

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2019, 12(1), 103-120.
<https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.006>



Evaluación de la Conducta Kinésica de los Estudiantes Universitarios de Educación Física

Evaluation of Kinesic Behavior of University Students of Physical Education

Antonio Fraile Aranda *¹
José Luis Aparicio Herguedas ¹
M^a Rosario Romero Martín ²
Sonia Asún Dieste ²

¹ Universidad de Valladolid, España

² Universidad de Zaragoza, España

A través de este estudio se evalúa la intervención de los estudiantes de educación, de la mención de educación física, con objeto de comprobar cuáles son las dificultades que presentan en relación a las conductas kinésicas, al impartir clases de expresión corporal. Con este estudio se pretende que dichos estudiantes tomen conciencia de su comportamiento no verbal y desde ahí poder mejorar la manera de enseñar, pero también la de evaluar, 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 dificultades comunicativas experimentadas. Las principales dificultades observadas en estos estudiantes se relacionan con las conductas kinésicas relativas a gestos y comportamientos emblemáticos, ilustradores, muestras de afecto, reguladores y movimientos adaptadores; siendo necesario que los estudiantes no sólo sean conscientes de su uso, sino de su gestión en el aula para conseguir una mejor comunicación con su futuro alumnado.

Palabras Clave: Formación inicial del profesorado; Expresión corporal; Comunicación no verbal; Conducta kinésica; Evaluación formativa.

Through this study, the intervention of primary school students is evaluated, within the mention of physical education, in order to check what are the difficulties they have in relation to kinesthetic behaviors, when they intervene teaching corporal expression classes. This study aims to make these students aware of their nonverbal behavior and from there to improve the way of teaching but also to evaluate, trying to participate actively in their own learning process. A documentary analysis and a process of coding the information was carried out to discover the communicative difficulties experienced. The main difficulties observed in these students are related to kinesthetic behaviors related to emblematic gestures and behaviors, illustrators, affection samples, regulators and adaptive movements; It is necessary that students are not only aware of its use, but of its management in the classroom to get a better communication with their future students.

Keywords: Initial teacher training; Body expression; Nonverbal communication; Kinesic behavior; Formative assessment.

*Contacto: antonio.fraile@uva.es

issn: 1989-0397
www.rinace.net/riee/
<https://revistas.uam.es/riee>

Recibido: 15 de enero de 2019
1^a Evaluación: 13 de febrero de 2019
2^a Evaluación: 27 de febrero de 2019
Aceptado: 02 de marzo de 2019

1. Introducción

A partir de la Declaración de la Sorbona en 1998 y promovido por los órganos de poder político europeo, surge la voluntad de potenciar una Europa del conocimiento. El objetivo de este proyecto europeo se dirige a la formación en la educación superior de una ciudadanía, que ha de competir en el mercado socioeconómico global, pero sin desatender un modelo de calidad de vida, de bienestar y de convivencia. Uno de los primeros pasos fue la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con el que consolidar este nuevo proyecto europeo. Para ello, se establecieron diversas reuniones entre los mandatarios europeos de educación de los respectivos Estados miembros (Bolonia, 1999; Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005, Londres 2007).

Entre estas iniciativas políticas se destaca la necesidad de indagar sobre el papel a desempeñar por la universidad y por su profesorado en la sociedad globalizada, así como revisar cuáles son los objetivos y el proceso a seguir en la formación del profesorado, que debería liderar dichos cambios. Esto exigió redefinir los planes de estudios universitarios con los que responder a esas necesidades locales y globales (Palomero y Torrego, 2004). Uno de los principales acuerdos alcanzados se cristalizó en el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), a través de organizar los programas formativos en clave competencial.

Por otro lado, se plantea la necesidad de establecer cambios a nivel de los diseños curriculares para abordar, a su vez, la urgencia de replanteamiento de los sistemas de evaluación. Lo cual ha supuesto una alternativa al modelo tradicional finalista prestando mayor valor al carácter procesual, formativo y compartido a la evaluación de los aprendizajes. En este sentido, ya existen diversos estudios que muestran experiencias de éxito en evaluación formativa y compartida en la formación superior (Fraile, López-Pastor, Castejón y Romero, 2013; Gómez y Quesada, 2017; Hamodi, López-Pastor y López, 2017; López-Pastor, 2009) así como otros estudios, más recientes, sobre la utilidad de la evaluación formativa y compartida para el desarrollo competencial en la formación del profesorado (Aparicio y Fraile, 2016; Estevan, Molina-García, García-Masso y Martos, 2018; Fraile, Aparicio, Asún y Romero, 2018; Gallardo-Fuentes, López-Pastor y Carter-Tuhillier, 2018).

En estos trabajos, la perspectiva formativa de la evaluación mira al alumnado y a su aprendizaje, hace uso del feedback para facilitar la toma de conciencia competencial, evidenciando los éxitos, las limitaciones formativas y la forma de abordarlas entre estudiantes y docentes, a partir de propuestas didácticas colaborativas (Asún, Romero, Aparicio y Fraile, 2017). Desde los estudios sobre el feedback, como parte del proceso comunicativo verbal y no verbal de los docentes al presentar los resultados a los estudiantes, Andrade y Du (2007) y Rust, Price y O'Donovan (2003) señalan la importancia sobre cómo que los profesores muestran sus expectativas a los estudiantes, debiendo ser explícitos y claros en la disposición de los estándares a evaluar.

En este artículo se recoge la experiencia con estudiantes de educación física, en la asignatura de expresión corporal, a partir de la aplicación de una propuesta de evaluación formativa, vinculada al desarrollo de competencias transversales. Concretamente sobre el desarrollo de la competencia comunicativa no verbal, que requiere de la puesta en acción de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes, para avanzar en la adquisición y manejo del lenguaje no verbal en el ámbito docente. Para ello se aplican las estrategias de

autoevaluación y coevaluación (evaluación entre iguales) para facilitar la conciencia competencial, el diálogo personal y la reflexión compartida sobre las limitaciones comunicativas y las formas de mejorar y, con ello, orientar el desarrollo profesional docente de los estudiantes.

En los años sesenta del pasado siglo, los estudios de Birdwhistell (1970) evidenciaban que el movimiento corporal y la expresión facial (kinésica), deben considerarse más un comportamiento cultural aprendido que un comportamiento universal. Posteriormente, para Ekman y Friesen (1969) ciertos elementos del lenguaje corporal, sobre todo expresiones faciales de emoción, son innatos y universales y no siempre aprendidos. De manera más específica, se fue analizando la presencia de los componentes del comportamiento kinésico presentes en el lenguaje no verbal y sus dificultades de aplicación durante la acción docente (Cosnier, 1996; Poyatos, 1986; Reyzábal, 2012). De acuerdo con De la Torre (1984) y Zabalza (2011), la interacción profesorado-alumnado se produce en un contexto de encuentro, como uno de los aspectos pedagógicos que dan sentido a las relaciones interpersonales (profesorado-alumnado; alumnado-alumnado); hasta considerar que la aplicación del lenguaje no verbal, en el discurso comunicativo, facilita la proximidad interpersonal mejorando ampliamente los procesos de aprendizaje (Álvarez, 2004).

Esta idea obliga al docente a reconocer y posibilitar un marco comunicativo en el aula que ayuda a construir unas relaciones interpersonales más ricas y fluidas, desde la acción comunicativa; lo cual, supone para Feldman (1976, 1988, 2007) la esencia de un modelo educativo de calidad. En este sentido, los resultados de sus investigaciones con estudiantes, revelan una valoración positiva del alumnado sobre sus profesores en relación a su capacidad de relacionarse e interactuar con ellos; lo cual, permite reconocer en dicha capacidad, la clave que ayuda a que ambos se transmitan información y mantengan un alto nivel de escucha activa.

En ocasiones, el docente muestra dificultades para transmitir, relacionarse e interactuar con su alumnado como parte de la comunicación no verbal; también surgen barreras comunicativas en la medida en que no se reconocen ni entienden las señales y la gestualidad que surge en el contexto de aula, aumentando la distancia interpersonal y afectiva entre el alumnado y el profesorado (Arellano, 2006). Para Blanco (2007) y Poyatos (1994) un docente que comunica eficazmente, además de los convencionalismos del sistema lingüístico, sabe hacer uso de los signos del sistema de comunicación no verbal, ya que la palabra se puede ver acompañada de gestos, de posturas físicas, de miradas, de conductas táctiles y de sonrisas; lo cual facilita emocionalmente la relación interpersonal entre profesores y alumnos, influyendo en el desarrollo de actitudes más favorables hacia el aprendizaje, la motivación y la creación de un clima afectivo presente en el escenario didáctico que se comparte (Álvarez de Arcaya, 2004).

2. Un cuerpo que comunica: el comportamiento kinésico

El acto comunicativo en forma de conversación interpersonal implica lenguaje, emociones y corporalidad, intercambio y puesta en común, escucha y acción (Martínez y Rueda, 2015). Así cuando el docente se comunica verbalmente también gesticula, lo que aporta al mensaje un mayor significado para el interlocutor. Este proceso comunicativo verbal-

kinésico, que se establece en la interlocución y en los procesos dialógicos profesorado-alumnado, genera una imagen personal que, tal y como describe Mehrabian (1971, 1972), está determinada en un 55% por el lenguaje no verbal, un 38% por la paralingüística y tan solo un 7% por las palabras.

El comportamiento kinésico (Bowden y Thomson, 2018; Ekman y Friesen, 1969; Knapp, 1992; Poyatos, 1986) parte del movimiento del cuerpo y de su capacidad comunicativa-expresiva, de forma que los gestos corporales, las expresiones faciales o la conducta ocular proporcionan información, comunican y expresan sentimientos como parte de la vida emocional, muestran actitudes o transmiten intenciones. Este comportamiento kinésico forma parte de algunos movimientos como los denominados *emblemas*, *ilustradores*, *muestras de afecto*, *reguladores* y *adaptadores*. Asimismo, la propia *disposición corporal* mediante la postura abierta y relajada, inclinada hacia delante, que muestra gusto por la situación compartida con el interlocutor o cerrada y tensa que expresa incomodidad, forma parte del lenguaje corporal en la interacción comunicativa (Knapp, 1992; 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. Así cuando una persona efectúa una mueca o un movimiento puntual está haciendo referencia; por ejemplo, a alguna característica de un objeto, aportando un significado que no requiere acción verbal (Castañer, 1993; Cosnier, 1996). En las situaciones de aprendizaje, para Albaladejo (2008) los movimientos emblemáticos de cabeza, asintiendo afirmativamente por parte del docente, ayudan a reforzar positivamente al alumnado cuando resuelve tareas de cierta complejidad; con ello, se consigue motivarlo, dar confianza y seguridad, independientemente del resultado final de esa tarea.

Los *movimientos ilustradores* son actos no verbales que acompañan a la palabra y que ilustran lo que se explica verbalmente, enfatizando o acentuando sobre su intención en relación al significado de lo que se pretende transmitir. En ocasiones, los déficits en el vocabulario no permiten expresar con exactitud una idea y los ilustradores, en forma de ayuda gestual, permiten transmitirla con más garantías; también se manifiesta cierta riqueza gestual durante el intercambio comunicativo emocional (Ekman y Friesen, 1969). El uso de movimientos ilustradores y gestos “batuta” para ayudar a que el discurso sea más gráfico y variado, supone un aliciente para transmitir al alumnado optimismo y entusiasmo. Se observa frecuentemente (Castañer, Camerino, Anguera y Jonsson, 2013) que los educadores noveles hacen uso de ilustradores sin ninguna utilidad icónica, haciendo gestos sin vinculación con el discurso verbal y *beats*, moviendo las dos manos al unísono, solamente una de ellas, todo el cuerpo o tan solo la cabeza.

Las *muestras de afecto*, por su parte, revelan con intencionalidad expresiva ciertos estados afectivos a través de las configuraciones faciales, la postura corporal (cuerpo cansado, decaído, triste, abatido) o el propio gesto de contacto con terceros. El desarrollo de la expresión facial para transmitir y reconocer estados de ánimo requiere de la habilidad para codificar y decodificar dichos gestos, siendo indispensable para el desarrollo de la comunicación e interacción social (Ekman y Harrieh, 1979). Por su parte, Ritts y Stein (2011) establecen que la sonrisa es una poderosa herramienta para manifestar emociones de felicidad, amistad, calor, proximidad, en la interacción profesorado-alumnado, ayudando a los estudiantes a reaccionar antes y a aprender más. También la postura y la

orientación del cuerpo, sin rigidez, con suave inclinación hacia delante transmite al alumnado que el docente está abierto y receptivo.

Los *movimientos reguladores* son actos no verbales que ayudan a moderar la naturaleza de la conversación (Roldán et al., 2013), facilitando el habla y la escucha entre dos o más interlocutores. Ayudan a establecer el orden de intervención en la interacción comunicativa, el comienzo y el final, disponen los turnos conversacionales y ofrecen a los interlocutores información acerca del agrado o desagrado sobre el contenido del hecho comunicativo. Generalmente estos aspectos se disponen de forma gestualizada a través de miradas, sonrisas y movimientos de cabeza fácilmente perceptibles. Para Shablico (2012), estos gestos suponen expresiones recurrentes del profesorado, siendo reconocidos y valorados por el alumnado como verdaderos iconos reguladores del flujo comunicativo interpersonal. Investigaciones de Ekman, Levenson y Friesen (1983), sobre la participación kinésica en las interacciones sociales, revelan que las dificultades para incorporar gestos, posturas y algunos movimientos corporales en la regulación de la conversación impiden la convergencia comunicativa y, por efecto espejo, no permiten al interlocutor (inducción emocional) ofrecer efectos similares con los que alimentan y hacen prosperar la conversación.

Por último, los movimientos denominados *adaptadores* son conductas no verbales que se desarrollaron como esfuerzos adaptativos al contexto, bien para cubrir las propias necesidades, establecer un contacto social o regular el impacto de la vivencia emocional (Knapp, 1992). Algunos autoadaptadores aparecen casi de forma involuntaria ante situaciones angustiosas o como plantea Ekman y Friesen (1969) como autocorrectivo ante situaciones hostiles. En este sentido, investigaciones con estudiantes universitarios de educación física (Castañer, Camerino, Anguera y Jonsson, 2013) muestran la vinculación de los gestos autoadaptadores y heteroadaptadores (dirigidos a objetos) a situaciones sentidas de inseguridad, cuando éstos actúan como docentes; siendo más habitual entre los noveles que en los experimentados, cuya gestualidad adaptadora es menos explícita.

Por último, los estudios de Rodríguez, Plax y Kearney (1996) demostraron que un buen uso de la comunicación no verbal del profesor en el aula influye positivamente sobre el aprendizaje, lo que determina la importancia de la competencia comunicativa no verbal en la formación del profesorado. El manejo de estos recursos favorece la *nonverbal immediacy*, que hace alusión al nivel de cercanía que trasciende lo físico entre las personas. Una proximidad desde lo no verbal que puede ayudar a reducir la distancia física y psicológica entre los interactuantes (profesorado-alumnado) que según describen Butland y Beebe (1992) y Hamann y Mao (2002), si se intensifica el contacto visual, la interacción cara a cara, la sonrisa y el uso de la gestualidad corporal, se favorece la implicación en el aprendizaje de los estudiantes y el agrado por el profesor y por los contenidos de la materia.

3. Objetivo

Es objeto del presente estudio conocer cuáles son las dificultades experimentadas y reconocidas por los estudiantes desde el punto de vista de su competencia comunicativa no verbal (comportamiento kinésico), tras la puesta en práctica de un modelo de evaluación formativa, mediante simulacros prácticos en los que el alumnado asume el rol docente.

4. Metodología

4.1. Participantes

La experiencia que se recoge en este artículo se realizó con estudiantes (N=104) que cursan estudios de los grados universitarios de Maestro de Educación Primaria (mención Educación Física) (54) en la Universidad de Valladolid y de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (Universidad de Zaragoza) (50), teniendo en común la asignatura de Expresión Corporal.

El modelo de evaluación formativa ha permitido reflexionar desde una perspectiva competencial y de forma compartida, entre estudiantes y profesorado, a partir de la puesta en marcha de simulacros docentes; donde los estudiantes asumen el rol docente, gestionando los contenidos, dirigiendo la clase, tomando decisiones y responsabilizándose de la gestión del aprendizaje. Para la evaluación formativa se han empleado estrategias de coevaluación (evaluación entre iguales) y autoevaluación con objeto de contribuir al desarrollo de la conciencia competencial de los estudiantes basada en el trabajo en equipo, la cooperación, la autonomía personal y el compromiso ético (Fraile, López, Castejón y Romero, 2013).

4.2. Proceso y actividades de aprendizaje

Durante el proceso formativo basado en simulacros, los estudiantes que asumen el rol de docentes desarrollan sesiones prácticas, activando los contenidos de la asignatura, diseñando tareas y aprendiendo a gestionar sus competencias en la práctica. Por su parte el resto del alumnado asume durante las sesiones los roles de participantes y de observadores de los compañeros que intervienen como docentes.

Ambas estrategias de evaluación se desarrollan a partir de la grabación en vídeo de las sesiones de los estudiantes docentes y durante el tiempo de discusión con los observadores (feedback). Igualmente, los propios estudiantes docentes se encargan de grabar esos conversatorios, donde los observadores revelan sus valoraciones al compañero docente, en relación a los indicadores competenciales observados en los simulacros, apoyándose en una rúbrica.

Durante los simulacros docentes se disponen tres parejas de observadores que observan, analizan y anotan sus impresiones para cada una de las competencias objeto de investigación sobre las intervenciones docentes de sus compañeros. Los vídeos y audio-registros resultantes se consideran favorecedores del análisis de las interacciones en el aula, en clave de desarrollo competencial reflexivo a partir de la acción. Se estima que la dimensión interpretativa compartida entre estudiantes, les ayuda a prestar atención no solo a las acciones realizadas, sino también a sus significados; para a partir de ellas, y capturados los registros para su continua consulta y análisis (vídeos, audios), establecer las orientaciones didácticas que de forma reflexiva y compartida permitan acercarle a la función docente.

La rúbrica de observación es diseñada por los propios autores considerando tres competencias a observar: planificación y organización docente, comunicación no verbal y emociones derivadas de las relaciones interpersonales y de la experiencia, permitiendo en ellas el registro de información y la anotación de observaciones y valoraciones por parte de los observadores, como referencias de base para trasladar al momento de feedback

posterior con los compañeros docentes. A modo de ejemplo, se recoge la ficha de observación empleada para observar el comportamiento kinésico, como parte de la comunicación no verbal (véase figura 1).

COMUNICACIÓN: Comportamiento Kinésico		
NOMBRE DEL ESTUDIANTE/PROFESOR:		OBSERVADORES:
Identificación y descripción de la situación	Momento de la sesión (minutaje)	Consecuencia que se generan
Ilustradores		
Adaptadores		
Reguladores		
Actitud/disposición corporal		
Muestras emocionales		
Emblemas		
Características físicas		
Otras movimientos y gestos		

Figura 1. Ficha de observación de comportamiento kinésico de la práctica docente
Fuente: Elaboración propia.

La puesta en marcha del modelo de evaluación durante el proceso de aprendizaje, se estructura en dos fases: la primera dedicada a la revisión de los conocimientos teórico-prácticos, a través de diversos artículos científicos sobre algunos contenidos de Expresión Corporal desde las dimensiones: espacio-temporal, comunicativa, lúdica, hedonista, introyectiva y cooperativa, con objeto de fundamentar un cuerpo teórico-práctico de conocimientos disciplinares, que también en forma de unidades de programación, puedan ser llevados a la práctica a través de simulacros docentes. Este trabajo de documentación disciplinar se desarrolla metodológicamente en forma de trabajo cooperativo, potenciando una experiencia de trabajo grupal de contenidos, pero también de comunicación, interrelación y discusión entre los miembros de los grupos (Velázquez, Fraile y López-Pastor, 2014).

También se potencia el pensamiento analítico y sintético durante el trabajo de los contenidos disciplinares de la materia debiendo realizar los miembros de los grupos, tal y como indican Fraile, Catalina, de Diego y Aparicio (2018), tareas de selección de la información, procesamiento de la misma, resumen y escritura, conformando un nuevo documento disciplinar de referencia, desde el que fundamentar cada propuesta práctica de las unidades de programación a diseñar.

La segunda fase, se desarrolla en clave práctica (simulacros docentes) mediante la dirección de las propuestas prácticas contenidas en las unidades de programación diseñadas y resultantes del estudio del contenido disciplinar de Expresión Corporal. Cada

estudiante asume el rol de docente y dirige durante 15 minutos una sesión práctica, teniendo como participantes a sus propios compañeros. Los simulacros docentes se valoran como herramienta para desarrollar la toma de conciencia competencial, con objeto de vincular el saber teórico y práctico dentro de la complejidad de la formación docente (MECD, 2003).

Todos los estudiantes desde su función docente tienen acceso a los videos y audio registros resultantes de la experiencia, a fin de poderles dedicar un tiempo de reflexión personal, interiorización y autoevaluación y poder, con todo ello, establecer un discurso propio para argumentar, compartir y debatir durante el desarrollo de la asignatura.

4.3. Instrumentos de recogida de la información y análisis de los datos

Los videos y audio registros resultantes de la experiencia (estos últimos también transcritos) han permitido la elaboración de los documentos primarios para el análisis de la información. Siguiendo a Banks (2010) los datos visuales enriquecen la investigación al incorporarse como fuente de registro de las interacciones humanas, a partir de la relevancia sensorial que tienen las imágenes y que no poseen otro tipo de registros; del mismo modo se considera que las imágenes facilitan la comprensión del fenómeno, completando de manera más amplia su observación de forma que no se limite el análisis a una única fuente de datos, sino que se recurre a las imágenes, los audios y el documento textual.

Se hace uso del software Atlas.ti, con objeto de realizar un análisis textual de las transcripciones de los conversatorios de los observadores con los estudiantes docentes. Paralelamente se analizan las grabaciones de video de las intervenciones de los estudiantes que intervinieron como docentes, a fin de completar una estrategia de codificación 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). Las evidencias recogidas y codificadas fueron debidamente numeradas atendiendo al número dispuesto por el propio software.

La estrategia de codificación, siguiendo a Miles, Huberman y Saldaña (2014), se realizó en un primer ciclo de codificación mediante la aplicación de códigos del tipo descriptivo, analítico y afectivo (conceptos, pensamientos, emociones, valores, actitudes); para en un segundo ciclo de codificación, crear familias de códigos y categorías a partir de las características comunes sobre el significado que representan. Se establece así durante los dos ciclos de codificación, una relación circular constante entre los códigos obtenidos y los nuevos creados, refinando los conceptos, identificando sus características y relaciones, agrupándolos en familias, para inferenciar en constructos de mayor nivel a modo de teorías (Taylor y Bodgan, 2000).

A fin de abordar los aspectos de credibilidad de la investigación en relación a las dificultades interpretativas del fenómeno objeto de estudio, siguiendo a Guba (1985), se desarrolló una estructura de experimentación prolongada en el tiempo, con ubicación en el mismo espacio, manteniendo la misma ordenación metodológica, facilitando la integración de la figura de los observadores (investigadores) durante el transcurso de la investigación desarrollada.

Para el análisis de los resultados se realizó un proceso de triangulación desde varias fuentes de datos, siendo el análisis documental y el videoanálisis los desarrollados para

contrastar los descubrimientos e interpretaciones. Se estableció una coherencia estructural a la hora de analizar los datos provenientes de las diferentes fuentes poniéndolos en contraste, a fin de interpretar las contradicciones en relación a las características y cualidades de un mismo dato, mitigando los efectos de los conflictos internos en la interpretación de los mismos, para garantizar consistencia, sincronización y lógica en la interpretación. También se facilitó tras la aplicación de las estrategias de autoevaluación y coevaluación, durante la experiencia, un proceso de comprobación a modo de discusión con los participantes, en relación a los datos obtenidos, recogándose en forma de grabaciones de audio.

Los códigos obtenidos durante el primer ciclo de codificación fueron analizados de forma crítica e independiente por los tres investigadores participantes en el estudio, estableciéndose después un debate reflexivo al respecto. Ese debate surgido entre los investigadores y su participación constante en la regeneración y perfeccionamiento de los códigos, grupos de códigos y categorías emergentes han favorecido la obtención de mayor credibilidad, fiabilidad y transferencia del estudio (Watling Neal, Neal, VanDyke y Kornbluh, 2015). Por último, 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 la riqueza representativa de los datos, en un proceso analítico de carácter circular (Flick, 2007).

5. Resultados

En relación al estudio específico de las dificultades encontradas por los estudiantes respecto a su comportamiento kinésico (42% de las dificultades recogidas; el resto de dificultades, no atendidas en este trabajo son de orden paralínguístico y proxémico), se aprecian fundamentalmente problemas relacionados con el uso intencionado de los movimientos ilustradores y adaptadores que complementan la información verbal que se transmite, los movimientos reguladores durante la interacción comunicativa, y la actitud y disposición corporal; en menor medida se observan dificultades para el uso de las muestras emocionales, los movimientos emblemáticos y la influencia de las características físicas personales, en las relaciones interpersonales generadas (figura 2).

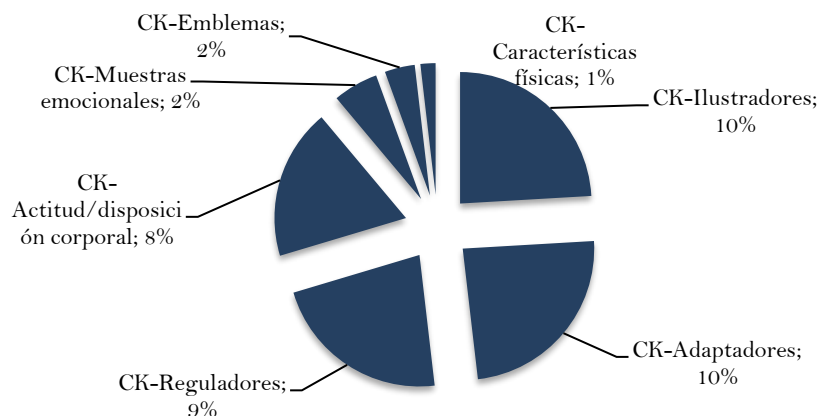


Figura 2. Dificultades en los aspectos que forman parte del comportamiento kinésico mostrado por los estudiantes durante la experiencia
Fuente: Elaboración propia.

Sobre el gesto y el movimiento corporal como recursos comunicativos no verbales, se observan dificultades para utilizar los movimientos del tipo ilustradores, que facilitan la comprensión del mensaje didáctico que se transmite de forma oral mediante la gestualidad corporal. Estas dificultades se muestran en aspectos como la imposibilidad de controlar los gestos y los movimientos de brazos y manos simultáneamente a la transmisión verbal del mensaje, siendo descontrolados por la velocidad y celeridad de su movilidad, o inexistentes, lo que impide cierta sincronía con el mensaje oral que se busca transmitir.

La movilidad de los brazos, si no estoy hablando, me he dado cuenta que gesticulo mucho por que no sé qué hacer con ellos. (1:21.D1)

Pasé muy rápido por cada grupo y mis gestos y mi rapidez me hacían mostrarme nerviosa y con ganas de acabar. (1:47.D1)

Durante el transcurso de la clase, puedo transmitir a los alumnos mi carácter nervioso con mis aceleraciones de voz, mis movimientos rápidos y cambiantes... lo cual, podría suponer un aspecto negativo en según qué colectivos, adultos, ancianos, personas de más edad. (6:95. D2)

En cuanto al lenguaje no verbal, realicé una pobre gesticulación durante las explicaciones. (6:144. D2)

Un aspecto negativo a corregir es la gesticulación y el movimiento pues este ha sido escaso durante la sesión estando parte del tiempo de esta parado. (6:34.D2)

Como aspecto negativo a nivel postural y gestual, apenas hay movimiento debido a que me encuentro toda la actividad parado mirando a los participantes. (6:130.D2)

Además es destacable la presencia de movimientos adaptadores, que se relacionan con el esfuerzo por la superación ante situaciones de inestabilidad emocional reconocida, como la tensión o el nerviosismo, bien por la dificultad de la tarea a gestionar o bien por el esfuerzo adaptativo a las relaciones sociales que como docente se establecen en el aula con los participantes, aspecto presente y novedoso en el ámbito de sus experiencias formativas cursadas. Los adaptadores que se reconocen son fundamentalmente autodirigidos y en menor medida dirigidos a objetos, pero ambos surgen sin un poder de control sobre ellos.

Nada más empezar, me toco la cara varias veces, tengo voz temblorosa, estoy nervioso por empezar; estoy pensando cómo empezar a explicar y me llevo la mano a la cara. (1:100.D1)

Tengo algunos tics como tocarme el pelo o ladear la cabeza que debo intentar mejorar poco a poco. (6:50.D2)

Tengo que mejorar y revisar algún gesto mientras presento verbalmente, como el tocarme el brazo constantemente o el juntar las manos. (6:125.D2)

Yo sinceramente estaba nervioso durante toda la sesión, se me puede notar por el gesto de frotarme las manos continuamente. (6:104.D2)

Me muestro nervioso cuando el límite temporal se aproxima y apresuro el ritmo de la sesión; además, reduzco el tono de la voz y me toco el pantalón constantemente. (1:17.D1)

También se observan carencias en la función reguladora de la comunicación fundamentalmente en los rituales de presentación y despedida, descuidando la sonrisa y en mayor medida el contacto visual; la primera para establecer una disposición emocional positiva y amigable en la interacción y el segundo, completo, hacia todos los participantes, para llamar su atención y mostrar con la mirada el mantenimiento constante de la apertura del canal de comunicación.

Los problemas que se vieron fueron los nervios que hicieron que me atascase 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. (6:61. D1)

Al empezar la clase como al terminarla, saludo muy educadamente, sonriente y amable, la información inicial y final es correcta, pero tendría que trabajar mucho más la mirada. (6:145.D1)

Tal y como me apuntaban mis compañeros, la mirada iba focalizada hacia un sector determinando de participantes, perdiendo contacto visual con el resto. (6:39.D2)

Algo que observé en el vídeo ha sido que durante mi explicación en estos grupos reducidos daba la espalda al resto de participantes, momento que aprovechaban algunos de ellos para distraerse. (6:40.D2)

Igualmente, se reconocen en este sentido dificultades para desplegar una actitud y disposición corporal, abierta, cálida. Más bien lo contrario, se reconoce cerrada, poco activada, sin energía, tensa, con expresión facial rigurosa, distante, poco expresiva y poco motivadora, expresando corporalmente la incomodidad ante la situación que se experimenta.

La actitud postural durante la explicación de las actividades y durante toda la sesión fue cerrada, sin mucha activación ni energía, ya que estaba un poco nervioso. (6:88.D2)

El momento en el que empiezo a hablar se me ve nervioso y con la postura un poco cerrada, pero a medida que voy hablando se me ve más relajad. (6:110.D2)

A la hora de motivar mientras paseaba por cada pareja, mi actitud postural era cerrada, o llevaba las manos detrás, o estaba con los brazos cruzados; pensándolo, esta postura tensa quizás la haya adquirido cuando ejerzo como entrenador en un partido mientras lo observo. (6:111.D2)

También tengo que trabajar la postura. Estuve gran parte de la sesión con las manos en los bolsillos, postura que puede dar mayor sensación de pasividad, detalle que no ayudaba para motivar. (6:135.D2)

Se aprecian dificultades para la expresión emocional mediante la gestualidad (muestras emocionales) que se reconoce inexpresiva, aspecto no favorece la complicidad y la motivación en el intercambio comunicativo; o también seria y rigurosa, no favoreciendo la cercanía

He de mejorar la toma de una postura y gesto más alegre y de mayor complicidad, interactuar de una mayor manera con todo el grupo estando un poco más cercano, quizá hilado a esto último intentar motivar con más energía. (6:21.D2)

Es cierto que, a la hora de comenzar las representaciones de cada grupo, estuve más pasivo, con la misma posición de brazos y sin ningún tipo de expresividad de cara para reforzar positivamente a mis alumnos. (1:24.D1)

Estoy de acuerdo en que tengo que mostrar más cercanía a la hora de comunicarme con los alumnos; que es posible que haya creado un clima de tensión al comienzo de la actividad, debido a una excesiva seriedad en mi gestualidad de la cara. (6:133.D2)

Finalmente, se reconoce, aunque en menor medida, cierta presencia de movimientos emblemáticos y algunas barreras ocasionadas por causas de las características físicas.

Como en ocasiones no se me oía, me comentaron que igual podría haber optado por alguna estrategia como levantar la mano para pedir silencio. (1:159.D1)

Algo a tener en cuenta es la apariencia, ya que al llevar el pelo suelto en muchas ocasiones no se me veía la cara, y esto es algo que puede dificultar la interacción con las personas que participan. (6:24.D2)

6. Discusión y conclusiones

La comunicación no verbal del profesorado afecta a la forma de aprender del alumnado, la *nonverbal immediacy* hace alusión a la distancia que se genera en la relación profesor-alumno durante el proceso de aprendizaje y la combinación de los comportamientos verbales y no verbales promueve su proximidad psicofísica; no obstante, en este caso las dificultades en la comunicación no verbal observadas impiden el acortamiento de esa brecha psicofísica. Este aspecto que resulta preocupante es necesario abordarlo tal y como proponen Roldán y otros (2013), estableciendo un mejor uso de la gestualidad reguladora de los flujos conversacionales y, con ello, dotar a estos movimientos de la importancia que adquieren para vencer las barreras comunicativas docente-alumno, minimizar los malentendidos y acortar la brecha psicofísica entre ambos.

Se observa que el mensaje didáctico verbal no es ilustrado con el gesto y el movimiento expresivo, de forma que durante la interacción comunicativa docente-alumnado ese gesto no acompaña coherentemente a la palabra y el escenario comunicativo de encuentro, entre ambos, se torna lineal por la mayor presencia del lenguaje verbal, siendo ese intercambio comunicativo algo reduccionista (Castañer, 1993). Por tanto, la imagen docente proyectada, a partir de la ausencia de gestualidad que acompaña al mensaje didáctico, es de frialdad. De acuerdo con esto, para Ritts y Stein (2011) los discursos docentes han de llevar consigo una gestualidad funcional que promueva un clima de aula de mayor confianza y cercanía.

El bajo rango de los gestos ilustradores o el alto rango de la movilidad gestual sin definición icónica, no posibilitan una buena lógica y un buen ritmo del discurso hablado (Castañer, Camerino, Anguera y Jonsson, 2013); por ello, se hace necesario experimentar y conocer cómo la producción expresivo-motriz ilustradora de la palabra, facilita que la movilidad y la gestualidad en la tridimensionalidad del espacio, enriquecen los procesos comunicativos y facilitan una traslación más gráfica y completa del mensaje didáctico del docente. Aunque una parte del aprendizaje parte del discurso verbal, también es necesaria la gesticulación del docente; por ello, de acuerdo con Albaladejo (2008) y Arellano (2006) es necesario que los estudiantes tomen conciencia durante su proceso formativo, no solo del contenido del mensaje didáctico que han de transmitir, sino también de cómo hacerlo.

La presencia de numerosos gestos adaptadores evidencian una conducta adaptativa a situaciones que están generando incomodidad, tensión, nerviosismo y angustia; las respuestas motrices adaptativas a esta emocionalidad se disponen en la forma de gestos referidos a uno mismo (autoadaptadores), aumentando su presencia inconsciente a medida que dicha situación emocional experimentada de incomodidad persiste (Ekman, 1977). Este aspecto coincide con los evidenciados por Castañer, Camerino, Anguera y Jonsson (2013), quienes describen también cómo en las situaciones de práctica docente de los profesores noveles se aprecia inseguridad e incertidumbre, ya que activan gran cantidad de gestos autoadaptadores.

Las dificultades registradas en la gestión de los movimientos reguladores se refieren fundamentalmente a la ausencia de la mirada y de la sonrisa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero especialmente durante los momentos de acogida y despedida conversacional. A partir de los resultados obtenidos, se observa que la falta de gestos reguladores durante la interacción, no despiertan tal y como establecen Ekman, Levenson y Friesen (1983), reciprocidad en la relación interactiva con los participantes; es decir, la

ausencia emocional de sonrisas y miradas por parte del docente, no favorece la interacción, ya que se reduce solamente a un transvase de información vacío, frío y distante.

Knapp (1992) y Ritts y Stein (2011) consideran que el beneficio de la sonrisa radica en ofrecer al interlocutor una bienvenida hacia la interacción inmediata, positiva y amistosa; también facilita la despedida comunicativa ofreciendo la última imagen de la interacción, expresando la voluntad de cerrar el proceso comunicativo, pero no la relación. La mirada sincera a cada interlocutor cuando se conecta con él o serena con un lento movimiento de cabeza a toda la audiencia, muestran la apertura del canal de comunicación y la disposición amigable para el intercambio (Cestero, 2014; Preston, 2005). Hamann y Mao (2002) muestran en sus estudios que las miradas y los mensajes amables y agradables activan el sistema cortical de gratificación, lo que supone un aumento de los niveles de motivación e implicación en las actividades a realizar.

Por otra parte, la actitud corporal de los docentes puede mostrar cercanía o frialdad relacional con el alumnado. Por ejemplo, se puede observar la imagen de un profesor que actúa más como observador pasivo que como actor dinámico del proceso docente; en el primer caso, se observan posturas y actitudes corporales estáticas, cerradas, rígidas, con los brazos hacia atrás y cruzados, donde la interacción comunicativa muestra frialdad emocional; por el contrario, en el segundo caso, la postura corporal es de inclinación hacia delante, lo que marca un carácter positivo de subordinación del emisor hacia el interlocutor, estableciéndose flujos de mayor empatía entre ambos (Pease, 2011).

Para conocer la efectividad de la comunicación en situaciones docentes, es necesario que en los procesos formativos iniciales se experimente y reflexione sobre el comportamiento kinésico que acompaña al discurso verbal, con la idea de aprender a transmitir mensajes didácticos más fortalecidos y de mayor significatividad; es por ello, que vale la pena incluir estrategias formativas de evaluación con las que practicar, analizar, reflexionar y debatir sobre las formas y el estilo de comunicación no verbal a desarrollar en esos procesos de interacción profesor-alumno, (Cloes, Denève y Piéron, 1995).

La estrategia de evaluación formativa aplicada, mediante autoevaluación y evaluación entre iguales, parece facilitar en los estudiantes una mayor toma de conciencia competencial. Así la totalidad de las evidencias presentadas sobre sus dificultades comunicativas se entienden como un reconocimiento de los estudiantes tras su participación en el proceso de evaluación, autoevaluándose a partir de los registros audiovisuales y de las interacciones e intercambios de información dispuestos entre el alumnado y entre éste, con el profesorado. Las dificultades vivenciadas y expresadas, no son sino evidencias de aprendizaje fruto del diálogo, del debate, del esfuerzo crítico y autocrítico, de la reflexión, de la argumentación y del reconocimiento, sentando las bases sobre la autorregulación de su propio aprendizaje (Gómez y Quesada, 2017). Coincidiendo con Andrade y Du (2007) y Rust, Price y O'Donovan (2003), el proceso de retroalimentación entre profesorado y alumnado debe llevar consigo claridad y conocimiento mutuo sobre los aprendizajes, aplicando la experimentación y la evaluación, orientando y centrando la atención y reflexión en ese alumnado.

Por último, las limitaciones encontradas para este estudio responden al tamaño reducido de la muestra. Sería pertinente continuar con futuros estudios sobre la temática con muestras más amplias. Como prospecciones futuras, también sería de interés establecer un estudio más extenso con respecto a otros componentes de la competencia comunicativa no

verbal presentes en la función docente; tal es el caso de los aspectos paralingüísticos y proxémicos del lenguaje no verbal; además sería interesante descubrir si existen relaciones entre estos componentes y la forma en que el profesorado aplica el feedback didáctico en sus interacciones con el alumnado, ya sea como reforzador o como corrector de los aprendizajes.

Agradecimientos

Apoyo/financiación del trabajo: Este estudio se ha llevado a cabo dentro del proyecto de I+D+i: “*Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física*”. Convocatoria de noviembre de 2013 del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. Referencia: EDU 2013-42024-R. Duración: 3 años (2014-2016).

Referencias

- Albaladejo, M. (2008). La comunicación no verbal en el aula. *Revista Padres y Maestros*, 314, 9-13.
- 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.
- Álvarez, E. (2004). Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje. *Revista de Educación*, 334, 21-32.
- Andrade, H. y Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(2), 159-181.
<https://doi.org/10.1080/02602930600801928>
- Aparicio, J. L. y Fraile, A. (2016). Las competencias interpersonales en la formación del profesorado de educación física a través de un programa de expresión corporal. *International Journal for 21st Century Education*, 10, 21-34.
- Arellano, N. (2006). Las barreras en la comunicación no verbal entre docente y alumno. *Orbis*, 4, 3-38.
- Asún, S., Romero, M. R., Aparicio, J. L. y Fraile, A. (2017). Evaluación formativa en la expresión corporal. *Tándem*, 55, 38-43.
- Asún, S., Romero, M. R. y Chivite, M. (2017). Exploración de sistemas de evaluación formativa entre estudiantes universitarios en la provincia de Huesca. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 127, 52-58.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Birdwhistell, R. L. (1970). *Kinesics and Context*. Filadelfia, PE: University of Pennsylvania Press.
- Bowden, M. y Thomson, T. (2018). *Lenguaje no verbal*. Málaga: Sirio.
- Blanco, L. (2007). Aproximación al paralenguaje. Hesperia. *Anuario de Filología Hispánica*, 10, 83-97.
- Butland, M. J. y Beebe, S. A. (mayo, 1992). A study of the application of implicit communication theory to teacher immediacy and student learning. Comunicación presentada en *The annual meeting of the international communication association*, Universidad de Miami, Florida.

- Castañer, M. (1993). El comportamiento no verbal del educador físico. significativas *Apunts. Educación Física y Deportes*, 33, 40-48.
- Castañer, M., Camerino, O., Anguera, M. T. y Jonsson, K. (2013). Kinesics and proxemics communication of expert and novice PE teachers. *Qual Quant*, 47(4), 1813-1829. <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9628-5>
- Cestero, A. M. (2014). Comunicación no verbal y comunicaión eficaz. *ELUA*, 28, 125-150.
- Cosnier, J. (1996). Les gestes du dialogue, la communication non verbale. *Psychologie de la motivation*, 21, 129-138.
- 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. (1977). Facial Expression. En A. Siegman y S. Feldstein (Eds.), *Nonverbal behavior and communication* (pp. 97-126). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ekman, P. y Friesen, W. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: categorie, origins, usage and coding. *Semiótica*, 1, 49-98.
- Ekman, P. y Harrieh, O. (1979). Expresiones faciales. *Estudios de Psicología*, 30, 527-554.
- Ekman, P., Levenson, R. y Friesen, W. (1983). Autonomic nervous system activty distinguishes between emotions. *Science*, 221, 1208-1210.
- Estevan, I., Molina-García, J., García-Masso, X. y 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. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200205>
- Feldman, K. A. (1976). The superior college`s theacher from the student`s view. *Research in Higher Education*, 5, 243-288.
- Feldman, K. A. (1988). Effective college teaching from the students' and faculty's view: Matched or mismatched priorities?. *Research in Higher Education*, 28(4), 291-329.
- Feldman, K. A. (2007). Identifying Exemplary Teachers and Teaching: Evidence from Student Ratings. En K.A.Feldman (Ed.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 93-143). Dordrecht: Springer
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Sage.
- Fraile, A., Aparicio, J. L., Asún, S. y Romero, M. R. (2018). La evaluación formativa de las competencias genéricas en la formación del profesorado de educación física. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 39-53. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200039>
- Fraile, A., Catalina, J., de Diego, R. y Aparicio, J. L. (2018). Las capacidades cognitivas en la evaluación de la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Sportis. Scientific Technical Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 4(1), 77-94. <https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.1.3149>
- Fraile, A., López, V., Castejón, F. J. y Romero, M. R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 41(2), 22-34.
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V. M. y 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. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200055>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Narcea.

- Gómez, M. Á. y Quesada, V. (2017). Coevaluación o evaluación compartida en el contexto universitario: la percepción del alumnado de primer curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 9-30. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.001>
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Guba, E. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-166). Madrid: Akal.
- Hamann, S. y Mao, H. (2002). Positive and negative emotional verbal stimuli elicit activity in the left amygdala. *Neuroreport*, 13(1), 15-19.
- Hamodi, C., López-Pastor, V. y López, A. (2017). If I experience formative assessment whilst at University will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171-190. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281909>
- Knapp, M. L. (1992). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- López-Pastor, V. M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Martínez Rueda, N. (2015). La competencia comunicación interpersonal. En L. Villardón-Gallego (Ed.), *Competencias genéricas en educación superior* (pp. 141-158). Madrid: Narcea.
- MECD (2003). *La integración del sistema universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Documento Marco. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent Messages*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal Communication*. Chicago, IL: Aldine-Atherton.
- Miles, M., Huberman, M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Londres: SAGE.
- Palomero, J. E. y Torrego, L. (2004). Europa y calidad docente: ¿Convergencia o reforma educativa?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 22-40.
- 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.
- 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 Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 63-77.
- Ritts, V. y Stein, J. R. (2011). *Six ways to improve your nonverbal communications*. Recuperado de University of Hawaii Honolulu Community College Web site: <http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/commu n-1.htm>.
- Rodríguez, J. I., Plax, T. G. y Kearney, P. (1996). Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: Affective learning as the central

- causal mediator. *Communication Education*, 45(4), 293-305.
<https://doi.org/10.1080/03634529609379059>
- Roldán, C., Fuentes, M. T., Catalán, D. J., Muñoz-Cruzado, M., González, R., Jerez, N. y Fernández, F. (2013). Comunicación no verbal en la docencia. *Revista Española de Comunicación en Salud*, 4(1), 54-64.
- Rust, C., Price, M. y O'Donovan, B. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(2), 147-164. <https://doi.org/10.1080/0260293032000045509>
- Shablico, S. (2012). La comunicación no verbal en el aula, un análisis en la enseñanza disciplinar. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 99-121.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.
- Velázquez, C., Fraile, A. y López-Pastor, V. M. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Movimento: Revista da Escola de Educação Física*, 20(1), 239-259.
- Watling Neal, J., Neal, Z., VanDyke, E. y 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>
- Zabalza, M. A. (2011). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Cv de los autores

Antonio Fraile Aranda

Catedrático de Didáctica de Expresión Corporal en la Facultad de Educación de la UVA (España). Dr. Ciencias de la Educación. Licenciado en Educación Física. Participa en la Red Internacional de Evaluación Formativa y Compartida. IP. del proyecto: La evaluación en la formación inicial del profesorado de EF". IP del proyecto "Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física" (2014-2016) financiados por la ANEP (Ministerio de Economía y Competitividad). Director Revista Tándem de Didáctica de la Educación Física (Graó). Líneas de Investigación: Evaluación formativa. Investigación-acción en la formación del profesorado de EF. Las competencias docentes en la formación del profesorado de EF. ORCID ID: 0000-0002-0514-1393. Email: antonio.fraile@uva.es

José Luis Aparicio Herguedas

Docente e investigador en la Universidad de Valladolid. Desarrolla labor investigadora en las áreas temáticas de formación inicial del profesorado de educación física y desarrollo de competencias docentes, evaluación formativa y compartida en educación superior y expresión corporal para las diferentes etapas educativas. Ha impartido formación (cursos y máster) sobre investigación cualitativa y uso de software Atlas.ti para el análisis de datos cualitativos en contextos nacionales e internacionales. Ha realizado estancias de investigación en las universidades de Antioquia (Instituto Universitario de Educación Física, Medellín, Colombia) y Coimbra (Facultad de Ciencias del Deporte, Coimbra, Portugal). Ha participado en diversos congresos nacionales e internacionales como

ponente y organizador. Participa en proyectos de investigación nacionales y extranjeros en calidad de investigador. ORCID ID: 0000-0003-0181-4543. Email: joseluis.aparicio.herguedas@uva.es

M^a Rosario Romero Martín

Profesora Titular de Universidad desde 2003 (de Secundaria, 1986 y Titular de Escuela Universitaria, 1991, ambas en excedencia), ha desarrollado labor formadora e investigadora en Educación Física, en las temáticas de Evaluación Formativa y compartida en Educación Secundaria y Superior; y Expresión corporal, Danza y emociones en todos los niveles educativos. Ha impartido más de cincuenta cursos de formación en España, Francia y México y participado en congresos nacionales e internacionales con más de setenta comunicaciones, talleres y ponencias. Ha realizado 5 estancias de docencia en Francia y dirigido y participado en una docena de proyectos de investigación en diversas convocatorias internacionales, nacionales y regionales. También ha dirigido trabajos internivelares y seminarios sobre contenidos y didáctica de las etapas de la educación obligatoria y universitaria en centros de profesores y participado y/o dirigido en alrededor de treinta proyectos de innovación locales y nacionales. Evaluadora de la ANEP y de diversas revistas (Apunts, CCD, Contextos educativos, Eufonía, Investigación educativa, Psicología del deporte, Revista Española de EF-COLEF) y evaluadora y miembro del comité científico de diversos congresos. Es vocal de la Comisión Promotora de la Academia de las CC de la AFD. ORCID ID: 0000-0002-5019-4574. Email: rromero@unizar.es

Sonia Asún Dieste

Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad de Zaragoza. Profesora Titular en la Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte de la Universidad de Zaragoza. Las líneas de investigación se centran en la evaluación formativa en educación superior y educación secundaria y en la educación física. Participación en proyectos de investigación, desarrollo e innovación a nivel nacional y aportaciones científicas diversas en revistas y Congresos Nacionales e Internacionales. Miembro de la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Miembro de la Agencia Estatal de Investigación Científica. ORCID ID: 0000-0002-3761-2903. Email: sonasun@unizar.es