos datos no hacen más que destacar la poca importancia de las palabras a la hora transmitir un mensaje y, por el contrario, la importancia que tiene la expresión no verbal en la transmisión de este.

Los docentes, pasan la mayor parte de su desempeño profesional tratando de transmitir ideas y conocimientos a sus alumnos. Si su mensaje corporal no acompaña al mensaje verbal, la información de este perderá gran parte de su calidad y de su significado. Es por esta razón, por la que se debe poner especial énfasis en el factor no verbal de la comunicación si se quiere que los diferentes conocimientos transmitidos calen en el alumnado. Existen dos niveles diferentes que actúan de forma simultánea a la hora de interpretar las palabras que escuchamos. El primer nivel es el verbal o de contenido y, dentro de este, se hace énfasis en la información que intercambian los participantes del acto comunicativo con un determinado propósito. El segundo nivel, es el no verbal o connotativo, que es el encargado de mostrar la relación que hay establecida entre los hablantes determinando el sentido de la interacción comunicativa. Este nivel, es capaz de mostrar múltiples informaciones acerca del sujeto, aunque este guarde silencio. (Hervás, 1998).

Para comprender qué es el lenguaje no verbal, siguiendo a Álvarez (2004) la comunicación no verbal es el proceso por el cual se es capaz de mandar y recibir mensajes sin palabras, solo gracias a las diferentes expresiones faciales, la mirada o diferentes gestos y posturas.

Por otra parte, según Knapp (2007), la comunicación no verbal puede ser clasificada según su utilidad, como se observa en la tabla 4.

Tabla 4:

Dimensiones de la comunicación no verbal a partir de Knapp (2007)

Comunicación no verbal para expresar emociones.	En este caso, la conducta táctil puede ayudarnos a expresar diferentes emociones gracias al sentido del tacto.
Comunicación no verbal para transmitir actitudes interpersonales.	La proxémica es el estudio de las relaciones y la comunicación que establecemos los seres humanos a través del espacio y a través de las distancias que ponemos entre nosotros mismos y hacia las cosas que nos rodean
Comunicación no verbal para presentar a otro la propia personalidad.	La actitud corporal y los diferentes elementos de la comunicación no verbal son capaces de mostrar la personalidad completa del interlocutor.
Comunicación no verbal para acompañar el habla con el fin de administrar las intervenciones, la retroalimentación, etc.	Los movimientos ilustradores son gestos que acompañan a la palabra e ilustran lo que se explica verbalmente, enfatizando o acentuando sobre su intención en relación al significado de lo que se pretende transmitir.

Por último, Learreta, Sierra y Ruano (2005) destacan el respaldo que realiza el cuerpo a la hora de ayudar a las palabras a completar su significado. Como se ha dicho anteriormente apoyándonos en otros autores, la expresión verbal es determinante a la hora de completar el mensaje verbal. Tras observar las opiniones de diferentes autores, se puede observar que la mayoría dan una gran importancia a la comunicación no verbal, pudiendo sacar la conclusión de que, sin esta, el mensaje no estaría completo en muchas ocasiones.

Por todo lo anteriormente dicho, debemos conocer las diferentes características del lenguaje gestual y como utilizarlas. Para analizar el lenguaje no verbal de una persona, podemos centrarnos en los siguientes elementos de este:

Conducta táctil: a partir de Knapp (2007) y Ortiz (2000) lo primero que se debe conocer acerca de la conducta táctil, es que esta es la forma más primitiva de relación interpersonal. Los maestros, deben fijarse sobre todo en las etapas académicas en las que van a impartir docencia, ya que, es importante conocer el ámbito en el cual van a trabajar. Es por esto por lo que Fernández, Durán y Alvarez (1995) aseguran el contacto físico existente en las relaciones entre maestro y alumno, facilita notablemente y hace más efectiva la comunicación, además de favorecer el aspecto humano en estas relaciones.

De lo contrario, si no se utiliza el tacto en la interacción profesor-alumno, se corre el riesgo de no optimizar pedagógicamente la relación pudiendo interpretar esto como un comportamiento que prefiere evitar el contacto social (Hurt, Scott y McCroskey, 1978 y Cuadrado, 1992).

Se debe aprender a adaptar la conducta táctil a cada situación y a las necesidades que esta requiera, ya que, como se puede ver en la escuela, esta conducta se va perdiendo poco a poco durante la educación obligatoria, pero, sin embargo, vuelve de forma imperiosa a ser utilizada en la edad adulta; en el caso del sentido del tacto, su utilidad se relaciona con la posibilidad de entretejer diferentes relaciones humanas. A través de la comunicación táctil se pueden expresar diferentes sentimientos o estados anímicos de quien lo profesa, tales como: el entusiasmo, el cariño, la ternura, etc.

El mero acto de tocar al receptor en un proceso comunicativo, puede ser la causa de multitud de reacciones emocionales en este, tanto positivas como negativas (que dependerán del interlocutor y sus particularidades). La conducta táctil puede contener diferentes significados en función del contexto cultural, la relación de los interlocutores, la intensidad o la percepción de la intencionalidad del mensaje. Un obstáculo que aparece en este apartado, referido al contexto educativo es la edad, ya que, según las investigaciones de Kleinfeld (1973), Knapp (2007) y Miller (1988), la conducta táctil en la escuela esta muy coartada por la edad del alumnado, el nivel de enseñanza o el nivel sociocultural del alumnado.

En el estudio realizado por Ortiz, Rivera y Torres (2000) se extraen una serie de conclusiones muy interesantes acerca de la conducta táctil, algunas como, que esta se reduce en gran medida entre el profesor y el alumno cuando alguno de los dos sujetos se encuentra en un estado de tensión o que esta conducta aumenta en gran manera cuando existe una buena relación entre el docente y el discente o que la mayoría de la interacción táctil se realiza forma inconsciente.

Existen diferentes tipos de contacto: palmear, acariciar, sacudir, guiar, abrazar, etc. A partir de estos tipos de contacto, una posible clasificación es la que se puede observar en la tabla 5.

Tabla 5:
Tipos de contacto a partir de Knapp (2007).

Tipos de contacto	
Profesional	Contacto impersonal y “frio”. La misión de este contacto es hacer cumplir una tarea. Un ejemplo de este tipo de contacto puede ser el que realiza un médico con su paciente.
Social-cortés	El objetivo de este tipo de contacto no es otro que reafirmar la identidad de la otra persona. El mejor ejemplo de este contacto es el apretón de manos que se realiza al iniciar una conversación.
Amistad-calidez	Con este contacto se busca expresar cercanía y calidez ante el interlocutor. Es un contacto más personal que los anteriores, donde se reconoce al interlocutor como a un amigo.
Amor-intimidad	Es un contacto que se adapta mucho a la otra persona, ya que, es un contacto muy poco estereotipado en el que se busca mostrar un fuerte vínculo emocional a través del tacto.
Sexual	Es el contacto que se refiere exclusivamente como la expresión de la excitación física.

Según los autores Bowden y Thomson (2018), Ekman y Friesen (1969), Knapp (2007) y Poyatos (1994), el comportamiento cinésico comprende lo referente al movimiento del cuerpo, a su capaz comunicativa y expresiva. Esta expresividad corporal, se logra gracias a los movimientos faciales o a la conducta ocular, logrando mostrar diferentes sentimientos y emociones del emisor.

En el ámbito nacional, Castañer, Camerino, Anguera y Jonsson (2013) separa las diferentes formas de dar instrucciones en el ámbito del movimiento en tres diferentes. La que nos atañe en este momento es la kinésica, ya que, este modelo defiende que el aprendizaje se consigue mediante ejemplos motores o demostraciones visuales.

Otro estudio nacional que habla sobre este asunto es el llevado a cabo por Fraile, Aparicio, Romero y Asún (2019). En este estudio, se muestra la dificultad para llevar el comportamiento kinésico al aula (por parte de los alumnos). En este, se cuantifican mediante porcentajes los distintos aspectos de la comunicación no verbal, dando como resultado que, el 42% de las dificultades en la comunicación no verbal, pertenecen al ámbito de la kinésica.

Es interesante revisar los estudios de Rief y Heimburge (1996) en el que, los autores, abogan por cinco estilos de docencia para facilitar el aprendizaje del alumno. Uno de estos estilos, se denomina estilo kinésico. En este estilo de aprendizaje, se enseña al alumno mediante la acción y la participación de este, abogando por la manipulación de diferentes objetos y las actividades que faciliten el dinamismo.

Por otra parte, cuando se realiza un acto no verbal que permite una transposición oral directa a través de un movimiento general que sustituye a la propia palabra, nos estaremos refiriendo a un emblema. El mayor problema de los emblemas es que se deben utilizar con cierta cautela, ya que, dependen en gran medida de la cultura o subcultura en la que se haya criado el receptor. Esto se debe principalmente a que existen una serie de acuerdos acerca de la transposición de estas señales. Dentro de los emblemas aparecen los emblemas faciales. En ocasiones, pueden también transmitir una información emocional, pero habitualmente se utilizan para ofrecer una información de carácter más instrumental. Estos emblemas se centran en las diferentes señales que podemos producir con el rostro.

Por ejemplo, el hecho de fruncir la nariz, en la cultura occidental, puede significar que esa persona se encuentra a disgusto o en una situación incómoda. La cultura genera, por tanto, una serie de transposiciones verbales de las diferentes señales y, por esta razón, los emblemas no implican el mismo significado dependiendo de la cultura donde se hayan desarrollado los interlocutores.

Un ejemplo que se puede encontrar de esta afirmación es que, en la cultura occidental, la representación emblemática del hambre se representa llevándose la mano a la boca, mientras que, en la cultura oriental, se representa con un tazón imaginario en el mentón.

En este apartado es interesante destacar a Davis (2010), ya que, afirma que el rostro humano es capaz de mostrar más de mil expresiones diferentes, todo esto gracias a la sensibilidad que tienen los músculos de la cara. Sin embargo, ella reconoce que tan solo unas pocas expresiones tienen un sentido inequívoco.

Lo curioso, es que, según Matsumoto (1990, 1992) y Ekman y Oster (1981) muchos de estos emblemas faciales inequívocos son comunes en diferentes culturas (uno de los ejemplos, puede ser el hecho de fruncir el ceño, ya que, ha sido demostrado que, en infinidad de culturas, este gesto facial significa lo mismo en todas ellas, enfado).

Otro elemento de la comunicación no verbal es el compuesto por los movimientos ilustradores que, son actos no verbales que ayudan a completar el significado de las palabras. Suelen acentuar o ayudan a enfatizar diferentes pensamientos, ayudan a señalar objetos presentes o representan una acción corporal. La principal diferencia de este elemento con los emblemas es que, los movimientos ilustradores, siempre han de ir apoyados con palabras, mientras que, los emblemas, funcionan por sí mismos, sin necesidad de ser apoyados por palabras.

El estudio de la utilización y la percepción del espacio, a nivel social y personal, se denomina como proxémica. Los autores Gaya, Cerdán y Llobera (2001), crearon un modelo de análisis de los usos proxémicos; en este estudio, se diferencian diferentes categorías: las distancias físicas, la orientación corporal y el movimiento (obligatorio o de libre elección), la posición entendida como orientación espacial de la persona y las posiciones móviles del sujeto.

Por todo esto, puede advertirse que la proxémica se encarga principalmente del estudio del espacio expresado como territorialidad, de la distancia entre las personas, de la forma de ocupar el espacio, de los desplazamientos, de los significados y de diferentes consecuencias que aparecen enlazados a la comunicación no verbal. Es un apartado muy interesante, para los maestros cuya especialidad sea la Educación Física, ya que, deben comprender que el entorno donde impartirán sus lecciones es muy diferente al de una clase al uso. Por otro lado, muchas de las actividades que se lleven a cabo en este entorno exigirán la formación de diferentes grupos para poder orquestarlas con éxito.

Dentro de la proxémica, es importante que, se trate el *feedback*. Como definen Boud y Molloy (2015), el *feedback* es un término que busca referirse al proceso por el cual los alumnos y maestros pueden obtener e intercambiar información acerca de los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje. Por la definición, se puede advertir que es un elemento fundamental de la comunicación dentro del sistema educativo.

Por otra parte, Fernández (2002) objeta que el uso adecuado del *feedback* contribuye a los aspectos presentados en la figura 3.

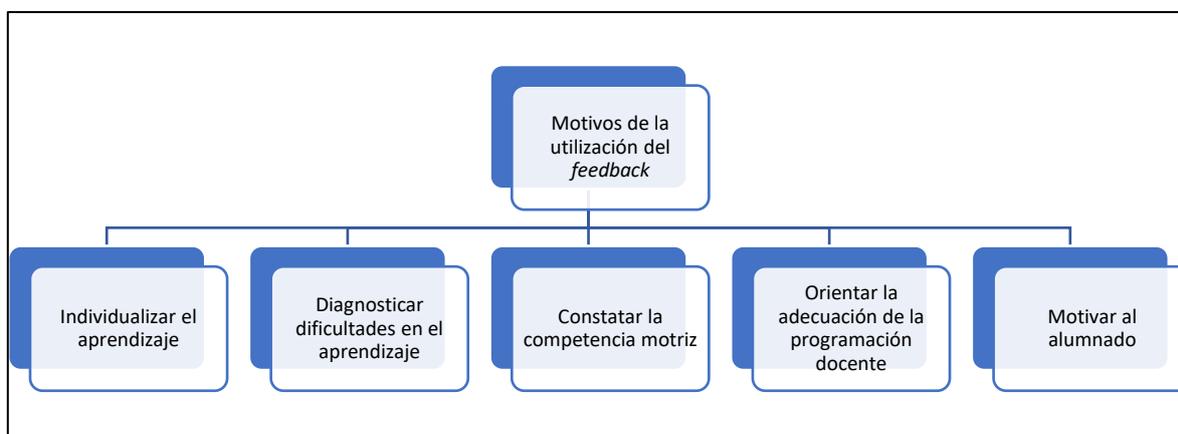


Diagrama 3. Motivos de la utilización del feedback a partir de Fernández (2002).

Dentro del área de Educación Física, se pueden encontrar dos tipologías principales de *feedback*, la de tipo evaluativa y la de tipo descriptiva. Según Tunstall y Gipps (1996), la retroalimentación de carácter evaluativo se centra en castigar y aprobar o, por el contrario, en castigar y desaprobar. Por otra parte, el *feedback* de índole descriptivo busca la descripción de los logros o el diseño de diferentes rutas para mejorar. Debido a lo anteriormente citado, se considera que el *feedback* de mayor utilidad en la escuela es el de carácter descriptivo, ya que, si el docente se centra exclusivamente en castigar o premiar sin explicación alguna el alumnado no sabrá que deberá mejorar en la próxima ocasión.

Para finalizar, comentar la importancia que tiene, en el ámbito docente, la regulación de la distancia con los alumnos de la clase según cada situación. Es decir, si se realiza una explicación grupal, lo normal es darla con cierta distancia del grupo para poder ser escuchado y observado por todos. Sin embargo, cuando se debe realizar una corrección a título personal, lo mejor es acercarse a ese alumno y corregirle. De esta forma, el alumno sentirá que está siendo tratado de forma individualizada y fijará mucho más su atención en el docente.

Castañer (1993) y Castañer y Guillén (1996) revelan que, el discurso no verbal del Educador Físico es muy necesario, para que, tenga una buena interacción con su alumnado. Si el docente controla bien la integración de los dos discursos, logrará una mejoría notable en la calidad pedagógica de sus sesiones.

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA.

En este capítulo se va a tratar el proceso por el cual se han podido extraer los diferentes datos para llevar a cabo el trabajo de investigación aquí presente. Se comenzará analizando el contexto del centro escolar donde se ha llevado a cabo la intervención docente. Tras esto, se explicará detalladamente el proceso de intervención en el grupo elegido, además de las técnicas e instrumentos de recogida de datos.

4.1. Contexto en el que se realiza la intervención.

El CEIP Gonzalo de Córdoba se sitúa en el barrio de la Victoria, en el norte del municipio de Valladolid. Es un centro escolar bastante pequeño, ya que, en la mayoría de los cursos, solo tiene una línea. El barrio donde se ubica el centro tiene un alto índice de envejecimiento de la población provocando, de esta manera, la disminución del alumnado en los diferentes colegios de la zona. Por otra parte, es un barrio donde encontramos un bajo índice de población inmigrante, siendo en su mayoría proveniente de países del este de Europa o de países Sudamericanos. Gran parte de esta población se encuentra en edades comprendidas entre los 20 y los 50 años, lo cual provoca que, en el centro algunos alumnos sean de nacionalidad española y de padres inmigrantes

La clase hacia a la que se dirigió la intervención docente está compuesta por un total de catorce niños y once niñas, lo que hace un total de veinticinco alumnos. Por lo general, los niños son mucho más movidos y habladores, siendo los que más complican el transcurso de la clase, provocando en muchas ocasiones la interrupción de la sesión. Por el contrario, las niñas procuran ayudar en todo momento a que la sesión transcurra con normalidad y, en el caso en el que sean conscientes de que existe algún problema, siempre intentan ayudar al docente a solucionarlo.

En el aula de quinto de primaria se encuentran tres alumnos con dificultades de aprendizaje y un alumno con necesidades educativas especiales (ACNEE). A pesar de todo lo anteriormente dicho, estos alumnos se encuentran integrados en todos los aspectos dentro de la clase de Educación Física, siendo innecesarias adaptaciones curriculares o la ayuda de otros profesionales ajenos al área.

4.2. Proceso de intervención.

El proceso de prácticum comenzó el día 18 de febrero y finalizó el día 17 de mayo. Durante la primera semana de este periodo se nos pidió que nuestra actuación se limitase a la mera observación y, tras esta semana, se comenzó con la intervención docente.

Una vez se ha superado este proceso de observación, se comienza a poner en práctica la Unidad Didáctica diseñada para el curso elegido: “Me inicio en el Bádminton”. El objetivo último de esta Unidad es facilitar al alumnado los conocimientos básicos que le permitan la realización de la práctica deportiva del Bádminton, logrando de esta manera una alternativa de ocio saludable.

Debido a que es una Unidad que se aproxima, en cierta manera, a la rama deportiva de la Educación Física, las sesiones de esta tendrán la misma estructura. La estructura que siguen las sesiones de Educación Física puede verse en el diagrama 4.

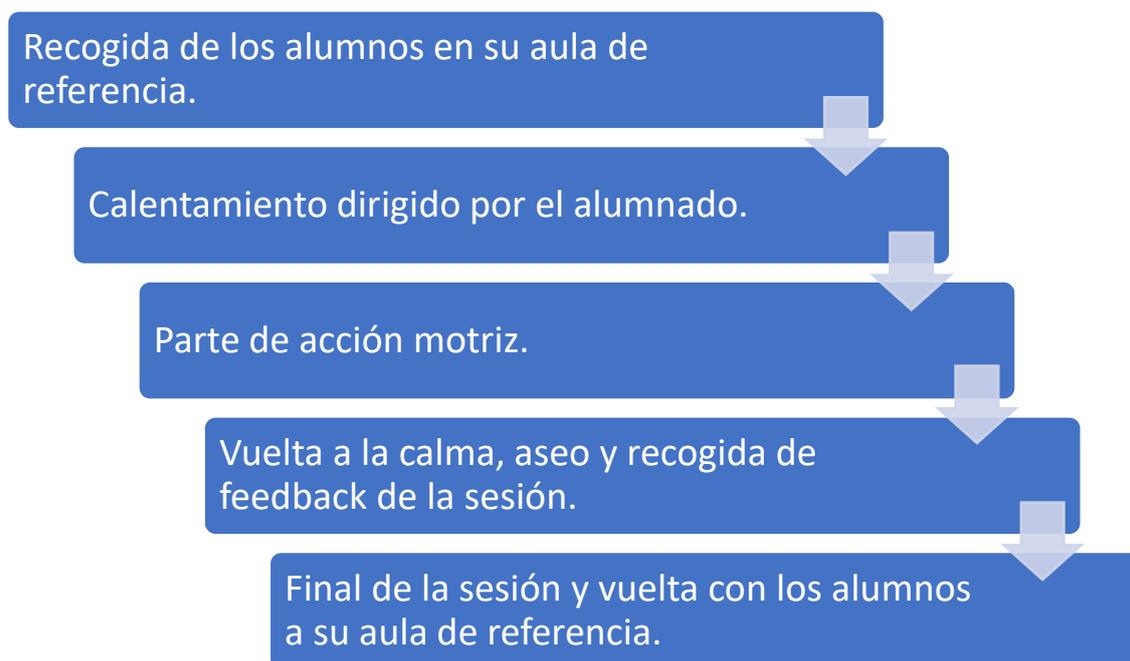


Diagrama 4. Estructura de sesión durante las clases de Educación Física.

A la hora de recoger información el proceso fue el siguiente. Antes de comenzar con la intervención docente, se procuró explicar a mi compañera de prácticum todos y cada uno de los ítems que se deberían observar en la intervención. Utilizando para ello una rúbrica de observación en la que se reflejaban algunos aspectos de la comunicación no verbal del docente a analizar (la rúbrica completa se puede visualizar en el ANEXO 1). Se ha realizado un proceso de coevaluación con dos roles, un rol de docente y otro de evaluador.

Mi compañera, será la encargada de recoger la información requerida mientras mi función será impartir docencia. Esta información que se había recogido en las rúbricas era rápidamente optimizada en un audio conversatorio que se realizaba tras cada sesión para evitar la pérdida de datos.

4.3. Proceso de recogida de datos.

Como se ha presentado en el apartado anterior, la información necesaria para el desarrollo de la investigación ha sido recogida a través de diferentes rúbricas cumplimentadas por mi compañera de prácticum (Alexandra Barrios San Miguel) y las transcripciones en audio de estas, durante la duración completa de las sesiones de la Unidad Didáctica. El procedimiento ha sido el siguiente:

1. La observadora va completando la rúbrica (que puede verse en el ANEXO 1) atendiendo a todos los momentos de la sesión. Desde que se recoge a los alumnos en su aula de referencia hasta que se les vuelve a dejar en esta tras la sesión de Educación Física.
2. Una vez terminada la sesión y dejado a los alumnos en su aula, la coevaluadora se reúne conmigo en un lugar apartado para poder realizar un conversatorio al respecto, en el que, se irán desglosando los diferentes datos de la rúbrica que ha ido completando durante la sesión y del que informa.
3. El proceso de transcripción de la conversación grabada en audio fue realizado con un *software* especializado, incluyendo todos y cada uno de los aspectos tratados en el audio.
4. Se utiliza el *Software Atlas. Ti (V7)* para analizar los archivos de texto extraídos y analizar de forma cualitativa, produciendo de esta manera los siguientes datos.

4.4. Análisis de los datos.

Dada la ingente masa de datos obtenida gracias a la observación y cumplimentación rutinaria de las rúbricas por parte de la coevaluadora, se deciden crear diferentes etiquetas o códigos en el programa *Atlas. Ti (V7)* que resuman la comunicación no verbal realizada por el docente. Los códigos que se han utilizado han sido agrupados en tres familias diferentes (como puede observarse en el ANEXO 2). Estas familias guardan una estricta relación con los diferentes apartados de las rúbricas de observación.

Tras la creación de estas etiquetas, se procede a realizar el primer ciclo de codificación, en el cual, el objetivo es realizar un primer barrido donde se irán emparejando las diferentes acciones del docente con sus respectivas etiquetas. Una vez se ha completado este primer ciclo de codificación, se comenzará a realizar un segundo ciclo, en el cual la misión principal es verificar la codificación realizada y fundir diferentes códigos cuya similitud sea tal, que el etiquetado pueda llevar al equivoco de ambos. Para finalizar, se ha realizado un tercer ciclo de codificación en el que se han buscado posibles errores o fragmentos de texto que no hayan sido codificados aún.

El procedimiento de codificación ha sido el siguiente: en primer lugar, se ha seleccionado un fragmento del texto con sentido propio, después a este fragmento se le ha aplicado una etiqueta que resumiera la naturaleza de este y a su vez pudiera ser coincidente con otros fragmentos del propio texto. Una vez se han obtenido las diferentes etiquetas, se crean las diferentes familias a las que pertenecen (proxémica, comportamiento kinésico y conducta táctil). Estas familias facilitarán en gran manera los procedimientos de concurrencia de códigos o las redes semánticas (como pueden verse en los ANEXOS 3, 4 y 5).

CAPÍTULO 5. RESULTADOS.

A fin de **mostrar cuales son las características de la comunicación no verbal utilizadas por el docente en su ámbito de trabajo** (el objetivo general), durante el proceso de Prácticum II realizado en el C.E.I.P. Gonzalo de Córdoba de Valladolid, se ha obtenido la siguiente información.

Como se puede observar en el gráfico1, el **COMPORTAMIENTO PROXÉMICO**, es la categoría que más está presente a lo largo del estudio, ocupando el 39'60% y demostrando de esta manera ser la característica de la comunicación no verbal más presente en el discurso del docente en el aula. En segundo lugar, se encuentra el **COMPORTAMIENTO KINÉSICO**, ocupando el 31'18% del volumen de referencias. Finalmente, se encuentra **LA CONDUCTA TÁCTIL**, siendo aquello que se refiere a los diferentes usos que da el docente al tacto con respecto a sus alumnos, que ocupa el 29'20% del volumen total de citas.

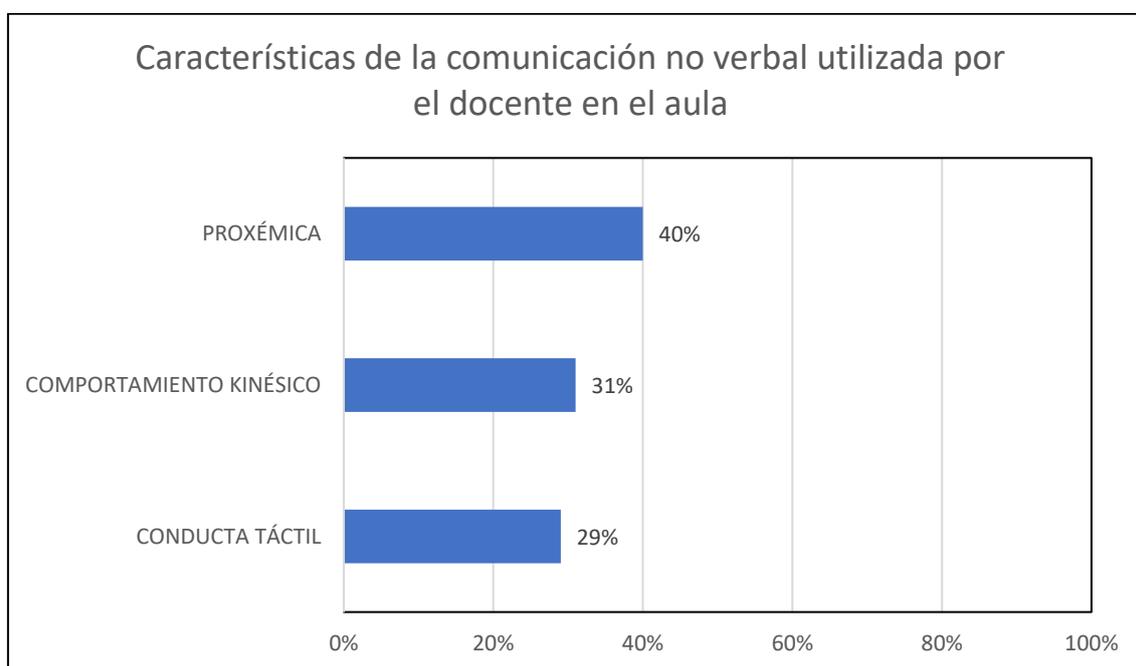


Gráfico 1. Características de la comunicación no verbal utilizada por el docente en el aula.

De forma más concreta, en relación al primer objetivo específico: “**Conocer de qué forma el docente va a manejar las relaciones en el espacio aula con el alumnado en su práctica docente**”, el COMPORTAMIENTO PROXÉMICO se muestra en cuatro aspectos fundamentales, siendo estos los cuatro códigos que se han recogido para contener su explicación: *la distancia entre el emisor y el receptor* (29 citas), *la ocupación del docente en el espacio* (18 citas), *la organización por parte del docente del grupo en el espacio* (17 citas) y *la organización de los recursos materiales* (16 citas). Para conocer el volumen de citas de cada aspecto del comportamiento proxémico se ha creado la siguiente tabla. No obstante, para poder visualizar de forma sencilla el volumen de citas (80) presentes en esta categoría, se muestra la vista de red semántica en el ANEXO 3.

Tabla 6:

Componentes que estructuran el comportamiento proxémico.

Comportamiento proxémico	
Código	Número de citas
(1) <i>Distancia emisor-receptor</i>	29
(2) <i>Ocupación del espacio</i>	18
(3) <i>Organización en el espacio del grupo</i>	17
(4) <i>Organización del material</i>	16

En relación al código (1) *distancia emisor-receptor*, fundamentalmente se encontraron significados en dos sentidos, desde el punto de vista de la proximidad entre el profesor-alumno y desde el punto de la lejanía entre ambos.

En relación al primero de los significados, supone desde la perspectiva de la acción docente un mayor *feedback* entre el profesor y el alumnado, tal y como corroboró la coevaluadora. Tal *feedback* se caracteriza por ser cercano y de índole descriptivo.

“Te integras dentro del círculo cuando explicas los ejercicios, es decir, la distancia entre el emisor y el receptor es casi inexistente. Eres uno más, pero marcando que eres un profesor” [1:40].

“Te colocas al lado del alumno con dificultades para enseñarle a hacer bien el ejercicio, te paseas por el espacio donde se encuentran todos los alumnos para detectar las necesidades personales de cada uno/a y ayudarlo a mejorar” [1:42].

“Te pasas por todos los grupos, prestando atención necesaria a cada pareja y se ve que los alumnos tienen confianza contigo porque te llaman a veces para preguntarte duda” [7:11].

El segundo significado relacionado con el *feedback*, la coevaluadora ha señalado en las siguientes citas, la distancia que se ha producido entre el docente y sus discentes. La distancia establecida en estas citas es debida a la forma tradicional de impartir docencia, explicando delante de los alumnos y frente a ellos.

“Estás haciendo una presentación y es normal que estés ahí, pero lo mismo ha sido muy en ese sitio, en ese espacio; te quedabas aquí y no te movías” [1:22].

“Les metes en el gimnasio y les hablas de frente, explicando quién va a realizar el calentamiento” [2:14].

En relación al código (2) que explica el *comportamiento proxémico del docente en el aula, la ocupación del espacio*, obtenemos información al respecto a través de las citas en un sentido. Este tiene que ver con el desplazamiento por todo el espacio para poder observar, evaluar, corregir y ayudar a todos los alumnos del grupo.

“Te desplazas por todo el espacio aquí en el patio, intentando hacer caso a todos en cada momento, teniendo una atención para todos” [1:39].

“Te desplazas por todos los grupos a lo largo del tiempo del partido para evaluar a los alumnos/as” [4:16].

En relación al código (3) que explica el **COMPORTAMIENTO PROXÉMICO DEL DOCENTE EN EL AULA** se refiere a la organización del grupo en el espacio por parte del maestro. Fundamentalmente, se refiere a la capacidad del docente para agrupar (tríos y parejas) al alumnado en el espacio según sus necesidades, así como para dar las explicaciones informativas de cara al desarrollo de las actividades.

“Separas al grupo en tríos y parejas y, te vas paseando alrededor de cada una de ellas, atendiendo a todas las dudas que van surgiendo, integrándote en cada uno de ellos para explicar aspectos específicos de cada una de ellas” [3:12].

Finalmente, para poder hablar del último código que configura el COMPORTAMIENTO PROXÉMICO del docente en el aula, la *organización del material en el espacio*. Revisando las citas obtenidas que, definen a este código, puede observarse que se refieren diferentes estrategias propuestas por el docente para agrupar al alumnado en torno a los materiales, siendo estos los referentes espaciales de su participación. No obstante, también se aprovecharon los materiales en el espacio para la delimitación espacial.

“La organización y disposición del espacio con relación a las redes, colocando tres de ellas por el patio, para que las parejas tengan más espacio” [2:16].

“A medida que van acabando los que estaban haciendo la coevaluación que empezaron, pero no terminaron el otro día, les vas colocando en torno a las segunda red que pones” [4:20].

“Al colocar la red desde la espaldera hasta los barrotes, aprovechando así mucho mejor el espacio reducido del gimnasio, ya que, el suelo del patio está mojado y no se puede impartir Educación Física en él” [3:9].

En relación al segundo objetivo específico: **“Conocer las estructuras del comportamiento kinésico que el docente aplica en el centro escolar.”**. Durante la investigación, se ha estructurado el comportamiento kinésico en tres aspectos fundamentales, siendo estos los siguientes: *movimientos ilustradores* que realiza el docente, *emblemas* y *otros movimientos y gestos*.

Para conocer el volumen de códigos de cada aspecto del comportamiento proxémico se ha creado en la tabla 6. No obstante, para visualizar de forma gráfica el volumen de citas (63) que se relacionan con esta categoría, se ha creado una vista de red dentro del programa *Atlas. Ti (V7)* que se anexará en el ANEXO 4.

Tabla 7:
Componentes que estructuran el comportamiento kinésico.

Comportamiento kinésico	
Código	Número de citas
(1) <i>Movimientos ilustradores</i>	30
(2) <i>Emblemas</i>	22
(3) <i>Otros movimientos y gestos</i>	11

En relación al código (1), la mayor parte de las citas tienen que ver con la utilización de *movimientos ilustradores* para ayudar a ejemplificar una actividad. La coevaluadora revela en este sentido que se utilizan muchos de estos movimientos para designar lugares o límites del terreno de juego e incluso, se utilizan para solucionar diferentes conflictos acaecidos en el aula.

“Te desplazas por el campo para ejemplificar la primera actividad, creo que ha resuelto muchos problemas, a pesar de que, había algunos que no escuchaban” [1:21].

“En todo momento haces uso de muchos movimientos que acompañan a tus palabras, es decir, realizas movimientos ilustradores. También refuerzas todo lo relacionado con el tema del bádminton con gestos propios del deporte” [7:2].

También, se encontraron otros sentidos de utilización de los *movimientos ilustradores* como las delimitaciones de espacios y la ubicación del alumnado en ellos o la indicación de lugares a los que acudir en casos sanción.

“En todo momento haces movimientos ilustradores; por ejemplo, para indicar la dirección donde debe situarse cada subgrupo al dividir al grupo en dos (del 1 al 12 y del 13 al 25)” [3:1].

“Después, ha habido uno que ha sido durante el castigo: has unido la palabra con el dedo índice para designar el lugar donde tenía que ponerse el niño castigado” [5:2].

En cuanto al código (2) *emblemas*. La mayor parte de las citas se refieren a la búsqueda de silencio y orden por parte del docente.

“Levantas la mano con cierto ritmo, con la palma hacia abajo para mantener el orden y la calma, para mandarles callar” [2:4].

“Haces el “tres, dos, uno” con la mano en silencio, ósea tú lo empiezas cuando estás callado para llamar la atención del alumnado y propiciar el silencio” [2:23].

“Mandas callar, buscando el silencio, con el dedo en la boca” [4:7].

Por otra parte, la información analizada revela otros usos diferentes que se dan a los movimientos emblemáticos para designar lugares (en muchas ocasiones tras castigar a alguien) o para designar a distintos alumnos sin emitir palabras al respecto, siendo el gesto el que verdadero marcador de la acción.

“Dedo índice solo para indicar la salida al gimnasio al pararse el grupo en la puerta que va hacia el patio, esperando a que les dieses permiso para salir hacia el gimnasio” [5:4].

“Cuando ya estamos en el patio, lo utilizas para indicar la dirección a la que deben dirigirse los alumnos” [8:3].

Finalmente, el código (3) *otros gestos*, se refiere a la gestualidad no recogida por los apartados anteriores y que muestra un uso del lenguaje corporal en momentos puntuales, pero no generalizados (brazos cruzados, movilidad corporal, manos en los bolsillos).

“Cuando estás esperando a que se callen, en silencio, tú mueves los pies”
[2:6].

“Colocas los brazos en los bolsillos o cruzados cuando hay bronca o estás esperando a que se callen” [2:25].

“Mantienes cogidos tus brazos por delante esperando a que se callen, a modo de espera (brazos cruzados)” [4:9].

Para finalizar, vamos a analizar el tercer objetivo específico: **“conocer cómo se caracteriza la conducta táctil en el desempeño docente”**. Durante el proceso de investigación, se ha estructurado la CONDUCTA TÁCTIL en tres aspectos fundamentales, siendo estos los siguientes: (1) *el uso del tacto para mostrar afecto al alumnado*, (2) *el uso del tacto para guiar el movimiento de los alumnos*, y (3) *la utilización del tacto a la hora de resolver conflictos*. Para conocer el volumen de códigos de cada aspecto de la conducta táctil se ha creado la siguiente tabla. Es posible observar de forma gráfica el volumen de citas con respecto a esta categoría en la red semántica que se muestra en el ANEXO 5.

Tabla 8:
Componentes que estructuran la conducta táctil.

Conducta táctil	
Códigos	Número de citas
<i>(1) Conducta táctil para mostrar afecto</i>	36
<i>(2) Conducta táctil para guiar el movimiento del alumno</i>	15
<i>(3) Conducta táctil para evitar conflictos</i>	8

En relación al código (1) *conducta táctil para mostrar el afecto*, el mayor número de citas tienen que ver con la demostración de interés o cariño por parte del docente hacia el alumnado (abrazos y caricias). Este código puede definirse con facilidad gracias a las siguientes citas extraídas del texto analizado.

“En el momento de la explicación, cuando ya estábamos en el patio has abrazado y dado cariño a un alumno. [...] En el momento de la explicación, el también te ha abrazado” [1:10].

“Abrazas a dos alumnos como signo de paciencia al tenerles que explicar de nuevo las actividades allí que, creo que ha sido a `Gonzalo´ lo de la hoja y todo eso” [1:35].

“Tocas a algún alumno, abrazándole y cogiéndole un poco por la espalda, es decir, apoyándote en él mientras que explicas, haciéndote sentir más cercano con relación al resto del grupo” [7:8].

En cuanto al código (2) *conducta táctil para guiar el movimiento del alumno*, la mayoría de las citas se refieren al uso del tacto para guiar los movimientos del alumnado (acompañamiento mediante un leve contacto en la espalda orientando la dirección que debe tomar el alumnado y ayuda física al desarrollo de las actividades).

“Guías el movimiento del alumnado al acabar el calentamiento tocando a varios del grupo, hablando a algunos y les vas moviendo, desplazas así a todo el grupo para hacer la actividad” [1:34].

“Guías el movimiento de una alumna mediante la conducta táctil en el momento en el que le ayudas a realizar un ejercicio del calentamiento, al ver que con esta nadie se pone de pareja” [3:6].

Para finalizar el código (3) *conducta táctil para evitar conflictos*, se refiere en la mayoría de ellas a la resolución de conflictos gracias al uso del contacto táctil con los alumnos (en situaciones en las que era necesario separar a dos alumnos en conflicto utilizando el contacto directo para desplazarles por el espacio y mantenerles alejados primando su seguridad).

“Mas tarde, una alumna persigue a otra y decides coger de la espalda a la menos problemática de las dos y la incorporas en su lugar inicial, mientras que coges del hombro a la otra para evitar más conflictos, invitándola a salir del grupo” [8:7].

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN

Durante este capítulo se tratará de responder a los diferentes objetivos indicados en el inicio del documento. Para esto, será de apoyo el marco teórico y los resultados alcanzados gracias a las rúbricas de recogida de datos utilizadas durante la práctica docente en el centro escolar.

En relación al objetivo general de investigación “mostrar cuales son las características de la comunicación no verbal utilizadas por el docente dentro de su ámbito de trabajo”, se extrae la conclusión de que, la proxémica es la conducta no verbal que más prevalece en la práctica docente realizada. Este aspecto, paradójicamente no aparece reflejado en otros estudios como el de Fraile et al. (2019), en el que la proxémica no tiene tanta importancia como otros aspectos de la comunicación no verbal. Sin embargo, coincidiendo con lo expresado por Gaya et al. (2001) este aspecto es fundamental en la formación del profesorado porque expresa la capacidad que tiene el futuro docente de trabajar en clave de territorialidad, de distancia entre las personas o en la forma de ocupar los espacios. Gracias a esto se beneficia al alumnado mejorando y facilitando el aprendizaje de este.

Por otra parte, se aprecia la gran importancia que adquiere en la investigación el comportamiento kinésico del profesorado durante su práctica docente. La importancia de esta característica de la comunicación no verbal también ha sido destacada en experiencias como las realizadas por Fraile et al. (2019) y Castañer et al. (2013), en las cuales, se encuentra una importante presencia de la conducta kinésica del docente en formación.

Para finalizar con el objetivo general de la investigación, se obtiene una menor importancia de la conducta táctil en la práctica docente. De acuerdo con lo que sugieren Kleinfeld (1973), Knapp (2007) y Miller (1988) la edad del alumnado puede ser determinante a la hora de regular la conducta táctil del docente para con ellos y, aunque en ningún momento de la experiencia se ha apreciado ningún tipo de problema con esta conducta, sí que se entiende que, el hecho de haber realizado esta experiencia con alumnos de los últimos cursos de Educación Primaria, ha podido ser definitivo en este aspecto.

En referencia al primer objetivo específico “Conocer de qué forma el docente va a manejar las relaciones en el espacio aula con el alumnado en su práctica docente”, se aprecia una prevalencia del código *distancia emisor-receptor*. Dentro de esta experiencia, este código implica la regulación de la distancia por parte del docente para impartir clase de forma pedagógicamente adecuada. El sentido de este código coincide con el dado por Hymes en 1972, en el que sugiere que la utilización de la proxémica como estrategia ha de considerar muchos aspectos como las relaciones sociales o, en este caso los roles. En este caso, el docente ha establecido una forma de relacionarse más segura y mucho más pedagógica, ya que, él mismo es capaz de regular la distancia emisor-receptor según la necesidad, al igual que es capaz de establecer un marcado rol de maestro gracias a esta. Por otra parte, se encuentra la presencia de esta característica de la proxémica en la experiencia realizada por Castañer et al. en 2013, en la cual afirman que el profesorado novel utiliza de una manera más limitada la regulación del espacio (en comparación a la regulación del espacio realizada por los maestros más experimentados) y, por ende, de la distancia entre el emisor y el receptor. No puede afirmarse lo mismo en el presente estudio, ya que, en este se muestra que el docente ha regulado la distancia emisor receptor según la necesidad, realizando un uso intencionado del espacio, intercalando momentos en los que la distancia es más pronunciada, y otros en los que la distancia es menos acusada y, por tanto, hay más cercanía e interacción.

En referencia al segundo objetivo específico “Conocer las estructuras del comportamiento kinésico que el docente aplica en el centro escolar”, el código que encontramos con un mayor volumen de citas ha sido “*el uso de movimientos ilustradores*”. Se observa que, el uso que se ha dado a estos movimientos ha sido principalmente de ayudar a completar el significado de las diferentes explicaciones o facilitar la comprensión del receptor, coincidiendo de esta forma con Knapp (2007) que enuncia que los movimientos ilustradores se utilizan para facilitar la comprensión del mensaje. Si se observan los resultados obtenidos por el estudio realizado por Castañer et al. (2013), se aprecia que, la característica más prevalente del comportamiento kinésico del docente de Educación Física fue el uso de movimientos emblemáticos (tanto en docentes noveles como en docentes experimentados).

Sin embargo, durante este estudio se puede apreciar que la característica del comportamiento kinésico más utilizada por el docente (en este caso novel) han sido los movimientos ilustradores (30 menciones dentro del estudio) y no los emblemáticos (22 menciones dentro del estudio), posicionando este estudio en desacuerdo con el anteriormente mencionado.

Finalmente, en cuanto al tercer objetivo específico se refiere “Conocer cómo se caracteriza la conducta táctil en el desempeño docente”, se observa que el código que más citas ha obtenido ha sido “el uso de la conducta táctil para mostrar afecto” con 36 citas. En el estudio de Ortiz et al. (2000), se objeta que, la mayoría de los contactos realizados por el docente de Educación Física se han realizado de forma inconsciente y sin ningún tipo de intencionalidad, aspecto en el que no se coincide en este estudio, ya que, la mayoría de los contactos realizados se ha hecho con un determinado fin. Por otra parte, en este estudio, se destaca el poco uso que se da a la conducta táctil para mostrar afecto hacia el alumnado por parte del tutor y, esta falta de conducta la asocian a la edad de los discentes (siendo la misma edad que la de los alumnos sobre los que se ha realizado esta experiencia), aspecto en el que se difiere en este estudio debido a que ha sido el código con mayor volumen de citas.

Otro aspecto que resulta interesante mencionar, es que, al igual que objetan Hurt et al. (1978) y Cuadrado (1992) se observa que el uso de este comportamiento con los alumnos facilita su aprendizaje, optimizando así el tiempo de clase y un mejor rendimiento junto con un clima afectivamente beneficioso para las relaciones interpersonales.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES.

Después del análisis de los datos y su contraste con la literatura del marco teórico, se ha logrado obtener respuestas a las incógnitas que se planteaban al comienzo de este trabajo. Los diferentes resultados obtenidos, dejan ver que, dentro del discurso no verbal del docente, la característica predominante del mismo es la que comprende la proxémica de este. Por el contrario, la característica de la comunicación no verbal que ha obtenido una menor relevancia dentro de la investigación ha sido la conducta táctil. Dentro del comportamiento proxémico ha destacado el uso de la distancia entre el docente y sus discentes, apareciendo como una característica muy importante dentro del aula. Debido a estos datos, se puede exponer que, la proxémica tiene una gran importancia dentro de la comunicación no verbal del maestro y que, por este motivo, se debe procurar conocerla y manejarla con adecuación a cada situación y alumno, ya que, aspectos como la regulación de la distancia entre el emisor y el receptor pueden resultar determinantes para el correcto transcurso de las sesiones.

Tras haber llevado a la práctica esta experiencia, se han localizado diferentes limitaciones que han condicionado la puesta en práctica es esta: de materiales, en cuanto a que la investigación se realizó bajo el trasfondo de una Unidad Didáctica relacionada con la iniciación al Bádmiton y esto, provocó que debido a la ingente material que requerían las sesiones, el maestro siempre debía encargarse de sacar los mismos y organizarlos. Se encontraron limitaciones en cuanto al uso de herramientas audiovisuales que permitieran la grabación de las sesiones para facilitar su posterior visualización y, por ende, poder mejorar la recogida de datos. Finalmente, se encontraron limitaciones en cuanto a la metodología imperante en el centro con respecto a las sesiones de Educación Física, debido a que, dichas sesiones transcurren bajo una temática deportiva y, lo ideal para esta experiencia, habría sido realizarla en sesiones bajo una temática que abrazara ampliamente los contenidos de expresión corporal.

En cuanto al futuro, no se puede ignorar la posibilidad de llevar a cabo este tipo de experiencias, ya que, pueden ser muy enriquecedoras ayudando a mejorar el autoconocimiento y el desempeño docente. La posible forma de realizar este tipo de experiencias y mejorarlas, pasaría por formar una red de centros adscritos a este tipo de actividades y coordinados entre ellos a la hora de comparar y compartir los diferentes resultados obtenidos.

De esta forma, se generaría una red que proporcionará una muestra mucho más amplia información y que, a su vez, permitirá generar grupos de discusión con los diferentes resultados obtenidos. Por otra parte, sería interesante plantear este tipo de vivencia durante tres etapas laborales del docente, la primera durante su primer curso de prácticum, la segunda durante su segundo periodo de prácticum y, la tercera y última, cuando el docente ya haya cumplido un tiempo prudencial como maestro. De esta forma, se podrán apreciar los diferentes cambios que sufre el comportamiento no verbal de un docente y, gracias a la comparación con el resto de los maestros adscritos a la red, se obtendrá una gran muestra que permitiría comparar la evolución del comportamiento no verbal del docente.

CAPÍTULO 8. BIBLIOGRAFÍA.

- Álvarez, 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.
- ANECA. (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Madrid: Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y la Acreditación.
- Boud, D. y Molloy, E. (2015). *El feedback en Educación Superior y profesional: Comprenderlo y hacerlo bien* (42). Narcea Ediciones.
- Bowden, M. y Thomson, T. (2018). *Lenguaje no verbal*. Málaga: Sirio.
- Castañer, M. (1993). El comportamiento no verbal del educador físico. *Apunts: Educació Física i Esports*, 1993, (33), 40-48.
- Castañer, M. y Guillén, R. (1996). Cómo optimizar el discurso no-verbal del educador físico. Identificación y análisis de conductas significativas. *Apunts. Educación física y deportes*, 4(46), 29-35.
- Castañer, M., Camerino, O., Anguera, M. T. y Jonsson, G. K. (2013). Kinesics and proxemics communication of expert and novice PE teachers. *Quality & Quantity*, 47(4), 1813-1829.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar
- Chomsky, N. (1992). *El lenguaje y el entendimiento*, Barcelona: Planeta-De Agostini
- Chomsky, N. y Halle, M. (1965). Some controversial questions in phonological theory. *Journal of linguistics*, 1(2), 97-138.
- Cuadrado, I. (1992). *Implicaciones didácticas de la comunicación no verbal en el aula*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Davis, F. (2010). *La comunicación no verbal*. FGS. Madrid.
- DESECO – OCDE. (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Summary of the final report “Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society” Evaluación de la Calidad y la Acreditación.

- Ekman, P. y Friesen, W. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: categorie, origins, usage and coding. *Semiótica*, 1, 49-98.
- Ekman, P. y Oster, H. (1981). Expresiones faciales de la emoción. *Estudios de psicología*, 7, 117-144.
- Fernández, A; Durán, A y Alvarez, M.A. (1995). *Comunicación educativa*. La Habana: pueblo y educación.
- Fernández, F.J. (2002). El tratamiento de la información. La necesidad del feedback. Efdportes. *Revista digital de Educación Física*, 50(8). Extraído el 10 de mayo de 2019 de [http:// www.efdeportes.com/efd50/info.htm](http://www.efdeportes.com/efd50/info.htm)
- Fraile, A., Aparicio, J. L., Romero, M. y Asún, S. (2019). Evaluación de la Conducta Kinésica de los Estudiantes Universitarios de Educación Física. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Gaya, J., Cerdán, L. y Llobera, M. (2001). Comunicación no verbal y literatura. *RESLA*.
- Gonzalez, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hervás, G. (1998). *¿Cómo dominar la comunicación verbal y no verbal? Teoría y actividades*. Madrid: Editorial Playor.
- Hurt, H.T, Scott, M.D. y McCroskey. (1978). *Communication in the classroom*. Addison-Wesley Publishing Reading, Mass.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. *sociolinguistics*, 269293, 269-293.
- Kleinfeld, J. (1973). *Using Nonverbal Warmth to Increase Learning: A Cross-Cultural Experiment*. ED081.586. En Cuadrado, I. (1992).
- Knapp, M.L. (2007). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- Learreta, B., Sierra, M.A. y Ruano, K. (2005). *Los contenidos de expresión corporal*. Barcelona: Inde.
- Matsumoto, D. (1990). Cultural similarities and differences in display rules. *Motivation and emotion*, 14(3), 195-214.

- Matsumoto, D. (1992). American-Japanese cultural differences in the recognition of universal facial expressions. *Journal of cross-cultural psychology*, 23(1), 72-84.
- Mehrabian, A. (1967). Decoding of inconsistent communications, *Journal of Personality and Social Psychology*, (6), 109-114.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos*. CINTERFOR/OIT. Montevideo, Uruguay.
- Miller, P.W. (1988). *Nonverbal Communication: National Education Association*. Washington, DC.
- Mora, J. G. (2003). Competencias y empleo de los jóvenes graduados universitarios. *Revista de educación*, (330), 157-170.
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, (312), 53747-53750.
- Ortiz, M. M. (2000). Incidencias de la conducta táctil como elemento no verbal de la comunicación en el aula. Estudio de casos en la formación inicial del maestro especialista en educación física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 115-127.
- Ortiz, M., Rivera, E. y Torres, J. (2000). Incidencias de la conducta táctil como elemento no verbal de la comunicación en el aula: estudio de casos en la formación inicial del maestro especialista en educación física. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (38), 115-127.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal: paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Itsmo.
- Preston, P. (2005). Nonverbal Communication: Do you really say what you mean?. *Journal of Healthcare Management*, 50(2), 83-86.
- Rief, S. F. y Heimburge, J. A. (1996). *How to reach & teach all students in the inclusive classroom: ready-to-use strategies, lessons, and activities for teaching students*

with diverse learning needs. West Nyack, NY: Center for Applied Research in Education.

Romero, C. (2009). Definición de módulos y competencias del maestro con mención en educación física. *revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9(34): 179-200 (2009).

Tunstall, P. y Gipps, C. (1996). 'How does your teacher help you to make your work better?' Children's understanding of formative assessment. *The Curriculum Journal*, 7(2), 185-203.

Villardón-Gallego, L. (2015). *Competencias genéricas en educación superior: Metodologías específicas para su desarrollo* (40). Narcea Ediciones.

CAPÍTULO 9. ANEXOS.

Anexo 1. (Rúbrica de observación de la comunicación no verbal).

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

DÍA DE LA OBSERVACIÓN:

Comportamiento Kinésico:

- **Movimientos ilustradores/ ilustrativos:** son gestos que acompañan a la palabra e ilustran lo que se explica verbalmente, enfatizando o acentuando sobre su intención en relación al significado de lo que se pretende transmitir.
- **Movimientos emblemáticos:** son movimientos muy precisos que tienen significado por sí mismos; sustituyen la descripción verbal. Son comprendidos y aceptados por todo un contexto cultural. Ejemplo: mostrar ok con el pulgar hacia arriba.

Conducta táctil: se refiere a la manera en que nos relacionamos con las personas utilizando el sentido del tacto. Es una forma de expresión que experimentamos con tan sólo la gente más cercana, ya que implica gran proximidad. Podemos notarlo al abrazar, dar un beso o dar la mano

Proxémica: la proxémica es el estudio de las relaciones y la comunicación que establecemos los seres humanos a través del espacio y a través de las distancias que ponemos entre nosotros mismos y hacia las cosas que nos rodean

COMPORTAMIENTO KINÉSICO (ciencia que estudia todo lo relacionado con el lenguaje corporal)

Identificación y descripción de la situación (acciones, momento de la sesión y consecuencia/s)

Ilustradores

Emblemas

Otras movimientos y gestos

CONDUCTA TACTIL (manera en que nos relacionamos con las personas
utilizando el sentido del tacto).

Identificación y descripción de la situación (acciones, momento de la sesión y consecuencia/s)

Guía el movimiento del alumno:

Realiza diferentes muestras de afecto:

Utiliza la conducta táctil como herramienta para evitar o solucionar conflictos:

PROXÉMICA (uso del espacio que rodea nuestro cuerpo).

Identificación y descripción de la situación (acciones, momento de la sesión y consecuencia/s)

Organización y disposición en el espacio del grupo clase:

Organización y disposición de los recursos y materiales en el espacio:

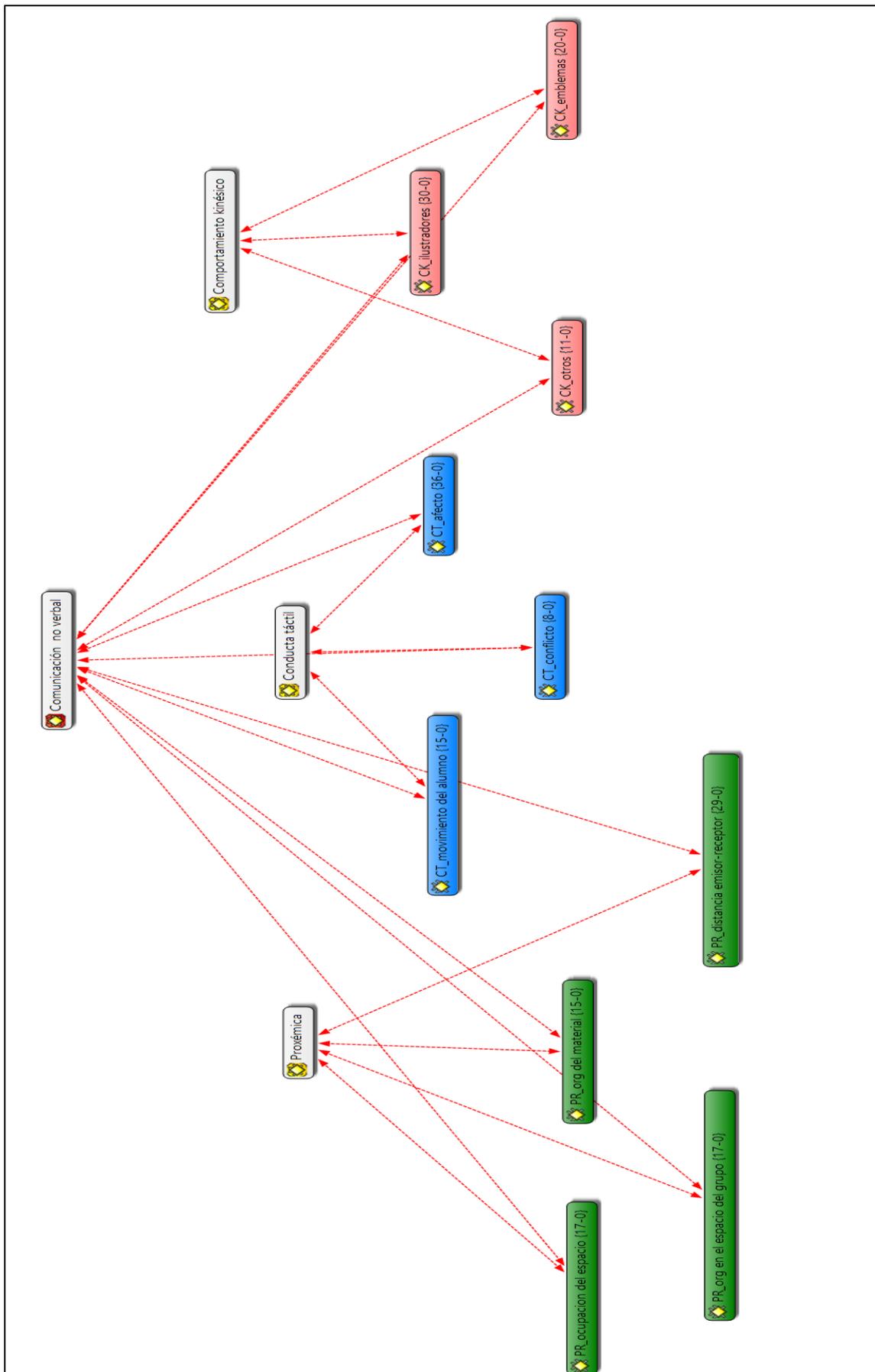
Ocupación y desplazamientos por el espacio:

Distancia emisor-receptor:

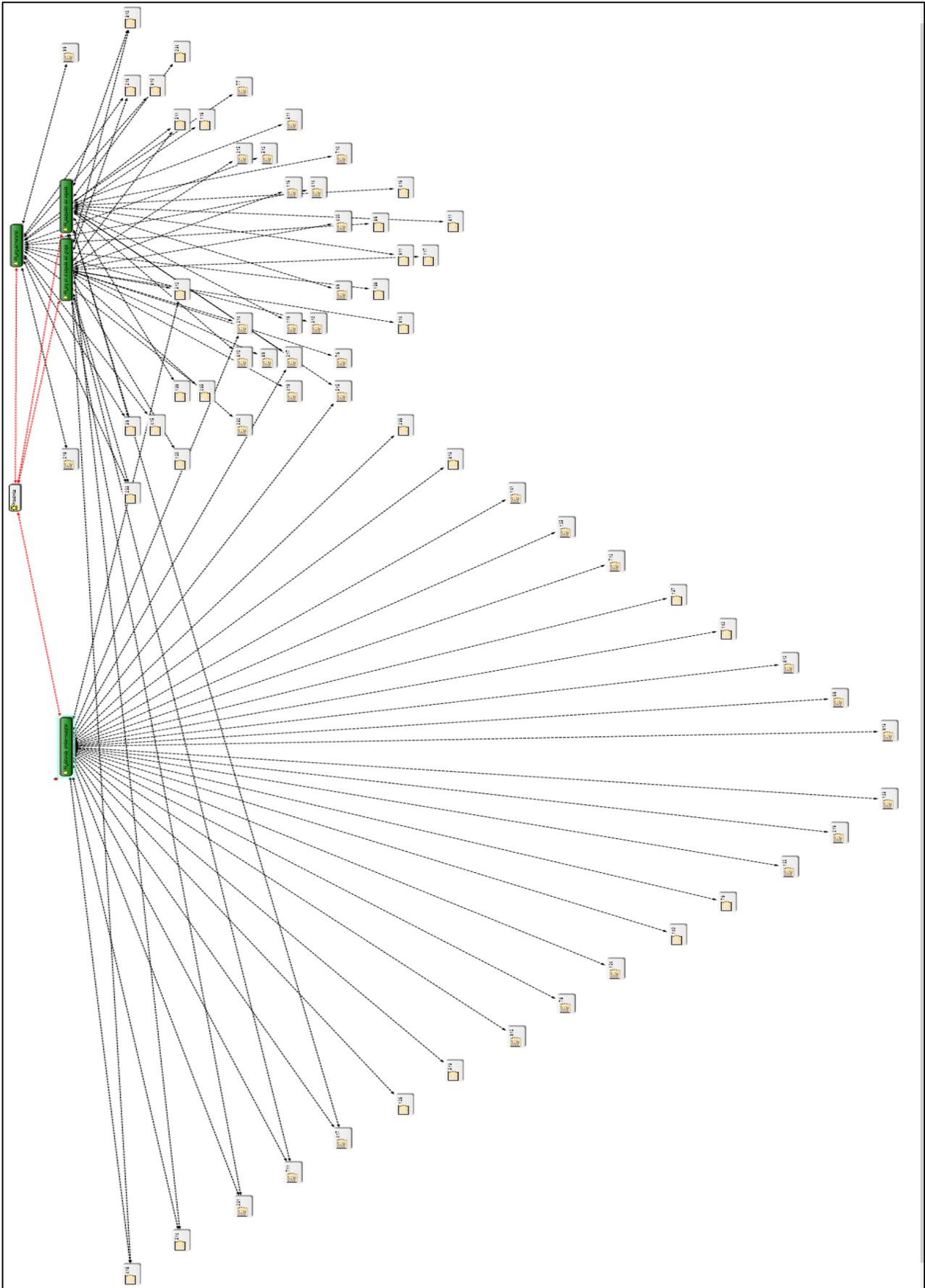
Orientación en el espacio en la interacción con el alumnado:

Otros tipos de situaciones proxémicas:

Anexo 2. (Agrupación de códigos en las diferentes familias).



Anexo 3. (Red semántica del comportamiento proxémico).



Anexo 5. (Red semántica de la conducta táctil).

