

La comunicació proxèmica en l'acció docent dels pedagogs-animadors de les activitats físiques per a la gent gran

Marta Castañer*

Oleguer Camerino**

Glòria Saüch***

Resum

La comunicació és un factor pedagògic decisiu en les activitats físiques per a la tercera edat. La comunicació proxèmica que vehicula l'ús comunicatiu de l'espai és clau per a facilitar estratègies de participació i fomentar la interacció interpersonal en aquestes activitats. Amb una nova versió del sistema d'observació SOPROX estudiem la funcionalitat comunicativa de pedagogs-animadors d'aquestes activitats tot analitzant la seva actuació docent mitjançant la detecció de patrons temporals (*T-patterns*). Els resultats han revelat diferències entre els estils comunicatius proxèmics dels animadors analitzats i reafirmen la necessitat d'un canvi de model pedagògic envers l'increment d'estratègies de comunicació paraverbal que promoguin més interacció i òptims processos de motivació amb els seus participants.

Paraules clau: activitat física per a la gent gran, actuació docent, comunicació proxèmica

Recepció de l'original: 12 de desembre de 2013

Acceptació de l'article: 22 de febrer de 2014

Comunicació i acció docent¹

Tot procés pedagògic és complex i multidimensional i requereix que els educadors prenguin, de manera continuada, decisions en relació a les estratègies interactives i comunicatives que han d'establir en cadascuna de les situacions en què intervenen. L'acció docent se sustenta sobre la naturalesa espontània de la comunicació interpersonal i el manteniment constant del fluir comunicatiu en els diferents escenaris educa-

(*) Doctora en Ciències de l'Educació per la UB. Llicenciada en Pedagogia (UB) i Llicenciada en Educació Física INEFC-UB. Directora del Laboratori d'Observació de la Motricitat de l'INEFC-UDL. Investigadora del Grup de recerca i innovació en dissenys *Tecnologia i aplicació multimèdia i digital als dissenys observacionals* (GRID). Accésit del Premi d'assaig pedagògic Joan Profitós 1994 per l'obra *Pedagogia del Gest i Missatge No-Verbal*. Ha publicat diversos llibres i articles en relació amb la motricitat i l'optimització de les habilitats comunicatives docents. Adreça electrònica: mcastaner@inefc.es

(**) Doctor en Ciències de l'Educació per la UB. Llicenciat en Pedagogia (UB) i Llicenciat en Educació Física INEFC-UB. Investigador del Laboratori d'Observació de la Motricitat de l'INEFC-UDL i del Grup de recerca i innovació en dissenys *Tecnologia i aplicació multimèdia i digital als dissenys observacionals* (GRID). Ha publicat diversos llibres i articles en relació amb la pedagogia de l'activitat física i l'esport. Adreça electrònica: ocamerino@inefc.es

(***) Becària predoctoral del Laboratori d'Observació de la Motricitat (LOM) del INEFC-UDL. Màster en Ciències de la infermeria. Diplomada en infermeria per la UB. Adreça electrònica: gsauch@inefc.es

(1) Aquest treball forma part de les investigacions següents: *Tecnologia i aplicació multimèdia i digital als dissenys observacionals*, subvencionat per la Generalitat de Catalunya durant el trienni 2009-2013 (Grup de recerca i innovació en dissenys (GRID)). *Observació de la interacció en esport i activitat física: Avanços tècnics i metodològics en registres automatitzats qualitatiu-quantitatiu*, subvencionat per la Secretaria de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación del Ministerio de Educación y Ciencia [DEP.2012-32124], durant el trienni 2012-2015. *Programes de motricitat perceptiva i expressiva en gent gran*, Generalitat de Catalunya [AGAUR-INEFC P-2012].

tius. L'habilitat per a comunicar forma part de l'estil professional propi, el que anomenem «ofici», i és d'aquesta manera, que una de les claus de la pedagogia la trobarem en l'ajustament entre una comunicació òptima de l'educador i una encertada gestió de la seva acció docent.

La investigació pedagògica orientada a un ensenyament eficaç ha destacat sovint la importància de la comunicació (Mottet *et al.*, 2006; Rosenshine i Stevens, 1986), i és així com diversos autors insisteixen que els docents han de desenvolupar un model i estil comunicatiu propi (Wiemann i Backlund, 1980; Mulholland i Wallace, 2001; Pence i Macgillivray, 2008). Les competències comunicatives que cada educador genera i formula en el seu desenvolupament professional (Berliner, 2001; Blázquez, 2013) són avui, en l'era de les noves tecnologies de la informació i de la comunicació, de gran importància.

L'optimització de les habilitats de comunicació dels professionals pot ajudar a incrementar no només la seva competència sinó també la seva confiança, aspectes ambdós essencials en diferents models de progressió del mestratge del professional de l'ensenyament (Dreyfus i Dreyfus, 1986; Berliner, 2001; Genberg, 1992). No obstant, el discurs pedagògic clàssic segueix reforçant com a prioritari el llenguatge verbal en el procés instructiu. Hauríem d'arribar a considerar la dimensió paraverbal, és a dir, la no estrictament verbal, de manera molt més integrada a la de tipus verbal.

Encara plana bastant la idea reduccionista que allò «no verbal» és quelcom a banda del discurs verbal, bé per exclusió, bé per oposició. «Fer perdurar aquest tractament diferenciat i poc integrat entre el 'no verbal' i 'el verbal', suposa continuar consagrant la frontera entre gest i paraula» (Castañer, 2012, p. 18). Avui, més que mai, en la nostra societat tecnològica és necessari remarcar la importància d'altres «comunicacions» en la relació pedagògica (Birdwhistell, 1970; Lischinsky, 2008), i és aquí, on se situa la comunicació paraverbal expressada mitjançant el gest (comportament cinèsic) i mitjançant l'ús de l'espai (comportament proxèmic).

L'acció docent està constituïda per un bon nombre d'aquests comportaments comunicatius tant d'ordre cinèsic com proxèmic (Castañer, 2009; Castañer, Camerino, Anguera i Jonsson, 2013). Aquest interès per estudiar la comunicació paraverbal de l'educador deriva directament del fet que és un tipus de comunicació que s'ha estudiat només superficialment dintre del context educatiu formal i poques vegades en l'acció comunicativa dels pedagogs-animadors sobre altres grups específics de la població com és el col·lectiu de la gent gran.

La comunicació proxèmica

Dins de la comunicació paraverbal, Poyatos (1983) distingeix les següents: la *cinèsica*, que tracta sobre els moviments, gestos i postures corporals que comuniquen o matisen el sentit dels enunciats verbals; la *proxèmica*, que se centra en la concepció, estructuració i ús de l'espai intercomunicatiu que fem les persones; la *cronèmica*, que s'ocupa de la concepció, estructuració i ús del temps, i la *paralingüística*, que estudia les qualitats fòniques, els signes sonors fisiològics i els elements quasi-lèxics que acompanyen, subratllen o matisen el sentit dels enunciats verbals.

En aquest estudi ens centrarem en la comunicació d'ordre proxèmic o l'ús de l'espai social en el que el pedagog-animador intervé i que determina en gran mesura la qualitat de la interacció interpersonal (Loughran, 2005). De la mateixa manera que en el nostre procés de sociabilitat hem interioritzat un conjunt de coneixements lingüístics que ens permeten elaborar missatges d'ordre verbal, també hem interioritzat un conjunt de coneixements gestuals i proxèmics que ens permet moure el cos d'una manera entenedora per a les altres persones, la qual cosa facilita la interrelació personal. «Tenim una competència gestual. Tenim interioritzats, i sovint es manifesten de manera absolutament inconscient, uns programes gestuals» (Serrano, 1990, p. 136).

És a través del moviment com les persones aprenem a trobar la manera de manifestar els sentiments i les emocions (McNeill, 2005). El problema resideix en el fet que la narrativa corporal se serveix d'accions motrius que se succeeixen amb dinamisme cosa que implica un esforç de descodificació de signes molt inferior al del llenguatge escrit. En la nostra comunicació quotidiana és important tenir cura d'harmonitzar la matèria prima –sons, postures, gests– dels llenguatges que fem i com aquests s'ubiquen en els espais que compartim.

Les activitats físiques transformadores per a la gent gran

És una evidència inqüestionable que existeix una relació altament positiva entre la pràctica regular d'activitat física i la sensació de benestar i satisfacció personal de les persones grans (Poon i Fung, 2008). Però, al seu torn, hom constata que existeix una gran varietat de tipologies de programes dirigits envers aquest col·lectiu (VV.AA., 2009), que es porten a terme amb models d'intervenció pedagògics dispars. La majoria d'aquests programes d'activitat física incideixen prioritàriament en la millora de la salut dels seus participants reproduint i automatitzant exercicis estandarditzats que se solen orientar, mitjançant la repetició, només a la millora de la condició física de l'organisme que envelleix. Si defensem una concepció més holística de la motricitat humana, arran de definir-la com «tota manifestació de la dimensió corporal humana de caràcter cinèsic, simbòlic i cognoscitiu» (Castañer i Camerino, 2006, p. 17), quin sentit té tenir cura només del cos que tendeix a envellir si no som capaços d'estimular en les persones grans, com a pedagogs de la motricitat, altres de les seves capacitats cognoscitives, perceptives i socials?

A pesar de considerar que existeixen evidències que denoten una millora en el benestar físic i psicològic, diversos estudis també descriuen que moltes d'aquestes persones realitzen una inadequada activitat física, sovint per falta d'una bona preparació pedagògica i comunicativa dels animadors que les promouen i imparteixen (Lim i Tailor, 2005). A tot això s'ha de sumar els graus d'experiència dels professionals que, segons diversos estudis, influeix directament en els patrons de comunicació docent (Allen i Casbergue, 1997; Genberg, 1992; Castañer *et al.*, 2013). Però en realitat no sempre es potencia, en aquests programes, la dimensió sociomotriu, expressiva i creativa que afavoreixen els factors d'interacció, comunicació i col·laboració, a partir de l'estímul de la consciència corporal perceptiva i de la capacitat de creativitat personal (Kulinna i Cothran, 2003; Torrents, Castañer, Dinušová i Anguera, 2010; 2013).

Conquerir el moviment creatiu i perceptiu dels adults pot ser un agent transformador de la vida d'aquestes persones en relació amb la seva percepció corporal i el seu entorn social (Saüch, Castañer i Hileno, 2012). Així, les propostes d'intervenció pràctica de les activitats físiques que potencien la percepció, l'expressió i la comunicació tenen una relació directa en la millora de l'autoconfiança i en les habilitats socials i d'autoestima (Camerino, 1994). Estudis concloents sobre sensacions experimentades en participants de la tercera edat dintre dels programes d'activitat física, constaten que existeixen millores significatives en la percepció de benestar i d'autoeficàcia si aquestes activitats van acompanyades d'un treball i augment en les relacions socials (Dionigi, 2007).

Sense descartar altres beneficis psicobiològics, defensem que una òptima orientació pedagògica de les activitats físiques per a la tercera edat s'hauria de centrar en l'activació dels processos comunicatius i interactius que l'animador és capaç de generar (Camerino, 1994). Les sessions dirigides han de ser un escenari d'interaccions que predisposin el sorgiment d'actuacions educatives i que assegurin la motivació dels seus participants (Camerino i López, 2012). Conseqüentment, amb aquesta exigència, els animadors d'aquest nou model d'activitats físiques dirigides a adults majors requereixen posseir fortes competències comunicatives, emotives i motivacionals que generin el clima òptim per a la consecució d'aquestes fites en la vida de les persones (Florence, Brunelle i Carlier, 2000; Sebastiani, 2007, 2012). Conèixer bé les necessitats i característiques de les persones en la tercera edat es converteix en un aspecte fonamental per a la formació dels pedagogs-animadors que porten a terme els programes adreçats a aquest col·lectiu (Rejeski i Brawley, 2006).

L'objectiu del present estudi és obtenir evidències dels patrons de comunicació proxèmica que estan presents en l'actuació docent en pedagogs-animadors que dirigeixen programes d'activitat física de titularitat municipal per a la tercera edat. Això ens permetrà valorar els models pedagògics d'actuació més freqüents i proposar noves perspectives d'optimització comunicativa paraverbal en l'optimització pedagògica (Imeroni, Troletti i Vione, 1984; Beauvoir, 1983) per aplicar a uns programes que estan influïent en la vida de les persones grans.

Metodologia

Implementem la Metodologia Observacional (MO) degut a la necessitat de captar la naturalesa espontània dels comportaments comunicatius dels animadors d'activitats físiques per a adults en el seu context habitual i sense cap tipus de manipulació ni interferència externa. La flexibilitat i el rigor d'aquesta metodologia la fan totalment pertinent a les característiques de l'estudi amb un enfocament naturalista, qualitatiu i ecològic de la investigació (Anguera, 2003; Anguera, Blanco i Losada, 2001)

Participants

La investigació es va realitzar en els locals i programes dels Serveis Socials Bàsics de l'Ajuntament de Lleida mitjançant un conveni de col·laboració que ens va possibilitar l'accés als programes destinats als adults majors. Triem, segons una mostra intencional

(Losada i López-Feal, 2003), 10 sessions de 50' de durada desenvolupades per dos animadors (a raó de 5 sessions per animador)² que mostraven models d'intervenció pedagògica singularitzats, un home i una dona d'edats compreses entre els 35 als 40 anys. En relació al seu grau d'experiència docent en aquest tipus de programes, el primer animador compta amb sis anys d'experiència i el segon animador amb deu anys d'experiència. Ambdós entren al rang de mitjana expertesa (Dreyfus i Dreyfus, 1986; Genberg, 1992). Els animadors i els participants en aquests programes, a raó de 25 i 15 respectivament en cada grup, van donar el seu consentiment informat per escrit per a ser filmats. El procediment es va conduir segons les pautes ètiques APA, va ser aprovat pels Serveis Socials implicats i va complir amb els requisits ètics de l'Informe Belmont (1979) (Levine *et al.*, 2004).

Es van filmar les sessions amb una càmera digital de vídeo (Samsung VP-D70) utilitzant, en ambdós casos, un plànol sencer de l'animador que ens va permetre posteriorment, en el procés de codificació del laboratori, captar les seves conductes comunicatives proxèmiques en les diferents situacions pedagògiques de la sessió.

Instrument d'observació

Utilitzem el Sistema d'Observació de la Comunicació Proxèmica (SOPROX) (Castañer, 1996; 2009; Castañer *et al.*, 2013) amb una adaptació en aquest context específic d'intervencions pedagògiques d'activitat física (vegeu figura 1).

L'estructura del SOPROX consta de 6 criteris i 20 conductes o categories (figura 1):

- *grup*, es refereix al nombre de participants tot distingint les categories de: macrogrup (mac) relativa a tot el grup classe, microgrup (mic) relatiu a petits grups, i diada (dia) quan la relació és de docent-discent.
- *topologia*, permet diferenciar les categories: ubicació perifèrica (p) quan el docent se situa en els extrems o laterals de l'escenari educatiu, i la ubicació central (c) quan el docent se situa en zones centrals de l'escenari educatiu.
- *interacció*, contempla el tipus d'intervenció que el docent estableix amb els discents tot diferenciant entre les categories: una intervenció distanciada (dis) quan el docent no incideix de manera directa sobre els discents, una intervenció integrada (int) quan incideix de manera directa, i l'ús del contacte tàctil (ct) amb els discents.
- *orientació i direcció espacial* que el docent utilitza en relació amb el grup i que inclou cinc categories: en front (fr) al discent o al grup, darrere (da) del discent o del grup, entre (en) ells/es, als seus laterals (la), i a la seva esquena (es).
- *transició i postura* que usa el docent per a traslladar-se i situar-se en l'escenari educatiu. Inclou les categories: romandre fix en bipedestació (bi) sense desplaçar-se, romandre fix en posició asseguda (as), desplaçar-se per l'espai (des), i en suport (su) quan es recolza sobre algun objecte o estructura de l'aula o persona.

(2) D'aquesta manera el total del registre és de 500 minuts observats el que suposa un total de 12.500 frames d'observació (6.250 frames per cada animador).

Complementem aquests criteris amb conductes pròpies de l'actuació docent en un nou criteri denominat *funcions* de l'animador i que abasta les següents categories: explicació (ex), organització (org), observació (ob), regulació (re), i combinació de les anteriors (co).

Així, tots els criteris i categories que hem definit queden recollits en la figura 1.

Figura 1. Sistema d'observació de la comunicació proxèmica SOPROX

Grup	Topologia	Interacció	Orientació	Transició	Funcions
MAC- Macrogrup	P- Perifèrica	DIS- Distanciada	FR- En front	BI- Bipedestació	EX- Explicació
MIC- Microgrup	C- Central	INT- Integrada	EN- Entre	AS- Assegut	ORG- Organització
DIA- Diada		CT- Contacte tàctil	DA- Darrera	DES- Desplaçament	OB- Observació
			LA- Lateral	SU- Suport	RE- Regulació
			ES- Esquena		CO- Combinació de les anteriors

Font: (Castañer, 2009; Castañer *et al.*, 2013)

Instrument de registre

Utilitzem el software lliure LINCE (Gabín, Camerino, Anguera i Castañer, 2012), que es pot descarregar gratuïtament de la web <http://lom.observesport.com/>, i que ha estat dissenyat per a facilitar l'observació sistemàtica de conductes perceptibles, en el marc de la metodologia observacional (Anguera, 1979; 1988; 1999) (veure figura 2).

La codificació i registre mitjançant LINCE (veure figura 3) permet visualitzar i codificar el vídeo al mateix temps, tot havent introduït prèviament l'instrument d'observació (botonera de codis de la dreta de la pantalla). El registre de dades s'obté de manera instantània (al peu de la pantalla) i està preparat per a exportar les dades a altres programes d'anàlisi (THEME, GSEQ, EXCEL I SAS).

Figura 2: Funcions que permet LINCE (Gabin *et al.*, 2012)

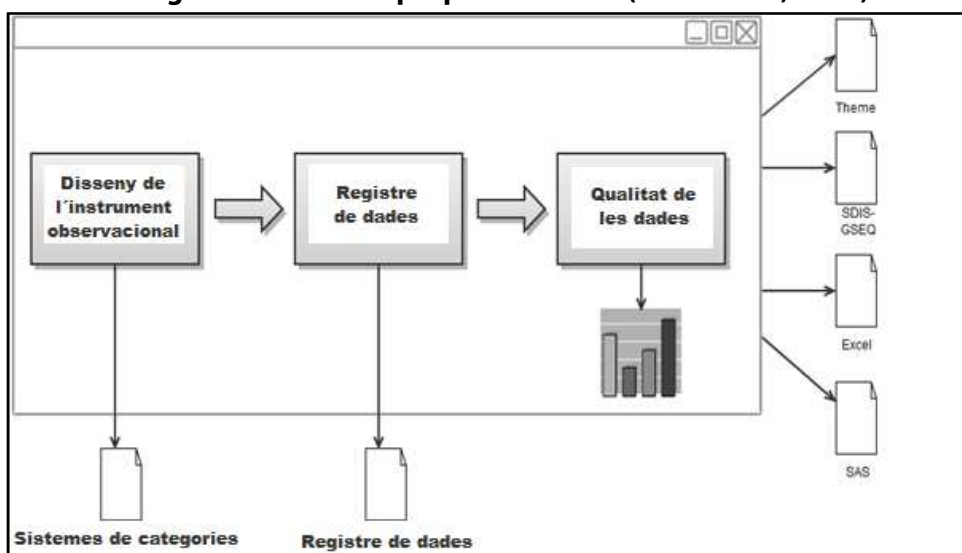


Figura 3. Pantalla del software de registre LINCE (Gabin *et al.*, 2012)



Per a controlar la qualitat de les dades (Blanco i Anguera, 2000) es va entrenar a dos observadors, els quals van superar la fiabilitat interobservador amb el coeficient kappa d'un valor de 0,97 obtingut mitjançant el mateix LINCE.

Procediment

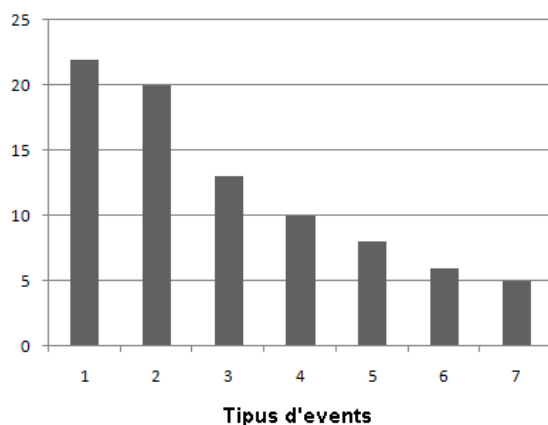
A causa del gran nombre de factors que influeixen en l'actuació docent i en els comportaments comunicatius dels animadors duem a terme una anàlisi seqüencial de patrons temporals (*T-patterns*) mitjançant el programa THEME 6.0 (Magnusson, 1996, 2000, 2005). Aquest software aporta el coneixement de concatenació temporal de conductes comunicatives que no són detectables amb els mètodes tradicionals d'anàlisi de dades (Magnusson, 2005; Castañer *et al.*, 2013). Els registres de cadascuna de les sessions de cada animador els importem en format d'arxius (.txt) al software THEME 6.0 del que obtenim, d'una banda, les taules de freqüències de les agrupacions de conductes i de comportaments proxèmics de cada animador (figures 4 i 5), i de l'altra, els patrons temporals (*T-patterns*) de comportament proxèmic expressats en gràfics d'arbre anomenats dendrograms (figura 6).

Resultats

Conductes proxèmiques dispers

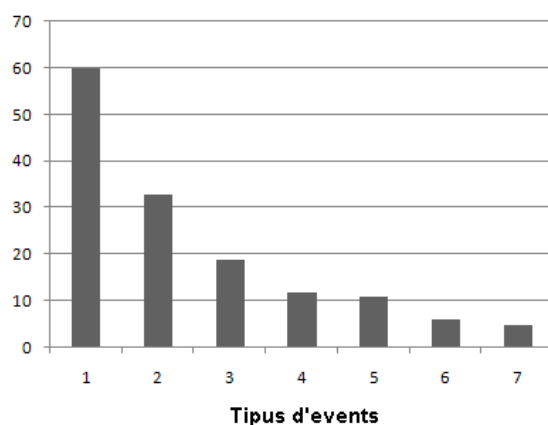
L'observació i el registre quantitatiu de les conductes proxèmiques de cada animador ens ha permès comprovar diferències d'accions docents i models pedagògics molt dispers. L'animador 1 (figura 4) utilitza en 20 ocasions la perifèria de la sala movent-se, explicant els exercicis i canviant de posició per a situar-se i integrar-se dintre del grup en 22 ocasions, acció aquesta que realitza quan requereix d'alguna intervenció de motivació o regulació de resposta immediates. L'animador 2 (figura 5) se situa en la perifèria del grup en 60 ocasions i en 33 ocasions ho fa en front del grup per a mostrar moviments repetitius, que els participants han de reproduir automàticament, sense donar explicacions i observant l'execució dels participants; només es desplaça lateralment per a reproduir models coordinatius sense cap tipus de regulació amb els participants.

Figura 4. Conductes proxèmiques de l'animador 1



1. mac,c,int,en,des,ex (22)
2. mac,p,int,la,des,ex (20)
3. mac,p,int,la,bi,ex (13)
4. mac,p,int,en,des,ex (10)
5. mac,p,int,fr,bi,ex (8)
6. mac,p,int,en,as,ex (6)
7. mac,p,int,de,bi,ex (5)

Figura 5. Conductes proxèmiques de l'animador 2



1. mac,p,int,fr,des,ex (60)
2. mac,p,int,fr,bi,ex (33)
3. mac,p,int,fr,des,ob (19)
4. mac,p,int,fr,bi,ob (12)
5. mac,p,dis,es,bi (11)
6. mac,p,int,fr,as,ex (6)
7. mac,p,int,as,ob (5)

Estils comunicatius diferents

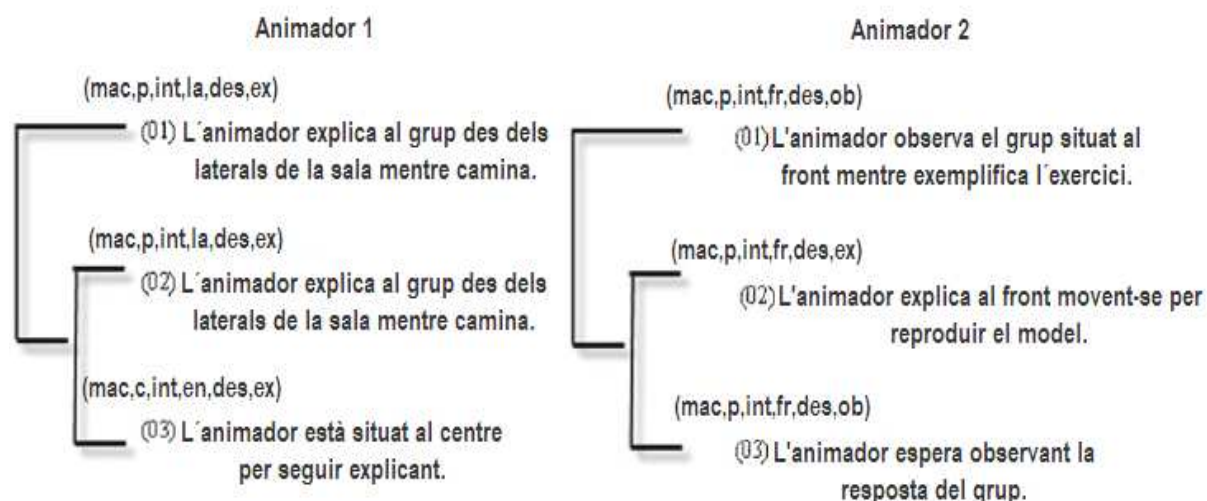
Les diferències anteriors sobre les conductes comunicatives proxèmiques ens ofereixen una primera visió que podem complementar amb més informació qualitativa, a partir dels patrons temporals (*T-patterns*), sobre com es produeixen aquestes conductes comunicatives al llarg de les sessions.

Mentre que l'animador 1 (figura 6) té un patró de conducta que mostra una interacció amb el grup, explicació i animació des de la perifèria cap als participants, o fins i tot

entrant dins del grup per a regular-lo, corregir-lo i motivar-lo de manera més directa, l'animador 2 manté una comunicació unilateral i més distant amb els participants tot observant-los i exemplificant, al davant seu, els moviments a reproduir sense interacció amb el grup.

Podem veure amb els gràfics en forma d'arbre (figura 6) com les configuracions de conductes d'un i altre animador són molt diferents i representen conductes comunicatives proxèmiques, una més propera i l'altra més distanciada dels participants.

Figura 6. Dendogrames dels patrons T-patterns més representatius dels animadors



Discussió i conclusions

Una bona comunicació en situacions pedagògiques és essencial i també ho és en les activitats que s'adrecen als col·lectius de la gent gran. Un ús adequat de la comunicació proxèmica en la gestió de les intervencions per part dels pedagogs-animadors és fonamental per estimular un tipus de comunicació de participació, interacció interindividual i creativitat en les activitats dirigides a aquest col·lectiu, tal com ho hem assolit en altres estudis (Castañer, Franco, Rodrigues i Miguel, 2012; Castañer, Camerino, Anguera i Jonsson, 2013). El procediment que hem emprat en aquest estudi s'ha basat en una observació sistematitzada. Aquest procedir ens ha permès detectar els patrons de comportament proxèmic que s'usen en les activitats físiques adreçades a la gent gran. Detectar patrons de comportament comunicatiu de tipus temporal, en forma de *T-patterns* (Magnusson, 1996; 2000) és un procedir sistematitzat que obre una bona via metodològica per tal de contrastar els punts forts i els punts febles, en el present cas, de les conductes proxèmiques (Hall, 1968) i així indicar maneres d'optimitzar aquest tipus de comunicació (Lim i Tailor, 2005).

Els resultats ens han mostrat que existeixen clares diferències en la manera que els pedagogs-animadors de l'estudi dirigeixen les sessions des del vessant de la comunicació proxèmica. Cadascun adopta una línia distinta de comunicació tant en les situacions que promouen com en la manera d'interactuar amb el grup. És així com hem constatat que un dels animadors manté un paper de reforç i correcció de les activitats dels seus

participants amb una actitud oberta que ofereix més interactivitat al grup cap a les sessions, mentre que l'altre animador opta per mantenir una postura i col·locació espacial més distant que minva les possibilitats d'interacció.

En la nostra manera de veure, estem convençuts que tot animador que actua en un context natural (Anguera, 2003) d'activitats dirigides sociomotrius, hauria d'acompanyar-les amb certa actitud creativa (Kulinna i Cothran, 2003) per ajudar el grup a sortir de la monotonia i així poder plantejar noves apostes i reptes en la gestió d'aquestes sessions. Destacaríem, com aspecte fonamental, la importància de poder conèixer l'opinió del grup, preguntar sobre els gustos i preferències dels participants (Dionigi, 2007), així com enriquir la comunicació verbal i paraverbal que optimitzin la manera d'interactuar amb el grup (Poon i Fung, 2008).

La capacitat de comunicar de tot pedagog-animador és essencial per a assolir qual-sevol objectiu que contingui un tamís educatiu i les activitats físiques que es promouen en programes per a la gent gran també requereixen d'aquest tamís (Rejeski i Brawley, 2006). És per això que considerem i donem rellevància a l'acció de saber comunicar en els diferents rols que ocupen els animadors, al seu torn pedagogs, d'activitats físiques dirigides a persones grans.

Propostes pedagògiques concretes d'intervenció

Per a concloure tracem unes línies de millora per a l'actuació pedagògica futura, centrades en l'optimització comunicativa, en aquest tipus de programes d'intervenció educativa.

- Millorar la formació pedagògica dels animadors tot optimitzant molt especialment les seves habilitats comunicatives per a tenir una disponibilitat d'escolta, atenció i prestació cap a les persones d'aquest col·lectiu.
- Promoure models d'activitat física que vagin més enllà de la simple reproducció i instrucció de la condició física tot incentivant l'adherència cap a pràctiques motrius participatives, socials i transformadores.
- Buscar la reproducció d'un estil de vida saludable físic, cognoscitiu, cultural i social que es construeixi a partir de la trobada comunicativa de les sessions dirigides i que suposi un canvi i revulsiu en la vida quotidiana de la gent gran.
- Parar esment als processos comunicatius dialògics expressats a partir no només de la verbalització sinó de la paraverbalitat dels educadors per tal d'aprofitar les sessions com una trobada d'intercanvi comunicatiu i recreatiu entre els participants i l'educador.
- Incrementar la disponibilitat dels educadors per buscar un perfil d'atenció social a les persones grans que potenciï els valors educatius i comunicatius de la sessió tot conferint a l'activitat física un ús de l'espai que ajudi a incentivar aquests processos.
- Buscar educadors amb un perfil de formació comunicativa i especialització creativa perquè siguin capaços d'estimular processos de canvi en les persones d'aquest col·lectiu.

- Potenciar la intercomunicació entre els participants per a generar noves relacions socials a partir del diàleg i acceptació tònico-emocional. És aquí precisament on incideix de manera molt específica la comunicació proxèmica, relativa a l'ús de l'espai d'interacció, que gestiona el docent.

Aquestes propostes pedagògiques ajudarien a enriquir molts dels programes d'activitat física per a la gent gran que, sovint, se solen reproduir de maneres estandarditzades (Imeroni, Troletti i Vione, 1984). Sí és cert que els propis serveis i entitats que promouen aquests programes addueixen que als col·lectius de gent gran, amb costums molt marcades, els hi agrada mantenir un mateix tipus d'estructura de les sessions. Però és necessari vetllar per generar canvi i renovació en els estils comunicatius que els educadors-animadors (Wiemann i Backlund, 1980; Mulholland i Wallace, 2001; Pence i Macgillivray, 2008) implementen en aquests programes i així augmentar la qualitat de la interacció amb aquelles persones que estan en el darrer tram de la seva vida.

Referències

- Allen, R.M.; Casbergue, R.M. (1997) «Evolution of novice through expert teachers' recall: implications for effective reflection on practice». *Teaching and Teacher Education*, 13(7), p. 741-755.
- Anguera, M.T. (1979) «Observational Typology». *Quality & Quantity. European-American Journal of Methodology*, 13(6), p. 449-484.
- (1988) *La observación en el aula*. Barcelona, Graó.
 - [coord.] (1999) *Observación en deporte y conducta cinésico-motriz: aplicaciones*. Barcelona, EUB.
 - (2003) «Observational Methods» a Fernández-Ballesteros, R. [ed.], *Encyclopedia of Psychological Assessment*. Londres, Sage (2), p. 632-637.
- Anguera, M. T.; Blanco, A.; Losada, J. L. (2001) «Diseños observacionales, cuestión clave en el proceso de la metodología observacional». *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3(2), p. 135-161.
- Beauvoir, S. (1983) *La vejez*. Barcelona, Edhasa.
- Berliner, D.C. (2001) «Learning about and learning from expert teachers». *International Journal of Educational Research*, 35(5), p. 463-482.
- Birdwhistell, R. (1970) *Kinesics and context*. Filadelfia, UPP.
- Blanco, A.; Anguera, M. T. (2000). «Evaluación de la calidad en el registro del comportamiento: Aplicación a deportes de equipo», a Oñate, E.; García-Sicilia, F.; Ramallo, L. [eds.], *Métodos Numéricos en Ciencias Sociales*. Barcelona, Centro Internacional de Métodos Numéricos en Ingeniería, p. 30-48.
- Blázquez, D. (2013) *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física. La gestión didáctica de la clase*. Barcelona, INDE.
- Camerino, O. (1994) *Integració metodològica en la investigació de l'educació física*. Lleida, INEFC-Generalitat de Catalunya.
- Camerino, O.; López, A. (2012) «La cohesión grupal, un estudio de su incidencia en la educación física». *Tándem. Didáctica de la educación física*, 40, p. 84-95.
- Castañer, M. (1996) *Pedagogia del gest i missatge no-verbal*. Lleida, Pagès Editors.

- (2009) «Sistema d'observació per a l'optimització de la comunicació paraverbal del docent (SOCOP)». *Temps d'Educació*, 36, p. 231-246.
- (2012) *El poder del lenguaje no verbal del docente*. Lleida, Editorial Milenio.
- Castañer, M.; Camerino, O. (2006) *Manifestaciones Básicas de la Motricidad*. Lleida, Publicacions de la Universitat de Lleida.
- Castañer, M.; Camerino, O.; Anguera, M.T.; Jonsson, G.K. (2013) «Kinesics and proxemics communication of expert and novice PE teachers». *Quality & Quantity*, 47(4), p. 1813-1829.
- Castañer, M.; Franco, S.; Rodrigues, J.; Miguel, C. (2012) «Optimizing verbal and nonverbal communication in PE teachers, instructors and sport coaches», a Camerino, O.; Castañer, M.; Anguera, M.T. [ed.]: *Mixed Methods Research in the Movement Sciences: Cases in Sport, Physical Education and Dance*. UK, Routledge, p. 177-214.
- Dionigi, R. (2007) «Resistance training and older adults' beliefs about psychological benefits: the importance of self-efficacy and social interaction». *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29(6), p. 723-746.
- Dreyfus, H. L.; Dreyfus, S. E. (1986) *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Nova York, The Free Press.
- Florence, J.; Brunelle, J.; Carlier, G. (2000) *Enseñar educación física en secundaria*. Barcelona, INDE.
- Gabín, B.; Camerino, O.; Anguera, M. T.; Castañer, M. (2012) «Lince: new software to integrate registers and analysis on behavior observation». *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, p. 4692-4694.
- Genberg, V. (1992) «Patterns and Organizing Perspectives: a View of Expertise». *Teaching and Teacher Education*, 8(5/6), p. 485-495.
- Hall, E. T. (1968). «Proxemics». *Current anthropology*, 9(2/3), p. 83-95.
- Imeroni, A.; Troletti, G. G.; Vione, F. (1984) *Gimnàstica amb la tercera edat*. Barcelona, Ajuntament de Barcelona.
- Kulinna, D.J. H.; Cothran, D.J. (2003). «Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles». *Learning and Instruction*, 13, p. 597-609.
- Levine, C.; Faden, R.; Grady, C.; Hammerschmidt, D.; Eckenwiler, L; Sugarman, J. (2004) «The Limitations of "Vulnerability" as a Protection for Human Research Participants». *The american Journal of bioethics*, 3(4), p. 44-49.
- Lim, K.; Tailor, L. (2005) «Factors associated with physical activity among older people-a population-based study». *Preventive Medicine*, 40, p. 33-40.
- Lischinsky A (2008) «Examples as persuasive argument in popular management literature». *Discourse & Communication*, 2(3), p. 243-269.
- Losada, J.; López-Feal, R. (2003) *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Barcelona, Paraninfo.
- Loughran J. B. (2005) «Modelling by teacher educators». *Teaching And Teacher Education*, 21(2), p. 193-203.
- McNeill, D. (2005) *Gesture and Thought*. Chicago, University of Chicago Press.

- Magnusson, M.S. (1996) «Hidden real-time patterns in intra- and inter-individual behavior». *European Journal of Psychological Assessment*, 12(2), p. 112-123.
- (2000) «Discovering hidden time patterns in behavior: T-patterns and their detection». *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 32(1), p. 93-110.
- (2005) «Understanding social interaction: Discovering hidden structure with model and algorithms», a Anolli, L.; Duncan, S.; Magnusson, M. S. i Riva, G. (ed.), *The hidden structure of interaction: From neurons to culture patterns*. Amsterdam, IOS Press, p. 3-22.
- Mottet, T. P.; Richmond, V. P.; McCroskey, J. C. [eds.]. (2006) *Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives*. Boston, Allyn & Bacon.
- Mulholland, J.; Wallace, J. (2001) «Teacher induction and elementary science teaching: enhancing self-efficacy». *Teaching and Teacher Education*, 17(2), p. 243-261.
- Pence, H. M.; Macgillivray, I. K. (2008) «The impact of an international field experience on pre-service teachers». *Teaching and Teacher Education*, 24(1), p. 14-25.
- Poon, C.Y.; Fung, H.H. (2008) «Physical activity and psychological well-being among Hong Kong Chinese older adults: exploring the moderating role of self-construal». *International Journal of Aging and Human Development*, 66(1), p. 1-19.
- Poyatos, F. (1983) *New perspectives in nonverbal Communication*. Oxford, Pergamon Press.
- Rejeski, W.J.; Brawley, L.R. (2006) «Functional Health: Innovations in Research on Physical Activity with Older Adults». *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 38(1), p. 93-99.
- Rosenshine, B.; Stevens, R. (1986) «Teaching functions» a M.C. Witrock [ed.], *Handbook of research on teaching*. New York, Macmillan, p. 376-391.
- Saüch, G.; Castañer, M.; Hilenó, R. (2012) «Valorar la capacidad de equilibrio en la tercera edad». *Retos*, 23, p. 48-50.
- Sebastiani, E. (2007) *Les competències del professor d'Educació Física de Secundària a Catalunya. Una proposta categorial per a la seva anàlisi*. Barcelona, Universitat Ramon Llull (Tesi doctoral; director: Domingo Blázquez).
- (2012) «La gestión de la clase en educación física». *Tàndem. Didáctica de la educación física*, 38, p. 49-56.
- Serrano, S. (1990). *Signes, llengua i cultura*. Barcelona, Edicions 62.
- Torrents, C.; Castañer, M.; Dinušová, M.; Anguera, M.T. (2010) «Discovering new ways of moving: Observational analysis of motor creativity while dancing contact improvisation and the influence of the partner». *Journal of Creative Behavior*, 44(1), p. 45-61.
- (2013) «Dance divergently in physical education: teaching using open-ended questions, metaphors, and models». *Research in Dance Education*, 2(14), p. 104-119.
- VV.AA. (2009) *Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte (Plan A+D)*. Madrid, Consejo Superior de Deportes.
- Wiemann, J. M.; Backlund, P. M. (1980) «Current theory and research in communicative competence». *Review of Educational Research*, 50, p. 185-199.

La comunicación proxémica en la acción docente de los pedagogos-animadores de las actividades físicas para la gente mayor

Resumen: La comunicación es un factor pedagógico decisivo en las actividades físicas para la tercera edad. La comunicación proxémica que vehicula el uso comunicativo del espacio, es clave para facilitar estrategias de participación y fomentar la interacción interpersonal en estos programas. Con una nueva versión del sistema de observación SOPROX estudiamos la funcionalidad comunicativa de pedagogos-animadores de estas actividades analizando su actuación docente mediante la detección de patrones temporales (T-patterns). Los resultados han revelado diferencias entre los estilos comunicativos proxémicos de los animadores analizados y reafirman la necesidad de un cambio de modelo pedagógico hacia el incremento de estrategias de comunicación paraverbal que promuevan más interacción y óptimos procesos de motivación con sus participantes.

Palabras clave: actividad física para la tercera edad, actuación docente, comunicación proxémica

La communication proxémique dans l'action d'enseignement des pédagogues-animateurs des activités physiques pour les personnes âgées

Résumé: La communication est un facteur pédagogique décisif dans les activités physiques pour les personnes du troisième âge. La communication proxémique que véhicule l'usage communicatif de l'espace est une clé pour faciliter les stratégies de participation et développer l'interaction interpersonnelle dans ces activités. Avec une nouvelle version du système d'observation SOPROX, nous étudions la fonctionnalité communicative des pédagogues-animateurs de ces activités tout en analysant leur intervention d'enseignement au moyen de la détection de modèles temporels (T-patterns). Les résultats révèlent des différences entre les styles communicatifs proxémiques des animateurs analysés et réaffirment la nécessité d'un changement de modèle pédagogique pour le développement de stratégies de communication para-verbale promouvant davantage d'interaction et optimisant les processus de motivation avec leurs participants.

Mots clés: activité physique pour les personnes âgées, intervention d'enseignement, communication proxémique

Proxemic communication in teaching physical activities for senior citizens

Abstract: Communication is a key factor in teaching physical activities to senior citizens. Proxemic communication, which involves the communicative use of space, is essential to facilitate strategies of participation and promote interpersonal interaction in these activities. We used a new version of the SOPROX observation system to study how instructors of physical activities communicate, by analysing their teaching through the detection of temporal patterns (T-patterns). The results showed differences between the proxemic communication styles of the instructors under study, and reaffirmed the need for a change in pedagogical model to increase non-verbal communication strategies that promote more interaction with participants and enhance processes of motivation.

Key words: physical activity for the elderly, teaching activity, proxemic communication