

UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Efectos de un Programa de Expresión Corporal (Técnicas Expresivas Corporales) sobre la Cantidad y Calidad Comunicativa en Alumnado de Bachillerato

D. Diego Montesinos Ayala

2015



TESIS DOCTORAL

"EFECTOS DE UN PROGRAMA DE EXPRESIÓN CORPORAL (TÉCNICAS EXPRESIVAS CORPORALES) SOBRE LA CANTIDAD Y CALIDAD COMUNICATIVA EN ALUMNADO DE BACHILLERATO"

Directora**: María Elena García Montes**
Doctorando**: Diego Montesinos Ayala**

UNIVERSIDAD DE MURCIA
DEPARTAMENTO DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE
SAN JAVIER (MURCIA), 2015

INFORME DE LA DIRECTORA DE TESIS

Dra. María Elena García Montes, Profesora Titular de Universidad del Área de Educación Física y Deportiva, en el Departamento de Actividad Física y Deporte de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Murcia.

AUTORIZA

La presentación de la Tesis Doctoral titulada "EFECTOS DE UN PROGRAMA DE EXPRESIÓN CORPORAL (TÉCNICAS EXPRESIVAS CORPORALES) SOBRE LA CANTIDAD Y CALIDAD COMUNICATIVA EN ALUMNADO DE BACHILLERATO" realizada por D. Diego Montesinos Ayala, bajo mi inmediata dirección y supervisión, y que presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

En San Javier (Murcia) a 9 de octubre de 2015

Fdo. Dra. María Elena García Montes

A mi padre, en el silencio íntimo de su recuerdo.
Va por ti payo.

Largo y accidentado parto, donde la vida se ha torcido y retorcido, naciendo, muriendo y volviendo a nacer.

En tantos años ha pasado tanto, ha pasado tan feliz como los nietos y ha pasado tan triste que ahora entiendo que no hay perdón más difícil que el que uno se ha de dar a si mismo,

Dedico este trabajo a los alumnos que me han dejado aprender de ellos, a los compañeros que me han soportado y a mi familia que me ha alentado.

Y agradezco de forma clara y sincera a Elena García Montes, mi directora y amiga, su generosidad, su afecto, su amistad, su apoyo, su constancia, su humanidad sincera y esperanzada, su profesionalidad, su compromiso, su verdad, su presencia; sin ella este trabajo, que es tan suyo como mío, no hubiera sido posible, gracias Elena.

A Juana, mi esposa, mi amor, mi vida.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 15

1. LA COMUNICACIÓN COMO FENÓMENO HUMANO DE RELEVANCIA 17

2. LA COMUNICACIÓN COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN 22

3. RELACIÓN PROFESIONAL CON LA EXPRESIÓN CORPORAL Y LA COMUNICACIÓN 25

4. RAZONES PERSONALES PARA ABORDAR ESTA INVETIGACIÓN 28

5. ESTRUCTURA DE LA TESIS DOCTORAL 29

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO 31

1.1. LA COMUNICACIÓN 35

1.1.1. CONCEPTO DE COMUNICACIÓN 37

1.1.2. PRINCIPIOS DE LA COMUNICACIÓN 40

1.1.3. SISTEMAS DE COMUNICACIÓN 42

1.1.3.1. Propiedades del sistema de comunicación 43

1.1.3.2. Elementos del sistema de comunicación 45

1.1.3.3. Naturaleza de los estímulos que constituyen el mensaje 47

1.1.3.4. Diferencia entre signo y símbolo 49

1.1.3.5. Lenguajes del sistema de comunicación humano 52

1.1.4. MODELOS DE COMUNICACIÓN 55

1.1.4.1. Modelos matemáticos o derivados de la teoría de la información 57

1.1.4.2. Modelos socio semióticos 60

1.1.4.3. Modelos interacciónales y relacionales 61

1.1.4.4. El interaccionismo simbólico 62

1.1.4.5. Nuevos paradigmas de la comunicación 63

1.2. LA COMUNICACIÓN NO VERBAL 65

1.2.1. CONCEPTO DE COMUNICACIÓN NO VERBAL 68

1.2.2. FUNCIONES DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL 69

1.2.3. ELEMENTOS QUE CONFORMAN LA COMUNICACIÓN NO VERBAL 72

1.2.4. ÁMBITOS DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL 75

1.2.4.1. Kinésica 75

1.2.4.1.1. Postura corporal 76

1.2.4.1.2. Los gestos 78

1.2.4.1.3. Expresión facial 81

1.2.4.1.4. La mirada 82

1.2.4.2. Paralingüística 83

1.2.4.3. Proxémica 85

1.2.4.3.1. Espacio 85

1.2.4.3.2. Contacto 86

1.2.4.3.3. Conducta territorial humana 91

1.3. LA ACTITUD COMUNICATIVA 94

1.3.1. CONCEPTO DE ACTITUD 95

1.3.2. OBJETO Y FUNCIÓN DE LA ACTITUD 98

1.3.3. CARACTERÍSTICAS Y COMPOSICIÓN DE LAS ACTITUDES 98

1.4. LA EXPRESIÓN CORPORAL 101

1.4.1. CONCEPTO DE EXPRESIÓN CORPORAL 102

1.4.2. CORRIENTES DENTRO DE LA EXPRESIÓN CORPORAL 107

1.4.3. EXPRESIÓN CORPORAL Y TÉCNICAS EXPRESIVAS CORPORALES 110

1.4.3.1. Clasificación de las técnicas expresivas 115

1.5. PRESENCIA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL EN LOS DISTINTOS NIVELES EDUCATIVOS 116

1.6. LA EXPRESIÓN CORPORAL Y LAS TÉCNICAS EXPRESIVAS CORPORALES COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN: ESTADO DE LA CUESTIÓN 128

1.7. REQUISITOS PARA EL DISEÑO DE UN PROGRAMA EDUCATIVO DE EXPRESIÓN CORPORAL Y TÉCNICAS EXPRESIVAS CORPORALES 136

1.7.1. CONCEPTO DE PROGRAMA 136

1.7.2. PRINCIPIOS PARA DISEÑAR LAS ACTIVIDADES DEL PROGRAMA 137

1.7.3. ENFOQUE METODOLÓGICO 141

1.7.4. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (profesorado-alumnado) 146

1.7.5. ETAPAS DIDÁCTICAS EN LA APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE EXPRESIÓN CORPORAL Y TÉCNICAS EXPRESIVAS CORPORALES 151

1.7.6. LOS CONTENIDOS DE LA EXPRESIÓN CORPORAL 160

1.7.6.1. Análisis de bibliografía sobre propuestas de contenidos de expresión corporal 165

1.7.6.2. Organización de los contenidos de expresión corporal 167

1.7.6.3. Factores y criterios a tener en cuenta en la selección de los contenidos y tareas 171

1.8. VINCULACIÓN DEL PROGRAMA CON EL CURRICULO 173

1.8.1. OBJETIVOS 179

1.8.2. CONTENIDOS 179

1.8.3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN 180

CAPÍTULO 2: PLANTEAMIENTO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN 183

2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 185

2.2. METODOLOGÍA, MÉTODO Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN 187

2.2.1. COBERTURA DE LA INVESTIGACIÓN: POBLACIÓN Y MUESTRA 187

2.2.2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN 188

2.2.3. TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE DATOS 190

2.2.3.1. La técnica de observación documental 190

2.2.3.2. La técnica de observación directa. Datos de filiación, grabación en vídeo y recogida de mensajes en pretest y pos-test. 190

2.2.4. VARIABLES OBJETO DE ESTUDIO 192

2.2.4.1. Variable independiente: programa de intervención 193

2.2.4.2. Variables dependientes: la cantidad y calidad de la comunicación 200

2.2.4.2.1. La actitud comunicativa 200

2.2.4.2.2. El lenguaje no verbal 204

2.2.4.2.3. Clasificación de las variables dependientes 206

2.2.5. TRABAJO DE CAMPO. 207

2.2.5.1. Selección y entrenamiento de los observadores. 208

2.2.5.2. Organización y desarrollo del trabajo de campo. 209

2.3. TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS 211

CAPÍTULO 3: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS 215

INTRODUCCIÓN 219

3.1. GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO CONTROL COMO EMISORES 221

3.1.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN AISLADA DE CADA UNA DE LAS VARIABLES, DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL COMO EMISORES. PARA LOS CASOS DE: TODOS EMITEN A TODOS, VARÓN EMITE A VARÓN, MUJER EMITE A MUJER, VARÓN EMITE A MUJER Y MUJER EMITE A VARÓN 221

3.1.1.1. Número de mensajes emitidos 223

3.1.1.2. Número de sujetos a quien emite 227

3.1.1.3. Calidad de las actitudes emitidas 231

3.1.1.4. Actitudes vinculativas de igualdad emitidas 235

3.1.1.5. Actitudes vinculativas de inferioridad emitidas 239

3.1.1.6. Actitudes vinculativas de superioridad emitidas 243

3.1.1.7. Actitudes neutras emitidas 247

3.1.1.8. Actitudes no vinculativas de igualdad emitidas 251

3.1.1.9. Actitudes no vinculativas de inferioridad emitidas 255

3.1.1.10. Actitudes no vinculativas de superioridad emitidas 259

3.1.1.11. Lenguaje no verbal emitido: distancia interpersonal 263

3.1.1.12. Lenguaje no verbal emitido: orientación 267

3.1.1.13. Lenguaje no verbal emitido: contacto físico 271

3.1.1.14. Lenguaje no verbal emitido: duración de la interacción 275

3.1.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN COMPARADA DE TODAS LAS VARIABLES, DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL COMO EMISORES 279

3.1.2.1. Grupo experimental y grupo control en el momento antes 280

3.1.2.2. Grupo experimental y grupo control en el momento después 282

3.1.2.3. Grupo control en sus momentos antes y después 284

3.1.2.4. Grupo experimental en sus momentos antes y después 285

3.1.2.5. Grupo experimental y control. Diferencias de sus momentos antes y después 287

3.1.3. DISTRIBUCIÓN DE LA CALIDAD DE LAS ACTITUDES, DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL COMO EMISORES 291

3.1.3.1. Distribución de la calidad de las actitudes, en los grupos experimental y control, en los momentos antes y después, para el caso de todos emiten a todos 295

3.1.3.2. Distribución de la calidad de las actitudes, en los grupos experimental y control, en los momentos antes y después, para el caso de varón emite a varón 297

3.1.3.3. Distribución de la calidad de las actitudes, en los grupos experimental y control, en los momentos antes y después, para el caso de mujer emite a mujer 299

3.1.3.4. Distribución de la calidad de las actitudes, en los grupos experimental y control, en los momentos antes y después, para el caso de varón emite a mujer 301

3.1.3.5. Distribución de la calidad de las actitudes, en los grupos experimental y control, en los momentos antes y después, para el caso de mujer emite a varón 302

3.1.4. DISTRIBUCIÓN DE LA CALIDAD DEL LENGUAJE NO VERBAL, DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL COMO EMISORES 306

3.1.4.1. Distribución de la calidad del lenguaje no verbal, en los grupos experimental y control, en los momentos antes y después, para el caso de todos emiten a todos 309

3.1.4.2. Distribución de la calidad del lenguaje no verbal, en los grupos experimental y control, en los momentos antes y después, para el caso de varón emite a varón 310

3.1.4.3. Distribución de la calidad del lenguaje no verbal, en los grupos experimental y control, en los momentos antes y después, para el caso de mujer emite a mujer 311

3.1.4.4. Distribución de la calidad del lenguaje no verbal, en los grupos experimental y control, en los momentos antes y después, para el caso de varón emite a mujer 312

3.1.4.5. Distribución de la calidad del lenguaje no verbal, en los grupos experimental y control, en los momentos antes y después, para el caso de mujer emite a varón 313

3.2. GRUPO DE COMPARACIÓN EXTERNO RECIBE DEL EXPERIMENTAL Y DEL CONTROL. 315

3.2.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN AISLADA DE CADA UNA DE LAS VARIABLES, DEL GRUPO DE COMPARACIÓN EXTERNO COMO RECEPTOR, PARA EL CASO DE TODOS EMITEN A TODOS 315

3.2.1.1. Número de mensajes recibidos 315

3.2.1.2. Número de sujetos de quien recibe 316

3.2.1.3. Calidad de las actitudes recibidas 317

3.2.1.4. Actitudes vinculativas de igualdad recibidas 318

3.2.1.5. Actitudes vinculativas de inferioridad recibidas 318

3.2.1.6. Actitudes vinculativas de superioridad recibidas 319

3.2.1.7. Actitudes neutras recibidas 320

3.2.1.8. Actitudes no vinculativas de igualdad recibidas 321

3.2.1.9. Actitudes no vinculativas de inferioridad recibidas 321

3.2.1.10. Actitudes no vinculativas de superioridad recibidas 322

CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS 327

INTRODUCCIÓN 329

4.1. LAS VARIABLES DE CANTIDAD COMUNICATIVA 330

4.2. LAS VARIABLES DE CALIDAD COMUNICATIVA: ACTITUDES 332

4.2.1. DISTRIBUCIÓN DE LAS ACTITUDES 336

4.3. LAS VARIABLES DE CALIDAD COMUNICATIVA: LENGUAJE NO VERBAL EMITIDO 339

4.3.1. NATURALEZA COMUNICATIVA DEL LENGUAJE NO VERBAL EMITIDO 341

4.4. MEJORA COMUNICATIVA Y/O DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES 343

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES 345

CAPÍTULO 6: REFLEXIÓN Y PERSPECTIVAS FUTURAS 353

BIBLIOGRAFÍA 357

ANEXOS 369

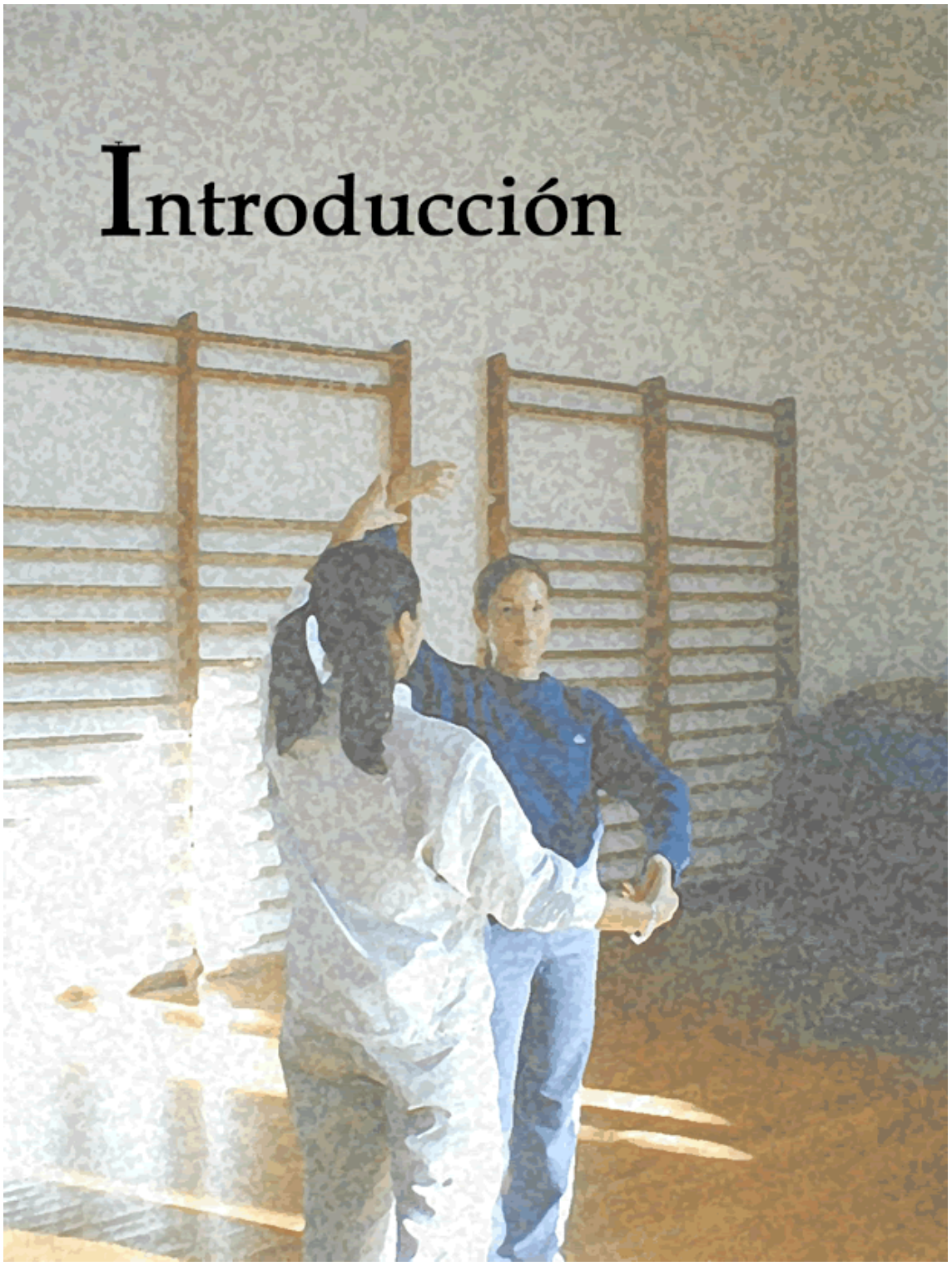
ANEXO 1. PROGRAMA DE CLASES DE EXPRESIÓN CORPORAL (TÉCNICAS EXPRESIVAS CORPORALES) 371

ANEXO 2. TABLAS DE RESULTADOS ESTADÍSTICOS 427

ÍNDICE DE FIGURAS 447

ÍNDICE DE TABLAS 451

Introducción



INTRODUCCIÓN

1. **LA COMUNICACIÓN COMO FENÓMENO HUMANO DE RELEVANCIA**
2. **LA COMUNICACIÓN COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN**
3. **RELACIÓN PROFESIONAL CON LA EXPRESIÓN CORPORAL Y LA COMUNICACIÓN**
4. **RAZONES PERSONALES PARA ABORDAR ESTA INVETIGACIÓN**
5. **ESTRUCTURA DE LA TESIS DOCTORAL**

Después de bastantes años dedicado a la profesión del teatro, desde diferentes perspectivas, como alumno al principio, como actor después y continuando como profesor, autor y director, hasta la actualidad, después de mucho tiempo reflexionando sobre el hecho de la comunicación interpersonal, usándola diariamente, enseñando su uso, sus recursos, sus secretos, observo que muchos de los elementos, de los conceptos y principios, que se dan como verdades absolutas, que se enseñan y aprenden como axiomas de la comunicación corporal, casi nadie ha evaluado ni ha comprobado científicamente si realmente es una verdad, un axioma incuestionable o es tan sólo un tácito acuerdo, una conclusión previa de la que parten todos los profesionales, como un hecho innegable e incuestionable.

Por lo anteriormente expuesto se planteó este trabajo de investigación que lleva por título: "Efectos de un programa de expresión corporal (técnicas expresivas corporales) sobre la cantidad y calidad comunicativa en alumnado de Bachillerato"

En este apartado se va a proceder a hacer una breve aproximación a la comunicación como fenómeno humano de relevancia.

A continuación se van a exponer las razones, que a nuestro parecer, justifican el estudio y se va a hacer desde un triple punto de vista:

- Desde el punto de vista científico, donde vamos a exponer el interés de la citada investigación, la oportunidad de nuestro enfoque, así como la posible aportación a la ciencia, a la comprensión de la realidad y a las futuras investigaciones.
- Desde el punto de vista profesional, profundizando en las aportaciones que la investigación puede aportar a determinadas profesiones y conductas humanas, las mejoras que se obtendría de ella, de sus descubrimientos y conocimientos.
- Por último desde el punto de vista personal, analizando y presentando las razones que han impulsado al equipo a trabajar en esta materia y con este enfoque.

Al final de la presente introducción dedicaremos un espacio para explicar de forma detallada, aunque somera, la estructura que presenta nuestro trabajo a fin de que el lector pueda entenderlo y hacer un mejor aprovechamiento del mismo.

1. LA COMUNICACIÓN COMO FENÓMENO HUMANO DE RELEVANCIA.

La comunicación es el fenómeno humano más característicos y definitorio de la condición humana, hasta el punto que Watzlawich (1967) afirma que el hombre no puede no comunicarse.

Podemos definir la comunicación como el proceso interpersonal en el que los participantes expresan algo de sí mismos con la intención de influir de algún modo en la conducta del otro.

Es cierto que la comunicación desarrolla nuestra dimensión social, que ésta es necesaria, que somos unos seres sociales que necesitamos vitalmente al grupo, al otro para crecer, vivir y desarrollarnos, y también para construirnos, no sólo físicamente sino también psicológica y socialmente.

El hombre es un ser social y grupal en continua comunicación, la comunicación no sólo es una necesidad en si misma, sino que también es la forma mediante la cual el ser humano se sirve para satisfacer otras muchas necesidades, como reproducirse, ayudar y pedir ayuda, expresarse, comprender al otro, el hombre es un ser social.

Podríamos definir a ser humano como un animal racional, esto ya lo sabíamos pero vamos a añadir, un animal racional social y territorial. Siguiendo la filosofía de Darwin podemos afirmar que la única ley natural que existe es la búsqueda de la supervivencia, ya sea inmediata en cada instante o mediata a lo largo del tiempo a través de nuestra descendencia, y para ambas el ser humano necesita de unas estrategias, que son dos, una el territorio, a más territorio más caza, a más defensa más posibilidades de supervivencia, y la otra es la condición social, es decir el grupo, el individuo en grupo es más fuerte, recibe ayuda en la enfermedad, los hijos se crían en el colectivo, las funciones se reparten y especializan, etc.

La comunicación adquiere tal importancia para el ser humano que es base de todo progreso y del desarrollo de la especie. Es el origen y causa de la primacía, y el hecho diferencial que se establece entre la especie humana y el resto de las especies del reino animal.

En definitiva, es el fenómeno más característico y determinante de la condición humana, aunque se dé entre otras especies, pero a una distancia cualitativa enorme, con respecto a la comunicación que se establece entre los seres humanos.

Podemos decir que toda la naturaleza y la vida es comunicación. Es cualquier intercambio que se produce entre individuos o entre estos y el medio, aunque éste sea tan sólo químico o físico.

La comunicación en nuestra sociedad ha evolucionado a formas cada vez más complejas. El ser humano no es otra cosa que comunicación.

En esta línea de pensamiento cabría incluso la posibilidad de concebir los sentimientos como una especial argamasa que el ser humano ha creado y desarrollado más variados, intensos y duraderos, que en el caso de los animales, y son estos sentimientos, tales como el afecto, la solidaridad, la defensa de la descendencia, un pegamento que hace mucho más fuerte al grupo y en consecuencia asegura, o hace bastante más posible el cumplimiento de la ley natural de la supervivencia.

Como vemos todo pasa por la comunicación.

Somos comunicación.

Para resaltar la importancia de la comunicación para el ser humano baste con fijarnos en algunas de las siguientes pinceladas.

Nacemos de la comunicación entre dos personas. Para que se produzca el nacimiento de un individuo es necesario que previamente dos seres se pongan en contacto y se comuniquen, es decir, pongan de acuerdo sus intereses reproductivos individuales y de especie.

Esto es tanto como decir que necesitamos la comunicación para reproducirnos. La reproducción en nuestra especie es necesariamente un acto de comunicación entre dos individuos de distinto género. Es mediante la comunicación como podemos satisfacer la ley natural del mantenimiento de la especie.

Necesitamos la comunicación para sobrevivir. Hasta el punto que durante los primeros meses y años de la vida de un individuo, dependemos única y exclusivamente de la comunicación que establecemos con otros individuos de nuestra especie, en particular con la madre y el padre. Esa relación nos permite vivir, alimentarnos, sobrevivir a los peligros y por lo tanto, tener tiempo para madurar nuestro complicado sistema nervioso y nuestra compleja estructura de personalidad con todos sus programas y aprendizajes que nos van a permitir vivir de forma autónoma con posteridad.

Podemos decir que la comunicación es la base de nuestra evolución como especie, ya que en esta comunicación con otro individuo, de otro género, ambos van a portar su carga genética, que en combinación las dos abren la posibilidad de la evolución.

Esta reproducción basada en la comunicación y combinación genética de dos seres es, sin duda, una de las bases de la evolución de la especie humana. Por lo que de la condición comunicativa que implica la reproducción sexual es de la que surge toda la riqueza evolutiva.

La comunicación constituye el soporte del desarrollo afectivo y emocional de la persona. La comunicación no es sólo un uso que el hombre realiza, ni tampoco una de sus actividades diferenciales, sino que podemos afirmar que es una necesidad afectiva y emocional equivalente a la de sentirse seguro y que está en la base de todo nuestro desarrollo afectivo-emocional.

La comunicación permite la toma de conciencia del otro, de su existencia y, en consecuencia, la toma de conciencia del propio yo. La comunicación permite que el individuo sea más consciente de su propia existencia y pueda, de alguna manera, reflexionar sobre él mismo y sobre el otro. La comunicación nos permite tener contacto con el otro, acortar las distancias entre el otro y el yo, y este acortar distancia es un paso hacia la comprensión. Por medio de la comunicación un individuo puede aproximarse al conocimiento del otro, y el hecho de comunicarse con otro obliga y permite al hombre un profundo proceso de reflexión y de toma de conciencia sobre sí mismo. En consecuencia comunicarse facilita que el individuo se conozca más a sí mismo.

La comunicación crea y mantiene al grupo. El conocimiento y la comunicación por sí mismos generan proximidad, por lo tanto son elementos de unión, creadores de lazos sociales, generadores de grupo, con lo que esto supone de supervivencia de los individuos que conforman el propio grupo y en consecuencia ayuda a mantener la especie.

La comunicación crea vínculos entre los sujetos contribuyendo a la creación de símbolos con los que identificarse los individuos que pertenecen a los diferentes grupos.

Podemos afirmar que la comunicación nos ayuda, nos hace crecer, nos protege, pero también es cierto que la mala comunicación produce planteamientos vitales, conductuales y emocionales enfermos que hacen sufrir al sujeto.

La comunicación puede sanar al sujeto pero también puede enfermarlo.

Sería muy importante ser capaces de discriminar qué tipos de relaciones grupales entre los individuos que componen el grupo son sanas, aportan felicidad a los sujetos y qué tipos de relaciones no son sanas, perjudican aparente o secretamente al individuo y crean grupos con estructuras enfermas, que los hacen débiles.

Hasta qué punto hacer expresión corporal es bueno para los que la practican.

Hasta qué punto enseñarla a los alumnos mejora la comunicación entre ellos y socializa positivamente al individuo, crea estructuras y relaciones equilibradas que dan salud y fortaleza al grupo o es innecesario, porque la naturaleza de forma espontánea, con el simple hecho de la convivencia va a crear los mecanismos sanos que el sujeto necesita para comunicarse y vivir en grupo, en cuyo caso es innecesario intervenir enseñando expresión corporal para mejorar la comunicación y las relaciones internas dentro de grupo

La comunicación crea los lenguajes. La comunicación cristaliza en el desarrollo de los sistemas de comunicación que no es otra cosa que creación de lenguajes. Lenguajes como sistemas que permiten al individuo comunicarse entre ellos. Existen diferentes lenguajes: verbal, paralenguaje, lenguaje corporal etc. Todos son utilizados por los individuos en su comunicación habitual. Todos pueden perfeccionarse adquiriendo instrumentos que permitan enriquecer la expresión, la creatividad y la sensibilidad estética así como producir y valorar manifestaciones artísticas y culturales. La expresión traducida en un lenguaje oral o gestual crea una red de innumerables interrelaciones entre los sujetos, potenciando el enriquecimiento de las relaciones y el equilibrio de la dinámica social y personal de los sujetos.

La comunicación contribuye en gran medida a la definición y construcción de la personalidad de los sujetos**.** Es gracias a la comunicación como se construye, en gran parte, la estructura de personalidad de un sujeto.

Para Melich (2002), el ser humano no es nunca de un modo definitivo, de modo único, sino que se va constituyendo como sujeto de manera permanente, esta constitución nunca está acabada y siempre se esta construyendo y definiendo de acuerdo a las circunstancias, al contexto en el que se desenvuelve. Por lo que entiende que el sujeto, es un sujeto plural, una suma de diferentes

yoes, o de distintas formas de ser yo dependiendo del contexto y las circunstancias.

Según las comunicaciones que recibimos, especialmente en los primeros años de nuestra vida, aprendemos a pensar, a sentir, y en consecuencia construimos un mapa de la realidad y un guión de vida que va a marcar toda nuestra trayectoria vital. Nos comunicaremos de acuerdo con la estructura de personalidad que nos hemos dado y nos han dado a través de las comunicaciones que hemos tenido.

Nos comunicaremos según el papel que tengamos adjudicado en nuestro guión de vida y como actores que improvisan excelentemente bien su rol, hablaremos desde el perfil del personaje asumido, nos comunicaremos desde el papel que nos han asignado en el reparto. A cada una del resto de personas que interactúan en la vida real con nosotros, les atribuiremos el personaje que establece nuestro guión de vida, y así los percibiremos con una determinada personalidad, con unas intenciones definidas respecto a nosotros, lo que justifica nuestros comportamientos desde el papel que para nosotros nos hemos asignado. Así nos conduciremos por la vida y por las comunicaciones interpersonales, guiados por el mapa que nos hemos construido según las comunicaciones tenidas y que representan la realidad en la que nos encontramos.

En definitiva, podemos afirmar que la persona se construye basándose en comunicaciones y que éstas son el pilar más grande y definitivo en su construcción, su cultura y desarrollo.

La comunicación permite a las personas la puesta en común entre los de su especie, es el soporte de la cultura y de todo lo que ésta engloba: pensamiento, ciencia, tecnología, arte, etc., y por tanto, la fijación de consensos comunes que permiten la construcción de bases de comunicación.

La comunicación no es sólo una necesidad en sí misma sino la forma de satisfacer otras muchas necesidades de la persona.

Como consecuencia de todo lo expuesto podemos concluir en que la comunicación es esencial y fundamental para el ser humano, un acto irrenunciable, base de todo su crecimiento y de la construcción de su estructura de personalidad.

Vista la importancia que tiene la comunicación para la especie humana, vamos a desarrollar en el apartado siguiente la importancia de la influencia decisiva que ejerce las diferentes comunicaciones en la construcción de la estructura de personalidad de los sujetos y en consecuencia en su capacidad para la felicidad.

Esto justificará nuestra intención de mejorar la comunicación entre los alumnos de bachillerato, para de esta manera mejorar su estructura de personalidad.

2. LA COMUNICACIÓN COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN.

Desde el punto de vista científico medir si el trabajo en expresión corporal y técnicas expresivas mejora la comunicación entre los sujetos que reciben esta formación, presenta un gran interés. El objetivo no sólo está en poder determinar si mejora o no la comunicación sino también, en caso afirmativo, saber qué tipo de comunicación modifica y hacia qué estilos comunicativos orienta al alumnado.

Averiguar si podemos afirmar que este trabajo contribuye a establecer, entre los sujetos, estilos de comunicación de mayor calidad y más sanos desde el punto de vista social y personal. Así mismo, y dentro del mundo de las actitudes, es de gran utilidad poder determinar si se establece alguna modificación en las actitudes desde las que se comunican los sujetos, así como determinar si se produce un cambio en, lo que nosotros hemos llamado, el mapa y naturaleza de la distribución grupal de las actitudes, y poder de esta forma establecer un nuevo instrumento en la medición de la calidad de la comunicación grupal, así como medios para su diagnóstico, procesos y modos para trabajarlos.

Lo mismo nos proponemos respecto al estilo de comunicación en el lenguaje no verbal empleado, estableciendo nuevos enfoques y formas de poder analizar y abordar el estudio en su conjunto del lenguaje no verbal y en especial del mapa de su uso y de la influencia que esta mapa o distribución tiene en la calidad de la comunicación que se establece, así como un modo de diagnosticarlo, así como formas y procedimientos de poder influir sobre este mapa de distribución del lenguaje no verbal empleado en el seno de los grupos.

Toda persona es centro de su propio campo fenoménico y construye su propia realidad, en función de cómo la experimenta y la percibe. Todos vivimos de acuerdo a un mapa perceptivo que jamás representa el territorio verdadero (Ross**,** 1978).

Cada vez que efectuamos la tarea de comunicarnos, o cualquier otra tarea, no importa cual sea su naturaleza, tengamos conciencia de ello o no, utilizamos un esquema, conceptual referencial operativo que quiere decir, haber consolidado dentro de uno mismo, un conjunto de experiencias, de conocimientos y de compromisos con aquellos que están presentes (Musitu, Berjano, García, García, Martínez y Estellares, 1987). De esto, podemos afirmar que nos expresamos y relacionamos con los demás según las comunicaciones que previamente hemos tenido que nos han conformado como somos, en nuestra representación de la realidad así como en el esquema conceptual referencial operativo.

Nos comunicamos permanentemente. Somos comunicación.

Es cierto que la comunicación es una necesidad humana que ayuda a la satisfacción de otras muchas necesidades, es cierto que mediante la comunicación crece y se modula nuestra personalidad, pero los aspectos de nuestra personalidad, sus características diferenciales entre un sujeto y otro, hasta qué punto son adquiridos de forma comunicativa, es decir mediante el intercambio entre personas, a través de la comunicación como insiste la psicología transaccional, o hasta qué punto estos aspectos de la personalidad son heredados de forma gratuita, genética y obligatoria de nuestros padres a nosotros.

Pero existe sin duda una tercera vía, además de la herencia y la comunicación y es la vía en la que se utilicen ambos medios a la vez, simultáneamente, siendo determinados aspectos más influenciados por la comunicación, tales como la forma de sentir, los permiso para expresar, la forma de expresar, mientras que otros dependen de forma más clara y evidente de la herencia, como es el caso de las características físicas o de la morfología.

Pero cualquiera que sea el resultado, el hecho es que en el proceso de la comunicación estamos continuamente ocupados, estamos permanentemente percibiendo signos de nuestro ambiente, interpretándolos y comunicando algo como resultado de ello.

Es engañoso pensar que el proceso de la comunicación comienza en una parte y termina en otra. De hecho es inalcanzable, somos pequeños centros de un cuadro de distribución que maneja y vuelve a analizar la gran corriente inacabable de la comunicación.

Podemos muy bien pensar que ésta pasa a través de nosotros, modificada, es verdad, por nuestras interpretaciones, nuestros hábitos, nuestras habilidades y capacidades, pero sin embargo no debemos olvidar, que lo que entra se refleja en lo que sale.

Como proceso que es, se dan realidades y niveles, así como elementos que lo favorecen y lo interfieren.

Para Birdwhistell (1979), que ha insistido particularmente en esta función general en la especie humana, la comunicación es ese sistema de coadaptación gracias al cual se mantiene la sociedad y que, a su vez, hace posible la vida humana. Cada vez podemos afirmar con mayor seguridad que el ser humano se construye sobre la base de comunicaciones que ha ido recibiendo.

Pensar en un ser humano que haya podido vivir sin comunicación con otros seres humanos es condenarlo al no desarrollo de ningún tipo, ni intelectual, ni emocional ni conductual.

El concepto que tenemos de nosotros es fruto de la comunicación.

Una propiedad esencial del ser humano, que lo define y distingue de otros seres, es que el hombre es autoconsciente; aún más, tiene conciencia de su autoconsciencia. Esta peculiaridad del hombre hace posible que pueda elaborar un concepto propio de sí mismo, tenga su "autoconcepto". A través de él, el hombre se siente reconocido e identificado como "sí mismo" y distinto de los demás, que posee unas características personales que él reconoce como propias. Pues bien, este "autoconcepto", que cada uno tiene de sí mismo, podemos decir que es fruto y resultante de nuestra experiencia de comunicación. Los otros le dicen a uno quién es.

Aprendemos a ser quien se nos dice que somos.

La psicología, de una y otra corriente, pone de relieve el fuerte impacto que el ambiente familiar tiene en la configuración de la personalidad del niño: palabras, gestos, gritos, silencios, caricias, amenazas, alabanzas, mensajes de vida o de muerte, de modo que puede decirse que lo que el niño piensa de sí mismo, la persona que él se cree que es, es el producto de la interacción del niño con su familia y con las personas significativas del ambiente.

Myers-Myers (1984), afirman que la percepción que tiene el niño de sí mismo, es decir, como bueno o malo, depende totalmente de las interpretaciones que la gente de su alrededor hace de su comportamiento y de las respuestas que tienen respecto de él. Nuestra forma de pensar quién somos nosotros, proviene de la forma como la gente nos ha tratado durante nuestro crecimiento.

Ahora bien, si observamos atentamente las actitudes, palabras y comportamientos de los padres, o de las personas del entorno del niño, todo ello es comunicación en el sentido más propio y estricto del término, de lo que se concluye que la comunicación configura la personalidad. En este sentido se puede decir que la comunicación nos ha hecho, que nuestro ser-psicológico es hijo de la comunicación e interacción interpersonal, especialmente la vivida en el marco familiar.

Se da una relación íntima y necesaria entre la estructura personal del sujeto y su sistema de comunicación.

Equivocadamente se suele considerar la personalidad "el sí mismos" del sujeto y su sistema personal de comunicación, como dos entidades distintas e inarticuladas. El Yo se concibe como un todo completo y autosuficiente en sí mismo, mientras que el sistema personal de comunicación, es imaginado a modo de ropería personal del Yo que la persona puede escoger libremente para presentarse en público, según le plazca.

Por lo que erróneamente se concibe la relación entre el sí mismo y su sistema personal de comunicación como una relación accidental. De acuerdo con esta visión el sujeto podría decidir libremente que en unas ocasiones el sí mismo y el sistema personal de comunicación actuarán perfectamente coordinados, es decir, que la comunicación fuera expresión del sí mismo, mientras que, en otras, podría escoger una comunicación que no fuera expresión del sí mismo, este esquema teórico no está de acuerdo con la visión que hemos expresado anteriormente.

Esta relación no es así, sino que la estructura de personalidad del sujeto está íntimamente relacionada con los sistemas de comunicación, se influyen recíprocamente, y cada una es causa y mantiene a la otra.

La comunicación es siempre expresión del Yo y de su funcionamiento; aún más, el sistema de comunicación es la única ruta que lleva hasta el Yo, la comunicación mantiene y perpetúa el concepto del "sí mismo" del comunicante

La persona, a través de su sistema de comunicación, manifiesta quién es, qué piensa de sí mismo, qué piensa de los demás y cómo espera ser tratada. Esta definición de sí mismo y de las relaciones que desea tener con los demás no suele expresarse explícitamente sino, indirectamente, a través de los comportamientos (lenguaje no verbal y paralenguaje); aunque, a veces, también se puede expresar verbalmente, y en especial se expresa a través de la actitud psicológica que subyace en toda comunicación. Estos aspectos van a tener especial importancia en nuestro estudio.

Las personas con las que se relacionan, los receptores, captan esta definición implícita que da el sujeto de sí mismo y de la relación que está dispuesto a establecer, y generalmente el receptor le responde con un trato similar o complementario al utilizado por el emisor.

En los procesos de comunicación, debido a su estructura circular, es muy frecuente el efecto llamado profecía autocumplidora. Esto es, si el hombre define situaciones como reales, ellas son reales en sus consecuencias. Si el individuo se comunica desde la suposición de que va a recibir una determinada respuesta al final acaba generando él mismo esta respuesta.

Al principio comienza siendo falsa la explicación de la realidad, pero al final, termina siendo verdadera.

Se da una relación causal mutua entre el cambio que se produce en la estructura personal del sujeto y el cambio en su sistema de comunicación. Cualquier cambio, positivo o negativo, producido en la estructura personal del sujeto, tiende a traducirse en un cambio en su sistema de comunicación, en la misma dirección que aquél, sea positivo o negativo; y a su vez, puede decirse que cualquier cambio introducido en el sistema personal de comunicación conlleva una transformación en la estructura personal del sujeto, también en la misma dirección que aquél.

Si concebimos una circunferencia con su círculo interior. El círculo representaría la estructura de personalidad, y la circunferencia que lo circunscribe representa el contacto con el mundo externo, es decir, la forma de comunicarse. Ambas realidades son inseparables, y cada una es consecuencia y producto de la otra. No se puede modificar una sin producir una cambio en la otra.

Cualquier variación en la estructura de personalidad de un sujeto, determinará un cambio en la forma de su comunicación. Y viceversa, cualquier cambio en la circunferencia o perímetro, determinará un cambio en la superficie. Cualquier cambio en la forma o estructura de la comunicación implica necesariamente cambios en la estructura de su personalidad. Si modificamos o enriquecemos los modos y medios de comunicación de una persona, estaremos influyendo en la estructura de su personalidad, sin duda alguna enriqueciéndola, abriéndola a nuevas estructuras (Montesinos, 1999).

3. RELACIÓN PROFESIONAL CON LA EXPRESIÓN CORPORAL Y LA COMUNICACIÓN.

Mi profesión de catedrático de enseñanzas artísticas, por la especialidad de expresión corporal, desarrollando durante muchos años una labor docente de la expresión corporal artística, así como la coordinación del departamento de Cuerpo, con sus diferentes asignaturas, la mayoría de ellas bastante próximas en muchos aspectos a la expresión corporal, me han hecho estar muy cercano a la expresión corporal, al tiempo que poder cuestionarme bastantes aspectos de la misma y de su enseñanza.

Observaba que en los alumnos que recibían las enseñanzas de expresión corporal y técnicas expresivas corporales se producían importantes y positivos cambios en su conducta así como en la relación entre ellos, fenómenos que se me presentaban como muy interesantes para estudiar.

Estos cambios se daban casi de forma continua con todos los individuos y grupos, aunque presentaban variaciones, en cuanto a la intensidad, aspectos de la personalidad que eran afectados, duración de los efectos, porcentajes de

sujetos a los que afectaba, diferentes naturalezas de los sujetos afectados, género de los sujetos afectados etc.

Estas transformaciones eran más importantes en los inicios del curso, cuando se estaba descubriendo la materia y antes de empezar con el aprendizaje de los procedimientos técnicos y artísticos.

Y estas transformaciones casi siempre eran asociadas por el alumnado a elevados índices de bienestar, de felicidad, de expresión placentera de las pulsiones del mundo interior, así como de confort y acogida en el seno del grupo, lo que se traducía en un aumento del rendimiento y un asistir a clase con mayor entusiasmo y compromiso.

Y aunque estábamos trabajando la rama artística de la expresión corporal y en consecuencia no hacíamos actividades de naturaleza pedagógica, terapéutica ni diletante, los sujetos mostraban un alto índice de movilidad en sus concepciones íntimas, en la percepción del otro, caracterizándose por una comunicación mucho más placentera, fundamentalmente afectuosa y acogedora, lo que se traducía en un alto nivel de bienestar.

Era importante para mi determinar a qué procedimientos, conceptos o mecanismos se podía atribuir el citado comportamiento, y cómo poder, en caso de fuera posible, propiciarlo y utilizarlo en beneficio de los alumnos receptores.

Era importante saber si estábamos consiguiendo, sin pretenderlo, niveles de alta calidad comunicativa y humana, que de poder controlar de forma científica y pedagógica sería un excelente material y objetivo educativo a trabajar.

Sin duda alguna se presentaba un interesante reto profesional que me motivaba fuertemente poder descifrar.

La principal motivación es mi dedicación profesional y vocacional a la práctica de la expresión corporal, en un principio, y a la enseñanza de la misma en la actualidad. Esta dedicación exclusiva, implica, que a la par de los conocimientos que he ido adquiriendo, paralelamente ha ido creciendo en mí, la curiosidad sobre gran cantidad de aspectos que afectan a la expresión corporal y a su enseñanza.

Con frecuencia, yo me encontraba en mi medio laboral donde todo el mundo entendía de forma axiomática que la expresión corporal era buena, una bendición y que producía extraordinarios y casi milagrosos beneficios a quienes las practicaban, sujetos que mediante esta actividad eran transportados al limbo de los elegidos, por eso caminaban con andar pausado y gestos meditabundos fruto de la profundidad espiritual adquirida con la práctica de tan excelsa actividad, perdiéndose el resto de los humanos, pobres criaturas, la contemplación de tanta belleza y sabiduría.

Tan fuerte era la creencia y tan extendida, de que la expresión corporal influía positivamente en la mejora de la comunicación, que algo tan primario como si era verdad o mentira no se le había ocurrido evaluarlo a nadie, o a casi nadie.

Todo el mundo afirmaba, sin lugar a duda, que la práctica de la expresión corporal mejoraba la comunicación del alumnado que recibía dicha ense-

ñanza, les dotaba de hábitos comunicativos especiales e indelebles, de formar a las personas que habían practicado la expresión corporal podíamos distinguirles algo especial, como un toque divino que las señalaba.

Que pena y con qué frecuencia el mundo de las artes y otros, están repletos de conductas no científicas, de tintes axiomáticos, a los que se pretendía dar explicación mediante axiomas energéticos, orientalistas, mediante energías que fluyen en diferentes sentidos y que sólo unos pocos iluminados pueden ver, canalizar y usar a su antojo y como explicación universal e infantil de todo y del todo etc., sabios de andar por casa que ofrecen razones mágicas a las situaciones que no se ha estudiado suficientemente o a los sucesos que hasta este momento no se han podido comprender del todo, en lugar de aplicarse a entenderlos con la razón.

Pero lo que había que hacer y hay que hacer es llevar la linterna de la curiosidad, de la investigación a esos territorios y poner luz en ellos, en lugar de darlos por ciertos dejándolos en la penumbra mágica que tanto nos gusta a los humanos, a unos más que a otros, desde el principio de los tiempos…el problema es que ya no estamos en la caverna y hay muchas cosas que ya han sido estudiadas y podemos, si queremos, entender su funcionamiento.

Es por esto por lo que nos planteamos evaluar, comprobar de forma científica, experimental, si realmente la práctica de la expresión corporal mejora la comunicación entre los sujetos que reciben estas clases de expresión corporal, si esta mejora, es o no duradera en el tiempo, si esta conquista comunicativa afecta por igual a hombres y a mujeres, así como si este avance comunicativo dota al sujeto de una capacidad que le permite comunicar mejor siempre y con todo el mundo, hayan compartido o no la experiencia de la expresión corporal, o tan sólo es útil, sólo produce una mejora entre los sujetos que han compartido las clases de expresión corporal

También nos interesaba, en caso de ser cierto que el aprendizaje de la expresión corporal influía en la comunicación de los sujetos receptores, medir en qué grado y sentido se producía esta modificación y a qué aspectos concretos de los factores que conforman la comunicación les influía, tales como: número de mensajes, si se modificaban las actitudes que subyacen al envío de una comunicación, si variaba el mapa de distribución de las diferentes actitudes de cada sujeto, si se veía influido el lenguaje corporal de los sujetos y qué grado y parámetro, así como si variaba la naturaleza del tipo de comunicación no verbal que los sujetos utilizaban entre ellos.

Pusimos especial atención en discriminar si la variación, en caso de darse, era atribuible a la aplicación del programa, o podía surgir de forma espontánea en el seno del grupo, como fruto espontáneo, automático y natural, consecuencia de la simple convivencia a la que son sometidos los sujetos y que esta mera convivencia, junto con el paso del tiempo, sea la causante de este cambio comunicativo.

Se puso especial énfasis en distinguir qué tendencia se producía de forma espontánea en el seno de un grupo cualquiera y qué variación se producía en el seno de un grupo de similares características con la aplicación de la expresión

corporal; así como si entre ambos grupos se establecía una diferencia significativa y de calidad que hiciera aconsejable la investigación y la aplicación consciente de la expresión corporal hacia la mejora de los hábitos y capacidades comunicativas de los alumnos, y en caso de que esto fuera así, ser capaz de describir un cuerpo de materia de expresión corporal, bien organizado y secuenciado que en manos de los docentes fuera capaz de mejorar de forma dirigida y programática la comunicación de los alumnos receptores.

Ya en mi práctica docente había venido observando los cambios conductuales que se operaban, año tras año, en los sujetos que se prestaban al aprendizaje de la expresión corporal. Estos cambios en los individuos no eran aislados ni esporádicos, sino frecuentes y presentaban dos aspectos importantes:

1) En el grupo como colectivo, surgían relaciones mucho más gratificantes y sinceras, tales como una mayor aceptación de las peculiaridades de cada uno, mayor disponibilidad a la no manipulación, mayor facilidad para expresar los sentimientos y más integración en el grupo.
2) En los alumnos, como entes individuales, estos cambios se traducían, según expresiones de ellos, en mayor bienestar personal y mayor autopermiso para sentir.

Por lo que tras la observación de los aspectos anteriormente citados, me interesó profundizar de forma rigurosa en los siguientes aspectos:

- Medir si este cambio en la conducta de los sujetos era real y no una apreciación subjetiva, fruto del impacto emocional que producía, en ellos las primeras sesiones de expresión corporal.
- Si estos cambios eran transitorios o por el contrario se convertían en cambios duraderos.
- Comprobar si estos cambios afectaban a todos los individuos de un grupo.
- Medir si estos cambios eran significativos.
- Y si de ser cierto lo anterior, si se podía orientar la enseñanza de la expresión corporal hacia la consecución de estos nuevos objetivos, es decir hacia la mejora de la comunicación.

La profundización en estos aspectos vendría a mejorar de forma sustancial el trabajo docente, dándole un nuevo sentido y orientación.

4. RAZONES PERSONALES PARA ABORDAR ESTA INVESTIGACIÓN.

Desde el punto de vista personal, siempre me ha interesado la psicología social, en especial aquella parte que reflexiona sobre los aspectos sociales y de integración del individuo, poniendo especial atención sobre los niveles de felicidad y de integración del individuo en el grupo, ya que siempre he considerado que la dimensión social era de especial importancia para el equilibrio del sujeto, para su vida personal, de la calidad de esta integración dependía el diferente grado de felicidad que manifestaba el sujeto.

Me había formado en la psicología transaccional, me encontraba muy próximo a los procesos de ayuda a individuos en crisis, ya que colaboro, de forma estrecha y permanente, con una ONG, que se dedica a este tipo de fín; había partido siempre de la idea de que las interacciones personales tenían gran importancia en la conformación de la personalidad de un sujeto y de que una vez conformada la personalidad del mismo, éste se comunicaba desde su personalidad.

Es decir la estructura de la comunicación que utiliza un sujeto, su forma, su estilo, su posicionamiento, vienen fuertemente determinados por la estructura de personalidad del sujeto emisor.

Por lo que parece, casi inevitable, si se quería revisar los patrones de comunicación de un sujeto, revisar así mismo la organización y conceptos en los que se organizaba su personalidad.

Podemos afirmar que si la estructura de la personalidad determina la forma de la comunicación, su naturaleza, su estilo, la percepción del otro y del mundo que les rodea, este estilo de comunicación confirma y sustenta, consolida la estructura de personalidad de la que proviene, no pudiéndose dar una cambio de una sin el cambio de la otra y viceversa.

Es previsible pensar que si provocamos un cambio en la forma y naturaleza de la comunicación, estaríamos provocando un cambio en la estructura de personalidad que lo sustenta, o al menos favoreciendo el citado cambio o cuestionando determinados aspectos que favorezcan la evolución.

Siempre me he preguntado si era posible esta modificación de la conducta a través de la práctica y el aprendizaje de la expresión corporal, que de ser posible, podríamos abrir un camino muy interesante que contribuyera al crecimiento personal. De esta forma mejorando la comunicación, aportando al sujeto procesos comunicativos sanos, equilibrados, expresivos etc., podríamos contribuir a la construcción de una personalidad más equilibrada, más expresiva, más expansiva y natural.

5. ESTRUCTURA DE LA TESIS DOCTORAL.

Una vez acabada la introducción, pasamos a explicar los distintos apartados en los que se estructura el presente trabajo.

En el **capítulo 1**, **marco teórico,** abordamos las cuestiones teóricas más importantes relacionadas con el objeto de estudio tales como la comunicación, su concepto, principios, los tipos de comunicación, los sistemas y fiabilidad de los mismos, así como los modelos que la explican. Dedicamos una especial atención al estudio de la comunicación no verbal, que es una herramienta fundamental en nuestra investigación, acometiendo su concepto, funciones, elementos que la conforman, así como sus ámbitos. Igualmente se hace necesario profundizar sobre el concepto de actitud, el objeto y función de la misma y sus características y composición. Destinamos un apartado a la conceptualización de lo que entendemos por expresión corporal y por manifestaciones técnicas de la expresividad corporal. Posteriormente hemos estudiado y analizado la presencia de la expresión corporal y de las manifestaciones técnicas expresivas en

el currículo de la materia de educación física. Para finalizar se ha realizado un sondeo sobre los requisitos para el diseño de un programa educativo de expresión corporal y técnicas expresivas corporales.

El **planteamiento y desarrollo de la investigación** está atendido en el **capítulo 2**. Se parte presentando el problema, objetivos e hipótesis que nos planteamos, teniendo en cuenta los antecedentes en los que nos apoyamos. Explicamos el proceso de investigación seguido, exponiendo en primer lugar la cobertura y el contexto en el que desarrollamos el trabajo, precisamos el diseño utilizado y definimos las variables planteadas, donde se recogen pormenorizadamente el programa de intervención (como variable independiente) y la cantidad y calidad de comunicación (como variables independientes). En los siguientes apartados describimos cómo hemos organizado los sujetos para el estudio, los pasos seguidos en la investigación, así como los recursos e instrumentos utilizados para la obtención de los datos. El último apartado detalla los aspectos concernientes al tratamiento de los datos y las medidas tomadas para el control de la subjetividad de observador, así como el análisis estadístico empleado y el software utilizado.

El **capítulo 3** aglutina el **análisis e interpretación de los resultados**, que se articula en dos grandes bloques. Por un lado los datos arrojados por el grupo experimental y el grupo control como emisores, diferenciando entre el análisis individualizado y comparado de las diferentes variables independientes, así como en la distribución de la calidad de las actitudes y del lenguaje no verbal. Por otro lado lo referente a los mensajes recibidos por el grupo de comparación externo en cada una de las variables. Para facilitar su comprensión utilizamos tablas y gráficos que exponen y aclaran la interpretación de los resultados obtenidos.

La **discusión de los resultados** se aglutina en el **capítulo 4**, distribuyéndose en cuatro apartados: el primero referido a las variables de cantidad comunicativa; el segundo y tercero que incluyen a las variables de calidad comunicativa: actitudes y lenguaje no verbal emitido; y el cuarto que aborda la mejora comunicativa y/o desarrollo de habilidades sociales.

Las **conclusiones** de la investigación se reúnen en el **capítulo 5**, estrictamente organizadas para responder a la hipótesis y objetivos planteados. Finalizando con un resumen global de las mismas

Se ha incluido un **capítulo 6** en el que se considera la necesidad de hacer un análisis sobre las **fortalezas y debilidades** de la presente investigación (siendo conscientes de que ambas son innumerables), así como hacer **propuestas de futuro** (a la luz de los resultados obtenidos) que nos permitan seguir avanzando en el día a día de nuestro trabajo.

Por último incluimos la **bibliografía** en la que nos hemos apoyado y que han contribuido a la realización de esta tesis, así como los diferentes **anexos**: programa de clases de expresión corporal (técnicas expresivas corporales) y tablas de resultados estadísticos.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

1.1. LA COMUNICACIÓN

1.1.1. CONCEPTO DE COMUNICACIÓN

1.1.2. PRINCIPIOS DE LA COMUNICACIÓN

1.1.3. SISTEMAS DE COMUNICACIÓN

1.1.3.1. Propiedades del sistema de comunicación

1.1.3.2. Elementos del sistema de comunicación

1.1.3.3. Naturaleza de los estímulos que constituyen el mensaje

1.1.3.4. Diferencia entre signo y símbolo

1.1.3.5. Lenguajes del sistema de comunicación humano

1.1.4. MODELOS DE COMUNICACIÓN

1.1.4.1. Modelos matemáticos o derivados de la teoría de la información

1.1.4.2. Modelos socio semióticos

1.1.4.3. Modelos interacciónales y relacionales

1.1.4.4. El interaccionismo simbólico

1.1.4.5. Nuevos paradigmas de la comunicación

1.2. LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

1.2.1. CONCEPTO DE COMUNICACIÓN NO VERBAL

1.2.2. FUNCIONES DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

1.2.3. ELEMENTOS QUE CONFORMAN LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

1.2.4. ÁMBITOS DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

1.2.4.1. Kinésica

1.2.4.1.1. Postura corporal

1.2.4.1.2. Los gestos

1.2.4.1.3. Expresión facial

1.2.4.1.4. La mirada

1.2.4.2. Paralingüística

1.2.4.3. Proxémica

1.2.4.3.1. Espacio

1.2.4.3.2. Contacto

1.2.4.3.3. Conducta territorial humana

1.3. LA ACTITUD COMUNICATIVA

1.3.1. CONCEPTO DE ACTITUD

1.3.2. OBJETO Y FUNCIÓN DE LA ACTITUD

1.3.3. CARACTERÍSTICAS Y COMPOSICIÓN DE LAS ACTITUDES

1.4. LA EXPRESIÓN CORPORAL

1.4.1. CONCEPTO DE EXPRESIÓN CORPORAL

1.4.2. CORRIENTES DENTRO DE LA EXPRESIÓN CORPORAL

1.4.3. EXPRESIÓN CORPORAL Y TÉCNICAS EXPRESIVAS CORPORALES

1.4.3.1. Clasificación de las técnicas expresivas

1.5. PRESENCIA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL EN LOS DISTINTOS NIVELES EDUCATIVOS

1.6. LA EXPRESIÓN CORPORAL Y LAS TÉCNICAS EXPRESIVAS CORPORALES COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN: ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.7. REQUISITOS PARA EL DISEÑO DE UN PROGRAMA EDUCATIVO DE EXPRESIÓN CORPORAL Y TÉCNICAS EXPRESIVAS CORPORALES

1.7.1. CONCEPTO DE PROGRAMA

1.7.2. PRINCIPIOS PARA DISEÑAR LAS ACTIVIDADES DEL PROGRAMA

1.7.3. ENFOQUE METODOLÓGICO

1.7.4. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (profesorado-alumnado)

1.7.5. ETAPAS DIDÁCTICAS EN LA APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE EXPRESIÓN CORPORAL Y TÉCNICAS EXPRESIVAS CORPORALES

1.7.6. LOS CONTENIDOS DE LA EXPRESIÓN CORPORAL

1.7.6.1. Análisis de bibliografía sobre propuestas de contenidos de expresión corporal

1.7.6.2. Organización de los contenidos de expresión corporal

1.7.6.3. Factores y criterios a tener en cuenta en la selección de los contenidos y tareas

1.8. VINCULACIÓN DEL PROGRAMA CON EL CURRICULO

1.8.1. OBJETIVOS

1.8.2. CONTENIDOS

1.8.3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

1.1. LA COMUNICACIÓN.

En nuestro trabajo la comunicación juega un papel importante y decisivo. Constituye uno de los pilares de nuestra investigación, que se centra en dos elementos básicos que son la expresión corporal y la comunicación. O lo que es lo mismo, evaluar y medir si la expresión corporal es una actividad que favorece la mejora en la comunicación y en caso de producirse esta mejora, a que aspectos de la misma afecta, en qué proporción, así como si se refiere a la totalidad o a determinados grupos de alumnos considerados por el género del emisor y del receptor.

Cáceres (2003) opina que: "uno de los problemas principales que se plantea a la hora de abordar el estudio de los procesos de comunicación es la heterogeneidad del comportamiento comunicativo y la multidisciplinariedad que encontramos a la hora de plantear modelos de análisis" (p. 39).

Según la revisión realizada por Cáceres (2003) hay muchas disciplinas que se ocupan directa o indirectamente de estudiar la comunicación, en conjunto o algunos aspectos de ella. Así desde las disciplinas sociales, tenemos: la psicología general, la psicología social y la sociología. Desde las disciplinas lingüísticas encontramos: la lingüística, la psicolingüística, la semántica, el análisis del discurso y la semiótica. En las disciplinas tecnológicas: la cibernética, la ingeniería de las telecomunicaciones y la informática. En la filosofía y la filosofía de las ciencias: la epistemología y la filosofía. Desde las disciplinas clínicas: la psiquiatría, el psicoanálisis y la psicoterapia. En las disciplinas artísticas: la pintura, el teatro, la danza y la música. Y desde las ciencias de la conducta: la etología y la etología humana.

Es por esto por lo que es imprescindible fijar el campo conceptual de la comunicación, precisando qué entendemos por comunicación, qué importancia tiene en nuestras vidas, en la naturaleza etc., con qué enfoque la vamos a plantear, cómo la explicamos, qué tipos de comunicación podemos observar, de qué nos informa y sobre todo y muy especialmente, qué dimensiones podemos encontrar en ella y cómo medirla de manera fiable.

Sin todas estas concreciones es imposible la realización de nuestro trabajo, por lo que vamos a profundizar en los puntos arriba indicados sobre la comunicación.

Según Watzlawick (1977), el hombre no puede no comunicarse. La comunicación es para el hombre un acto irrenunciable, no es por lo tanto un acto de elección. El hombre podrá elegir cómo comunicarse, pero no si se comunica o no, ya que la comunicación es esencial, irrenunciable y soporte de toda vida.

Para Aristóteles el hombre es un ser nacido para convivir, es decir para comunicarse y esta comunicación se compone de quien habla, quien escucha y lo que se dice.

No es posible la vida sin una comunicación constante y permanente entre el individuo y el medio que le rodea, del que obtiene lo necesario para el desarrollo de su existencia. No es posible la vida sin esa comunicación constante y

permanente entre el individuo y los seres que le acompañan en ese medio, la vida es una vital interactuación.

Las comunicaciones que establecen los seres vivos, son gradualmente más complejas en función de la progresiva evolución del individuo o de la sociedad en la que se inserta. Existe por lo tanto una clara relación entre la superioridad evolutiva de animal humano sobre el resto de animales y el desarrollo de los sistemas comunicativos de la especie humana.

En la especie humana, la comunicación adquiere más complejidad y riqueza, para transmitir no sólo los elementos relacionados con la supervivencia, sino también todo tipo de emociones, sentimientos, actitudes etc. El ser humano no es otra cosa que comunicación. Vivir es expresarse, existir es una continua comunicación.

La comunicación es para el individuo la necesidad más básica y vital después de la supervivencia y así mismo facilita el mantenimiento de la vida, ya que es necesaria para conseguir alimentos, abrigo, protección, reproducción, etc. Desde la prehistoria, los hombres se entienden y cooperan los unos con los otros mediante la comunicación. Ahora bien, la capacidad para comunicarse no es exclusivamente humana ya que los animales se comunican entre sí con símbolos y signos visuales, guturales-auditivos, olfativos o táctiles. Pero la comunicación entre los hombres ha evolucionado y se ha complejizado respecto de la que se da en el reino animal.

El desarrollo del lenguaje en los hombres se ha debido al crecimiento y a la morfología de su cerebro así como a su posición bípeda que, liberando sus manos, junto con la expresión de su cuerpo y cara, unido al desarrollo y modificación de su laringe y aparato fonoarticular, han permitido el uso de al menos tres medios de comunicación: lenguaje, paralenguaje y lenguaje no verbal.

No es posible el desarrollo humano individual si permanecemos mental, social o físicamente aislados, sin relacionarnos con otros seres de nuestra especie. Por lo que la comunicación no sólo ha contribuido al manteniendo de la vida tanto como especie como a nivel individual, sino que es la herramienta que ha permitido el progreso y la maduración de la especie y en consecuencia del individuo humano.

Para Pinazo y Pastor (2006) la comunicación ha adquirido tal importancia, que se ha convertido en el medio que ha permitido a la humanidad vivir en sociedad, sin la comunicación no hubiera sido posible la vida en sociedad y mucho menos la gran evolución y complejidad de las relaciones sociales. Para estas autoras, la comunicación tiene un carácter social y unas peculiaridades, que hacen que ésta sea objeto de estudio para disciplinas tan dispares como la psicología, la antropología, la sociología, la filosofía y la lingüística.

Gracias a la comunicación es posible transmitir las experiencias de una generación a otra para que puedan ser asimiladas, continuadas y ampliadas. Sin la posibilidad de comunicaciones, el avance, la evolución, el cambio, el crecimiento, no hubieran sido posibles en ningún sentido.

Llegados a este punto es necesario detenernos a definir el término comunicación.

1.1.1. CONCEPTO DE COMUNICACIÓN.

La palabra comunicación tiene su raíz en la palabra latina "*comunics*", que significa común, que a su vez quiere decir poner a la luz de todos. Su definición formal es: proceso de emisión y recepción de mensajes. Concepto del que se sirve una gran variedad de ciencias para definir, cada cual en su campo, una infinidad de fenómenos distintos, aunque todos ellos de naturaleza similar.

Genéricamente se trata de la acción o efecto de comunicar o comunicarse.

La comunicación es una forma de intercambio, de expresarnos y dar a conocer nuestras ideas a los demás, así mismo es un instrumento básico para la supervivencia, quizás la piedra angular, la base del desarrollo y de la evolución. La comunicación, como veremos más adelante, no sólo es una necesidad en sí, sino que además es la forma de propiciar la satisfacción de las otras necesidades del ser vivo.

Debido a la importancia de este concepto, consideramos de interés hacer un barrido cronológico de las definiciones aportadas por estudiosos del tema, a lo largo del último siglo y en la actualidad, lo que nos permitirá poder extraer todos los criterios que puedan sernos de utilidad a la hora de abordar la presente investigación.

En la primera mitad del siglo XX, Cooley (1909) considera que la comunicación es el mecanismo a través del cual existen y se desarrollan las relaciones humanas, pero también incluye todos los símbolos y signos de la mente, junto con los medios, de los que nos servimos, para transportarlos por el espacio y las formas de preservarlos en el tiempo. Por su parte Redondo (1959) afirma que la comunicación es relación real que se establece entre los seres, mediante la cual se ponen en contacto y uno o los dos hacen donación, transmiten algo al otro.

Ya en la segunda mitad del pasado siglo, Satir (1986) concibe la comunicación como un proceso verbal y no verbal de solicitar algo del receptor. Podemos decir que la comunicación interpersonal es el proceso en el que los participantes expresan algo de ellos mismos, a través de signos y símbolos, verbales y no verbales, con la intención de influir de alguna manera en la conducta del otro.

Por su parte, Riesmann (1968) define la comunicación como la instauración de un estado de mancomunidad en cuanto éste puede identificarse con la comprensión.

Antons (1990) entiende la comunicación como un proceso que consta de dos factores: a) emisión de información de un contendido por medio de un comunicador y b) reacción o respuesta del comunicando a lo comunicado, según su manera de percibir el contenido.

La comunicación, según Thayer (1975) puede ser concebida como el proceso dinámico fundamental para la existencia, crecimiento y conducta de todos los seres vivientes, como individuos o colectivos. Así mismo apunta sobre la importancia de la comunicación, que es esencial para los sistemas vivientes, tanto individuales como organizaciones, no solo para la aprehensión y consumo

de comida que sustente su maquinaria física y fisiológica, sino también para el intelecto y los sentimientos humanos. La comunicación es para la personalidad, para los sentimientos y la vida social, lo que para el cuerpo lo son los procesos biológicos.

Para Francois (1973) la comunicación es la transferencia de información por medio de mensajes, considerando a éstos como una sustancia que ha recibido cierta forma. En esta misma línea Williams (1978) la define como la transmisión y recepción de ideas, informaciones, actitudes. etc., de una persona a otra.

Fisher (1984) aglutina en su concepción de la comunicación distintos aspectos y nombra los siguientes: un proceso o una actividad, un medio de transportar información (comunicación de masas), el mensaje o mensajes que se da, un evento o suceso, una conexión, un contacto, el grado de comprensión mutua entre personas, la disciplina o campo de estudio que se ocupa de ella.

La comunicación no es una necesidad exclusivamente humana, sino que lo es de todo el reino animal, de todo ser viviente. Watzlawick, Beavin y Jackson (1992) nos dicen que hasta tal extremo es decisiva y vital la comunicación, que para sobrevivir, cualquier organismo debe obtener no sólo las sustancias que su metabolismo necesita, sino también ha de conseguir información adecuada y precisa sobre el medio circundante así como de los peligros y oportunidades que en este pueda encontrar, por lo que la comunicación y la existencia son dos conceptos inseparables, no es posible concebir la existencia sin la comunicación.

Reardon (1991) concibe la comunicación como algo más que la transmisión de ideas de una persona a otra; es también el medio a través del cual aprendemos a saber quiénes somos y quiénes podríamos llegar a ser. Sin duda alguna hace una referencia clara a cómo la comunicación nos construye como personas, nos permite elaborar el concepto que tenemos de nosotros mismos, nos ayuda a diseñar nuestro proyecto de realización personal y vital, así como nos facilita la construcción de nuestro sistema de comunicación y de nuestro mapa de representación de la realidad.

Para Montagu y Matson (1983) comunicación es como llamamos a las innumerables formas que tienen los humanos de mantenerse en contacto, no sólo a las palabras y la música, las pinturas y las letras de molde, sino también a los gritos y los susurros, las miradas, las inclinaciones de cabeza, las posturas y los atuendos, los objetos y a todo movimiento que capte el ojo de alguien así como a cualquier sonido que tenga eco en otro oído.

Según Mota (1988) la ciencia que estudia la comunicación observa y analiza la transmisión de un mensaje, directa o indirectamente, de un emisor a un receptor y de este al primero, a través de medios personales o masivos, humanos o mecánicos, mediante un sistema de signos convenido.

Todo lo que es comunicación es sociedad, por tanto, la sociedad y la cultura deben su existencia a la comunicación. En este sentido para Moreno (1966), la vida social puede ser entendida como la organización de las relaciones comunicativas establecidas en el seno de los colectivos humanos y entre éstos y su entorno.

La comunicación es la base de la interacción social, es el principio básico y fundamento de la sociedad, sin ella, nos dice Luhmann (1993), no puede hablarse de sistema social.

Para Maldonado (1994) la comunicación es el proceso de la transferencia de mensajes (ideas, emociones, actitudes, etc.,) mediante signos comunes entre emisor y receptor, con una reacción o efecto determinado. La comunicación abarca ideas, hechos, pensamientos, sentimientos y valores; es un puente entre las personas, son canales invisibles que mantienen unidas a las personas y sus mundos interiores.

Con el objeto de ilustrar la complejidad del acto comunicativo presentamos la opinión de Birdwhistell, 1970, citado por Davis (1976), que nos dice que "la comunicación no la podemos concebir tan sólo como un emisor y un receptor, sino que es una negociación entre dos personas y por lo tanto es un acto creativo, impredecible" (p. 29). En este sentido no se puede medir la comunicación sólo por el hecho de que el otro entienda, comprenda, decodifique, o no, los mensajes, lo que se le dice, sino que se evalúa por el hecho de que el otro también contribuya, que ambos intercambien información, de manera que si ambos se comunican de forma adecuada, se constituye un sistema de interacciones y reacciones bien integrado.

Ortiz (2000) la concibe como un proceso en el que se codifican, transmiten y decodifican mensajes, y es a través del aprendizaje como se desarrolla la comunicación.

Para Cáceres (2003) la comunicación puede ser definida como un intercambio de información entre seres vivos. Este intercambio hace referencia a los comportamientos interactivos y supera la mera transmisión de datos, es algo muy superior al intercambio de información.

Para Martín Serrano (2007) la comunicación participa en la aparición, en el surgimiento y crecimiento de los seres humanos a dos niveles: a) ha favorecido la hominización, es decir, la transformación biológica del antropoide no humano en ser humano y b) ha permitido, potenciado y apoyado de forma esencial, el proceso de humanización, que es la creación de sociedades reguladas por normas, creencias y valores.

Sintetizando las ideas fundamentales de las definiciones consultadas podríamos decir que la comunicación interpersonal consiste en intercambiar información, corresponderse o ponerse en contacto entre dos o más sujetos, a través de signos verbales o no verbales con el deseo de influir en el otro o en los otros. Esta orientación está basada en la premisa de que todas las acciones y sucesos adquieren aspectos comunicativos tan pronto como los percibe un ser humano, e implica que tal percepción cambia la información que un individuo poseía e influye sobre él.

Desde su infancia el hombre busca las comunicaciones que le permitan encontrar su propio lugar en el mundo y entre los demás y esta comunicación se produce a través de la acción conjunta de diferentes mecanismos. Cualquier lenguaje, escrito o hablado, plasmado plásticamente o a través de la música o

bien expresado mediante el gesto, el movimiento, el ritmo o la danza, es una síntesis del ser que lo emite.

Cuando hablamos ponemos en juego los órganos bucales y fonadores, la respiración, la inteligencia, el pensamiento creador, la memoria, el ritmo con el emitimos las palabras, la coordinación y la relación entre lo que hemos recibido y lo que elaboramos para ser devuelto, contestado, el gesto, la mirada, las manos. La posibilidad, la capacidad de comunicarnos es un don común a todos los hombres y la necesidad que de ello tenemos es una exigencia vital del ser humano que es en su esencia social y comunitario, lo que le facilita su capacidad de comunicarse.

La comunicación es todo proceso de intercambio entre personas y entre estas y el medio, pero fundamentalmente entre personas, ya se utilicen medios codificados, como los lenguajes verbales y otros o naturales y espontáneos como el paralenguaje y el lenguaje no verbal, a través de los cuales no solo se transmiten ideas, sino actitudes y conceptos referentes al mundo, a uno mismo y al otro. La comunicación es la esencia de nuestra naturaleza y una de las causas y razones de nuestra evolución, podemos afirmar que la comunicación nos construye y define.

Nos comunicamos según somos. El estilo y la forma de comunicación es una consecuencia directa de nuestra personalidad que se ha construido basándose en las comunicaciones recibidas. La comunicación es un proceso y una actividad imprescindible e irrenunciable.

La comunicación humana, es un encuentro, un intercambio permanente de símbolos naturales e incluye una infinidad de signos construidos, acordados por el hombre. Pero es algo más que medios y mensajes, información y persuasión, canales y vías, signos y símbolos, receptor y emisor; también responde a una necesidad más profunda y esencial, al tiempo que sirve a un propósito superior y elevado. La comunicación es el territorio de encuentro y la base de la comunidad, es la forma de contacto humano esencial.

Los procesos de comunicación son cruciales ya que permiten y determinan las condiciones y las interrelaciones de todos los seres vivientes. La esencia del ser humano es comunicar. La comunicación nos construye, nos hace crecer.

Una vez expuesto qué se entiende por comunicación y nuestro enfoque de la misma, pasamos a continuación a analizar los principios que deben regir la misma.

1.1.2. PRINCIPIOS DE LA COMUNICACIÓN.

Ser, existir es comunicarse, este principio, debe constituir la base y punto de partida de nuestro trabajo. La importancia decisiva de la comunicación para el ser humano viene expresada por Watzlawick et al. (1992) cuando afirman que "no es posible no comunicarse" (p. 52). Estamos obligados, determinados, condenados a comunicarnos siempre, podemos elegir la forma en que nos comunicamos o su contenido, pero no podemos elegir si nos comunicamos o no. Comunicarse en una necesidad básica y fundamental, irrenunciable. La comunica-

ción además sirve para satisfacer otras necesidades del ser humano, como la de alimento, compañía afecto, seguridad etc. Para comprender la importancia de la comunicación, es fundamental estudiar sus principios.

Los autores que han definido claramente los principios en los que se basa la comunicación son, cronológicamente, Scott y Powers (1985) y Watzlawick et al. (1992).

Scott y Powers (1985) los concretan en tres:

- Las personas se comunican y esa comunicación es totalmente necesaria para su bienestar psicológico.
- La comunicación no es solo una necesidad humana, sino el medio de satisfacer otras muchas.
- La capacidad de comunicación interpersonal, no debe medirse exclusivamente por el grado en que la conducta comunicativa ayuda a satisfacer las propias necesidades, sino también por el grado en que facilita a los otros la satisfacción de las suyas.

Por su parte Watzlawick et al. (1992) establecen los siguientes principios de la comunicación:

- No se puede no comunicar.
- Toda comunicación tiene un aspecto de contenido y otro de relación, ambos son importantes y se conectan entre sí. Las relaciones que se dan entre las personas, suelen marcar a los contenidos comunicativos, mucho más de lo que pensamos.
- La naturaleza de una relación está condicionada por los roles que desempeñan los sujetos que intervienen y el orden de intervención en que se desarrolla.
- La comunicación humana se sirve de modalidades digitales y analógicas. Los contenidos de la comunicación se sirven de modalidades digitales como el lenguaje verbal y otros. Los aspectos de relación, las actitudes se transmiten mediante medios analógicos o modalidades no verbales. Ambas son dependientes y complementarias entre sí. Para Watzlawick et al. (1992) "el hombre es el único organismo que utiliza tanto los modos de comunicación analógicos como digitales" (p. 63).
- Los procesos comunicativos interhumanos serán simétricos o complementarios, según la relación entre los participantes esté basada en la igualdad o la diferencia.

Como se puede observar, ambas propuestas realizan afirmaciones similares y complementarias. Así en el primer punto ambas vienen a expresar dos afirmaciones muy parecidas definiendo la comunicación como una necesidad, que en Scott y Powers (1985) se refiere al bienestar psicológico, mientras Watzlawich et al. (1992) amplían esta afirmación a la totalidad, al decir que es imposible no comunicar.

El segundo principio de Scott y Powers (1985) es de gran importancia para nuestro trabajo al afirmar que la comunicación no sólo es una necesidad en sí misma, sino el medio de satisfacer otras muchas, esto hace referencia al posible uso que el alumnado, implicado en nuestro trabajo, realice de la comunicación como medio para cumplir otras necesidades e intereses, lo que nos hace pensar en aspectos tales como su posicionamiento en el mundo, la actitud, la vinculación o no con el otro, elementos que será contenidos en las variables dependientes analizadas en la presente investigación.

El tercer principio de Scott y Powers (1985) nos indica que la capacidad de comunicación interpersonal debe medirse no sólo por la capacidad de satisfacer las propias necesidades, sino también por la medida en que favorecemos a los otros la satisfacción de las suyas y teniendo en cuenta lo aportado por Watzlawick et al. (1992), en su segundo, tercer y quinto principios, al matizar aspectos importantes de la dinámica comunicativa, como son los roles, los posicionamientos y el orden, nos hemos de plantear la necesidad de valorar en qué proporción, el programa a aplicar, puede modificar las actitudes, las relaciones y el tipo de lenguaje empleado por los participantes, por lo que hemos de crear instrumentos que nos permitan registrar objetivamente, además de la cantidad de actos comunicativos, la calidad de la comunicación.

Tiene especial importancia para nuestro estudio el principio cuarto de Watzlawick et al. (1992), ya que al definir que en la comunicación se presentan siempre elementos analógicos (lenguaje no verbal y paralenguaje) y elementos digitales (lenguaje verbal) y que ambas son necesarios, dependientes y complementarios entre sí, lo que define y centra los elementos que han de ser observados en nuestro trabajo.

1.1.3. SISTEMAS DE COMUNICACIÓN.

Entendemos por sistema un conjunto de elementos organizados que interactúan entre sí y con su ambiente, con el medio en el que se encuentran, a fin de alcanzar objetivos comunes, actuando sobre información, energía, materia u organismos para obtener como respuesta información, energía, materia u organismos.

Para Bertalanffy, 1978, citado por Aguado (2004), un sistema, en tanto que conjunto de elementos relacionados entre sí y con el medio que lo contiene, es un modelo de naturaleza general, una representación conceptual de las entidades observadas (p.38).

Para Orchard, 1978, citado por Aguado (2004), un sistema es un conjunto de estados y de transiciones entre estados (p. 38). Y para Izuzquiza, 1990, también recogido por Aguado (2004), un sistema es un conjunto de elementos interrelacionados entre sí, cuya unidad le viene dada por los rasgos de esa interacción y cuyas propiedades son siempre diferentes de la suma de las propiedades de los elementos del conjunto (p. 38).

El sistema para Martín Algarra (2004) es "un conjunto de elementos relacionados que tienen un fin común" (p. 89), lo que completa Martín Serrano (2007) al afirmar que un sistema se diferencia de un agregado, en que el sistema

muestra una organización, de la que carecen los elementos del agregado. Un sistema es un todo organizado y todo sistema está incluido en un sistema superior.

El concepto de sistema tiene dos usos muy diferenciados, uno que se refiere a los sistemas de conceptos y otro a los sistemas de objetos reales más o menos complejos y dotados de organización.

Un sistema conceptual es un conjunto organizado de definiciones, nombres, símbolos y otros instrumentos de pensamiento o comunicación.

Un sistema real es una entidad material formada por partes organizadas que interactúan entre sí. Los sistemas reales intercambian con su entorno energía, información y en la mayor parte de los casos, también materia. Una célula, un ser vivo o la tierra entera son ejemplos de sistemas naturales. El concepto se aplica también a sistemas humanos o sociales, como una sociedad entera, la administración de un estado, un ejército o una empresa. Para Muñoz y Román (1989) un sistema es un conjunto de componentes en estado de interacción.

Los sistemas reales pueden ser abiertos o cerrados, según que realicen o no intercambios con su entorno. Un sistema abierto es un sistema que recibe flujos de su ambiente, del medio en el que se encuentra y le rodea, cambiando o ajustando su comportamiento o su estado según las entradas, los flujos que recibe.

Nuestro estudio reflexiona fundamentalmente sobre el fenómeno de la comunicación, observando manifestaciones concretas de la misma a nivel de frecuencia comunicativa y calidad comunicativa. Consideramos imprescindible entender más profundamente el hecho comunicativo, ya sea en la comprensión de las propiedades que presenta todo sistema de comunicación, como en los elementos que intervienen, así como las funciones que satisface, por lo que vamos a proceder al citado análisis.

1.1.3.1. Propiedades del sistema de comunicación.

Podemos decir que la comunicación es un sistema abierto de interacciones, inscritas siempre en un contexto determinado. Para Marc y Picard (1992) como sistema abierto la comunicación obedece a ciertas propiedades:

- Totalidad, ya que no es una simple suma de elementos sino que posee características propias, diferentes y que superan las de los elementos que lo componen tomados por separado. Así para Watzlawick et al. (1992), "cada una de las partes de un sistema está relacionada de tal modo con las otras que un cambio en una de ellas provoca un cambio en todas las demás y en el sistema total" (p. 120).
- Causalidad circular, que nos indica que el comportamiento de una de las partes del sistema influye en el resto de las partes.
- Regulación, según la cual no puede existir comunicación que no obedezca a un número mínimo de reglas, normas o convenciones. Estas reglas son las que permiten el equilibrio del sistema.

Para Ortiz (2002) el sistema comunicativo cuenta con las siguientes propiedades que hay que tener en cuenta al estudiar los procesos comunicativos interhumanos:

- Totalidad. El sistema constituye un todo en el que la conducta de cada miembro influye en los demás. No hay conductas neutrales, indiferentes, que no tengan consecuencias en la conducta de los otros o en el sistema. Cualquier comportamiento afecta, de una manera u otra, en mayor o menor medida, al resto de comportamientos y miembros del sistema.
- Sobreadicción. El sistema es algo más que la suma de sus miembros que lo componen, comprende aspectos cuantitativos y cualitativos.
- Tendencia estabilizadora**.** El sistema tiende a estabilizarse frente al entorno mediante mecanismos propios de retroalimentación.
- Metarreglas. Frente a los mecanismos estabilizadores el sistema está preparado para adaptarse a posibles cambios ya sea respecto a los miembros o a las circunstancias.
- Apertura. Como sistema abierto de interacción provoca y favorece la comunicación y el intercambio entre los miembros que lo componen así como la comunicación entre los miembros y el entorno.
- Divergencia. Como sistema abierto el resultado final al que se llega puede ser diferente al punto de arranque. Partiendo de la misma situación de inicio se pueden alcanzar resultados diferentes.

Martín Serrano (2007, p. 153) ofrece el modelo básico que representa a los sistemas de comunicación e ilustra la naturaleza heterogénea de los componentes de una interacción comunicativa, lo que se muestra gráficamente en la figura 1.1.

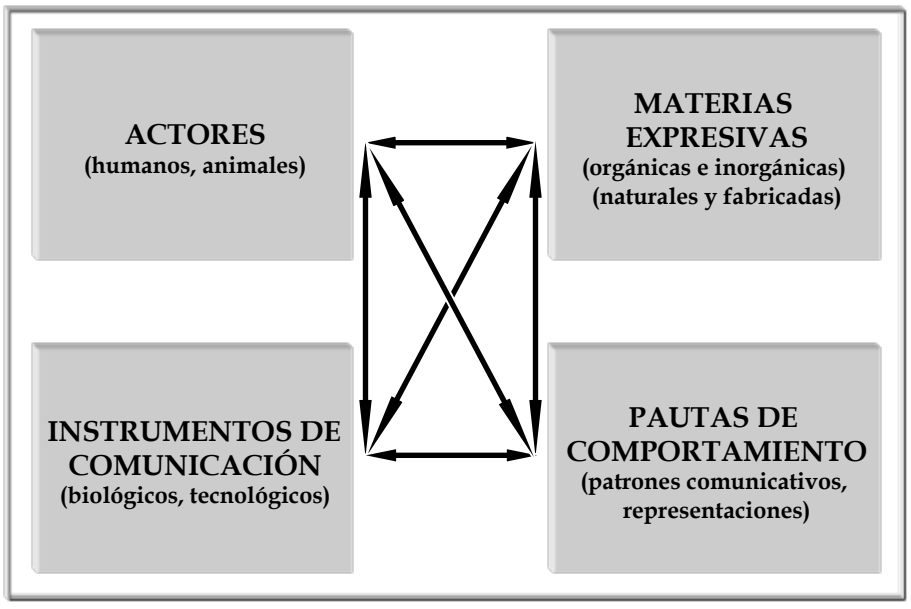


Figura 1.1. Modelo y elementos del sistema de comunicación (Martín, 2007, p. 153).

Siguiendo a Martín Serrano (2007) los sistemas de comunicación presentan tres peculiaridades, que pasamos a exponer:

- Están constituidos por componentes de naturaleza heterogénea, animales o humanos; materiales y herramientas; naturales y artificiales. Además cuentan con medios de regulación de los comportamientos de los actores, tanto neurológicos como cognitivos.
- Todos los elementos y componentes del sistema de comunicación se ven afectados y afectan a los demás. Esto lo representa mediante las flechas de doble dirección en todos los sentidos posibles. Según los actores que intervengan, humanos o animales, así serán los instrumentos que utilicen, las materias a través de las que se expresen y las pautas de comportamiento.
- Los sistemas de comunicación están abiertos.

1.1.3.2. Elementos del sistema de comunicación.

Laswell, 1948, según lo recoge Galeano (1997) propuso una fórmula de encadenamiento lineal de cinco preguntas: ¿Quién – dice qué – por qué canal – a quién – con qué efecto? Este esfuerzo de síntesis es especialmente importante y aclaratorio, ya que agrupa y señala los cinco puntos fundamentales del proceso de comunicación, como son:

- Quién: se refiere al emisor, es decir, al origen, a la fuente de toda comunicación.
- Dice qué: hace referencia a lo que el emisor comunica, se trata aquí del mensaje. El mensaje es el conjunto de signos y símbolos expresados, formulados por el emisor dirigido al receptor. El mensaje posee un contenido y un código.
- Por qué canal: el término trata de los medios, vías, canales usados para transmitir el mensaje, mediante los cuales la información pasa del emisor al receptor. Mas adelante veremos que nosotros nos decantamos por llamar canal al sentido corporal a través del cual se produce la comunicación, mientras al medio físico que lo soporta lo llamaremos medio.
- A quién: se refiere al receptor, quién recibe el mensaje.
- Con qué efecto: se trata de las consecuencias producidas en el receptor al recibir y comprender el mensaje. Es el resultado de la comunicación, que el receptor expresará mediante una nueva comunicación y que acarreará un estado de ánimo en éste.

A partir de tales preguntas se puede esquematizar el proceso de toda comunicación tanto intrapersonal como interpersonal.

Con este esquema se concibe la comunicación como un todo integrado en el que no se pueden aislar sus elementos. Para que la comunicación humana,

sea de la naturaleza que sea pueda existir, pueda darse, no sólo es imprescindible la presencia de sus elementos fundamentales sino la relación entre éstos.

Así mismo a partir de estas preguntas se pueden deducir todos los elementos del sistema de comunicación, tales como: emisor, receptor, canal, medio, idea o significado, estimulo externo o significante.

Para Sánchez-Bravo (1992) en todo acto comunicativo encontramos los siguientes elementos: un emisor, que es el origen del proceso comunicativo; un receptor, al que va dirigida la comunicación; un canal, o sentido corporal a través del cual se realiza la recepción del mensaje; un medio o soporte material que sirve de vehículo al mensaje para trasladarse por el espacio y el tiempo; por último un mensaje. Así mismo este autor pone especial énfasis en las relaciones que existen entre el emisor, el receptor y el mensaje, que son las que producen las distintas clases y situaciones de comunicación existentes.

Si entendemos la comunicación como un sistema, es necesario concretar, entender y definir el esquema básico de los elementos que lo componen. Siguiendo a Ortiz (2000) en la comunicación se relaciona un emisor (E), que tiene un mensaje (M) el cual que está formado por una idea o concepto, que llamamos significado (Sdo), al que se asocian unos elementos externos, susceptibles de ser transmitidos por el medio físico, el medio (m), y que son capaces de ser recibidos por los órganos sensoriales, canal (C) del receptor, a estos elementos externos, los llamamos significantes (Ste) o estímulos. El receptor (R) una vez recibido el mensaje está en capacidad de elaborar un nuevo mensaje que mandará como emisor, al anterior emisor que ahora actuará entonces como receptor. La misma autora expone esquemáticamente, los elementos anteriores (figura 1.2.)

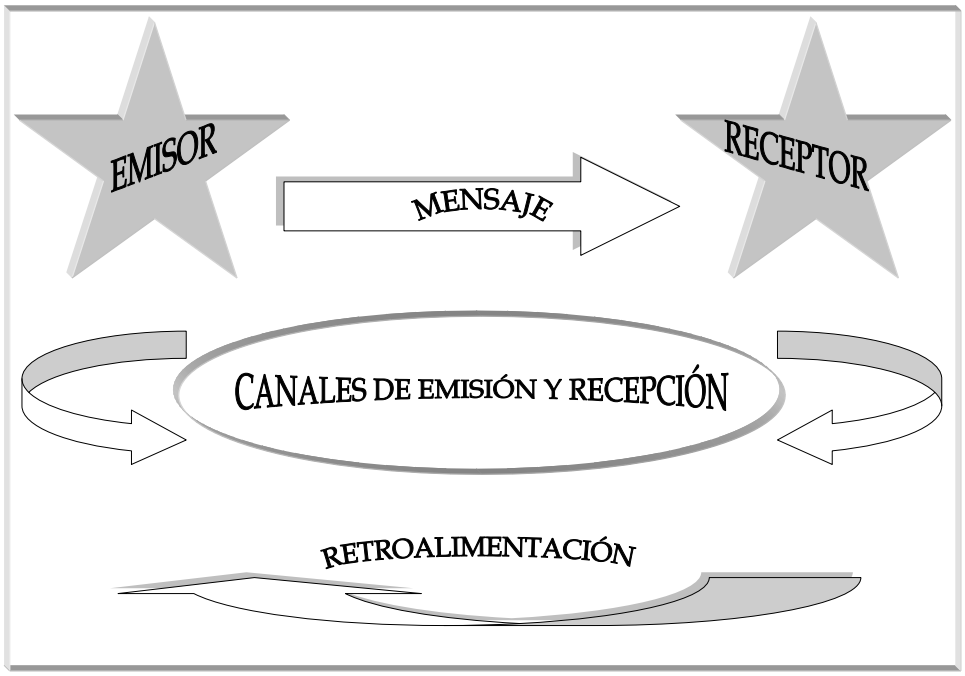


Figura 1.2. Esquema básico de comunicación (Ortiz, 2000, p. 226).

1.1.3.3. Naturaleza de los estímulos que constituyen el mensaje.

Toda comunicación se da entre un emisor y un receptor, a través de un canal sensorial que permite que los instrumentos que se utilizan en la comunicación, elaborados por el emisor, puedan ser recibidos por el receptor. En la comunicación se utilizan distintos canales, con diferentes instrumentos que le son propios a cada uno de los canales en uso.

Es interesante, para tener una idea aproximada de la amplitud de canales e instrumentos presentes en el acto comunicativo, citar a Martín Serrano (2007) quien agrupa los sistemas de instrumentos de comunicación que se dan en el mundo natural en cuatro modelos, los dos primeros quizás con presencia más temprana en la evolución:

- El sistema prenso-táctil, que se sirve de todos los estímulos relacionados con el tacto y la piel, empujones, desplazamientos, caricias, tipos de contactos, zonas tocadas, etc.
- El sistema químico-gustativo-olfativo se produce entre los órganos capaces de producir sustancias químicas y otros capaces de procesar olores o sabores.
- Los sistemas de instrumentos fono-acústicos. Se produce entre los aparatos capaces de producir sonidos y modificarlos y aquellos sentidos sensibles a las ondas sonoras.
- Los sistemas cinestésicos-visuales. En los que el cuerpo o alguna de sus partes son capaces de producir cambios, que a su vez pueden ser procesados por los órganos visuales.

Consideramos conveniente profundizar en el estudio de los estímulos que manda el emisor y la naturaleza de los mismos. El mensaje es emitido y recibido como un todo, no se responde a estímulos aislados.

Considera Argyle, 1975, citado por Ortiz (2000), que en la conducta comunicativa se dan elementos verbales y no verbales y a su vez los no verbales pueden provenir de estímulos táctiles y visuales (figura, 1.3).

<table>
<tr><td>1. Contacto físico.
2. Proximidad en el espacio.
3. Actitud corporal.
4. Manifestación externa.
5. Mímica y gesto.
6. Dirección de la vista.</td><td colspan="2">Estímulos táctiles y visuales</td><td rowspan="2">COMUNICACIÓN NO VERBAL</td></tr>
<tr><td>7. Sincronización temporal del habla.
8. Tono emocional.
9. Defectos de lenguaje y pronunciación, acento.</td><td>No verbal</td><td rowspan="2">Aspectos del habla</td></tr>
<tr><td>10. Formas de manifestación.
11. Estructura lingüística de las manifestaciones.</td><td>Verbal</td><td>COMUNICACIÓN VERBAL</td></tr>
</table>

Figura 1.3. Categorías de la conducta comunicativa (Argyle, 1975, citado por Ortiz, p. 226).

La comunicación humana por lo tanto se sirve de elementos verbales y no verbales, cuya participación no se da en la misma proporción. En este sentido Heinemann (1980) considera que la comunicación humana se da a través de elementos lingüísticos y no lingüísticos, los lingüísticos pueden ser verbales y no verbales, y los no lingüísticos son siempre no verbales, por lo que podemos observar que la proporción mayor de elementos comunicativos son de naturaleza no verbal.

El concepto de comunicación es muy amplio y en él participan gran cantidad de estímulos que emiten tanto el emisor como el receptor así como los que están presentes en el medio. Según Ortiz (2000) los estímulos que intervienen en una comunicación interpersonal son de las siguientes cuatro clases:

- Estímulos verbales. Las palabras.
- Estímulos físicos. Los gestos, movimientos, expresiones faciales, desplazamientos etc.
- Estímulos vocales. La velocidad de locución, volumen, altura, dicción, entonación, onomatopeyas etc.
- Estímulos situacionales. Aspecto externo del que habla, tipo de interacción que se da entre los participantes etc.

Según Ortiz (2000) el aspecto verbal, con frecuencia, suele limitarse a la transmisión de información y el no verbal a establecer y mantener las relaciones y es fundamentalmente a través del lenguaje no verbal por el que se manifiesta y aparece la personalidad del sujeto. Esta conclusión va a ser muy importante en nuestro estudio, ya que esta personalidad a la que alude la autora citada es, entre otras, la actitud que muestra el emisor, que nosotros hemos estudiado y evaluado, como una de las variables dependientes**.** Así mismo esta autora propone la siguiente recopilación (figura 1.4), en la que nos presenta de manera organizada los elementos que a su juicio conforman tanto la comunicación verbal, como la no verbal y los elementos y áreas de la misma, así como los canales de los que se sirven y soporte que utilizan.

ELEMENTOS DE LA COMUNICACIÓN	**ELEMENTOS NO VERBALES DE LA COMUNICACIÓN**				
		Comprende	**Lingüístico o no**	**Canal de percepción**	**Soportes.**
	COMPORTAMIENTO CINÉSINO.	• Movimiento del cuerpo, gesto, postura, expresión facial, mirada…	No lingüístico	Vista	El Cuerpo
	CARACTERÍSTICAS FÍSICAS.	• Físico, la morfología corporal, altura, peso, color del pelo, color de la piel, rasgos de raza… • El olor corporal		Vista y olfato	
	ARTEFACTOS	• Perfume, ropa, maquillaje, gafas, pelucas, objetos para el cabello, postizos y productos de estética.		Vista y olfato	Útiles relacionados con cuerpo.
	FACTORES DEL ENTORNO.	• Muebles, estilo arquitectónico, decorado, condiciones de luz, olores, colores, temperatura, ruidos…		Vista olfato y oído.	Útiles relacionados con el medio.
	PROXEMIA	• Distancia interpersonal		Vista	
	CONDUCTA TACTIL	• Caricias, golpes, ayudas o guías de movimiento, sostener…		Tacto	Intercorporal
	PARALENGUAJE	• Tono, acento, pronunciación, velocidad al hablar, pausas…	Lingüístico.	Oído	El aparato fonador.
	ELEMENTOS VERBALES DE LA COMUNICACIÓN				
	MENSAJE VERBAL	• El contenido de la información verbal	Lingüístico.	Oído	El aparato fonador.

Figura 1.4. Clasificación de elementos verbales y no verbales de la comunicación (Ortiz, 2000, p. 238).

Santiago (2004) distingue entre los elementos que conforman la conducta comunicativa humana los lingüísticos y los no lingüísticos, clasificándolos según el canal comunicativo del receptor, como vemos en la figura 1.5.

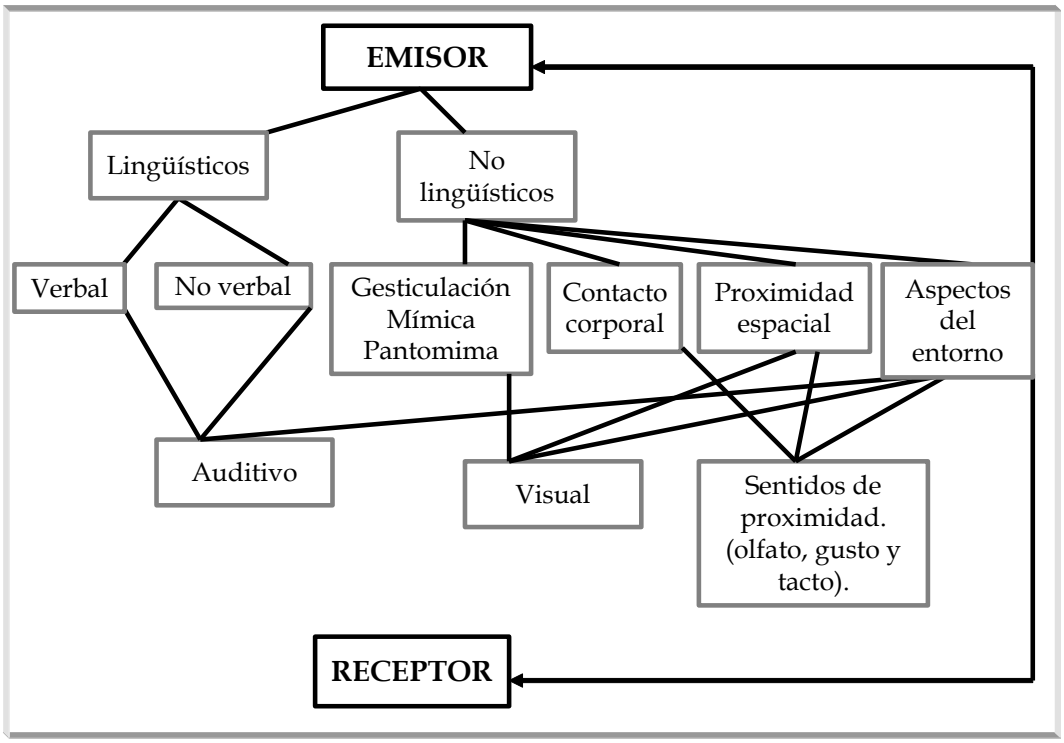


Figura 1.5. Elementos de la conducta comunicativa y canales (Santiago, 2004: p. 156).

1.1.3.4. Diferencia entre signo y símbolo.

Toda comunicación humana utiliza elementos externos, significantes o estímulos, asociados a ideas o significados. Las asociaciones entre el significante y el significado pueden ser de dos tipos: signos y símbolos. Consideramos conveniente entender y discriminar ambos conceptos ya que va a contribuir a comprender mejor la naturaleza de los distintos lenguajes que se utilizan en el sistema de comunicación.

Para Saussure, 1916, uno de los padres de la semiótica moderna, nos comenta Rodríguez (1998), que todo signo lingüístico es la asociación de dos elementos: significante y significado. Entendiendo por significante el elemento externo, susceptible de viajar por el medio físico y de ser captado por los canales sensoriales del receptor, al que asociamos el significado, la idea que queremos transmitir. Estos dos elementos se encuentran ligados, presentan una relación entre ellos y es la naturaleza de esta relación la que determina su carácter de signo o símbolo.

Así mismo para Saussure, 1916, recogido por Rodríguez (1998), el signo lingüístico está sujeto a dos principios:

- La linealidad del significante. Que no hace referencia a la sucesión de sonidos o inscripciones gráficas, sino a la imagen que éstos producen.

- La arbitrariedad de su conexión. La relación entre el significante y el significado, en el signo lingüístico, es puramente arbitraria, no obedece a ninguna razón natural, es el producto de un código, que debe ser aprendido por los que quieran comunicarse mediante signos lingüísticos. Señalan Bateson y Jackson, 1964, citados por Madrid (1986), que no hay nada parecido a "cinco" en el número 5; no hay nada similar a una mesa en la palabra mesa, no existe ninguna semejanza entre la palabra y la cosa que representa, es una forma totalmente convencional de referirnos a los contenidos de acuerdo con la sintaxis lógica del lenguaje.

Para Saussure, 1916, según Rodríguez (1998), es el principio de arbitrariedad el que proporciona la primacía al lenguaje sobre otros sistemas semióticos. En el signo lingüístico, la arbitrariedad significa que no existe ninguna conexión interna, relación interior, entre el significante y el significado. No hay que confundir la arbitrariedad con la carencia de causas, es decir, no es que no existan causas para la constitución de este o aquel signo, sino que tales causas no pueden encontrarse en el seno mismo del signo lingüístico. Se llama signo a la unión o asociación con fines comunicativos de un significante con un significado con el que no tiene una relación natural, sino arbitraria, se crea un vínculo convencional entre significante y significado. Por lo tanto los signos, las palabras, constituyen sistemas comunicativos inteligentes, convencionales y que han tenido que ser aprendidos por los usuarios. Es imprescindible estudiar y saber el código para poder comunicarse a través de signos lingüísticos.

"Cuando se utiliza una palabra para nombrar algo, resulta obvio que la relación entre el nombre y la cosa nombrada está arbitrariamente establecida. Las palabras son signos arbitrarios que se manejan de acuerdo con la sintaxis lógica del lenguaje" (Watzlawick et al., 1992, p. 62).

Los sistemas comunicativos constituidos por signos reciben el nombre de lenguajes: lenguaje telegráfico, código circulación, lenguaje verbal humano, etc. De todos los lenguajes el más perfecto, complejo y difícil es el lenguaje verbal humano, que está compuesto por los diferentes idiomas.

Los signos se diferencian de los símbolos, en que en estos el significante está unido a su significado por un vínculo natural. El símbolo es la asociación de un significante con un significado en virtud de una relación natural existente entre ellos, por lo que no es necesario el aprendizaje de un código. Los símbolos son prácticamente universales y comunes con los animales.

Simbolizar es servir una cosa como símbolo de otra, es decir, representarla y explicarla por alguna relación o semejanza que hay entre ellas. Los símbolos son entendidos de forma espontánea y no necesitan de aprendizaje. Todos los humanos entendemos los lenguajes de símbolos, sin necesidad de estudiarlos, con independencia de nuestro nivel cultural.

La comunicación simbólica es común con los animales, es espontánea, inconsciente e inevitable. A través de ella surgen en nuestro interior informaciones que no sabemos como las obtenemos, ya que la lectura de los símbolos la

realizamos de manera inconsciente, por lo que a veces a la comunicación simbólica se le llama intuición o corazonada.

A la comunicación que se establece a través del lenguaje no verbal, se la denomina, según Madrid (1986) comunicación analógica, ya que establece una analogía, una relación entre el elemento comunicativo que se utiliza y la cosa que representa, por lo que es una forma de comunicarse más sencilla y natural. Es el lenguaje de la imagen, de la metáfora, del símbolo, de la parte por el todo, de las manifestaciones artísticas.

Mientras que el lenguaje verbal, señala Watzlawick (1977), objetivo, definidor, cerebral, lógico, analítico, es el lenguaje de la razón, de la ciencia, de la interpretación y de la explicación, es muy preciso para comunicar conceptos, pero sin embargo está peor dotado para comunicar sentimientos, es el lenguaje digital. El lenguaje no verbal, por el contrario, es mucho más universal que el lenguaje verbal o digital, transmite las emociones, las intenciones, los estados de ánimo, es el lenguaje de los sentimientos.

Santiago (2004, p. 151) distingue, dentro de la capacidad simbólica del ser humano, distintos aspectos que presentamos en la figura 1.6.

<table>
<tr><th>Clases</th><th>Señales</th><th>Indicios</th><th>Síntomas</th><th>Imágenes analógicas</th><th>Símbolos</th><th>Signos</th></tr>
<tr><td rowspan="2">FUNCIÓN</td><td colspan="3">Indicar la existencia de algo</td><td colspan="3">Sustitutos representativos de la realidad. Desarrollan las actitudes de pensar en, referirse a, evocar lo que está ausente.</td></tr>
<tr><td>Anuncia un suceso futuro. Desencadena una conducta</td><td>Anuncia por igual algo del pasado, presente o futuro.</td><td>Suceso aislado que hace relación a un conjunto</td><td>Representa</td><td>Simboliza</td><td>Significa</td></tr>
</table>

Figura 1.6. Aspectos de la capacidad simbólica del ser humano (Santiago, 2004, p. 151).

Para Santiago (2004) los símbolos son sustitutos representativos de la realidad, son significantes motivados, por tanto representan una relación de parecido con el significado. Pueden ser conscientes o inconscientes; casi siempre un mismo símbolo participa de ambas dimensiones. El límite entre lo consciente y lo inconsciente lo pone la reflexión. Y continua diciéndonos que el inconsciente se vierte de modo simbólico en la comunicación y utiliza para ello, preferentemente, mensajes no verbales. Los símbolos poseen un contenido propio, concreto, intuitivo, e imaginativo; expresan un contenido mucho más amplio y profundo que la imagen en la que este contenido se vierte. Por esto pueden comunicar realidades profundas y valores.

La misma autora nos ofrece, un resumen estructurado en el que podemos observar los distintos rasgos diferenciadores de los aspectos comunicativos simbólicos antes referidos (figura 1.7).

Clases	Señales Indicios Síntomas	Imágenes analógicas	Símbolos	Signos
INTENCIONALIDAD	No tienen intencionalidad comunicativa explicita	Pueden comunicar realidades profundas y complejas. Pueden transmitir valores.		
RELACION CON LOS SIGNIFICADOS	Natural, real, necesaria e inmediata.	Imitación	Semejanza	Arbitrariedad
OPERACIONES MENTALES	Facilitan los procesos de observación, percepción, asociación.	Asociación. Comprensión. Evocación. (Incluidas las apuntadas para señales, indicios y síntomas)		Evocación Generalización Objetivación
CARACTERÍSTICAS DE LO REPRESENTADO		Acomodación a lo real	Pluridimensional Subjetivo Individual Emotivo Estético	Unidimensional Objetivo Social
USO DE LOS SÍMBOLOS			Afectivo lúdico (principio de placer) Racional (principio de realidad)	

Figura 1.7. Rasgos diferenciadores de los distintos aspectos simbólicos (Santiago, 2004, p. 152).

1.1.3.5. Lenguajes del sistema de comunicación humano.

Los lenguajes que conforman el sistema de comunicación humano son tres: lenguaje verbal, paralenguaje y lenguaje no verbal. La diferencia entre ellos radica en que el lenguaje verbal utiliza signos verbales, signos lingüísticos, ya sea la palabra escrita o hablada, y el paralenguaje y el lenguaje no verbal van a utilizar símbolos naturales y por esta característica tienen ese carácter universal a todas las culturas y animales (figura 1.8).

Los signos, sin semejanza física con la información que representan, poseen significado únicamente por un acuerdo social. Los símbolos son menos complicados que los signos. Sea un dibujo o un gesto, los símbolos cobran forma visible para expresar una idea. Entre signos y símbolos hay diferencias:

- Los símbolos pueden ser comprendidos por los seres humanos y los animales, los signos, en casi su absoluta totalidad, son sólo comprendidos por los seres humanos.
- Los signos señalan, son específicos de un cometido o una circunstancia, por eso los signos son especialmente adecuados para el lenguaje científico, por su concreción y precisión. Los símbolos tienen un significado más amplio y menos concreto.

- En el caso de los símbolos pueden aparecer como los originales a los que aluden y pueden ser entendidos sin explicaciones.

LENGUAJES DEL SISTEMA DE COMUNICACIÓN HUMANO.		
COMUNICACIÓN VERBAL		
LENGUAJE VERBAL	**PARALENGUAJE**	**LENGUAJE NO VERBAL**
Signos		
Palabras habladas o escrita de cualquier lengua	Modulaciones significativas que se realizan en la naturaleza del significante, susceptibles de ser captadas por el órgano sensorial que se utiliza como canal	•Esta constituido por el resto de elementos significantes que intervienen en la comunicación.
	Todo lenguaje tiene su paralenguaje. El mas frecuente y rico es el que acompaña al lenguaje verbal	•Siempre se da lenguaje no verbal, constituido por elementos: •Kinésicos. •Visuales •Proxémicos •Ambientales
	Tono, timbre, entonación, altura, volumen, cantidad, caracterización, velocidad, pausas, énfasis	•Gesto, composición corporal, actitud corporal, distancia, espacio, mirada, contacto.

Figura 1.8. Lenguajes del sistema de comunicación (elaboración propia).

Podemos concluir diciendo (figura 1.8) que la comunicación humana puede ser de dos tipos: comunicación verbal (en la que encontramos al lenguaje verbal) y comunicación no verbal (conformada por el paralenguaje y el lenguaje no verbal).

Hemos estudiado por separado la comunicación verbal y la no verbal, sólo desde un punto de vista científico, ya que en la práctica, en la vida cotidiana, ambas comunicaciones se dan íntimamente unidas y en permanente conexión y reciprocidad.

Ruano Arriagada (2004) opina que una de las características más importantes del lenguaje no verbal es que se utiliza inconscientemente tanto en su emisión como en su recepción y nos aporta una gran cantidad de información sobre las personas, las intenciones y todo lo que está ocurriendo, es por esta razón por lo que con frecuencia nos acordamos más de cómo nos han dicho las cosas, que del mensaje en sí mismo, por lo que para comprender la comunicación humana desde una perspectiva amplia, hay que tener en cuenta no sólo las comunicaciones verbales, si no también las no verbales.

Ambas formas de comunicación se complementan, la digital y la analógica. Así el lenguaje verbal, componente digital de la comunicación, muestra su efectividad para expresar lo hechos, los conceptos, las ideas etc., mientras que el

lenguaje no verbal, componente analógico, transmite de forma especializada los sentimientos, las actitudes, los posicionamientos ante uno mismo, ante el otro y ante la vida.

No nos comunicaríamos de forma completa si no utilizáramos ambos lenguajes, el verbal y el no verbal de forma simultánea y complementaria. Los lenguajes verbal y no verbal se necesitan recíprocamente.

Respecto a esta coexistencia y complementariedad de ambos lenguajes, Watzlawick et al. (1992) opinan que la psicología se ocupa de la digitalización, de la verbalización correcta y correctiva de lo analógico, es decir de lo no verbal; de hecho el éxito o fracaso de una interpretación, de una terapia, depende de la capacidad del terapeuta para traducir lo verbal y lo no verbal, de un modo al otro.

Existen comunicaciones no verbales que están asociadas al lenguaje verbal. Estas forman parte del paralenguaje. En sentido estricto, el paralenguaje se aplica a las modalidades de la voz (modificaciones de tono, intensidad y ritmo) que proporcionan información acerca del estado afectivo del locutor, también se incluyen otras emisiones vocales como el bostezo, la risa, el grito, la tos, etc.

Al mismo tiempo el lenguaje verbal necesita del no verbal, según Madrid (2005), ya que la comunicación verbal se da en una situación concreta, en un lugar, necesita de unas palabras, de un volumen, de unos sonidos. Además mientras se habla, se sitúa el emisor a una distancia del oyente, lo mira o no, adopta una postura etc. Todo esto son conductas no verbales.

Así mismo el lenguaje no verbal necesita del lenguaje verbal, ya que la ambigüedad y falta de precisión de la que adolece el lenguaje no verbal, hace que necesite la precisión y la concreción que le aporta el lenguaje verbal.

Así Madrid (2005) opina que hasta las conductas no verbales más sencillas son susceptibles de las interpretaciones más diversas, según el contexto relacional en el cual tiene lugar y de la diferente historia personal de los sujetos, etc., así conductas no verbales sencillas, como un beso, una sonrisa, una lágrima, el sonrojo, etc., son símbolos muy expresivos de sentimientos, pero la mejor forma de entenderlos en su totalidad, de eliminar su ambigüedad, es reforzarlos con el lenguaje verbal.

La comunicación no verbal, para Madrid (2005) es un comentario de nuestros mensajes verbales y de la calidad de nuestras relaciones con los demás. Comunicamos no verbalmente lo que sentimos acerca del mensaje que expresamos con palabras. La importancia del lenguaje no verbal radica en la capacidad que tiene para crear o destruir relaciones, así lo que crea o destruye una relación, no es lo que se dice, sino el modo cómo se dice, este modo de decir pertenece claramente al dominio del lenguaje no verbal, e incluye, con qué gesto, con qué mirada, hacia dónde, en qué tono se dice, con qué volumen, etc.

Las comunicaciones no verbales en el hombre no van nunca separadas del contexto lingüístico. En este punto y como ilustrador de la íntima unión entre el lenguaje no verbal y el verbal, vaya la experiencia de los actores, a los que les resulta extremadamente difícil, imposible, la representación de un texto correspondiente a un personaje determinado, sin realizar al mismo tiempo todo el

lenguaje corporal que corresponde al texto y a la psicología del personaje, así como a la situación que están representando.

No hay nada que se diga, se sienta o se piense que no tenga su correlación en el lenguaje no verbal y en el paralenguaje en caso de utilizarse.

Madrid (2005) señala cuatro funciones principales que realiza el lenguaje no verbal respecto al lenguaje verbal, y estas son:

- El lenguaje no verbal puede confirmar lo que se dice con el lenguaje verbal. Así el lenguaje verbal resulta más claro, ya que cada canal refuerza al otro, se produce entonces una comunicación congruente y convincente.
- El lenguaje no verbal niega lo que se dice con el verbal. Se da una incongruencia entre ambos, se dificulta la comunicación, se hace no creíble.
- El lenguaje no verbal refuerza al verbal añadiéndole intensidad.
- El lenguaje no verbal inicia temas nuevos, distintos a los que se están expresando en el lenguaje verbal y que son los que realmente ocupan la atención del emisor.

La congruencia en la relación entre lenguaje verbal y no verbal es un aspecto muy importante, por lo que Madrid (2005) afirma que cuando la comunicación verbal y la no verbal son incongruentes, además de desorientar al receptor, constituye un síntoma de conflictos en el emisor, ya sean transitorios o permanentes. La dificultad de correlacionar ambos lenguajes puede guardar relación con el desarrollo y conexión de ambos hemisferios cerebrales.

1.1.4. MODELOS DE COMUNICACIÓN.

La teoría general de sistemas persigue un estudio organizado de las distintas realidades en las que se muestra un fenómeno, con el fin de establecer semejanzas en sus estructuras y de esta forma estudiarlos, clasificarlos y que aporten una visión ordenada de la realidad que permita el intento de comprenderla. El estudio sistémico de realidades nos conduce a la elaboración de modelos, que no son otra cosa que representaciones teóricas y simplificadas del mundo real.

"Un modelo es una construcción isomórfica de la realidad existente o prevista" (Martín Algarra, 2004, p. 89), entendiendo por isomorfismo la similitud que presentan diferentes realidades de un fenómeno en cuanto a su estructura interna.

Los modelos de comunicación son la representación sistemática en forma idealizada y abstracta de un objeto o acontecimiento. Su fin es entender el fenómeno que estudia y para ello representan los elementos que intervienen, los procesos que se dan y las relaciones que se establecen entre esos elementos. Los modelos de comunicación pretenden elaborar una representación de los ele-

mentos que intervienen en la misma, cómo se relacionan y qué procesos se dan, que sirva para todos los actos de comunicación. Pueden ser gráficos, visuales, verbales, matemáticos, etc. Son arbitrarios por naturaleza.

Para Martín Algarra (2004) hay dos tipos esenciales de modelos, los estructurales, que se limitan a exponer los elementos que los componen, y los funcionales, que además de describir los elementos, exponen los flujos de energía que se dan y dirección de la misma.

Se han elaborado diferentes modelos que pretenden dar explicación a la comunicación humana, éstos se han construido provenientes de distinta disciplinas, con un diferente criterio de uso del modelo y observando un distinto objeto de estudio, para dar idea de esta complejidad citamos la comparación de distintos modelos (figura 1.9.) que a este respecto nos ofrece Cáceres (2003).

MODELO	DISCIPLINA DE LA QUE PARTE	CRITERIO DE USO DEL MODELO	OBJETO DE ESTUDIO
Teoría de la información	Matemáticas y Física	Técnico y formal	Transmisión de Información
Modelo de Jakobson	Lingüística	Lenguaje verbal	Funciones del Lenguaje
Modelo de Austin	Pragmática	Procesos conversacionales	Actos del habla
Modelo de Newcomb	Psicología	Interacción comunicativa	Motivaciones, actitudes del sujeto en la comunicación
Interaccionismo simbólico	Psicología social	Interacción social	Origen y formación de la personalidad social y conciencia del sí
Sociometría	Sociología	Representación y medición de configuraciones de las relaciones humanas	Estructura de los grupos
Redes de comunicación	Sociología	Dinámica de grupos	Relaciones comunicativas
Modelo de Palo Alto	Comunicación	Perspectiva sistémica	Expresiones verbales y no verbales.

Figura 1.9. Comparación de los distintos modelos de comunicación (Cáceres, 2003, p. 77).

Pinazo y Pastor (2006) proponen la siguiente clasificación de los modelos de comunicación más relevantes, que por su claridad y amplitud ha sido la que hemos seguido. Ambas autoras clasifican los modelos de comunicación en cinco grandes apartados: 1. Los basados en modelos matemáticos o en la teoría de la información; 2. Los sociosemióticos; 3. Los interaccionales o relacionales; 4. El interaccionismo simbólico y 5. Los agrupados en las nuevas perspectivas.

1.1.4.1.- Modelos matemáticos o derivados de la teoría de la información.

Entre estos tenemos:

- El modelo de Laswell (1927, citado por Pinazo y Pastor, 2006).

Es básicamente descriptivo, divide en cinco las parcelas de estudio del acto comunicativo, aquellas que contestan a cada una de las siguientes preguntas: quién, dice qué, en qué canal, a quién y con qué efecto. Lo representamos en la siguiente figura 1.10.

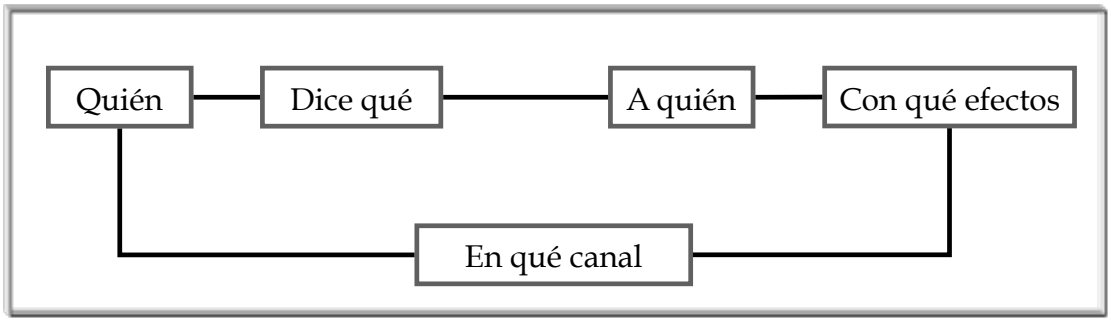


Figura 1.10. Modelo de Laswell (1927, citado por Pinazo y Pastor, p. 22).

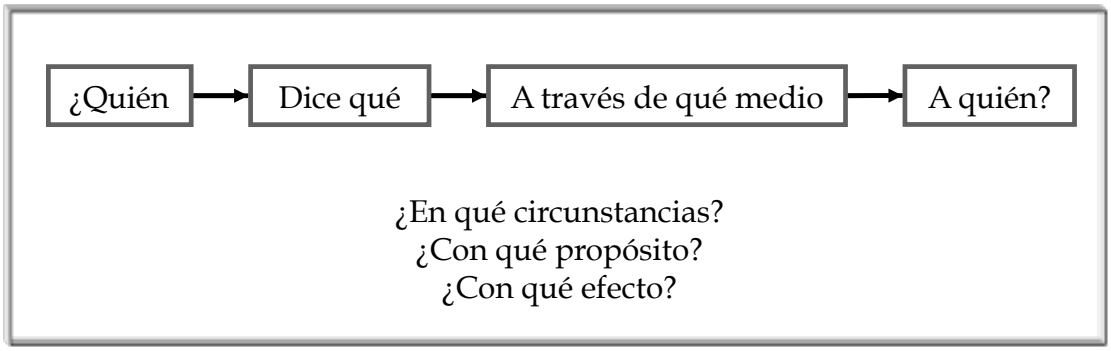


Figura 1.11. Modelo de Braddock (1958, citado por Martin Algarra, 2004, p. 98).

Martín Algarra (2004) apunta que Braddock (1958), propone una modificación al modelo de Laswell (1927), en el que se incluyen las circunstancias y el propósito como elementos del modelo de comunicación (figura 1.11).

- La teoría matemática de la información de Shanon y Weaver (1949).

A los pocos años de la anterior teoría, Shanon y Weaver, 1949, citado por Pinazo y Pastor (2006), plantean su teoría matemática de la información, también conocida como teoría de la información o Modelo de Shanon y Weaver. Proponen un esquema lineal del proceso comunicativo, que entienden como una concatenación de elementos (figura 1.12). Este esquema se convirtió en el modelo por antonomasia en ciencias sociales, utiliza la metáfora del telégrafo. El modelo lleva implícito un código, como sistema convencional de signos que permite la transmisión de la información entre emisor y receptor. Este esquema sirvió de base al estudio psicológico del leguaje y la comunicación así como propició el nacimiento de la psicolingüística. Su mayor carencia es su simpleza y el carácter lineal.

Martín Algarra (2004) cita a De Fleur (1982), quien plantea dos importantes modificaciones al modelo matemático de Shanon y Weaber (1949), aproximándolo a los planteamientos de las ciencias sociales y de las humanidades. Así De Fleur (1982) opina que la comunicación se da sólo si existe correspondencia entre el significado de origen y del final. Añade al proceso el feedback o retroalimentación y considera la posibilidad de que el ruido afecte a todos los elementos del modelo y no sólo al canal.

- El modelo de Schramm (1954).

Schramm, 1954, citado por Pinazo y Pastor (2006), formula un modelo (figura 1.13) en el que comunicar significa compartir, en especial en lo referente a las experiencias de los sujetos, ya que lo que en definitiva importa es que la fuente y el destino tengan el mayor número de experiencias en común. Si se tiene una gran área compartida la comunicación es más fácil. También considera que la comunicación humana no es lineal, sino circular, donde cada fuente es a la vez destino.

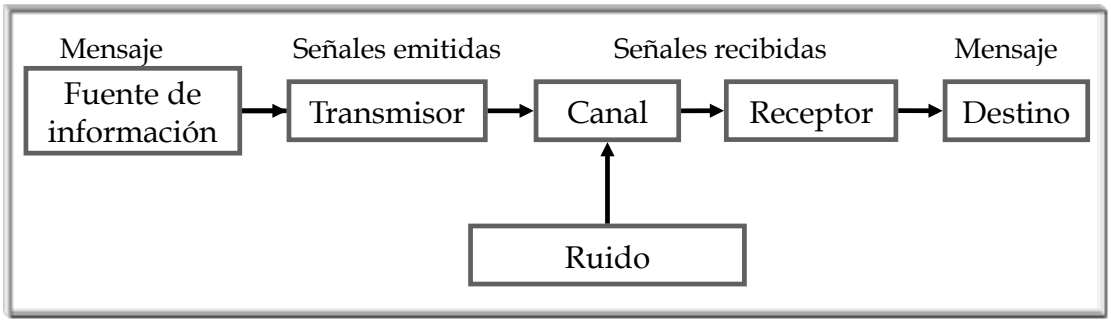


Figura 1.12. Modelo de Shanon y Weaver (1949, citado por Pinazo y Pastor, 2006, p. 23).

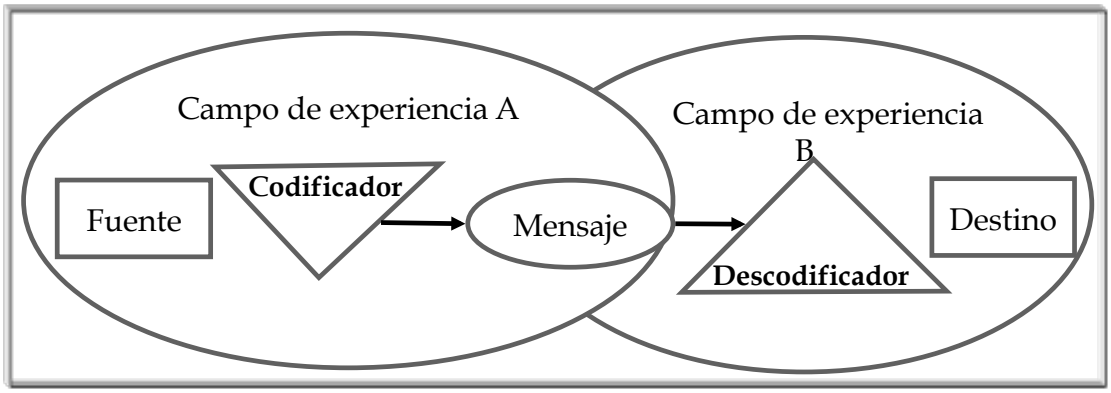


Figura 1.13. Modelo de Schramm (1954, citado por Pinazo y Pastor, 2006, p. 24).

- El modelo de Jakobson.

Jakobson, 1975, citado por Pinazo y Pastor (2006), es uno de los miembros del círculo lingüístico de Praga, para este autor los elementos fundamentales de todo acto comunicativo son seis y en cada uno de ellos se fundamenta una de las seis funciones básicas que se dan en el lenguaje (figura 1.14). Considera que estas funciones pueden aparecer de forma recurrente en el discurso, es decir que una misma actuación verbal pueda cumplir con varias de estas funciones a la vez.

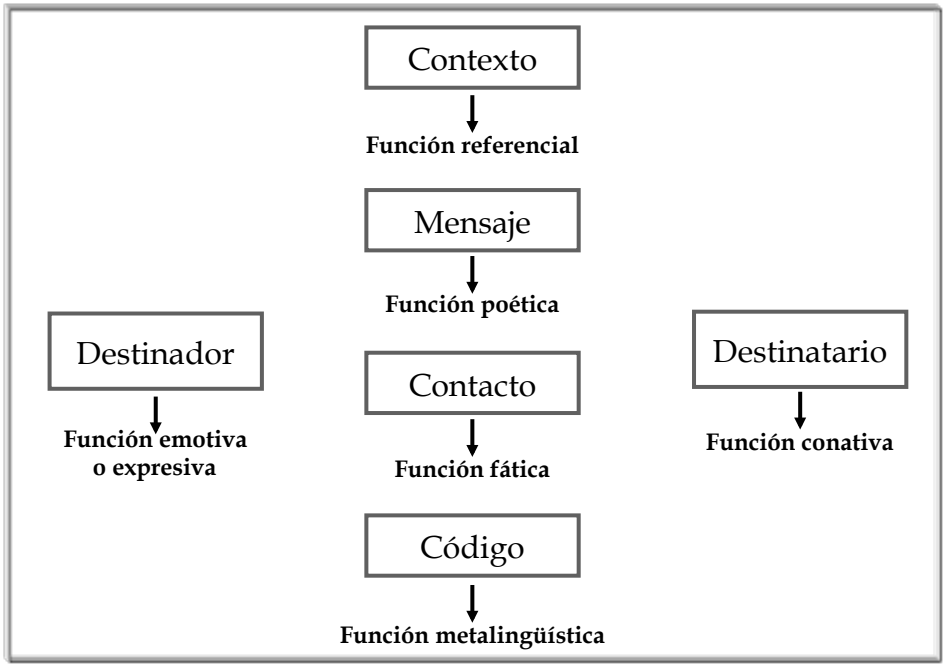


Figura 1.14. Modelo de Jakobson (1975, citado por Pinazo y Pastor, 2006, p. 25).

- El modelo dinámico de Maletze.

Maletze, 1976, citado por Pinazo y Pastor (2006), presenta un modelo que supone un intento de integración de los modelos cibernéticos con las aportaciones de la psicología social. Concibe la comunicación social como un sistema dinámico complicado de dependencias e interdependencias de los factores concurrentes.

El proceso de comunicación se inicia en el comunicador (C) que transmite un mensaje (M) a través de un medio de comunicación (MDC), el cual da lugar a un efecto en el receptor (R) (figura 1.15).

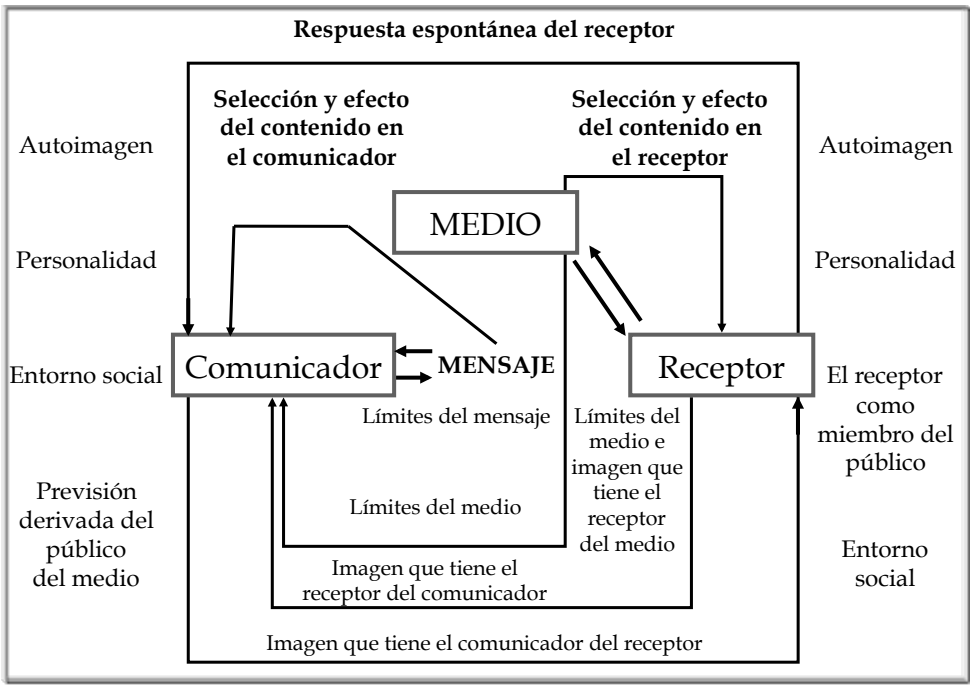


Figura 1.15. Modelo dinámico de Maletze (1976, citado por Pinazo y Pastor, 2006, p. 27).

Tanto el emisor como el rector están determinados por unas circunstancias psicosociales, tales como la personalidad, la autoimagen etc., así como forman parte de unos grupos y mantienen unas relaciones sociales que los condicionan. Así mismo el receptor forma una parte activa del mensaje que recibe, ya que éste determina que mensajes de los que recibe van a producir una vivencia en él. Por otro lado también intervienen las imágenes que cada uno tiene de si mismo y del otro, así como las características del medio.

1.1.4.2.- Modelos sociosemióticos.

Los modelos sociosemióticos aparecen como reacción a los modelos cibernéticos que no recogen la complejidad de la comunicación humana, los sociosemióticos enfatizan los significados en el estudio de la comunicación.

Siguiendo a Pinazo y Pastor (2006) dentro de este apartado, vamos a recoger los tres modelos más significativos:

- El modelo de Humberto Eco (1977).

Estas autoras indican que este modelo está muy influenciado por la teoría informacional de Shanon y Weaver (1949) y gira en torno al concepto de código y descodificación. Para Eco (1977) el proceso de descodificación se complica debido a la existencia de multiplicidad de códigos (figura 1.16)

Así Eco (1977, citado por Pinazo y Pastor, 2006, p.30), nos dice que: "la propia multiplicidad de los códigos y la infinita variedad de los contextos y de las circunstancias hace que un mismo mensaje pueda codificarse desde puntos de vista diferentes y por referencias a sistemas de comunicaciones distintos".

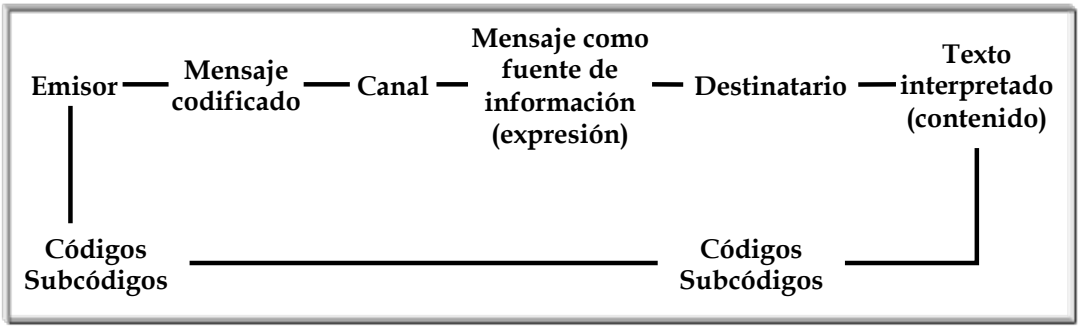


Figura 1.16. Modelo de Eco (1977, citado por Pinazo y Pastor, 2006, p. 30).

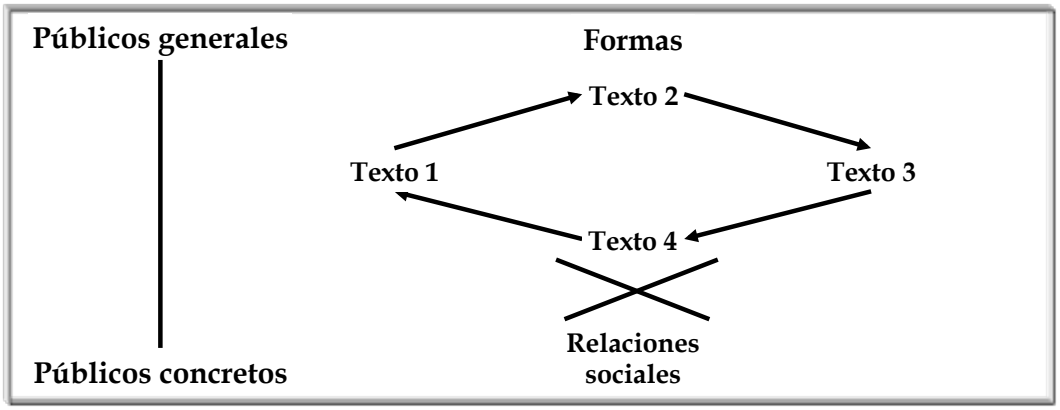


Figura 1.17. Modelo de Jordan (1986, citado por Pinazo y Pastor, 2006, p. 31).

- El modelo de Barry Jordan.

Este modelo, siguiendo a Pinazo y Pastor (2006) presenta como idea central la concepción de que los objetos culturales están insertos en un proceso productivo de circulación. Cada número de la figura 1.17, corresponde a un momento del circuito y todos ellos están relacionados entre si y todos son imprescindibles al conjunto. Cada momento implica cambios reales que tienen incidencia sobre los otros momentos.

1.1.4.3.- Modelos interaccionales y relacionales.

Pinazo y Pastor (2006) clasifican los modelos de este apartado en dos grandes grupos: La escuela de Palo Alto y el grupo de California. Dentro de cada uno de ellos vemos diferentes modelos.

- Escuela de Palo Alto:

Siguiendo siempre a Pinazo y Pastor (2006) en la escuela de Palo Alto se reúnen una serie de estudiosos de distinta procedencia, pero que tienen en común el concebir la comunicación como una orquesta. La comunicación es entendida como un proceso de intercambio permanente que integra múltiples modos de comportamiento como: la palabra, el gesto, la mirada, la mímica y el espacio interindividual. Para estos científicos la comunicación es un todo integrado. En esta escuela de Palo Alto, Pinazo y Pastor (2006) señalan los siguientes modelos como los más relevantes:

- Gregory Bateson y la hipótesis del doble vínculo.

Bateson et al. (1984) formulan la hipótesis del doble vínculo, según esta teoría es posible establecer una relación entre cualquier tipo de sintomatología, de conducta externa o interna y el modo comunicativo propio de cada familia. Nosotros podríamos deducir que existe una relación clara entre el modo de comunicarse que se ha tenido con un sujeto y el modo de pensar y comportarse que muestra definitivamente este sujeto. Por lo que de ser cierta esta hipótesis cualquier mejora o incidencia en la conducta que recibe y es obligado a ejecutar un sujeto, modifica de alguna forma la naturaleza y estructura de sus pensamientos, emociones y conducta. Al mismo tiempo la estructura de personalidad de un sujeto va a determinar de forma clara su actitud ante el mundo y sus acontecimientos así como la conducta que despliega ante éste.

- Ray Birdwhistell (1959, citado por Pinazo y Pastor 2006) y los estudios sobre la Kinesica.

Dada su formación como lingüista, trata de aplicar el modelo de análisis lingüístico a la comunicación. Así al igual como en la lengua se distinguen como elementos esenciales lo fonemas, Birdwhistell (1959) distingue en los gestos los kinemas. Las combinaciones de fonemas da lugar a los morfemas, en los gestos los kinemas producen los kinemorfemas. Los morfemas a su vez se organizan en proposiciones y estas en el discurso, así los kinemorfemas componen construcciones kinemórficas.

Birdwhistell tuvo que declarar, años más tarde, que no había sido capaz de descubrir la gramática que organiza el sistema de gestos, para venir a definir

la comunicación como un sistema constituido por una multiplicidad de sistemas de comunicación tales como el tacto, el olfato, el espacio y el tiempo. Y si el lenguaje verbal parece el más importante es debido al escaso número de estudios dedicados al resto de elementos que constituyen la comunicación.

- La teoría de la comunicación humana de Paul Watzlawick (1967, citado por Pinazo y Pastor 2006).

Watzlawick (1967) parte de una idea compartida por el resto de componentes de la escuela de Palo Alto, esta es que no es posible no comunicarse. Su concepción de comunicación se inserta dentro del paradigma constructivista, en el que el mundo experimentado lo construimos automáticamente nosotros mismos. Watzlawick (1967) concibe la comunicación como un sistema o proceso en el que todos los interlocutores participan, lo quieran o no, dado que toda conducta es comunicación y toda comunicación afecta a la conducta, por lo que toda comunicación consta de un plano de contenido y otro de relación, de modo que la relación que mantienen entre si los interlocutores enmarca y da sentido al contenido de la comunicación.

- El grupo de Philadelphia.

Para Pinazo y Pastor (2006) los máximos exponentes del grupo de Philadelphia son Goffman (1959) y Scheflen (1976).

Según Pinazo y Pastor (2006), Goffman (1959) en su modelo presenta cuatro elementos básicos: los ordenamientos comunicacionales establecidos entre un conjunto dado de individuos, la conducta comunicacional, las restricciones comunicacionales y los marcos de interpretación que rigen los modos como una persona concibe y explica su comportamiento respecto de otra.

Para los mismos autores, Scheflen (1976) presenta lo que llama el modelo de programas, en el que la estructura del encuentro cara a cara, se genera por las operaciones de al menos tres conjuntos de programas: el primero se refiere a la simple coordinación de las actividades, el segundo se refiere al control de las actividades individuales y el tercero que modifica los procedimientos de las propias modificaciones.

1.1.4.4. El interaccionismo simbólico.

Según Pinazo y Pastor (2006) uno de los mayores exponentes de esta corriente lo constituye Blumer (1969), para éste la interacción simbólica se apoya en tres principios básicos:

1. Las personas actúan sobre las cosas en función del significado que atribuyen a las cosas, reaccionan frente a los acontecimientos en función de cómo los interpreten.

2. Los significados surgen de la interacción social, no es una cualidad de las acciones o de las cosas. Los miembros de un grupo crean significados comunes y experimentan los objetos y las situaciones casi de la misma forma.

3. El significado de las cosas se modifica a través de un proceso de interpretación.

Este último punto es de vital importancia a la hora de trabajar sobre las actitudes, ya que la experimentación de las situaciones en un contexto diferente puede implicar una nueva dotación de significado a la situación y por consiguiente su interpretación de forma distinta.

1.1.4.5. Nuevos paradigmas de la comunicación.

Para Pinazo y Pastor (2006) durante la década de los setenta del pasado siglo se produce una crisis del pensamiento moderno, que se caracteriza por mantener una perspectiva optimista del futuro basada en la relación entre la racionalidad, el progreso y la libertad.

La crítica a la modernidad fue encabezada por un movimiento intelectual que recibe el nombre de postmodernismo que cuestiona la relación entre racionalidad, progreso y libertad y en su lugar defiende la subjetividad racional.

Estos cambios tuvieron su influencia en el estudio de la comunicación humana dando lugar a la aparición de nuevas perspectivas de análisis que se caracterizan por vincular la acción al lenguaje.

Los nuevos paradigmas de la comunicación mantienen el concepto discursivo de acción, que se puede definir por dos notas características:

a.- la concepción de la acción como actividad significada, el carácter constructivo del propio hacer discursivo.

b.- la de psicologización del significado, es decir situar el significado en el terreno de la práctica pública en lugar de la experiencia privada.

Según Pinazo y Pastor (2006) entre los nuevos paradigmas que utilizan una concepción discursiva de la acción encontramos: la etnometodología de Garfinkel (1967); la psicología de las explicaciones de Lalljee (1981). La etogenia de Harré (1982); el análisis del discurso, Potter y Wetherell (1987); la nueva retórica de Billing (1987); el análisis de la conversación, Antaki (1994).

Llegados a este punto es conveniente reflexionar sobre qué nos aportan, los distintos sistemas de comunicación estudiados, para la concepción, diseño y realización de nuestra investigación.

Todas las teorías sobre la psicología humana están de acuerdo en admitir, de una u otra manera, que el pasado influye en nuestra personalidad y en nuestra conducta, por lo que la comunicación que un individuo plantea a otro o hacia otro, no sólo es la respuesta a su necesidad, en ese momento y situación, sino que además están presentes las personalidades de los sujetos, que han sido construidas mediante transacciones que han tenido con el sujeto las figuras relevantes de su infancia. Es decir el sujeto se comunica desde su personalidad, construida por transacciones y desde la representación mental del mundo con la que se ha dotado, es decir cómo concibe al otro y qué espera obtener de él.

Es por medio de las transacciones comunicativas, que todos los sujetos hemos tenido, como nos hemos conformado, hemos construido todo el mundo de emociones con las que responder a las situaciones que vivimos y en consecuencia hemos aprendido, qué conducta nos es permitida para cada situación y cada emoción.

Esta concepción de construcción de la personalidad mediante transacciones entre los individuos, es la que viene a explicar la importancia enorme que en la comunicación tiene las actitudes comunicativas.

La naturaleza de la actitud comunicativa desde la que se comunica el sujeto, está determinada por su historia comunicativa transaccional previa y determina los niveles de calidad de la comunicación que plantea. Es por lo que el cambio en el uso de las actitudes comunicativas, evolucionando desde las de poca calidad a otras de mayor calidad comunicativa, es un indicativo claro y fiable de la mejora en la calidad comunicativa y en la estructura de personalidad de un sujeto.

Para Madrid (1986) todo cuanto comunica el emisor, sea directa o indirectamente, pertenece al contenido total de la comunicación y son expresión de la persona del comunicante. Y estos contenidos pueden hacer referencia a los más diversos aspectos que afectan a su vida personal: sentimientos, ideas, deseos etc.; por lo que, continúa diciéndonos el mismo autor, los contenidos que se encuentran en una comunicación pueden agruparse en torno a dos tipos de naturalezas: los de índole personal y los de tipo interpersonal.

El contenido personal constituye el mayor contingente de datos que aporta el comunicante y están relacionados con su mundo personal, sin referencia necesaria e inmediata a la situación relacional. Dentro del contenido personal, Madrid (1986) distingue los siguientes:

- **Sentimiento**. Son la parte más importante de los contenidos personales, representa la dimensión más íntima de la comunicación, así expresan como el yo vivencia su mundo: tristeza, alegría, decepción, amor, esperanza, angustia, etc.
- **Contenido explicativo.** El contenido autoexpresivo no sólo incluye elementos del mundo emocional del sujeto, sino que incluye otros muchos datos que reflejan su visión de la realidad. Estos datos no los aporta el emisor de forma arbitraria, sino que a través de ellos quiere dar una explicación racional al por qué de sus sentimientos y para es
- to establece una relación causal y lógica entre la visión que él tiene de la realidad y sus reacciones y relaciones emocionales.
- **Descripción de los hechos.** Describe los hechos que están pasando a su alrededor, esta descripción la hace según él los ve y en consecuencia los interpreta.
- **Descripción de comportamientos personales**. Siempre desde el punto de vista del comunicante. Es importante, nos dice Madrid (1986) tomar nota que debajo del nivel explicativo del comunicante, se encuentran unos sentimientos personales que explican por que el sujeto vive el hecho como lo está viviendo o por que se comporta de un modo determinado.
- **Contenido interpelativo.** La demanda. Se puede decir que este contenido es la motivación última que mueve al emisor a comunicarse aquí y ahora con esta persona determinada. Quien se comunica, se

> comunica siempre por algo. Cuando una persona habla, su habla es una petición de respuesta y además se espera que la respuesta sea proporcionada a la naturaleza de la demanda, así una orden espera obediencia, una petición espera una concesión etc.

Sin duda, todo lo que Madrid (1986) agrupa e incluye dentro del contenido personal de la comunicación constituye una forma de entenderse a sí mismo, al otro y la realidad, en consecuencia una forma de interpretarla, lo que genera unos sentimientos que provocan una conducta. Podríamos concluir diciendo que en toda comunicación subyace una actitud, una disposición ante sí mismo, ante el otro y ante el mundo. Los sujetos actuamos desde esas actitudes, que determinan nuestras conductas. Es por lo que, en nuestro estudio, hemos analizado las actitudes desde las que se comunican los emisores, ya que consideramos que estas actitudes son un excelente indicativo de la calidad de la comunicación que pretenden establecer.

El modelo comunicativo transaccional, es sin duda el que mejor ilustra nuestro planteamiento a la hora de concebir la comunicación, los elementos de la misma, así como los indicadores de calidad que podemos observar, por lo que nuestra investigación la hemos desarrollado a la luz de este modelo.

1.2. LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

Bucher, 1978, citado por Santiago (2004), opina sobre el hecho comunicativo, que:

> Desde el momento en que nos encontramos en presencia de otro, se establecen y se superponen diferentes discursos, lo que se ve (la mirada, la mímica, los gestos…) y lo que se oye (el sonido de la voz, el habla, el lenguaje…) y, por debajo de todo esto, el dialogo que se elabora de una manera a menudo inconsciente, y que concretamente representa el dialogo corporal (p. 165).

A menudo la verdad no está en las palabras, estas son irrelevantes, ellas tan sólo son una parte del mensaje y no la parte más importante.

La palabra, como afirman Camacho y Sáenz (2000) aparece siempre matizada, ya sea por la presencia de fenómenos vocales, paralenguaje, o por estímulos no verbales, corporales o situacionales; esto induce a considerar la estrecha colaboración entre los tres canales de comunicación: cuerpo, voz y palabra). Estos autores consideran que la comunicación no verbal está dotada de una autonomía expresiva que no posee la palabra.

Para Von Cranach y Vine, 1973, citados por Molpeceres y Benedito (2001), en psicología de la comunicación se suelen hacer la distinción entre conducta informativa y conducta comunicativa, siendo esta última la que está dotada de un código común a emisor y receptor, así como de una intención comunicativa. Por esto para Molpeceres y Benedito (2001) la comunicación no verbal está más cerca del extremo informativo que la comunicación verbal, ya sea por la naturaleza más simbólica de los elementos externos utilizados, como de la imposibilidad de no emplear la comunicación no verbal.

La palabra es el instrumento fundamental en la comunicación humana, pero no es el único, no todo se transmite a nivel de la comunicación verbal.

> Girbau (2002) "aunque el lenguaje verbal es el sistema semiótico más potente conocido por el ser humano, este debe valerse de la ayuda del lenguaje no verbal para abarcar espacios semánticos a los que aquel no llega, a fin de incrementar su fuerza" (p. 27).

Existe una importantísima comunicación no verbal, que se ocupa de la transmisión de emociones, actitudes etc., elementos muy importantes para el ser humano. De hecho como se ha visto anteriormente, en el apartado I.1.3.3., sobre la naturaleza de los estímulos que constituyen el mensaje, en la comunicación humana el porcentaje de comunicación verbal es menor al que ocupa la comunicación no verbal.

Para Madrid (1986) no sólo hablamos con las palabras, sino que también transmitimos mensajes a través de los gestos, del tono de la voz, de los silencios, de la postura corporal, etc. Todos los lenguajes que puede utilizar el ser humano los agrupa en dos: lenguaje verbal y lenguaje no verbal. Para este autor la existencia y naturaleza de ambos lenguajes no es algo casual, sino que responden a la configuración neurológica del hombre, que se encuentra dotado de dos cerebros, cada uno de los cuales precisa de un instrumento, lenguaje, adecuado a su naturaleza para comunicarse. A saber estos dos cerebros son según Madrid (1986):

- Hemisferio cerebral izquierdo (en los diestros). Está especializado en la traducción de la percepción del medio a representaciones lógicas, fonéticas, y procesa las informaciones de la realidad sobre la base de un modelo lógico analítico. Propone como funciones propias de este hemisferio: el procesamiento de la información con material verbal, analítico, abstracto, temporal y digital.
- Hemisferio cerebral derecho (en los diestros). Está dotado para la comprensión unitaria de conjuntos complejos, configuraciones y estructuras. El entender el todo por la parte, como hacemos con las caricaturas. Este hemisferio encarna el arte, la mística, etc.

Springer y Deusch (1984, p. 200) expresan sintéticamente las características de uno y otro cerebro como vemos en la figura 1.18.

Hemisferio izquierdo	**Hemisferio derecho**
Verbal	No verbal, video espacial.
Secuencial, temporal, digital	Simultáneo, espacial, analógico
Lógico, analítico	Gestal, sintético.
Racional	Intuitivo
Pensamiento occidental	Pensamiento oriental

Figura 1.18. Características de los hemisferios cerebrales (Springer y Deusch, 1984, p. 200).

Así mismo Springer y Deusch (1984, p. 202) proponen las siguientes dicotomías, que vemos en la figura 1.19.

Dicotomías	
Hemisferio izquierdo	**Hemisferio derecho**
Intelecto	Intuición
Convergente	Divergente
Intelectual	Sensual
Deductivo	Imaginativo
Racional	Metafórico
Vertical	Horizontal
Abstracto	Concreto
Realista	Impulsivo
Dirigido	Libre
Diferencial	Existencial
Secuencial	Múltiple
Histórico	Actual
Analítico	Holístico
Explicito	Tácito
Objetivo	subjetivo

Figura 1.19. Dicotomías de los hemisferios cerebrales (Springer y Deusch, 1984, p. 202).

Según Madrid (1986) estos dos cerebros dan paso a dos formas de concebir la realidad. Es difícil establecer donde acaba la acción de cada hemisferio, ambos se complementan, modulan, potencian e intercambian información permanentemente.

Para este autor, cada uno de estos cerebros fundamenta un lenguaje diferente, el cerebro izquierdo se expresa fundamentalmente a través del lenguaje verbal y el hemisferio derecho a través del lenguaje no verbal.

Cáceres (2003) considera que: "la interrelación y concomitancias entre comunicación verbal y no verbal son de tal naturaleza que una y otra cobran sentido cuando se las considera formando parte de un único sistema global de comunicación" (p. 138).

Entendemos por comunicación no verbal aquella que se realiza utilizando símbolos vocales, gestuales, corporales, espaciales, situacionales etc. En la comunicación no verbal no se utilizan signos lingüísticos verbales.

La comunicación humana, siguiendo a Heinemann (1980) y Argyle (1984), la podemos dividir en dos grandes bloques: la comunicación lingüística, comunicación verbal y la comunicación no lingüística, comunicación no verbal.

La primera, la comunicación lingüística hace referencia a la que se da a través de una lengua, mediante el uso de signos codificados y aprendidos.

En la segunda, en la comunicación no lingüística debemos distinguir entre: el paralenguaje y el lenguaje no verbal.

Las características y diferencias entre ambos ya las dejamos claras en el apartado I.1.3.4. , dedicado al estudio del símbolo y signo.

Para nuestro estudio nos interesa el uso que los alumnos realizan del lenguaje no verbal, dentro del cual distinguimos cuatro variables: duración del

contacto, orientación del emisor respecto al receptor, distancia del emisor respecto al receptor y contacto o parte del cuerpo del emisor con la que toca al receptor.

Las comunicaciones no verbales se remontan a los orígenes de la organización social, fundamentando la coherencia de un grupo de individuos que pertenecen a una misma especie. La comunicación cobra sentido y significación en relación con el proceso de supervivencia a través de la evolución. Utilizando diferentes canales sensoriales y numerosos medios que ellas mismas organizan, para Corraze (1986) la comunicación comienzan con los medios químicos, pasando a los receptores cutáneos, para desembocar en la visión y en los primates, en las expresiones faciales.

Para Davis (1976) todos tenemos la capacidad de descifrar el lenguaje no verbal, que con frecuencia llamamos intuición; todos recibimos información del exterior aparentemente sin saber cómo llega a nosotros. Este lenguaje no verbal lo aprendemos en la infancia y lo utilizamos a nivel subconsciente durante toda la vida y esta es la mejor manera de utilizarlo. Para la autora citada, la investigación en esta nueva ciencia es fruto de cinco disciplinas diferentes: la psicología, la psiquiatría, la antropología, la sociología y la etología.

1.2.1. CONCEPTO DE COMUNICACIÓN NO VERBAL.

Teniendo en cuenta lo anterior, Corraze (1986) define la comunicación no verbal como el conjunto de medios de comunicación que existen entre individuos vivos que no utilizan el lenguaje verbal humano o sus derivados no sonoros: escritura, lenguaje de los sordomudos, etc., por lo tanto excluye el sistema lingüístico humano, que sí es verbal.

Ruano Arriagada (2004), define la comunicación no verbal como el conjunto de elementos no verbales, espaciales, temporales, quinésicos, de paralenguaje, etc., que hacen que aumente nuestra comprensión en las comunicaciones.

Dicho término se aplica a gestos, posturas, orientaciones del cuerpo, singularidades somáticas naturales o artificiales, incluso a organizaciones de objetos o a relaciones de distancia entre individuos, gracias a los cuales se emite una información.

> Desde la década de los cincuenta la expresión comunicación no verbal designa formas del contacto elemental humano fuera del lenguaje verbal, tales como mímica, gestualidad, posturas corporales, las comunicaciones facilitadas por el olor y el gusto, pero también la simbología de las imágenes, las disposiciones de espacios y cuerpos humanos, música, baile, manifestación, desfiles, protocolo y ceremonial (Beth y Pross, 1987, p. 136).

Poyatos (1994), basándose en la emisión constante que se produce de signos no verbales, define la comunicación no verbal como la emisión de señales activas o pasivas, sean o no conscientes, voluntarios o no, constituyan o no comportamiento, mediante los sistemas no léxicos somáticos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en mutua coestructuración.

En lo que se refiere a la consciencia, voluntariedad o eficacia de la comunicación, Watzlavich et al. (1992) opinan que: "no podemos decir que la comunicación solo tiene lugar cuando es intencional, consciente o eficaz, esto es, cuando se logra un entendimiento mutuo" (p. 51), tenemos comunicación aunque no haya consciencia, ni voluntad, ni intención, ni entendimiento mutuo.

La presencia de las comunicaciones no verbales en nuestra vida cotidiana es muy alta, de manera que la mayoría de las transacciones comunicativas que realiza el hombre es de naturaleza no verbal, así para Mehrabian, 1968, según comenta Madrid (1986), el impacto de los distintos lenguajes en la comunicación no es el mismo, el lenguaje no verbal es mucho más importante que el lenguaje verbal, así el 55% de la comunicación total está relacionado con la expresión del rostro y demás elementos kinésicos, espaciales, temporales etc., el 38% se da a través de la voz, y sólo el 7% se debe al contenido expresado a través de la palabra hablada o escrita.

1.2.2. FUNCIONES DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL.

Varios son los autores que han investigado sobre las funciones que desempeña la comunicación no verbal y que presentamos a continuación.

Ekman, 1975, según Knapp (2001), señala las siguientes funciones del lenguaje no verbal:

- Repetir o significar a través de los elementos no verbales, lo dicho mediante el lenguaje verbal. Es lo mismo que reforzar, dar significado interior o intencional a lo dicho en el lenguaje verbal.
- Contradecir al mensaje verbal. Esto es especialmente visible cuando el emisor miente, ya que mientras su discurso verbal está diciendo una cosa, su lenguaje corporal emite una serie de señales que evidencian su ansiedad, temor ante la mentira, etc., en este caso, las señales del lenguaje no verbal consisten en evitar la mirada del receptor, frecuentes risas, rascar diferentes partes del cuerpo, la voz se emite mas aguda, etc.
- Sustituir al lenguaje verbal. Esto no es solo evidente en las técnicas expresivas teatrales que renuncia en gran parte a la palabra, como el mimo o la pantomima, sino en la vida cotidiana, en ambientes en los que no es posible por el ruido u otro elemento contaminante, entonces el gesto sustituye al sonido, pensemos en discotecas, camiones etc.
- Completar la información que se suministra. El lenguaje no verbal la va a ampliar, la dota de importancia, la hace más detallada.
- Acentuar las partes del lenguaje que son relevante. Como ejemplo de este caso pensemos en los movimientos de cabeza y las expresiones faciales de los presentadores de televisión, cómo enfatizan los elementos claves de sus frases mediante elevaciones de la cabeza o expresiones faciales.
- Regular los turnos de palabra. Pensemos cuando un interlocutor quiere intervenir y se lo indica al otro, para que se calle, mediante una

elevación de cabeza. O cuando está de acuerdo con el otro y asiente con la cabeza de forma repetida como animándolo a seguir.

Vemos que esta clasificación está dirigida a la función del lenguaje no verbal, pero en cuanto a su relación con el lenguaje verbal exclusivamente, por lo que creemos que es conveniente abordar otras clasificaciones más amplias.

Vamos a exponer la propuesta por Argyle (1984) que consideramos la más completa. Para este autor las funciones más importantes que se pueden reconocer en las comunicaciones no verbales son:

- Comunicar actitudes y emociones interpersonales. En el comportamiento social humano parece ser que el canal no verbal se utiliza para negociar las actitudes interpersonales, mientras que el canal verbal se utiliza principalmente para transmitir información, de aquí la decisión en este trabajo de evaluar la actitud que subyace en cada comunicación verbal cómo indicativo de la calidad de la comunicación.
- Apoyar la comunicación verbal. Los lingüistas reconocen que el ritmo, el tono y el énfasis son esenciales para el significado de las locuciones, ya que proporcionan puntuación y facilitan tanto la expresión como la comprensión, por lo que mejoran la comunicación. Mediante el lenguaje no verbal el emisor puede hacer gráfica la idea contenida en el texto, así como su estructura gramatical, indicando al receptor las frases, los cambios de conceptos, etc. Para este menester es muy usado no sólo el lenguaje de las manos, sino además los movimientos ascendentes y descendentes de la cabeza del emisor.
- Completar el significado de las locuciones. Además de las señales vocales de ritmo, tono y énfasis, las señales gestuales también aumentan el significado: ilustrando, señalando, exponiendo la estructura, etc.
- Controlar la sincronización. Cuando conversan dos o más personas, adoptan turnos para hablar y normalmente consiguen una sincronización bastante fluida. Esta sincronización se efectúa por medio de señales no verbales, como desviaciones de la mirada, inclinaciones de cabeza, gruñidos, elevaciones de cabeza, asentimiento repetitivos, toma de aire con expresión de intención de empezar a hablar, movimiento de las manos mostrando un dedo como pidiendo la vez, etc.
- Obtener feedback. Cuando una persona está hablando necesita obtener información, una respuesta acerca de cómo entienden, interpretan, responden los otros a sus mensajes, de manera que pueda modificar sus comentarios. La comunicación no verbal de los otros es la encargada de aportarle al hablante toda esta información, y éste en función de la información que recibe va modificando su mensaje.
- Señalar la atención. En un encuentro, los interlocutores han de informar a los otros de que los atienden. Se trata de hacer saber al otro de que lo estamos escuchando, mediante miradas, asentimientos de cabeza, sonidos, etc.

- Sustituir al lenguaje. El lenguaje no verbal sustituye al lenguaje verbal en situaciones en las que no se puede utilizar el lenguaje verbal, así sucede en las fábricas ruidosas, en las carreras, en los actuales bares de copas que frecuenta la juventud y en las actividades subacuáticas, o en otras situaciones en las que no se debe hablar, como sucede en un comando del ejército. Pero no sólo se da esta función en las anteriores situaciones de dificultad comunicativa verbal, sino en otras en las que no existe esta barrera sonora, así se utilizan gestos para comunicar grandes discursos verbales, como es el caso de un encogimiento de hombros, taparse la cara y ojos con la mano, etc., a través de los cuales el receptor entiende sin palabras todo un discurso de pensamientos y posicionamientos.

Para Caballo, 1987, citado por Ruano Arriagada (2004), la comunicación no verbal presenta las siguientes funciones:

- Reemplazar a las palabras.
- Repetir lo que se está diciendo.
- Enfatizar.
- Regular la interacción.
- Contradecir el lenguaje verbal.

Por su parte, para Izquierdo (1996) la comunicación no verbal, no sólo cumple con las funciones descritas anteriormente, como: apoyar lo que se dice, destacar o intensificar el significado, sustituir a las palabras, completar o ilustrar la información verbal dada o bien contradecirla, sino que añade otras, que para nuestra investigación son importantes, como: crear un cierto clima emocional, imponer una imagen personal o transmitir una actitud. Vemos que aparece la idea de la transmisión, a través de la comunicación no verbal, de la actitud, o lo que es lo mismo, de las intenciones, posicionamiento, autoconcepto y concepto del otro, que tiene el emisor.

Podemos concluir refiriéndonos a la clasificación que nos ofrece Santiago (2004) por su aspecto de resumen de las anteriores, en la que se distinguen tres funciones de la comunicación no verbal:

- Comunica actitudes y emociones interpersonales.
- Apoya la comunicación no verbal.
- Sustituye al lenguaje verbal.

De lo anteriormente expuesto podemos obtener, entre otras, las siguientes conclusiones respecto a la relación entre la comunicación verbal y no verbal:

- En primer lugar la comunicación verbal y no verbal se complementan. Así mientras la verbal sirve a la transmisión de ideas y conceptos, con la no verbal comunicamos, actitudes, sentimientos etc.
- En numerosas ocasiones no se puede sustituir una por la otra. Para Santiago (2004) lo que ocurre es que nuestras conversaciones discurren en dos planos, uno verbal, consciente y controlado, en el que decimos lo que queremos decir y lo que nos está permitido y otro emocional, casi inconsciente, que coincide con la verbal y que a veces no es acorde con lo que decimos, entonces emitimos mensajes contradictorios, poco nítidos, confusos.

Según Birdwisthell 1979 y Fast 1986, citados por Ruano Arriagada (2004) el reconocimiento de las emociones del sujeto a través de su lenguaje corporal nos dice mucho del sujeto ya que expresa su vida emocional. El lenguaje no verbal ayuda a identificar las emociones en los demás, así como a expresar mejor las propias, a ubicarlas en los diferentes contextos sociales y a conocer el significado de los gestos y las actitudes. La representación corporal de las emociones ayuda a su exteriorización.

Vemos, en todo lo anterior, que una de las funciones más importantes del lenguaje no verbal y aceptada por los distintos autores, es la de comunicar actitudes personales, es decir expresar la disposición hacía uno mismo, hacia el otro y hacia el mundo. Las actitudes se dan de manera necesaria e inevitable en toda comunicación interpersonal y constituyen un indicativo de la naturaleza y calidad de la comunicación, por lo que parece justificada nuestra decisión de tomar las actitudes como variable dependiente que nos indique el grado de calidad comunicativa.

Por esta razón en nuestro estudio hemos considerado la actitud que subyace en cada uno de los mensajes escritos que el alumnado envía a sus compañeros, como una variable dependiente que nos indica el grado de calidad de la comunicación. En el apartado correspondiente al estudio de las variables dependientes (2.2.4.1) y dentro de éste en el correspondiente a las actitudes, procederemos al análisis y clasificación de las mismas según el diferente grado de calidad comunicativa que cada una comporta.

1.2.3. ELEMENTOS QUE CONFORMAN LA COMUNICACIÓN NO VERBAL.

Los elementos que conforman la comunicación no verbal se han clasificado de diferente forma atendiendo a distintos criterios o puntos de vista. Vamos a exponer las que a nuestro juicio son las más relevantes.

Corraze (1986) organiza los elementos no verbales de la comunicación en las siguientes categorías: el rostro (expresiones faciales y miradas), la postura, el canal químico, el canal cutáneo, el espacio y las comunicaciones.

Forner (1987) los estructura en función de los distintos tipos de ámbitos que utilizan las comunicaciones no verbales, distinguiendo tres:

- El cuerpo, en sus cualidades físicas o fisiológicas y en sus movimientos.
- Los artefactos ligados con el cuerpo y al movimiento, como la vestimenta, las mutilaciones, sean o no rituales, los utensilios (maletines, plumas etc.) y adornos.
- El medio, el espacio. La dispersión en el espacio de los individuos, ya se trate de un espacio físico o territorial, del espacio que rodea al cuerpo y ligado a él. El uso que las personas hacemos del espacio y de las distancias interpersonales son elementos de la comunicación no verbal.

Así mismo Forner (1987) distingue las siguientes señales o elementos no verbales: la proxémica o significado de las distancias espaciales en la situación de interacción; el contacto físico; la orientación y la actitud del cuerpo; gestos y movimientos del cuerpo; los adaptadores; la expresión de la cara; intercambio de miradas; factores del entorno y los aspectos no lingüísticos del discurso.

Poyatos (1994) propone un amplio sistema de categorías no verbales:

- Emblemas: gestos por palabras.
- Marcadiscursos: los movimientos del hablar.
- Marcaespacios: señalando lo presente y lo ausente.
- Marcatiempos: pasado, presente o futuro.
- Deícticos: señalando a personas y cosas.
- Pictografías: dibujando con las manos.
- Ecoicos: imitando todo lo que suena.
- Kinetografías: imitando todo lo que se mueve.
- Kinefonografías: imitando movimiento y sonido.
- Ideografías: dando forma visual a los pensamientos.
- Marcasucesos: cómo pasaron las cosas.
- Identificadores: la forma visual de los conceptos.
- Exteriorizadores: nuestras reacciones a la vista.
- Autoadaptadores: tocándonos a nosotros mismos.
- Alteradaptadores: tocando a los demás.
- Somatoadaptadores: los íntimos de nuestro cuerpo.
- Objetoadaptadores: interacción con los objetos.

Según Ortiz (2000) podemos encontrar cinco grandes grupos a áreas de estudio: la proxémica, la conducta táctil, la cinética, la facial y la oculésica.

Knapp (2001) organiza los elementos de la conducta no verbal en las siguientes categorías:

- Movimientos del cuerpo o comportamiento kinésico. Incluyen tanto los gestos como los movimientos corporales, de extremidades y tronco así como las expresiones faciales, las miradas y la postura.
- Características físicas. Morfología, peso, apariencia, atractivo personal, olores, cabello, color del pelo y de la piel.
- Conducta táctil. Todo lo que es contacto físico, acariciar, golpear, sostener, empujar, guiar etc.
- Paralenguaje. Cualidades musicales de la voz, como altura de la voz, tono, timbre, entonación, silencios, vocalización, etc.
- Proxemia. El significado del espacio interpersonal y su uso en las comunicaciones.
- Artefactos. La manipulación de objetos que puedan actuar como estímulos comunicativos no verbales.

- Factores del entorno. Los elementos que interfieren en las comunicaciones, pero que no son parte de ellas.

A continuación, pasamos a exponer la clasificación de Heineman (1980), que aún siendo cronológicamente anterior a las demás es la que más se adecua a los objetivos de nuestra investigación, debido a las siguientes razones:

- Abarca todo el contenido del campo a estudiar de forma sencilla.
- Es operativa.
- Presenta claramente bien diferenciados los campos de estudio.

Heineman (1980) agrupa los elementos de la comunicación no verbal en función del canal a través del cual se realiza la comunicación. Se entiende por canal el sentido corporal a través del cual el receptor recibe los elementos comunicativos. Para el autor, el canal auditivo y el visual son los de mayor interés comunicativo, sobre ellos se han centrado la mayoría de las investigaciones. El canal táctil está relativamente indagado a la vez que existen escasos estudios sobre los canales olfativo y térmico.

A continuación presentamos los elementos no verbales en función del canal a través del cual son percibidos:

- Canal auditivo de la comunicación. Comprende las conductas comunicativas bucales o paralingüísticas del habla, pero no verbales, es decir los elementos musicales de la voz. Estas conductas se dividen en dos grupos de fenómenos: los relativos a la calidad de la voz, altura, volumen, timbre, etc., y los relativos a la manera de hablar, velocidad, entonación, etc.
- Canal visual de la comunicación. Comprende las conductas comunicativas no verbales percibidas a través de la vista: expresión del rostro, la mirada, los gestos y movimientos corporales. Distancia interpersonal y orientación en el espacio. El porte externo (la apariencia, la elegancia) etc.
- Canal táctil de la comunicación. Comprende las conductas comunicativas percibidas por la piel, tales como los contactos corporales con sus variantes: región del cuerpo que toca y es tocada, duración del contacto, intensidad, fuerza, unicidad o duplicidad del mismo.
- Canal térmico, gustativo y olfativo de comunicación. Comprende las comunicaciones no verbales que se realizan a través de los citados sentidos corporales del receptor. Existen escasos estudios sobre la repercusión de los mismos en el contexto genérico de la comunicación.

En nuestro estudio, en cuanto a la observación de la comunicación no verbal, nos vamos a centrar en dos de los canales propuesto por Heineman (1980), el canal visual y en canal táctil.

Dentro del primero vamos a observar "la distancia interpersonal", "la orientación en el espacio" y "la duración de la interacción", dentro del segundo, en caso de que haya contacto físico, " la región del cuerpo del receptor que toca el emisor".

1.2.4. ÁMBITOS DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL.

Existen tres ámbitos de estudio de la comunicación no verbal: kinésica, paralingüística y proxémica.

- La kinésica estudia aquellos aspectos de la comunicación no verbal que están constituidos por los movimientos del cuerpo.
- La paralingüística estudia la comunicación no verbal constituida por los valores no lingüísticos de la voz, es decir lo valores musicales de la voz.
- La proxémica estudia la comunicación no verbal en aquellos aspectos relacionados con el espacio personal e interpersonal.

Para facilitar la comprensión de los ámbitos, áreas de estudio y enfoques del lenguaje no verbal, presentamos la siguiente figura (1.20) explicativa.

Ámbitos de estudio	Áreas de estudio	Enfoques
Kinésica	Postura corporal	
	Gestos	
	Expresión facial	
	Mirada	
Paralingüística	Valores musicales de la lengua hablada y la voz	
Proxémica	Espacio personal	Proximidad física
		Contacto personal
	Conducta territorial humana	

Figura 1.20. Ámbitos, áreas y enfoques de estudio en el lenguaje no verbal (elaboración propia).

1.2.4.1. Kinésica.

El origen de esta palabra lo encontramos en el prefijo griego "kiné", que significa movimiento. Según Motos (1983) la kinésica estudia el movimiento significativo corporal. El padre de la kinésica, Birdwhistell (1979), nos muestra cómo ésta constituye un intento de codificar el lenguaje del cuerpo sobre el modelo de la teoría de la información. Así, aplicando el sistema semiológico de la lingüística, al igual como en el discurso hablado pueden distinguirse fonemas, morfemas, palabras, etc, en la kinésica se pretendió establecer unidades semejantes, llamadas quino, quinema, quinomorfemas y construcciones quinomórficas.

Dentro de los movimientos significativos corporales, que son aquellos que aportan información al interlocutor y expresan contenidos del mundo interior del emisor, podemos distinguir diferentes áreas de estudio, como son: la postura corporal, los gestos, la expresión facial, la mirada, la sonrisa, etc. Moral e Igartua (2005) añaden a estos el aspecto externo, del que dice que no supone movimiento alguno, pero que lo incluyen en este apartado por la asociación con los restantes elementos.

1.2.4.1.1. Postura corporal.

Dentro del estudio que nos proponemos realizar, tiene una especial importancia la observación de la postura, por su valor comunicativo y por la expresión de los diferentes grados de calidad de la comunicación.

Davis (1976) opina que las posturas expresan las actitudes de las personas hacia los que le rodean, así como los sentimientos que tiene hacia ellas, así siempre que dos personas comparten un mismo punto de vista o sentimiento hacia el otro, suelen compartir la misma postura, es decir la postura de uno es un espejo de la del otro. Por el contrario, las personas que no comparten ideas, ni actitudes respecto al otro, en definitiva que están en desacuerdo adoptan posturas no coincidentes, estas expresan, en definitiva, distancia psicológica con el interlocutor. Para Davis (1976) la postura de una persona nos está hablando de su vida, de sus experiencias y expectativas ante la vida y ante los demás, la postura no solamente es una clave para entender el carácter de las personas, sino que también es la expresión de una actitud ante el otro y ante el mundo, que nos indica los sentimientos, las intenciones.

De esta teoría se hace eco la medicina psicosomática que mantiene que las emociones afectan al cuerpo, es decir al uso que se hace del cuerpo y sus movimientos y de cómo este se expresa.

Se entiende por postura, la orientación, la posición del cuerpo, o de sus partes, con relación a sí mismo, a otro cuerpo o a una referencia dada.

Ruano Arriagada (2004) opina que la orientación es un excelente evidenciador de las actitudes interpersonales y muchas de estas orientaciones están socialmente preestablecidas, lo que facilita su uso comunicativo.

Distinguimos fundamentalmente dos tipos de orientaciones:

- Orientación respecto a sí mismo. La orientación de un elemento del cuerpo con relación a otro elemento o al resto de este mismo cuerpo (tronco vertical, cabeza inclinada, en extensión, etc.).
- Orientación respecto a otro. La orientación del cuerpo, o de alguna de sus partes, con relación a otros cuerpos (cabeza frente al interlocutor, cuerpo inclinado hacia delante, etc.).

En el primer apartado consideramos las orientaciones de un elemento del cuerpo respecto a otro elemento o al resto del mismo cuerpo. Esta orientaciones expresan nuestra disposición, el estado de ánimo, la actitud respecto a lo que esta ocurriendo o al otro y en concreto comunica nuestra disposición a aceptar a otros en la interacción. Así se habla de posiciones más abiertas o más cerradas.

Una posición abierta implica que brazos y piernas no separan a un interlocutor de otro. La posición cerrada implicaría utilizar las piernas, brazos o manos bien en forma de protección del propio cuerpo, o bien en forma de barrera para que otro no se introduzca, por ejemplo son posiciones cerradas cruzarse de brazos, sentarse para hablar con alguien de forma que las piernas hagan una barrera que dificulte, simbólicamente, la entrada de otra persona. Como vemos la posición da señales que indican lo dispuestos que estamos a interaccionar con los otros.

Igualmente, Ruano Arriagada (2004) considera que la postura corporal refleja actitudes y sentimientos sobre sí mismos y sobre su relación con los otros así como sobre sus estados emocionales.

Es el segundo apartado el que tiene interés en nuestro estudio, ya que hemos considerado la orientación de los distintos centros expresivos corporales del emisor hacia el receptor en el momento de la interacción, como variable dependiente, que nos indican los distintos niveles de calidad comunicativa.

Para Cabello, 1987, citado por Ruano Arriagada (2004), las posturas corporales se pueden agrupar en cuatro categorías:

- Acercamiento. Indica interés por el otro.
- Retirada. Expresa rechazo por el otro, por sus opiniones.
- Expansión. Manifiesta superioridad, arrogancia.
- Contracción. Transmite inseguridad, depresión, baja autoestima.

En los comportamientos humanos, la postura es un indicador privilegiado de la actitud afectiva fundamental, nos comunica las intenciones de acercamiento, acuerdo o, al contrario, de desafío, de rechazo y de amenaza.

En la orientación respecto a otro, se estudia el ángulo con el que el cuerpo del emisor está dirigido hacia el receptor, puede ponerse frente a frente, en ángulo recto o de espaldas, cuánto más de frente se sitúa una persona hacia los demás, mayor será el nivel de implicación.

Para Scheflen, 1976, según Motos (1983), las posturas que adoptan las personas en interacción se reducen a tres categorías:

- Inclusivas o no inclusivas. Se refiere a la manera en que los miembros de un grupo incluyen o excluyen a los demás, delimitando el espacio de actividad mediante el uso de piernas y brazos como barreras o por las disposiciones de los sujetos.
- De orientación frente a frente o paralela. En la orientación cara a cara los cuerpos están frente a frente y la comunicación es directa y recíproca: profesor-alumno, médico-enfermo, pareja de enamorados. Esta orientación puede indicar intimidad, proximidad, acoso, etc. La orientación en paralelo indica no relación mutua, neutralidad de sentimientos. Esta orientación puede indicar indiferencia, intento de no presionar, etc.
- Congruencia o incongruencia. Indican proximidad o distancia psicológica entre ambos. Para Scheflen (1976) si dos personas comparten sus puntos de vista con frecuencia también comparten sus posturas. Se puede determinar el grado de cohesión de un grupo por las actitudes corporales adoptadas.

Por su parte Birdwhistell (1979) señala que las posturas son un indicativo de las etapas de una comunicación. La orientación de una persona hacia otra indica, si quiere colaborar o competir con ella, si la quiere ignorar o si le interesa, si lo teme o por el contrario lo ataca.

Para Motos (1983) la postura es la clave no verbal más fácil de observar y los cambios posturales son paralelos al lenguaje hablado.

Nosotros entendemos que la orientación puede ser total, del cuerpo completo, es decir de todos los centros expresivos corporales, o parcial, de alguno o algunos de estos centros corporales. Por lo que podemos encontrar las siguientes situaciones:

- Exclusión total, cuando ningún centro expresivo corporal se orienta hacia el receptor.
- Inclusión total cuando todos los centros expresivos del emisor se orientan hacia el receptor.
- Orientación mixta, cuando parte de los centros expresivos del emisor se orientan hacia el receptor y otros no. La calidad comunicativa de una orientación mixta va a depender de la diferente calidad de los segmentos expresivos corporales orientados hacia el receptor.

En nuestro estudio nos interesa las orientaciones del cuerpo del emisor respecto al del receptor en el momento de la interacción, es decir en el momento de la entrega del mensaje. Vamos a observar si el cuerpo del emisor, o sus centros expresivos (cabeza, pecho, pelvis, pies) están orientados o no, todos o alguno de ellos hacia el receptor. No hemos tenido en cuenta la orientación de las diferentes partes del cuerpo del emisor respecto a él mismo, ya que aunque las consideramos de gran interés, su estudio suponía un alto grado de dificultad.

1.2.4.1.2. Los gestos.

El vocablo gesto se deriva del latín "gerere" que significa comportarse o mostrarse. Kostolany (1977) piensa que se puede considerar el gesto como la expresión de una emoción, como un acto dirigido a modificar nuestra relación con el mundo exterior y también como un lenguaje inteligible.

Para Motos (1983) el gesto es un movimiento expresivo del cuerpo de intensidad variable.

Gesto es el movimiento corporal propio de las articulaciones y segmentos expresivos corporales. Moral e Igartua (2005) definen el gesto como "movimientos breves de ciertas partes del cuerpo, que se manifiestan de manera más notable en la cabeza y en las extremidades" (p.164). El gesto se diferencia de la gesticulación. La gesticulación es un movimiento anárquico, artificioso e inexpresivo. Los gestos pueden ser conscientes o inconscientes y proporcionan a nuestro interlocutor una gran cantidad de información.

Los gestos han sido clasificados por diferentes autores atendiendo a distintos criterios.

Así Wolf (1966) distingue, según el momento evolutivo del hombre en el que aparecen, cuatro tipos de gestos:

- Automáticos o reflejos. Primer estadio de evolución. Se dan en las primeras semanas y son respuestas automáticas de bienestar o malestar, llorar, sonreir, gesto prensor de la mano, etc.

- Emocionales. Segundo estadio de evolución. Se dan plenamente a partir de sexto mes, abarcan una gama muy amplia: cólera, miedo, desagrado, celos, envidia, alegría, afecto, tristeza, etc.
- Proyectivos. Aparecen en el estadio intermedio de evolución entre la conciencia emocional y la objetiva. En torno a los seis años, tales como atraer la atención, quejarse, pedir explicaciones de los actos, reacciones ante los demás, etc.
- Expresiones del pensamiento abstracto. Corresponden al estadio de conciencia objetiva. Representan en el espacio lo que ocurre en el interior de la mente. Parece ser que estos se reflejan fundamentalmente a través de los gestos de las manos, de la cara y de la postura.

Por su parte Stoetzel (1970) en función del significado inconsciente que nos transmiten, presenta la siguiente clasificación de los gestos:

- Autísticos. Son aquellos, inconscientes, que no están destinados a comunicar pero que comunican y nos traicionan. Por ejemplo las manos que se retuercen, la mano que tapa la boca, la desviación de la mirada, etc.
- Habituales. No transmiten fundamentalmente un estado emocional, sino que nos informan de la profesión, costumbres o medio social del emisor. La forma de dar la mano de los comerciales, las inclinaciones de los vendedores, etc.
- Simbólicos. Son aquellos que están determinados por la cultura a la que se pertenece, mediante ellos se expresa la duda, la aprobación, el entusiasmo, etc.

Ekman y Friesen, 1975, citados por Knapp (2001), clasifican los gestos, en relación a su uso y función en una comunicación cara a cara con un interlocutor, en las siguientes categorías:

- Gestos emblemáticos o emblemas. Emblemas son todos aquellos gestos que pueden ser traducidos por palabras, su significado es específico y muy claro, ya que el gesto representa una palabra o conjunto de palabras bien conocidas. Son señales emitidas intencionalmente. Son específicamente culturales, los emblemas está construidos socialmente y necesitan ser aprendidos, por esta razón a veces el gesto tiene diferente significado en distintas culturas. Pensemos en los gestos que significan suicidio, cómo un europeo lo ejecuta simulando con su mano una pistola que dispara en su sien, mientras que un individuo de Japón lo reproduce con el movimiento de la espada cortando su vientre, o cómo el dedo índice frotándose con el pulgar significa dinero, etc. Otros ejemplos de emblemas serían agitar la mano en señal de despedida o sacar el pulgar hacia arriba indicando OK. Los emblemas pueden sustituir al lenguaje si la distancia hace inútil la utilización de la voz o si las circunstancias exigen silencio.

- Gestos ilustrativos o ilustradores. Ilustrador es un movimiento que acompaña a la expresión verbal para explicarla, mostrarla de forma gráfica. Los ilustradores no se dan nunca fuera del lenguaje y se aprenden socialmente. Se producen durante la comunicación verbal. Sirven para ilustrar lo que se está diciendo. Son gestos conscientes que varían en gran medida en función de la cultura. Son gestos unidos al lenguaje, sirven a esa palabra no la significan. La forma de servirla reside en su capacidad para recalcar lo que se dice, enfatizar o imponer un ritmo a la palabra que ésta por sí no tendría. Cualquier tipo de movimiento corporal que desempeña un papel auxiliar en la comunicación no verbal, es un ilustrador. Son los movimientos de las cejas o los gestos de la mano que pueden dibujar al objeto o acentuar una afirmación o una negación. Por ejemplo indicar con la mano la dirección a un extranjero.
- Muestras de afecto. Las expresiones afectivas son fenómenos biológicos que secundariamente han tomado valor de comunicación, afectan ante todo a la mímica facial y tienen significaciones transculturales idénticas. Son configuraciones faciales o corporales que expresan estados afectivos. Tienen un carácter expresivo aunque se puedan utilizar con intención comunicativa. Es resultado del estado emocional del momento. A través de este tipo de gestos se expresan la ansiedad o tensión del momento, muecas de dolor, triunfo y alegría, etc.
- Reguladores. Son movimientos producidos por quién habla o por quién escucha, con la finalidad de regular las intervenciones en la interacción. Pueden ser utilizados para frenar o acelerar al interlocutor, indicar que debe continuar o darle a entender que debe ceder su turno de palabra. Los reguladores mantienen y ajustan el intercambio entre los interlocutores. Los gestos reguladores más frecuentes son las indicaciones de cabeza y la mirada fija. Las inclinaciones rápidas de cabeza llevan el mensaje de apresurarte y acabar de hablar, mientras que las lentas piden que el interlocutor continúe e indican al oyente que le parece interesante y le gusta lo que se está diciendo, este mismo efecto también lo consigue por el contacto de las miradas.
- Adaptadores. Son las conductas no verbales más difíciles de distinguir. Son gestos utilizados para manejar emociones que no queremos expresar o ante situaciones en las que nos sentimos incómodos, sin control y sin una respuesta previa. El objetivo de los mismos es volver a controlar la situación. Los adaptadores son actividades mediante las cuales se manipula una parte del cuerpo o un objeto. El emisor no tiene conciencia de estar emitiendo un mensaje. Entre éstos tenemos los autoadaptadores y los heteroadaptadores. Los autoadaptadores son gestos dirigidos a uno mismo, tales como rascarse, cogerse, pasarse los dedos por el cuello de la camisa, frotarse, palmearse, golpetearse, etc. Los heteroadaptadores, son gestos que van dirigidos a los demás, tales como tocar al otro, alejarse, acercarse, o relacionados con objetos, tales como jugar con un lápiz dibujar mientras se habla, etc.

Scheflen (1976) (citado por Motos, 1983) refiriéndose sólo a aquellos gestos que apoyan al discurso, distingue los siguientes cuatro tipos:

- Gestos de referencia. Señalan a personas o cosas de las que se está hablando. Mirar hacia un sitio, señalar con el índice o el pulgar, etc.
- Gestos enfáticos. Se utilizan para marcar esfuerzo, decisión, etc. Golpearse la palma de la mano con el puño cerrado, golpear una mesa mientras se habla, etc.
- Gestos demostrativos. Describen las imágenes o las cualidades de los referentes, las dimensiones, el tamaño, etc.
- Gestos táctiles. Son los contactos que el emisor hace al receptor acompañando su discurso.

En nuestra investigación no hemos tenido en cuenta esta dimensión de la comunicación no verbal, ya que aunque son de un gran interés científico, aportaban una extraordinaria complejidad al estudio y el valor comunicativo de la interacción consideramos se podía medir con más eficacia con la observación de otras manifestaciones del lenguaje no verbal.

1.2.4.1.3. Expresión facial.

Para Eckman, 1969, comentado por Knapp (2001), después de analizar a un gran número de sujetos y emociones, en situaciones muy diferentes y diversas, desarrolló lo que equivale a un diccionario facial en el que aparecen seis elementos faciales primarios (cólera, tristeza, miedo, sorpresa, felicidad y agrado) con los que se pueden elaborar treinta y tres mezclas de expresiones diferentes.

Para Knapp (2001) el rostro es rico en potencial comunicativo, ocupa el lugar primordial en la comunicación de los estados emocionales, refleja actitudes interpersonales, proporciona retroalimentación no verbal y junto con el habla humana es la principal fuente de información. Para este autor, las funciones de las expresiones faciales son las siguientes:

- Abrir y cerrar los canales de comunicación: abrir los ojos cuando queremos intervenir en una conversación, la sonrisa alejándose cuando se quiere cerrar el canal, etc.
- Completar o calificar respuestas verbales y no verbales: un mensaje verbal triste se acompaña de una expresión facial de tristeza, la sonrisa para suavizar un mensaje que produce tensión, etc.
- Reemplazar el habla: los ojos de sorpresa, la mirada de desaprobación, etc.

La expresión facial transmite una enorme cantidad de mensajes, ya que presenta un gran número de matices y combinaciones entre los distintos elementos que la conforman, de manera que es muy rica y sugerente. Constituye, junto con la mirada, el recurso más valioso para expresar emociones y estados de ánimo, sirviéndonos así mismo para regular la interacción y para reforzar o no al receptor. Los estímulos que componen la expresión facial pueden ser tanto

perceptibles por el receptor, tales como la inclinación de las cejas, la abertura de la boca, etc., como imperceptibles, como la dilatación de las pupilas, la ligera sudoración, etc.

Se trata de movimientos muy difíciles de controlar, su uso en la mayoría de los casos es inconsciente e involuntario, auque se pretenda controlar mediante el entrenamiento es muy fácil perder el control de los mismos. De este carácter inconsciente depende el valor de verdad y fiabilidad que se le otorga a la comunicación no verbal.

La función principal de la expresión facial es la transmisión de emociones, pero además también comunica información sobre la intensidad de las mismas, es un medio de manifestación de la personalidad, de las actitudes hacia los demás, de la atracción sexual, del atractivo personal, del deseo de comunicarse o iniciar una interacción y del grado de expresividad durante la comunicación.

Para Moral e Igartua (2005) la expresión facial son "comportamientos no verbales, que se manifiestan a través de movimientos en el rostro y expresan una situación emocional o afectiva" (p. 165). La expresión facial constituye uno de los medios más importantes de comunicación no verbal, en gran medida está reservado a los humanos, aunque se da de forma mucho más reducida en determinados animales no superiores, los primates, entre otros, presentan expresiones faciales.

La expresión facial no ha sido considerada en cuenta en nuestro trabajo, dada la complejidad de su recogida, mientras que si hemos observado y medido otras manifestaciones del lenguaje no verbal, tales como la distancia, orientación, contacto y duración, que consideramos relevantes para medir los niveles de comunicación.

1.2.4.1.4. La mirada.

La mirada tiene una gran importancia en la comunicación no verbal, y aunque reducida a un área pequeña del rostro, aporta una gran cantidad de mensajes y de información.

Siguiendo a Knapp (2001) la mirada cumple varias funciones en la interacción, las más relevantes son estas:

- Regular la corriente de comunicación. Abre o no los canales de comunicación y facilita el intercambio de los turnos de intervención.
- Aportar información sobre las reacciones de interlocutor.
- Expresar emociones. Mediante la mirada comunicamos al otro lo que estamos sintiendo.
- Comunicar la naturaleza simétrica o asimétrica de la relación interpersonal. De manera que mediante la mirada marcamos el estatus de los interactuantes: jefes o empleados, generales o soldados, etc., así como los niveles de gusto o disgusto en la relación.

Para Knapp (2001) se dan toda una serie de circunstancias que van a determinar la cantidad de las miradas, así como la duración de las mismas, entre estas circunstancias tenemos: la distancia interpersonal, el tema del que se está conversando, la existencia o no de otros estímulos visuales, el compromiso personal, el interés por el otro, el status, la actitud de dominación o sumisión, la cultura a la que se pertenece, la personalidad y el género.

Según Canales (2006) la mirada es una de las acciones sociales con mayor trascendencia comunicativa, conlleva una interacción de alto valor significativo entre el observado y el observador. Se dirige a los demás pero al mismo tiempo es depositada en nosotros mismos, por lo que se pasa simultáneamente de ser observador a ser observado; de esta circunstancia nace la complejidad de la mirada como mecanismo de interacción social. Para esta autora la mirada ejerce un papel decisivo en la construcción que toda sociedad realiza de modelos corporales estandarizados, así como contribuye a que el sujeto reciba información para la construcción de sus andamiajes morales, en especial para todo aquello que es y no es aceptado por los demás.

La mirada del otro me hace tomar conciencia de mi propio yo, de mi propia realidad ajena al otro que me mira.

Especial atención dentro del estudio de la mirada ha recibido el estudio de la dilatación de la pupila, sobre todo teniendo en cuenta su carácter involuntario. Si no se ha llegado a conclusiones claras si se ha confirmado que la dilatación de la pupila está relacionada con el interés y el agrado por lo mirado.

Este mecanismo es utilizado en el diseño de las campañas publicitarias y políticas, ya que si se muestra a un grupo de sujetos una serie de imágenes y se mide ante cuales de estas imágenes se les dilata a los sujetos las pupilas, estaremos descubriendo cuales de estas imágenes les son más agradables a la muestra de sujetos estudiados.

Al igual que con la expresión facial, la mirada, dada su complejidad y su dificultad de recogida no ha sido tenida en cuenta en nuestro estudio, aunque consideramos que hemos observados otras dimensiones del lenguaje no verbal, que son suficientes y adecuadas para medir los cambios cualitativos en la calidad comunicativa.

1.2.4.2. Paralingüística.

La paralingüística o paralenguaje consiste en el estudio de los valores musicales de la lengua hablada; está constituido por símbolos. Aporta una gran cantidad de información espontánea y en la mayoría de los casos inconsciente y difícil de controlar, de ahí la importancia y fiabilidad de la información que nos ofrece.

Ruano Arriagada (2004) considera que estos elementos vocales que acompañan a los verbales son muy importantes, dado que el sonido es un medio básico de comunicación, comunica sentimientos, actitudes y rasgos de personalidad, así como da énfasis y significado al habla.

El comportamiento lingüístico está determinado por dos factores: lo que se dice, determinado por el código (lenguaje verbal) y el contenido que se pre-

tende comunicar, la emoción, la intención, la actitud, es decir cómo se dice, para que se dice, porque se dice, está constituido por los valores musicales de la lengua hablada, (paralenguaje).

La paralingüística se dedica al estudio de las variaciones no lingüísticas dentro de estas podemos encontrar los siguientes elementos:

- El tono. Es la línea melódica que acompaña a la frase o a la palabra y está asociado a la emoción y a la actitud del emisor. El tono podríamos decir que es una consecuencia emocional. La voz, dentro de la tesitura o altura musical natural de cada hablante va a subir o descender según la emoción que se vivencie. Pensemos, a modo de ejemplo, en las variaciones que se dan en el tono de la voz de la persona que miente en el momento de emitir la mentira.
- El volumen. Nos va a aportar, de forma espontánea, información sobre el emisor, de manera que los volúmenes altos van a estar asociados a actitudes de dominio, distanciamiento etc., mientras que los bajos lo están a situaciones de sumisión o intimidad, etc., así mismo van a ser indicadores de rasgos de personalidad, de disposición hacia el otro, de estatus, etc.
- El ritmo. Se refiere a la secuencia temporal, a la fluidez con que se emiten lo signos verbales y las estructuras gramaticales. Las alteraciones del ritmo van a afectar tanto a la estructura gramatical, como al respeto o rompimiento de las distintas unidades sintácticas que la componen. La presencia de un ritmo correcto o su ausencia van a comunicar el estado emocional del hablante, su actitud, rasgos de su personalidad, etc. Dentro del ritmo podemos distinguir la velocidad con la que se ejecuta el ritmo, es decir el tempo, así mismo éste nos va a aportar interesante información sobre los mismos aspectos citados para el ritmo.
- Caracterizaciones de la voz. Son los matices expresivos que dotan de carácter a la voz, tales como temblores, indecisiones, voz rasposa, voz clara, etc.
- Dicción. Referida a la correcta pronunciación. Es indicativo, entre otros, tanto de nivel cultural como de estrato social del hablante.
- Tono enfático. Referido a las inflexiones concretas, cambios de ritmo, silabeos, etc., que acentúan y enfatizan determinados contenidos del discurso.

Se podría profundizar en los siguientes aspectos del paralenguaje, pero al ser considerados muy especializados y no contemplarlos en este estudio, sólo los nombraremos, como son: entonación, timbre, velocidad o tempo, entonación enfática, dicción, pausas, caracterización y sonidos corporales.

La paralingüística no ha sido contemplada en nuestro estudio, por su complejidad y dificultad de recogida, así como que consideramos suficientes, para medir los cambios cualitativos en la calidad de la comunicación, las dimensiones del lenguaje no verbal observadas

1.2.4.3. Proxémica.

La proxémica estudia el significado de los espacios y cómo se utilizan estos en las relaciones interpersonales. En el ser humano, como animal grupal y territorial, el espacio, el territorio, tiene un gran valor significativo y comunicativo. Para Knapp (2001) todo análisis del comportamiento espacial humano debe considerar la noción de territorialidad que es un tipo de conducta de identificación con un área determinada de territorio, para indicar la propiedad y de defensa de este territorio ante quienes puedan invadirlo.

Existen dos principales áreas de estudio en la proxémica: el espacio personal y la conducta territorial humana.

1.2.4.3.1. Espacio.

El espacio personal se define como el espacio que nos rodea, al que no dejamos que otros entren, a no ser que les invitemos a hacerlo o que se den circunstancias especiales. Se extiende más hacia delante de la persona que hacia los lados y menos hacia la espalda de ésta.

El espacio personal se estudia desde dos enfoques: la proximidad física en la interacción y el contacto personal.

La noción de espacio es esencial en la comunicación. En el espacio personal, Spiegel y Machotka (1974) diferencian tres zonas:

- La primera es la del espacio interno, situado bajo la piel. No se accede a él, desde fuera, sino por los orificios naturales o al atravesar la piel. Se comprende enseguida la importancia del mismo en las relaciones y con los comportamientos de agresión y de amor.
- El espacio próximo corresponde a la superficie de la piel, también es denominado por otros autores como espacio íntimo.
- Y el espacio axial, que está limitado por el grado de extensión de los miembros inferiores y superiores. Está más extendido en ciertas direcciones, adelante, que en otras hacia atrás.

Respecto a la proximidad existen diferencias no solo culturales, sino también situacionales y personales. En general, cada uno de nosotros dispone de una espacio personal alrededor, implícito, que cuando es roto por alguien en la interacción, nos produce incomodidad, sensación de amenaza y/o tensión, a no ser que se den circunstancias especiales que justifiquen la mayor proximidad o nosotros la hayamos demandado. En las aglomeraciones tendemos a aceptar una mayor proximidad de los otros, reduciendo las dimensiones de nuestro espacio personal para soportar la invasión que supone la proximidad de las otras personas.

Los enamorados y las personas que se gustan, buscan un mayor grado de proximidad entre ambos. Por géneros, las mujeres entre ellas tienden a una mayor proximidad física que los varones entre ellos. Entre géneros los varones suelen establecer medidas menores respecto a las mujeres que éstas respecto de aquellos.

La orientación corporal se suele emplear como "barrera territorial" para impedir violaciones del espacio personal, es decir intromisiones o invasiones no deseadas, del espacio personal.

1.2.4.3.2. Contacto.

El contacto físico se refiere a que uno o todos los interlocutores se toquen. El contacto físico es de gran importancia comunicativa, ilustra la situación y aporta gran cantidad de información sobre lo que está ocurriendo en la interacción, así como de la disposición, pensamiento y actitudes recíprocas entre las personas que intervienen.

Para Davis (1976) los sentidos del gusto, tacto y olfato, son sentidos de proximidad. La vista y el oído en cambio son sentidos que nos pueden proporcionar experiencias en la lejanía, a distancia, ésta quizás sea la razón de por qué son considerados la vista y el oído como sentidos cerebrales, admirables y mejor permitidos por la sociedad. Los primeros por la proximidad quedan reducidos a la intimidad, a lo pudendo, en definitiva tienen una menor tolerancia social. Quizás esto tenga su influencia en cómo se manifiestan y usan estos sentidos en la sociedad y su diferente tipo y uso en las distintas culturas. Para Davis (1976) lo que la persona experimenta a través del tacto es mucho más importante que la mayoría de nosotros pensamos. Así Margaret Mead, 1963, citada por Davis (1976), habla del shock epidérmico en el momento del alumbramiento, como uno de los mayores impactos que el bebé sufre en su nacimiento.

Para Soler (1989) el tacto es el sentido que primero se desarrolla y por lo tanto el que tiene una mayor importancia en la construcción personal y social del sujeto hasta la adolescencia, que es sustituido por el sentido de la vista y es entonces cuando el tacto es relegado a un segundo nivel. Así mismo, refiriéndose a su importancia, comenta que si a un niño se le priva de experiencias táctiles, puede tener problemas en cuanto a la construcción del pensamiento abstracto así como en el desarrollo de otros sentidos.

Según Knapp (2001) la comunicación táctil es probablemente la forma de comunicación más básica y primitiva. La sensibilidad táctil es el primer proceso sensorial que entra en funcionamiento, el niño comienza a responder a las vibraciones de los latidos del corazón materno que amplificado por el líquido amniótico, golpea todo el cuerpo del niño, así la primera impresión de lo que es la vida proviene de las sensaciones táctiles. Según Knapp (2001) los niños recién nacidos continúan adquiriendo conocimientos de sí mismos y del mundo que les rodea a través de exploraciones táctiles, el toque de las manos que le cuidan, les bañan, el pecho que les alimenta, los acuna, les consuela. Durante la primera infancia las palabras acompañan al contacto, hasta que el niño asocia ambas cosas y entonces las palabras sustituyen al contacto y es a partir de este momento en que una íntima proximidad es reemplazada por la distancia. Las primeras experiencias táctiles son decisivas para la adaptación mental y emocional posterior y así los jóvenes que han tenido poco contacto físico durante la infancia aprenden a caminar y hablar más tarde, cita que se dan casos frecuentes de niños esquizofrénicos que en su infancia se habían visto privados del contacto táctil de los adultos.

Para Montagu, 1971, citado por Knapp (2001, p. 213), existen "numerosas investigaciones sobre animales y seres humanos en apoyo de la teoría de que la satisfacción táctil durante la infancia y la niñez tiene una importancia fundamental en el posterior desarrollo de un comportamiento saludable" y sostiene que nunca se manipulará en exceso a un niño, ya que este contacto estimulará el cerebro y sistema nervioso del niño.

Respecto a la importancia de la conducta táctil Harlow, 1976, citado por Knapp (2001), a través de sus famosos experimentos con madres sustitutas, en el caso de los simios, en los que ofrece a los monos una madre sustituta construida de alambre que podía dar leche de un biberón y otra recubierta de esponja, goma y tela que reproducía el pelaje de la mona, pero que no podía dar leche, los bebés monos elegían a la mona de peluche a pesar de que no les podía dar leche, de lo que el autor extrae la conclusión de que la crianza es menos importante, entendido como fuente de alimento que como fuente de contacto físico tranquilizador, o lo que es lo mismo, que es más importante la calidez del contacto, la sensación de ser querido, recibida a través del contacto físico, que la necesidad de ser alimentado.

Siguiendo a Restrepo (1997) el tacto es el único sentido que no se encuentra ubicado en un lugar concreto del cuerpo, sino que se extiende por toda la piel, por lo que, para este autor, la mielinización del sistema nervioso esta íntimamente ligada a la estimulación táctil, por lo que el cerebro necesita para su desarrollo del abrazo, o lo que es lo mismo, que las mas importantes estructuras y funciones cognitivas del ser humano han de ser alimentadas a través de la afectividad, a través del tacto, por lo que se convierte en una autentica necesidad para la persona, para su desarrollo, su crecimiento, su madurez y su equilibrio.

Pero a pesar de la importancia decisiva del tacto en el crecimiento, la madurez y evolución de la persona, existen sobre el tacto una importante carga de rechazo social y personal así como de miedo. Según Canales (2006) la civilización ha supuesto un alto refinamiento en la cultura y en las relaciones sociales, mediante el cual los individuos han aprendido resolver sus conflictos mediante sublimaciones o elaboraciones de rituales y conductas sociales que sustituyen al tacto, por lo que éste ha quedado restringido a la intimidad y en consecuencia cargado de vergonzosa genitalidad, de pudor, de vergüenza, de secreto, de primitivismo, en contra de la supuesta evolución civilizada.

Ruano Arriagada (2004), considera que el uso que cada sujeto hace del contacto físico está muy determinado por las diferentes culturas a que los sujetos pertenecen, así como a la educación recibida.

El tipo de contacto físico que usa el individuo, es un gran indicador de la calidad comunicativa establecida en sus relaciones, esto es debido a las siguientes causas: supone el uso de una distancia comunicativa corta, ya sea la distancia personal o la intima, lo que significa que los sujetos se sitúan en una posición de compartir pensamientos, opiniones, actitudes respecto al otro etc.; el contacto físico supone la entrada en el espacio próximo y axial del otro, por lo que favorece el encuentro y el compartir entre los sujetos.

En general el contacto físico fomenta el agrado mutuo, por lo que es un modo de promover reacciones favorables en los demás. De alguna manera cuando uno es tocado está siendo acogido por el otro, que parece decirle que acepta su cuerpo, en definitiva que lo acepta a él mismo, por lo que el sujeto tocado, cuando se da unas condiciones de permiso y respeto en el tacto, se siente recibido y aceptado, lo que le lleva a una situación de bienestar que influye positivamente en la relación.

El contacto físico no es constante y permanente, sino que es más probable en unas situaciones que en otras, así como entre determinadas personas; expresa de forma muy evidente la relación, intención y actitud de cada una de estas personas respecto a la otra.

Knapp (2001) opina que el volumen y calidad del contacto en el adulto varía considerablemente con la edad, el sexo, la situación y la relación entre las partes tocadas y sujetos implicados.

Respecto a la situación comunicativa, Knapp (2001) comenta que el contacto físico es más probable cuando la corriente comunicativa es centrifuga, es decir tenderá a tocar más el que da información o consejo que su receptor, el que da una orden tocará más que el que la recibe, el que hace un favor más que el que lo agradece, el que intenta persuadir a alguien más que el que es persuadido, en una fiesta más que en el trabajo, al expresar entusiasmo más que al presenciarlo, al escuchar las preocupaciones de los demás más que al expresarlas.

Respecto al género de los interlocutores también el contacto físico es significativo, las mujeres tienden a tocarse más entre ellas y los varones menos entre sí. Entre géneros, el contacto suele ser iniciado con más frecuencia por los varones que por las mujeres.

Respecto a la simetría o no de las relaciones, cuando éstas son asimétricas, es decir los interlocutores tienen distinto estatus, el contacto físico lo inicia el de mayor estatus como una de las atribuciones de su nivel social. Suele iniciar el contacto físico la persona que en la interacción tiene más status o tiene posición de dominio sobre el otro, es más probable que inicie el contacto el jefe hacia el empleado, el viejo hacia el joven, el médico hacia el paciente, que el empleado hacia el jefe, el joven hacia el viejo, el paciente hacia el médico.

Un tipo de contacto físico muy frecuente son los apretones de manos. Este tipo de contacto está muy permitido, ya que establece un contacto muy reglado socialmente, con las ventajas de un parcial contacto físico y sin las desventajas comunicativas de una posible invasión del otro. El apretón de manos, a pesar de su sencillez, aporta a cada sujeto gran cantidad de información sobre el otro, su actitud vital y su actitud hacia nosotros mismos. Así el sujeto que al dar la mano la aprieta excesivamente, al tiempo que la impulsa hacia abajo y hacia él mismo, transmite una actitud de dominación. El sujeto que al dar la mano la deja excesivamente débil, trasmite debilidad de carácter, así como cierto miedo o reparo al contacto físico; el sujeto que al dar la mano no mira a los ojos al otro y su tronco y cabeza están orientados en otra dirección transmite desinterés por el otro, etc.

Tocar también es una forma de llamar la atención y se puede emplear para guiar o dirigir a otra persona hacia algún sitio.

Respecto a las zonas tocadas, según el género del receptor y del emisor, Jourad, 1976, citado por Knapp (2001), investiga las distintas zonas en que los sujetos son tocados y con qué frecuencia, dependiendo de si son varones o mujeres, por cuatro casos de emisores: padre, madre, amigo del mismo sexo y amigo del sexo opuesto. Observando que dependiendo de los géneros del emisor y receptor, así como de la relación existente entre ellos, las zonas tocadas variaban y la frecuencia del tacto era distinta.

Soler (1989) comenta que las sensaciones que se pueden percibir a través del tacto son de tres tipos:

- Térmicas, que son aquellas que hacen referencia a la temperatura.
- Ponderales, relacionadas con los distintos grados de peso.
- Táctiles, como son: agarrar, asir, besar, acariciar, accionar, coger, empujar, frotar, manosear, palpar, rozar, tirar, tocar.

Inicialmente podemos clasificar las conductas de contacto físico atendiendo a si éste va dirigido hacia sí mismo o hacia otro, por lo que tenemos: autocontacto y heterocontacto.

Dentro de las conductas táctiles de autocontacto vamos a exponer la clasificación que de las mismas realiza Morris, 1972, citado por Knapp (2001). Entre estas conductas tenemos:

> 1) conductas protectoras (…), como taparse los oídos o la boca (…); 2) acciones de limpieza, tales como (…) rascarse, frotarse, hurgarse, limpiarse; 3) señales especializadas que comunican mensajes específicos, (…) burlarse de alguien apoyando el pulgar en la nariz y abriendo la mano hacia delante; 4) autointimidades, como cogerse una mano con la otra, apretar las piernas, masturbarse… (p. 221).

Las conductas táctiles de autocontacto, aunque importantes y portadoras de gran cantidad de información, no han sido contempladas en nuestra investigación, ya que lo que nos interesa de forma especial es la relación con el otro, el aspecto de comunicación con el compañero, por lo que consideramos de mayor interés para nuestro objetivo la reflexión sobre las conductas táctiles de heterocontacto.

En cuanto al heterocontacto, es decir al contacto táctil que se dirige hacia otra persona, en primer lugar vamos a estudiar qué tipos de conductas táctiles podemos encontrar.

Argyle, 1975, citado por Knapp (2001), describe las siguientes conductas táctiles (figura 1.21) como los más comunes, referenciándolas con las zonas corporales implicadas.

TIPO DE CONTACTO	ZONAS CORPORALES TÍPICAMENTE IMPLICADAS.
Palmear	Cabeza, espalda
Abofetear	Cara, manos nalgas
Dar puñetazos	Cara, pecho
Pellizcar	Mejillas
Acariciar	Cara, cabello, parte superior del cuerpo, rodillas genitales
Sacudir	Manos, hombros
Lamer	Cara, genitales
Sostener	Manos, brazos, rodilla, genitales
Guiar	Mano, brazo
Abrazar	Hombros. Cuerpo
Enlazarse	Brazos
Apoyarse sobre	Manos

Figura 1.21. Diferentes tipos de contacto y zonas implicadas según Argyle (1975, citado por Knapp, p. 219).

Heslin, 1974, citado por Knapp (2001, p. 219), clasifica los distintos tipos de contacto de acuerdo con los mensajes comunicados, así distingue:

- Funcional-profesional. La intención comunicativa es la realización de un acto profesional, con la menor invasión posible, por lo que este tipo de contacto parece frío e impersonal. Como ejemplo podemos citar el del médico con su paciente, el sastre con el cliente, el maestro con el alumno, etc.
- Social–cortés. Su intención es expresar al otro un saludo o afirmarle como perteneciente a la misma especie o grupo. Son procedimientos estandarizados y asumidos socialmente, por lo que no implica una gran compenetración entre los individuos. El ejemplo más claro es la conducta táctil de dar la mano, el ceremonial en la sociedad actual de saludarse con dos besos en las mejillas o tan sólo aproximando las caras, con o sin contacto, dándose en este caso el beso al aire.
- Amistad–calidez. Este tipo de contacto esta destinado a comunicar al otro que se le reconoce como único y como amigo, al tiempo que le expresa esta calidez y amistad. Como ejemplo de este tipo de contactos tenemos aquellos destinados a expresar amistad como poner el brazo por encima de los hombros, abrazar ligeramente, acariciar o pellizcar suavemente las mejillas, etc. Estas conductas están menos estereotipadas que las anteriores y son más creativas y expresivas tanto del que las emite como del que las recibe.
- Amor–intimidad. Con ellos se expresa sentimientos de amor y afecto entre los sujetos, como muestra de una relación íntima y profunda. Estas muestras son las menos estereotipadas y se adaptan a las preferencias de quien las recibe. Como ejemplo de este tipo de conducta

táctil tenemos todas las caricias íntimas, tales como acariciar la cara, el vientre, el pecho etc.

- Excitación sexual. Aunque estas son una prolongación de las anteriores, en este grupo se contemplan sólo aquellas que van destinadas a la obtención de placer sexual y a la producción en el otro de ese placer sexual. No son estereotipadas y se adaptan tanto a los gustos del emisor como a los del receptor.

La existencia o no de contacto físico, así como la naturaleza de la zona tocada, indica el diferente nivel de calidad comunicativa que se establece.

1.2.4.3.3. Conducta territorial humana.

Hall (1989), profesor de antropología de Northwestern University, fue el primero en comentar este fuerte sentido del espacio personal para el hombre, y de su trabajo surgió un nuevo campo de estudio: la proxémica. Para Hall (1989) la proxémica consiste en el estudio de cómo el hombre estructura inconscientemente su microespacio. Una de las manifestaciones del espacio es la distancia a la que se mantienen las personas en sus relaciones cotidianas y define las siguientes cuatro zonas o distancia en la que la mayor parte de las personas actúan.

- Distancia íntima. Es la que va de 0 a 40 centímetros. Es la distancia de los amantes o de los amigos íntimos, etc. Los que se sitúan a esta distancia comparten conceptos y creencias así como intereses. Se puede alcanzar a tocar al interlocutor en cualquier parte de su cuerpo, y se perciben estímulos de éste, no sólo a través de la vista, sino que además interviene el tacto, la temperatura, el olor e incluso el gusto. Se necesita permiso para entrar en ella, si se entra sin permiso se produce una invasión, lo que provoca en el invadido una actitud de defensa, ataque o de huida. Es la que se observa al compartir varias personas de manera forzada el espacio de un ascensor o autobús, en este caso, los recursos de defensa a los que nos hemos referido antes, ya que la huida no es posible se centran en cambiar de orientación, utilizar los brazos u objetos como barreras etc. Otro recurso para la defensa es la conversación. Así adoptando temas de conversación propios de distancias mayores, como son: el tiempo atmosférico, la política, etc., los interlocutores creen situarse psicológicamente en distancias mayores y distraen la atención de la distancia en la que realmente se encuentran y de este modo alivian la tensión que esta situación les produce.
- Distancia personal. Va de los 40 a los 100 centímetros. Es la distancia que se da entre los amigos, en ella se puede alcanzar y tocar a los otros, pero no cualquier parte del cuerpo como ocurría en la distancia anterior, tan sólo se tiene acceso a manos, brazos, hombros, cara y parte superior del tronco en caso de los abrazos. También se ha de tener permiso para entrar en esta zona, aunque el permiso es menos exigente y la invasión en caso de producirse es menos grave.

- Distancia social. De 1 a 2 metros. Es la mantenida generalmente en las reuniones sociales, entre conocidos, entre el profesor y el alumno, etc. En ella sólo interviene los sentidos de la vista y el oído, el sentido del tacto se reduce al hecho de dar la mano, tampoco participa el sentido del olfato.
- Distancia pública. De 2 a 8 metros. Es la de mayor extensión, es la que se da entre el conferenciante y los asistentes, entre el profesor y el alumno en las clases magistrales. En esta ya sólo interviene los sentidos de la vista y el oído. Es en esta distancia en la que es más fácil mentir con los movimientos del cuerpo; es la distancia del actor desde su escenario respecto a los espectadores de la sala.

Las distancias definidas por Hall (1989) no son iguales para todos los individuos y culturas, ya que están determinadas por diversos factores. Por lo tanto el uso de las distancias interpersonales nos está informando de estos factores que las determinan.

Entre los factores que determinan las distancias a las que interactúan los sujetos tenemos los siguientes, de los que vamos a señalar los más relevantes a nuestro juicio.

La cultura a la que pertenece el sujeto. Este es un factor muy determinante, pensemos en las diferencias entre latinos, anglosajones o árabes. La distancia que utilizan los sujetos para comunicarse nos está informando de la cultura a la que el sujeto pertenece.

Agrado o desagrado hacia el interlocutor**.** Davis (1976) afirma que el uso que las personas hacen del espacio interpersonal y de la distancia, informa del nivel de agrado o desagrado que un sujeto siente hacia su interlocutor. Las distancias próximas van a indicar agrado hacia el receptor y las lejanas degrado. Kleck, 1968, citado por Davis (1976), indica que el espacio es un indicativo del rechazo que un sujeto puede presentar hacia otro. En su experimento con personas inválidas, observa como los sujetos de estudio se posicionan a mayor distancia ante un minusválido que ante otro que no lo es (p.122).

El rol social del sujeto. Todos hemos observado cómo el éxito social o el fracaso influyen en la distancia comunicativa interpersonal, así el jefe mantiene una mayor distancia respecto al empleado, el político respecto al administrado, salvo en el caso de elecciones próximas. Así Davis (1976) opina que el espacio y el uso que la persona hace del mismo y de la distancia a la que interactúa con otros, es un indicador de los diferentes estatus sociales que poseen la personas que se están comunicando.

La jerarquía de mando o poder. Los sujetos con un mayor rango de autoridad mantienen distancias mayores respecto a sus subordinados, mientras que las mantienen menores respetos a otros sujetos de rango igual al suyo. Pensemos en las distancias que marca el protocolo castrense en las relaciones con los distintos mandos dentro de la jerarquía militar, a mayor rango del receptor, mayor es la distancia a la que se ha de interactuar con él.

La densidad de población del medio en el que el sujeto ha sido educado. Así sujetos educados en medios de densidad de población baja, tenderán a utilizar distancias mayores, siendo para ellos la distancia personal de dimensiones mayores a la citada anteriormente. Caso contrario ocurre con los sujetos educados en medios en los que la densidad de población es mayor, las distancias son menores, posiblemente esto se deba a una adaptación a las circunstancias, que le permiten soportar con menor ansiedad la distancias menores que implica vivir en una zona con alta densidad de población. Es el caso de las grandes ciudades, con el tipo de viviendas y los trasportes públicos.

Lo importante para una buena comunicación, entre otras cosas, es la ocupación de la distancia interpersonal correcta. La ocupación de una distancia incorrecta puede tener graves consecuencias para la comunicación, así cuando alguien entra en la distancia íntima del otro sin tener permiso, lo está invadiendo, lo que provoca una respuesta conductual de defensa, huida o ataque. Si alguien es invitado a entrar en una distancia y rechaza esta invitación, el rechazado se siente despreciado, humillado, etc., pudiendo éste desarrollar conductas depresivas, huidizas o de ataque.

Argyle y Dean, 1965, citados por Knapp (2001), formulan la teoría de que la distancia se basa en el equilibrio de fuerzas de aproximación y de evitación.

Las personas en sus interactuaciones con los otros no se mantienen siempre en las mismas distancias. Así el sujeto, en función del pensamiento que tiene del otro, de su actitud hacia éste, de los intereses, etc., varía la distancia que adopta respecto del otro. Así cuando el alumno quiere manifestar respeto al profesor mantiene una distancia mayor, pero si quiere influirlo, para obtener un trato de favor, utilizará distancias menores, obedeciendo a la estrategia de utilizar distancias personales, propias de amigos que se hacen favores entre sí, de manera que si yo estoy a esa distancia tú me harás el favor. Lo mismo ocurre con los vendedores, al principio van a utilizar respecto a su cliente una distancia mayor, para que este no se sienta invadido y rechace el contacto, pero en la medida que avanza la interacción intentarán entrar en distancia más cortas, de manera que se sitúen en la distancia personal y el comprador se sienta más obligado a comprar.

Como vemos la distancia es indicadora de muchos factores, pero lo es en especial de la disposición que cada uno tiene hacia el otro; de la actitud, pensamiento y posicionamiento que se adopta hacia el otro; de la relación que se mantiene y de la que se esta dispuesto a mantener.

Concluimos que las distancias interpersonales son un buen indicador de la calidad comunicativa que se establece. El paso de una distancia mayor a una distancia comunicativa más corta, siendo deseo de ambos interlocutores o lo que es lo mismo sin que se provoque ni invasión ni rechazo, supone una mejora en la calidad comunicativa. De igual manera si mejora la actitud, la disposición, el afecto, la confianza entre las personas, estas lo expresan reduciendo las distancias a las que se comunican. Si por el contrario empeora la relación, aumenta la distancia de interacción. Para ilustrar esta afirmación baste con el sencillo ejemplo que todos utilizamos, cuando nos enfadamos con una persona con la que tenemos una relación íntima o personal, tendemos a aumentar las distancias que mantenemos con ellas y lo mismo ocurre en el sentido contrario, cuando hacemos las paces, las distancias vuelven a acortarse.

1.3. LA ACTITUD COMUNICATIVA.

Podemos afirmar que todo sujeto se relaciona consigo mismo, con el mundo que le rodea y con los otros, no sólo desde una dimensión física, sino que fundamentalmente lo hace desde una perspectiva, desde un posicionamiento emocional y vital, desde una actitud y forma de entender el mundo y de entenderse a sí mismo. Esta emoción es un estado anímico, no sólo más o menos cómodo o importante sino que es decisivo para los procesos que nos permiten comprender a los demás y a nosotros mismos, por lo que es un elemento determinante a la hora de elaborar la respuesta comunicativa. Esta emoción se puede entender como una disposición, como una visión del otro, como una interpretación del otro, que nos predispone en un determinado sentido y que se manifiesta en mi respuesta hacia el otro.

Fernández-Abascal, 1995, citado por Ruano Arriagada (2004), define la emoción como un proceso interno, desencadenado por la evaluación valorativa que un sujeto realiza de una persona o situación y que produce en él mismo una alteración, un cambio en la actividad fisiológica de su organismo (p. 6).

Una actitud se podría definir como una emoción hacia el otro, basada en experiencias que llevan a una evaluación valorativa, que conlleva un estado fisiológico y que conduce a una determinada respuesta conductual.

Para Pastor (1994) las actitudes pueden ser consideradas desde un punto de vista funcional y en ese caso van a facilitar al individuo la expresión de sus pensamiento y creencias, así como le permiten la comprensión del complejo mundo exterior, mediante la organización y simplificación de los estímulos que recibe.

Mèlich (2002) considera que no podemos entender al sujeto como un sujeto único, que presenta respuestas únicas, sino que el sujeto es múltiple así como sus repuestas son múltiples dependiendo del entorno en que se encuentra.

Para la filosofía hegeliana es el individuo el que construye la realidad, le da sentido, la interpreta, con independencia de la realidad misma, así podemos decir que lo que procede del objeto no son propiedades de éste sino interpretaciones que el sujeto hace sobre aquel. En este sentido Castilla del Pino (2000) dice que si alguien me mira, su forma de mirar es consecuencia de alguna actitud hacia mí; las inferencias acerca de lo que alguien me sugiere con la mirada son connotaciones mías, no propiedades del objeto, sino valoraciones sobre el objeto. Así la información que procede del emisor de la comunicación está condicionando por las circunstancias del individuo receptor; es decir, la realidad es una proyección del sujeto, no una propiedad del objeto. Y esta tendencia a interpretar desde mi propio yo, a entender, a justificar, a atribuir, a pretender del otro, es lo que llamamos actitud y está continuamente matizando y determinando la comunicación, las relaciones con los otros y con uno mismo.

Para Pinazo y Pastor (2006) todos tenemos una imagen previa de nuestro interlocutor y esta imagen influye en el modo de comunicarnos con él; al mismo tiempo, en el transcurso de la interacción, completamos, formamos o creamos una imagen del otro. Este proceso da lugar a diferentes tipos de respuesta, evaluaciones del otro, elección de lenguajes (oral, lenguaje no verbal etc.). En con-

clusión podemos decir que las actitudes del emisor hacia el receptor y viceversa determinan fuertemente la comunicación que se establece. Son componentes de las actitudes: factores culturales, sesgos funcionales, experiencias afectivas, conceptos, características biológicas. En definitiva son las actitudes las que van a determinar mi comunicación.

Todo sujeto en su relación con el otro va a vivenciar diferentes emociones, disposiciones, actitudes, tales como alegría, tristeza, miedo, ira, enfado, amor etc. La emoción no es un accidente, sino que explica y da sentido a todo lo que acontece a la realidad humana, o lo que es lo mismo, responden a la forma que tiene el sujeto de comprenderse a sí mismo en el mundo y de entender la realidad y a los otros. Las emociones son emanaciones sociales que van asociadas a circunstancias morales y a la sensibilidad particular del individuo; no son espontáneas, están ritualmente organizadas, se reconocen en uno mismo y se dan a señalar a los otros, movilizan un vocabulario, construyen discursos.

Para Canales (2006) la emotividad es una construcción social y cultural que se convierte en un hecho personal a través de su propio estilo. Es decir, que los valores culturales van a ser determinantes en la construcción del mapa emocional, siendo las emociones las que organicen el vínculo social; las emociones, son una aprendizaje social, singular e individual, que los sujetos necesitan para poder vivir y sobrevivir en sociedad.

Todo individuo necesita de un mapa emocional que le permite orientarse en la realidad, clasificar los estímulos y elaborar respuestas adecuadas. Estas emociones que explican los actos, que dirigen las interpretaciones de los hechos y que organizan y disponen entre sí a los individuos, se traducen en disposiciones hacia el otro, hacia la realidad y hacia uno mismo, es decir se convierten y generan actitudes comunicativas.

Las actitudes comunicativas no sólo están presentes en el lenguaje verbal utilizado, las cuales descubrimos mediante el análisis semántico y gramatical del texto, sino también y de forma muy clara en el lenguaje no verbal utilizado. Para Davis (1976) las actitudes comunicativas, se reflejan así mismo en el lenguaje no verbal utilizado por los sujetos, en el cuerpo, la proxémica, la orientación etc., a las que llama actitud corporal. Esta actitud corporal nos indica la actitud psicológica que el sujeto presenta hacia los demás personas de su entorno.

La evaluación de las actitudes comunicativas presentes en una interacción puede servirnos de excelente indicador de la calidad comunicativa del contacto, por lo que vamos a proceder al estudio de las actitudes comunicativas.

1.3.1. CONCEPTO DE ACTITUD.

Las actitudes se han trabajado fundamentalmente en el campo de la psicología social, pero constituyen un punto de articulación para otras áreas de estudio, como son la sociología, la psicología e incluso la biología.

Para Guitart (2001) el estudio de las actitudes se ha hecho desde campos del conocimiento diferentes, lo que ha provocado que tanto las teorías como las investigaciones sobre la actitud tengan enfoques diversos, dependiendo del modelo que sustenta tanto la teoría como la investigación. Esto explica la falta

de coherencia entre las diferentes teorías o estudios sobre la actitud. Otra dificultad reside en que no existe una teoría general sobre las actitudes.

Así encontramos diferentes teorías que han aportado visiones muy definitorias sobre el concepto de actitud, pero cada una de ellas desde su propio paradigma de pensamiento.

Como muestra de las definiciones de actitud, que se han dado desde las distintas teorías a lo largo de los años, exponemos a continuación la recopilación de definiciones que aporta Guitart (2001):

- Thomas y Znadiescki (1918) definen la actitud como una tendencia a la acción.
- Allport (1935) concibe la actitud como un estado mental y nervioso de disposición, adquirido mediante la experiencia y que ejerce una influencia directa y dinámica sobre las respuestas que el individuo tiene respecto a los sujetos, objetos y situaciones con las que el individuo se relaciona. Como vemos esta definición es bastante completa, ya que hace referencia no sólo a la manifestación externa, sino al estado mental que la sustenta y cómo este se fragua mediante la experiencia, o lo que es lo mismo se obtiene mediante un aprendizaje.
- Rosenberg y Hovland (1960) consideran la actitud como una predisposición a responder a cierto tipo de estímulos con determinados tipos de respuesta. Lo relevante, a nuestro juicio, es la vinculación que establece entre determinados estímulos con respuestas preconcebidas, por lo que se considera la actitud selectiva en cuanto a los estímulos a los que reacciona.
- Katz (1967) piensa que la actitud es la predisposición del individuo a valorar ciertos símbolos, objetos o aspectos de su mundo, de una manera favorable o desfavorable. Añade el concepto de la valoración que el sujeto supone y anticipa ante determinados estímulos o personas, por lo que refuerza el carácter automático y no reflexivo de la actitud.
- Rokeach (1968) la define como una organización relativamente duradera de creencias respecto a un objeto o situación, que predispone a reaccionar de una manera determinada. Lo que consideramos destacable es el carácter de relativa durabilidad que otorga a la actitud, lo que nos hace suponer que uno de los elementos que han de influir en que sea más duradera en el tiempo es el reforzamiento de las experiencias que han contribuido a conformarla.
- Murphy, Murphy y Newcomb (1973) opinan que la actitud es una manera de situarse, a favor o en contra de determinadas cosas. Implica un posicionamiento, un tomar partido previo a los acontecimientos, por lo tanto no es una respuesta reflexiva ante la situación.
- Proshansky y Seidenberg (1973) conciben la actitud como una tendencia compleja de la persona que consiste en reaccionar de una manera uniforme, ya sea favorable o desfavorable delante de los objetos sociales de su medio ambiente. Resaltamos el carácter de complejo que otorga a la actitud.

- Young (1974) presenta la actitud como un tendencia o predisposición aprendida, mas o menos generalizada, de tonalidad afectiva, a responder de forma persistente y característica, de manera positiva o negativa, en relación a una situación, a una persona, idea, valor, objeto o clase de objetos, materiales, persona o grupo de personas. Desde nuestro punto de vista, la aportación más importante es la dimensión de tonalidad afectiva, por lo que las actitudes no sólo intervienen en la distorsión cognitiva y conductual del sujeto, sino también en la emocional.
- Fishbein y Azjen (1975) conciben la actitud como una predisposición aprendida, para responder consistentemente de una manera favorable o desfavorable ante un objeto social dado. Introduce el término de consistencia, que interpretamos por el carácter irreflexivo y duradero de la respuesta, así como de la dificultad de contrastarla que sufre el sujeto.
- Lamberte (1982) considera que la actitud es una respuesta evaluativa, relativamente estable, en relación con un sujeto, objeto o circunstancia, que tiene componentes o consecuencias cognitivas, afectivas y probablemente comportamentales. La aportación fundamental reside en el concepto de respuesta evaluativa, ya que el sujeto si evalúa la realidad, los objetos o las personas, pero de forma automática preconcebida.
- Germaine de Montmollin (1984) opina que las actitudes son aquellos aspectos a los que hacen referencia las investigaciones experimentales sobre el cambio de actitud.

Pastor (1994), como conclusión, propone una definición ecléptica de las anteriores: "la actitud es un compuesto psíquico unitario relativo a lo que el individuo piensa, siente y hace respecto a un determinado objeto social" (p. 366).

Berkowitz, 1972, citado por Guitart (2001), opina que las actitudes presentan tres características básicas (p. 19), que exponemos a continuación:

- Es una evaluación o una reacción afectiva ante los elementos, ya sujetos, objetos o circunstancias que rodean al individuo.
- Su característica más importante es que predispone al sujeto a actuar de una determinada manera, implica una conducta.
- Es el resultado de una combinación de elementos afectivos, cognitivos y conductuales.

En esta línea Olson y Zanna, 1993, citados por Guitart (2001), creen que la mayoría de los autores están de acuerdo en las siguientes características de las actitudes:

- La evaluación, es decir la toma de opinión constituye el aspecto central, quizás el más importante.
- Las actitudes están representadas en la memoria, esto hace clara referencia a su naturaleza de respuesta aprendida individual y colectivamente.
- Las actitudes presentan unos antecedentes que aportan componentes afectivos, cognitivos y comportamentales, lo que implica consecuencias a nivel de afectividad, conocimiento y conducta respecto al objeto de la actitud.

1.3.2. OBJETO Y FUNCIÓN DE LA ACTITUD.

Entendemos por objeto de la actitud a cualquier persona, objeto o circunstancia, tanto concretos como abstractos, individuales o colectivos, que se hallen en el entorno de la persona, con la que ésta entra en relación y que produce la respuesta actitudinal en el sujeto. Respuesta que, como hemos visto antes, tendrá consecuencias tanto a nivel emocional, como cognitivo así como de procesos de conducta. Todo elemento por tanto puede ser objeto de la actitud, pero siempre dentro de la selección y organización de los elementos externos que hace el sujeto.

Las actitudes no aparecen simplemente, sino que su presencia se ve reforzada ya que cumplen determinadas funciones y le son útiles al sujeto para cubrir determinadas áreas o carencias, así siguiendo de nuevo a Guitart (2001) vemos que las funciones de las actitudes son las siguientes:

- Función adaptativa. También recibe el nombre de instrumental o utilitaria. Esta función hace referencia a que las actitudes le permiten al sujeto conseguir lo objetivos deseados, como las recompensas, y evitar los objetivos no deseados, como los castigos.
- Defensivas del yo. Se utilizan como mecanismos de defensa tales como la racionalización o la proyección. Con ellas el individuo evita enfrentarse a realidades externas amenazantes, por lo que pueden suponer una alteración en la percepción de la realidad. Así mismo también puede el individuo dirigir la responsabilidad de los elementos de su exterior hacia otras personas o grupos que le convenga.
- Expresión de los valores. Así permiten al individuo expresarse mediante actitudes que confirmen sus valores personales, confirmar su identidad personal y su integración en un determinado grupo.
- Función cognitiva. También llamada expresiva de conocimientos. En este sentido las actitudes se convierte en patrones para comprender el mundo y la realidad en la que se inserta el sujeto. Son un marco de referencia que contribuye a modificar el universo cognitivo del individuo, ofreciendo a este una pauta de conducta estable.

1.3.3. CARACTERISTICAS Y COMPOSICIÓN DE LAS ACTITUDES.

Las actitudes presentan una serie de características que las definen. Nos vamos a referir a ellas aportando el resumen que de las mismas realiza en su tesis doctoral Guitart (2001).

- La intensidad. Lo podemos definir como el grado en que se presenta una actitud o el nivel de prevalencia respecto de otras. Así mismo este concepto también hace referencia a la resistencia al cambio que presenta una actitud. Sin duda tiene relación con la accesibilidad, es decir con la velocidad o facilidad con que las valoraciones se recuperan de la memoria, ya que cuanto más accesibles sean mayor posibilidad de influencia tienen.

- La dirección o valencia. Las actitudes parecen moverse en un campo bipolar, positivo o negativo, agrado o rechazo, acercamiento o alejamiento, etc.
- Sistema de actitudes. Las actitudes no han de ser consideradas aisladamente, sino que están interrelacionadas constituyendo un sistema de actitudes propio al sujeto. Así cada actitud que presenta un sujeto determina y está determinada por el resto de actitudes que conforman su sistema de actitudes, así como está relacionado con el conjunto de valores que orienta al sujeto.
- Durabilidad. Las actitudes, por diversos factores, son más o menos duraderas en el tiempo. Así las que se fundamentan en convicciones y elementos culturales y sociales son más duraderas en el tiempo que las que se apoyan en procesos cognitivos.
- Dependencia de la situación concreta. Las respuestas actitudinales dependen de las situaciones concretas tal como las percibe el sujeto, de manera que los mismos elementos, en otras circunstancias u organizaciones, van a producir respuestas actitudinales diferentes.
- Influencia de las experiencias y de los grupos sociales. Todo individuo elabora sus respuestas actitudinales en base a experiencias propias. Pero así mismo el individuo está inmerso en un grupo social que a la vez determina e influye en las actitudes de éste, ya que las experiencias del sujeto tienen lugar dentro de un grupo social que lo integra. De hecho una de las características que definen los grupos sociales en los que los sujetos se insertan es la comunión de actitudes y valores entre los individuos del grupo.

Por lo que a la vista de las características que presentan las actitudes así como de las definiciones que hemos visto anteriormente, podemos deducir que tres son los componentes que presentan las actitudes, que se refieren a los ámbitos en los que estas se intervienen: cognitivo (nivel de conocimiento), afectivo (nivel de emoción) y conductual (nivel de comportamiento respuesta externa).

Pasamos a continuación a hacer una breve reflexión sobre estos componentes citados

- Componente cognitivo. Este hace referencia al pensamiento, a las creencias, a la idea que el sujeto tiene del objeto al que se dirige la actitud. Este pensamiento cuando se verbaliza recibe el término de opinión. Es evidente que no todo pensamiento o conocimiento sobre una realidad ha de ser verdadero, absoluto, sino que con frecuencia son visiones parciales y deformadas de la realidad.

  Moral e Igartua (2005) consideran que: "este componente cognitivo se corresponde con los pensamientos o las ideas de las personas, aunque de forma genérica ha sido designado como las creencias que posee el individuo" (p. 75). La mayoría de las veces el componente cognitivo es fruto de un episodio de experiencias del sujeto respecto al objeto de la actitud, que no construye una información cognitiva sobre el objeto, una imagen del mismo, una expectativa y una evaluación. Para

Moral e Igartua (2005) estas experiencias se van formando en las personas a través de vivencias directas o indirectas. En las directas se trata de episodios personales del sujeto con el objeto de la actitud, mientras que en las indirectas, no se da esta experiencia de primera mano, sino que son los grupos sociales en los que está inserto el sujeto, familia, grupos de referencia etc., los que le transmiten la experiencia.

- Componente afectivo. Éste incluye las experiencias emocionales que los sujetos tienen respecto al objeto de la actitud. Es el que más fácilmente explica que a veces no se puedan dar razones objetivas a las actitudes que se sienten. Según Ruano Arriagada (2004) el que una situación o sujeto sean valorados como beneficiosos o perjudiciales depende, en parte, del conjunto de creencias, objetivos y experiencias que la persona tiene respecto a la situación o persona objeto de la actitud. Esta evaluación valorativa es la que explica que una misma situación pueda provocar respuestas emocionales, expresivas y conductuales muy diferentes en distintas personas.

  Según señala Moral e Igartua (2005) "este es el elemento central de la actitud" (p. 75). Están estrecha e íntimamente ligadas a las experiencias emocionales sufridas por la persona. Favorecen la presencia de fuertes impulsos, tanto conscientes o inconscientes que soportan la actitud. Para Ruano Arriagada (2004) la activación que provoca una evaluación valorativa debe ser considerada como una activación emocional, que se manifiesta en tres sistemas reactivos entre si: el cognitivo-experiencial-subjetivo, el motor o conductual-expresivo y el neurofisiológico-bioquímico.

  Los procesos psicológicos por los que se adquiere el factor afectivo son el condicionamiento y la simple exposición. En referencia al proceso de exposición como mecanismo para configurar el componente afectivo de la actitud, Zajonc, 1968, citado por Moral e Igartua (2005), opina que "la mera exposición repetida a un objeto conduce a una actitud más favorable hacia este, es decir que la familiaridad lleva al afecto" (p. 77).

  Por lo que si ofrecemos a los individuos nuevas experiencias sobre personas, situaciones u objetos que ya antes han sido asociados con una evaluación negativa y le favorecemos que puedan ser asociadas a emociones positivas, podemos propiciar un cambio en el componente afectivo y en consecuencia un cambio de actitud en el sujeto. Y si estas experiencias son nuevas para el sujeto y por lo tanto no existe evaluación previa sobre las mismas ni asociación negativa, conseguiremos su asociación con emociones y respuestas positivas con mayor facilidad.

- Componente conductual. Éste es el aspecto mas estudiado desde la óptica de la psicología social. Hace referencia a la conducta, a la acción, a la respuesta que el sujeto tiene hacia el objeto de la actitud. Es una consecuencia de la conjunción de los otros componentes, el cognitivo y el afectivo. Ante un objeto del que yo tengo un concepto de-

> terminado y del que puedo esperar una determinada consecuencia, que me provoca una emoción concreta, como consecuencia de lo anterior desarrollo una conducta prefijada. Para Ruano Arriagada (2004) el componente conductual es el que manifiesta externamente las emociones. Por lo que podemos considerar que observando y midiendo la manifestación conductual, a través del lenguaje no verbal, podemos de alguna forma determinar el tipo de emoción y actitud, así como su nivel.
>
> Al mismo tiempo, siguiendo la teoría de la autopercepción elaborada por Bem, 1970, citado por Moral e Igartua (2005), se afirma que "a veces inferimos estados internos a partir de las conductas manifestadas" (p. 78). Este es el caso de las técnicas de adiestramiento en general. Así Morales, 1999, citado por Moral e Igartua (2005), considera que en los periodos de adiestramiento, de cualquier índole, "la repetición intensa y en gran número de veces de determinados patrones de conducta provoca que los sujetos incorporen como propias estas conductas y los valores actitudinales que llevan asociados" (p. 78). Pensemos en este caso en el adiestramiento militar, religioso, deportivo etc.

Por lo que parece deducirse que si conseguimos modificar el componente cognitivo y modificar así mismo el componente afectivo, podremos esperar una conducta congruente con los nuevos cambios introducidos en la actitud y que la soportan.

Conclusión.

De todo lo anterior expuesto, resaltamos:

Que las actitudes son aprendidas y no innatas, por lo que consideramos la posibilidad de actuar sobre ellas, en especial en los aspectos cognitivos y afectivos que van a determinar el aspecto conductual de las mismas.

Que las actitudes determinan las relaciones, las comunicaciones que establecemos con los sujetos a los que van dirigidas, por lo que de alguna forma determinan el tipo de comunicación que fijamos con dichos sujetos.

En consecuencia la evaluación de la actitud que determina la conducta comunicativa, a nuestro juicio, es un excelente medio para medir la calidad comunicativa.

De esta manera si observáramos qué actitudes de poco valor comunicativo son sustituidas por otras actitudes de mayor valor, podríamos deducir que se produce una mejora en la calidad de la comunicación.

1.4. LA EXPRESIÓN CORPORAL.

A continuación vamos a precisar qué entendemos por expresión corporal teniendo en cuenta su origen evolutivo y la finalidad con la que la expresión corporal surgió en la historia, así como el origen diferente de sus técnicas.

> La expresión corporal es muy difícil de definir porque tiene un árbol genealógico muy rico en número y variedad de familiares. Su pasado ofrece ramas del mundo del arte, de las terapias sicológicas, de la

> educación, de la animación, de las filosofías orientales, de la new age californiana, de las técnicas corporales…es un proceso interminable que tiene muchos nombres, expresiones, estilos, contenidos, experiencias. Está en continuo movimiento incorporando conocimientos nuevos y cada mirada la hace única. (Montávez, 2003, p. 158-159)

Para Motos y García 2007, la expresión corporal es uno de los términos más confusos y más de moda, dicen que lo que al principio nació como una técnica de aplicación al teatro se ha ido aplicando a medios y ámbitos tan diferentes y distantes como pueden ser la psicología, la estética, la animación, la danza, la psicomotricidad las modernas terapias.

1.4.1. CONCEPTO DE EXPRESIÓN CORPORAL.

Sobre la definición de expresión corporal existe una gran falta de acuerdo. Cabría preguntarnos por la razón de esta falta de acuerdo, la causa puede ser por un lado la múltiple procedencia de las fuentes de las que ha bebido la expresión corporal, en este sentido Romero (1999) nos dice que el término, expresión corporal responde a conceptos muy dispares y en ocasiones contrapuestos.

Otra razón la podemos encontrar en la juventud de esta materia dentro del currículo educativo. La expresión corporal se enmarca dentro de una de las materias menos consensuadas en cuanto a la composición y secuenciación de contenidos, como es la educación física. Ésta es una ciencia joven y más aún la expresión corporal dentro de la educación física, por lo que todavía no está consolidado ni totalmente consensuado su marco teórico.

Contribuye a esta situación la existencia dentro de la expresión corporal de diferentes corrientes según el ámbito en el que se aplica y la finalidad con la que se trabaja, así distinguimos las siguientes corrientes: pedagógica o educativa, artística, terapéutica y diletante.

Esta falta de consenso entre los autores ha provocado que muchos traten de aportar definiciones aclaratorias sobre la misma. Exponemos a continuación las más relevantes, de las que pretendemos deducir una definición de consenso.

Bara (1975) considera que la expresión corporal es el conjunto de técnicas que utilizan el cuerpo y permiten que la persona saque a la luz los contenidos de su mundo interior. Vemos como se empiezan a apuntar los pilares básicos de la expresión corporal: técnicas, uso del cuerpo, contenidos del mundo interior y exteriorizar.

Pelegrín (1980) concibe la expresión corporal como la vivencia de un cuerpo expresando un sentimiento: dolor, alegría, exaltación; intentando un juego simbólico: la representación de la naturaleza cambiante, de los elementos, del agua, del fuego, la tierra, el aire. Para ella la expresión corporal es la capacidad del ser humano que le permite expresar, manifestar sus emociones y vivencias, favoreciendo con ello su desarrollo personal. Es interesante el concepto de

"vivencia de un cuerpo expresando", lo que añade además del valor expresivo del contendido emocional interno, la conciencia y experiencia que supone la vivencia de esa expresión. Esto supone una situación de liberación, de toma de conciencia y es favorecedora del crecimiento como persona del sujeto, poniéndolo en contacto con su mundo interior.

Para Motos (1983) todo movimiento expresivo debe poseer intención y ésta ha de ser comunicativa, la define como la expresión del pensamiento a través del movimiento con una intencionalidad comunicativa. Para este autor el movimiento ha de ser consciente, por lo tanto tener intención, es decir voluntad de comunicar, así como ha de ser original, hacer referencia al origen, al uno mismo.

Salzer (1984) desde el punto de vista semántico nos dice que expresión es toda emisión consciente o no de signos y mensajes. Es decir para este autor la expresión es emisión y no necesita que esta emisión sea consciente, que el emisor tenga volunta de comunicarse.

Ossona (1985) concibe la expresión corporal como la expresión espontánea en la que converge la totalidad del ser, sólo o en comunicación con otros participantes. Lo que caracteriza al movimiento expresivo no es la intencionalidad, sino la espontaneidad, es decir la respuesta libre del individuo a la circunstancia que vive, en este lugar y en este momento, alejada de modelos o clichés expresivos.

Para Bossu y Chalaguier (1986) la expresión corporal hace tomar conciencia de nuestro mundo interior, de las inmensas nostalgias que hemos relegado a lo más profundo de nosotros mismos. Para ellos, moverse libremente supone expresar nuestros sentimientos más ocultos, compartir lo que pensamos, reencontrar el contacto con la naturaleza y con el otro, darnos cuenta de nuestra necesidad de autenticidad. Aquí aparece de nuevo la idea de toma de conciencia de nuestro mundo interior.

Miranda (1990) la considera como un cajón de sastre, en lo que se refiere a su contenido, con multitud de técnicas ancestrales y de nuevo cuño; aporta una ideología y filosofía vitalizadora, optimista, que confía en el hombre como ser autorrealizado; es la tendencia expresiva que aporta una serie de valores que pueden renovar por completo la escuela. Vemos que hace referencia a la complejidad de su contenido, así como a la filosofía humanista que la anima y a los valores educativos que sin duda puede aportar en el marco escolar.

Para Le Boulch (1992) la expresión consiste en la traducción de las reacciones emocionales y afectivas profundas, ya sean conscientes o inconscientes. Lo que nos indica que lo importante y definitorio, para este autor, es el papel de exteriorizadora del mundo interior que tiene la expresión corporal y vuelve a no darle un valor relevante a la condición de si es consciente o no.

Gardoqui y Sierra (1994) se refieren a la expresión corporal como contenido de la educación física que se diferencia de todos los aspectos del movimiento en sus vertientes formales y expresivas y su objetivo es el tratamiento del movimiento desde un punto de vista expresivo, comunicativo y creativo. Estos autores revisan las distintas definiciones que se habían formulado hasta el momento y concluyen diciendo que la expresión corporal se podría definir como el conjunto de técnicas que utiliza el cuerpo para:

- …mejorar el crecimiento, desarrollo y maduración del ser humano (formación integral).
- …liberar energías (Stokoe, 1967).
- …mostrar el aspecto más trascendente del movimiento (Bozzini y Marrazo, 1975, citado por Gardoqui y Sierra, 1994).
- …mostrar el arte del movimiento (Bertrand y Dumont, 1976).
- …encontrar lo más profundo de nosotros mismos (Berge, 1985).
- …comunicarnos con los demás (Santiago, 1985).
- …expresarnos de forma original (Bossu y Chalaguier, 1986).
- …revelar de un contenido de naturaleza psíquica (García y Motos 1990).
- …potenciar la interacción del cuerpo con el medio que le rodea a través de gestos, miradas y posturas corporales (M.E.C., 1992 a y b).

La Real Academia Española de la Lengua (2001) la concibe como el conjunto de técnicas corporales que permiten al intérprete expresar las circunstancias de su papel por medio de gestos y movimientos, con independencia de la palabra.

Para Kalmar (2005) la expresión corporal se asienta sobre tres pilares fundamentales: el área del cuerpo y del movimiento, el área de la comunicación y el área de la creatividad. Cada uno de estos pilares y sus contenidos son esenciales y se alimentan recíprocamente los unos a los otros.

Para Motos y García (2007) la expresión la entienden como una experiencia libre y espontánea de creación con el cuerpo.

Motos y García (2007, p. 43) definen a la expresión corporal y su contenido como "la expresión corporal es la expresión de pensamientos, sentimientos, sensaciones o emociones a través del movimiento, con intencionalidad comunicativa, en un contexto determinado".

Schinca (2002) define la expresión corporal como una disciplina que permite encontrar, mediante el estudio y la profundización en el empleo del cuerpo, un lenguaje propio, puro, sin códigos preconcebidos; modo de comunicación que va más allá de la expresión verbal conceptualizada. La autora avanza como características de la expresión corporal, la consecución de un lenguaje propio, es decir original, que responda y tenga el sello diferenciador y único del individuo que lo utiliza, así como que esté carente de clichés expresivos.

Por último, para Romero (2015) la define como "la disciplina que estudia las formas organizadas de la expresividad corporal, entendiendo el cuerpo como un conjunto de lo psicomotor, afectivo- relacional y cognitivo, cuyo ámbito disciplinar está en periodo de delimitación; se caracteriza por la ausencia de modelos cerrados de respuestas y por el uso de métodos no directivos sino favorecedores de la creatividad e imaginación; cuyas tareas pretenden la manifestación o exteriorización de sentimientos, sensaciones e ideas, la comunicación de los mismos y del desarrollo del sentido estético del movimiento" (p.72).

La misma autora concreta la definición de expresión corporal como la disciplina que posee las siguientes características:

- La importancia asignada a la técnica es escasa o inexistente.
- La finalidad de su práctica tiene principio y fin en el seno del grupo sin pretensiones escénicas, si bien puede utilizar la escenificación como recurso didáctico.
- El proceso vivido es lo importante.
- El eje que dirige las actividades gira en torno al concepto de habilidades y destrezas básicas.
- El tratamiento de las respuestas que da el alumno es de carácter divergente.
- La afectividad respecto de la propia persona y la relación con los otros desde un plano afectivo, son ejes tanto de contenido como de método.

Vemos que los conceptos más repetidos en las distintas definiciones expuestas y en los que existe un mayor consenso son los de comunicación, expresión, creatividad, lenguaje propio y trabajo en grupo, habiendo contradicciones en conceptos como intencionalidad e inconsciencia, espontaneidad o técnica.

Como hemos visto existen muchas y muy distintas definiciones, siendo las anteriormente expuestas un ejemplo de esta variedad.

Una forma de concretar el concepto de expresión corporal sería exponer los objetivos que persigue, esto ayudaría a percibir su definición con mayor claridad, para lo que vamos a citar los objetivos generales que le atribuye Romero (2015), que nos dice que la expresión corporal puede permitir a las personas:

- Comprender los lenguaje y códigos que utilizan las distintas manifestaciones, mimo, danza etc.
- Conocer y saber utilizar un número mínimo de recursos expresivos corporales.
- Entender e interpretar mejor la comunicación interpersonal, ayudando a mejorarla.
- Disfrutar más y mejor del propio cuerpo.

- Favorecer en la persona un yo maduro y el uso de destrezas propias de la inteligencia emocional, de forma que el individua sea capaz de aportar mejores respuestas a los problemas de alta competitividad social en la que nos encontramos insertos.
- Permitirse un aprendizaje de naturaleza lúdica y global.
- Tomar una conciencia amplia de cuerpo.
- Compensar con la interiorización la excesiva exteriorización de otras actividades formativas y vivenciales.
- Constituir una alternativa, mediante la aproximación al cuerpo, al yo y a los sentimientos, a los problemas que se derivan de la sociedad actual.
- Conectar con las tradiciones y costumbres de los sujetos.

Por ello Canales (2006) considera que la característica fundamental que define a la expresión corporal es su visión poliédrica de la realidad y de la persona, su pluralidad conceptual.

A esta dificultad se añade que dentro de la expresión corporal encontramos diferentes corrientes, según su ámbito de aplicación y los fines concretos que persiga. En el siguiente apartado (1.4.2.) entraremos detenidamente en el estudio de estas corrientes, no obstante consideramos que la corriente en la que nos encontramos, es la pedagógica o educativa y dentro de la educación física, la expresión corporal constituye una parte de la motricidad en la que interesa más la carga reflexiva que las mejoras de la ejecución. La expresión corporal, su concepción, su tratamiento didáctico y metodológico rompen con los estereotipos que asociaban la educación física a prácticas centradas en el deporte y la competición. Nos referimos al uso del cuerpo como instrumento de expresión, creación y comunicación, más que a competición y precisión en la ejecución motriz.

De manera muy resumida podemos entender por expresión corporal la acción, el gesto o el sonido, realizados por nuestro cuerpo, en el tiempo y en el espacio, con el fin de comunicarnos, de manera espontánea y original.

En síntesis, la expresión corporal cubre un conjunto de prácticas corporales tan amplio, que resulta difícil ponerse de acuerdo en delimitar sus contenidos y en dar una definición satisfactoria, para las distintas corrientes.

Teniendo en cuenta las aportaciones esenciales de las definiciones apuntadas anteriormente, para nosotros la expresión corporal es el arte y la técnica que respondiendo a nuestra necesidad de comunicar, nos permite expresar al otro, de manera consciente, voluntaria y con intención estética, los contenidos de nuestro mundo interior, a través de tres lenguaje: el cuerpo, el espacio y el tiempo, de forma expresiva y original, respondiendo al aquí y al ahora y atendiendo e integrando la respuesta del otro. Y todo esto para permitirnos comunicarnos, expresarnos, conocernos a nosotros mismos y al otro, en consecuencia crecer.

1.4.2. CORRIENTES DENTRO DE LA EXPRESIÓN CORPORAL.

Nos estamos aproximando a esta materia desde el ámbito educativo principalmente, pero existen otros contextos, otros ámbitos en los que se aplica la expresión corporal a distintos grupos de personas para perseguir diferentes objetivos, gracias a las características que presenta y buscando los beneficios que aporta la expresión corporal. Vamos a indicar brevemente cuales son estas características que permiten la aplicación de la expresión corporal en diferentes ámbitos:

- La expresión corporal permite un trabajo en el que la técnica no es lo primordial, por lo que el sujeto no está limitado ni condicionado por el dominio de la misma.
- Favorece la comunicación, tanto consigo mismo como con el otro, por lo que tiene un gran carácter reflexivo, de comunicación y socialización.
- Permite la toma de conciencia del propio yo y de las experiencias pasadas.
- Permite exteriorizar, expulsar los contenidos del mundo interior y de alguna forma liberarse de ellos, reflejarlos fuera y poder de esta forma reflexionar sobre los mismos.
- Permite un proceso creativo, original y expresivo, sin apenas dominio de técnicas, por lo que la emoción creativa se presenta desde los primero momentos.

Y es por todas estas virtudes que las actividades de expresión corporal se aplican en diferentes ámbitos y con distintos fines, conformándose en corrientes dentro de la expresión corporal. Esto viene a complicar la idea o el concepto que se tiene de la expresión corporal, dado que a veces se confunden todas estas corrientes.

Blouin (1985) realiza un importante esfuerzo de organización y comprensión de las distintas corrientes y concepciones de la expresión corporal. Así las engloba en cuatro modalidades: psicoanalítica (sus fines son terapéuticos), pedagógica (su finalidad es educativa), escénica (se fundamenta en la transmisión de un mensaje al espectador) y metafísica (su fin es la búsqueda de la espiritualidad).

En este sentido es interesante la clasificación y organización de conceptos que nos presenta Brozas (1998) que organiza los distintos conceptos, ámbitos de aplicación, sujetos y fines con los que se aplica la expresión corporal, dentro de tres ámbitos que denomina: expresión corporal preparatoria, expresión corporal educativa y expresión corporal artística.

- Así, en el ámbito de la expresión corporal preparatoria, engloba todas aquellas concepciones de la expresión corporal que la utilizan como acondicionamiento o preparación, ya sea con fines artísticos, terapéuticos, sociales, etc.
- En el ámbito de la expresión corporal educativa reúne las concepciones pedagógicas que la consideran un fin o un medio educativo. Dentro de este ámbito sitúa a Paloma Santiago y Patricia Stokoe.

- En el ámbito de la expresión corporal artística sitúa aquellas teorías que la conciben como tal.

Desde nuestro punto de vista, y atendiendo a los objetivos de nuestro estudio, nos parece más acertada la división en corrientes que propone Romero (1999) basada en la naturaleza del grupo en el que se aplica, así como en la finalidad que se pretende gracias a las distintas capacidades que presenta la expresión corporal para favorecer la consecución de diferentes objetivos, a esta clasificación nosotros le hemos añadido una cuarta variante, pasamos a exponerlas:

- Corriente terapéutica. Se aplica en gabinetes psicológicos y centros terapéuticos; se basa fundamentalmente en la utilización de la capacidad proyectiva de la expresión corporal, así como de la vivencial y socializante, de manera que se constituye en un recurso en las terapias personales.
- Corriente metafísica. Se utiliza en grupos de meditación y búsqueda personal. Se basan fundamentalmente en la cualidad de la expresión corporal para favorecer el encuentro con el yo, así como para reflexionar sobre las emociones y los acontecimientos del mudo interior a veces muy próximos a la búsqueda de la verdad personal.
- Corriente escénica. Se da en el seno de grupos de teatro, actores, bailarines y profesionales del escenario. Se basa en la condición que presenta la expresión corporal para transmitir, expresar y comunicar los contenidos del mundo interior, por lo que supone un valioso instrumento entre estos profesionales, ayudándoles en la construcción de los personajes, así como en la expresión y comunicación de las circunstancias del papel, del personaje y de la situación. Su finalidad es exclusivamente el espectáculo.
- Corriente diletante. A nuestro juicio es la que se práctica en grupos de personas no necesariamente enfermas, ni con necesidades terapéuticas determinadas, sino con el fin de ocupar el ocio, al tiempo que se ofrece a las personas una propuesta que ayude a mejorar su calidad de vida, por ejemplo la que se practica en centros de la tercera edad, en centros de la mujer etc. Se basan en la cualidad que presenta la expresión corporal tanto de comunicación con uno mismo, de encuentro con el propio cuerpo, como con el otro, así como de facilitar el acceso a emociones de creación, a la experiencia de sentirse creador; con lo que estos logros aportan de bienestar al practicante, sin necesidad de un elevado control de las técnicas.

Ruano Arriagada (2004) distingue dentro de la expresión corporal cinco orientaciones, a saber:

1) La orientación social, también llamada filosófica y de las ciencias sociales, se basa en los estudios sobre el gesto realizados desde la Antropología, en los estudios sobre Semiótica y en el lenguaje no verbal. Desde esta orientación la expresión corporal se conceptúa como un lenguaje codificado que llega a considerarse como un medio de desarrollo tanto individual como colectivo.

2) La orientación psicológico-terapéutica. En esta orientación la expresión corporal aparece ligada a las diferentes terapias psicocorporales, tales como psicodrama, bioenergética, eutonía, biodanza etc. A través de esta se le ofrece al individuo una camino para conocerse a si mismo, mediante el contacto, la interacción con los otros, la expresión de la emociones, etc. Se le ofrece la expresión de su interior, de sus emociones y actitudes, a través del gesto, el movimiento, el espacio, la relación con el otro etc. En esta línea se encuentra la psicomotricidad relacional de Lapierre, Acouturier y Le Du, que trabajan fundamentalmente en el ámbito educativo, dando prioridad a la espontaneidad, el movimiento libre y la ausencia de técnicas.

3) Orientación escénico-artística, en esta se utiliza la expresión corporal en manifestaciones artísticas como la danza, el mimo, el teatro o el circo, donde se persiguen objetivos artísticos a través del control estético del movimiento, por lo que se pone especial atención en la dimensión expresivo comunicativa en el actor y entre éste y el espectador.

4) La orientación filosófico-metafísica. Ruano Arriagada (2004) refiriéndose a esta tendencia nos dice que para Le Barón (1982) esta tendencia se sirve del cuerpo para llegar a ese más allá del cuerpo. Pretende conectar con lo transcendente, superar la finitud. Se utilizan técnicas filosóficas orientales que persiguen la fusión del cuerpo con el universo y el espíritu. En esta orientación la expresión corporal es un medio de desarrollo espiritual.

5) Orientación pedagógico-educativa. En esta orientación se busca que a través del cuerpo y el movimiento el alumno desarrolle sus capacidades expresivas, comunicativas, creativas y de relación con los otros. Ruano Arriagada (2004) expone que la expresión corporal pedagógico-educativa favorece el desarrollo psicofísico del alumno y este consigue seguridad en sí mismo, mediante la afirmación corporal y esto mejora su capacidad de comunicación y desarrolla una conciencia y conducta social.

Valín (2010) a la hora de discriminar las diferentes corrientes que se dan en la expresión corporal distingue tres: escénica, metafísica, y pedagógica.

Romero (2015) presenta un cuadro resumen donde recoge las distintas corrientes de la expresión corporal que proponen relevantes autores (figura 1.22).

BLOUIN LE BARON	ZAGALAZ 2010	MOTOS 1983	MATEU, DURAN Y TROGUET		CONTRERAS	MIRANDA
			1988	1992	1998	1990
escénica	X	X	X	X (artística)	X	X
pedagógica	X	X (danza) X (escolar)	X	X	X	X
psicoanalítica (analítica)	X	X (psicológica)	X	X (psicológica)	X (terapia)	X (terapia)
metafísica	X		X	X		X
social				X		

Figura 1.22: Corrientes de expresión corporal. (Romero, 2015, p. 84).

1.4.3. EXPRESIÓN CORPORAL Y TÉCNICAS EXPRESIVAS CORPORALES.

Es posible que exista cierta confusión conceptual entre expresión corporal y técnicas expresivas corporales, confusión que es imprescindible que intentemos aclarar en este punto.

Estamos de acuerdo con Romero (1999) cuando opina que esta oposición es más bien de carácter metodológico-filosófico que de contenidos básicos, de elementos o rudimentos.

Tanto en la expresión corporal como en las técnicas expresivas corporales, los contenidos que se van a trabajar son los propios de la expresión corporal: el cuerpo, el espacio, el movimiento, el tiempo, la espontaneidad, la comunicación. La diferencia reside en que éstos, cuando los trabajamos dentro de la expresión corporal lo hacemos atendiendo a su carácter general y no especializado, o como expone Romero (1999) por su carácter propedéutico o preparatorio para el posterior trabajo en actividades específicas tecnificadas. Por lo que estos elementos básicos lo serán también de las técnicas expresivas corporales.

Tal y como apunta Romero (2015) los contenidos que nos permitirían abordar en toda su extensión la expresividad y comunicatividad corporal, podrían englobarse en lo que denomina actividades corporales de expresión, ACE, que serán el conjunto de manifestaciones socio-culturales con objetivos expresivos, comunicativos y estéticos, que utilizan el cuerpo, el espacio, el movimiento, el tiempo y el sentimiento como instrumentos básicos. Estas actividades corporales de expresión están conformadas por la expresión corporal y las técnicas expresivas corporales (danza clásica, folklórica, bailes de salón, mimo, pantomima, dramatización, etc.).

Intentamos diferenciar de forma clara la expresión corporal de las técnicas expresivas corporales, para ello Romero (1999) propone la aplicación de los siguientes criterios que permiten su comprensión, discriminación y organización.

- Importancia que se le asigna a la técnica, entendida como modelo.
- Qué finalidad persigue la actividad: escénica (proyectiva o expositiva) o educativa (interna al grupo).
- Qué tiene una mayor importancia: el resultado o el proceso.
- Qué enfoque guía la práctica: la habilidad específica o la básica.
- Qué carácter tienen las respuestas solicitadas al alumnado: convergentes o divergentes.

Siguiendo siempre a la citada autora vemos como a partir de la aplicación de estos criterios se perfilan dos grandes bloques: el que conforma la expresión corporal como tal disciplina y el que abarca las formas de expresión más tecnificadas o técnicas expresivas corporales.

En la figura 1.23, podemos observar, cómo en relación con los cinco criterios anteriormente expuestos, se sitúan y definen la expresión corporal en la columna de la izquierda, que es la que presenta un nivel inferior de técnica, un fin

más educativo que escénico, una actividad en la que se le da más importancia al proceso que al resultado, en la que se trabajan las habilidades básicas, así como la que solicita del alumnado una respuesta divergente.

Mientras que por el contrario, en la columna de la derecha se sitúan las técnicas expresivas corporales, en las que el valor de la técnica es mayor, prevalece la finalidad escénica, el resultado tiene más importancia que el proceso, se solicitan del participante habilidades específicas y se piden a éste respuestas convergentes.

Vemos como en la medida que la corriente coincide con aspectos externos y reglados de la expresión, esta se va situando más a la derecha en el gráfico. Mientras que si se aleja de estos aspectos reglados y técnicos, buscando más el aspecto educativo, el proceso y respuestas divergentes, se sitúa en la columna de la izquierda.

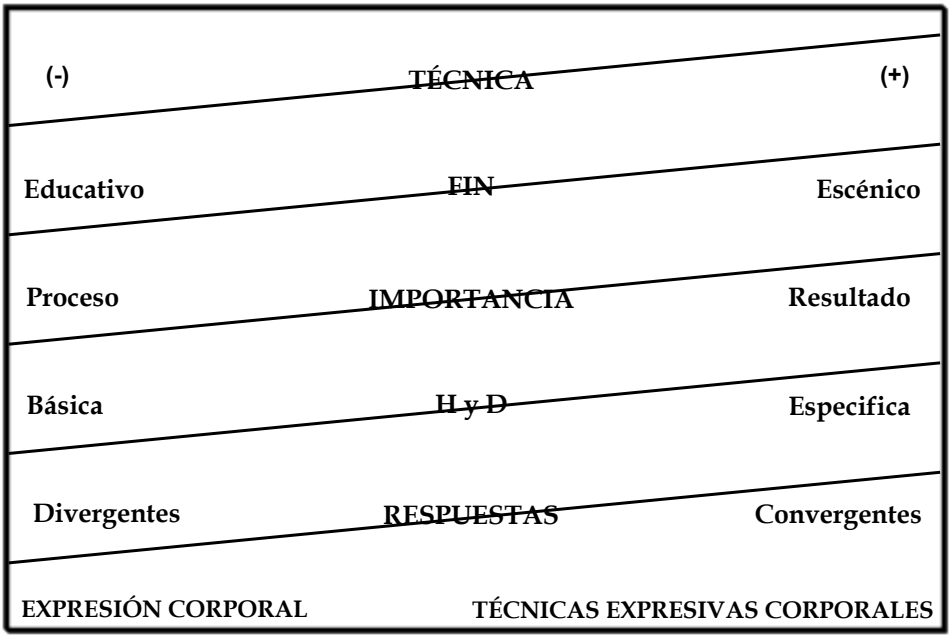


Figura 1.23. Criterios de clasificación de las Actividades Corporales de Expresión (Romero, 1999: p. 79)

A la vista de lo expuesto en el cuadro anterior, para Romero (1999) la expresión corporal puede definirse como la disciplina cuyo objeto es la conducta motriz con finalidad expresiva, comunicativa y estética en la que el cuerpo, el movimiento y el sentimiento son sus instrumentos básicos y que presenta las siguientes características:

- Escasa o inexistente importancia asignada a la técnica. La técnica no es el modelo, ni el objetivo final el dominio de esta, de manera que cuando se utiliza es un medio al servicio de otros fines más formativos.
- Presenta una finalidad educativa y formativa, tiene principio y fin en el seno del grupo sin pretensiones escénicas o artísticas.
- Lo importante es el proceso seguido y vivido por el alumnado, el resultado final aquí queda en un segundo plano.

- Las actividades giran en torno al concepto de habilidad y destreza básica y sus objetivos referidos a la mejora de la habilidad motora del alumnado.
- Las respuestas toman carácter divergente ya que el alumnado busca sus propias adaptaciones.

En cuanto a las técnicas expresivas corporales, Romero (1999) nos dice que presentan las siguientes características:

- La técnica es el elemento que define la naturaleza de la actividad; el actuante ha de seguir unos mínimos requisitos técnicos de la disciplina en la que está.
- El último fin es el espectáculo, la finalidad es escénica, por lo que se ha de perseguir unos mínimos de calidad, de coordinación, así como de sometimiento de lo individual al interés colectivo y estético.
- Lo que importa en consecuencia no es el proceso sino el resultado final.
- El trabajo persigue el dominio de un alto nivel de técnicas específicas.
- Las respuestas que se solicitan al alumnado son de carácter convergente ya que tienden hacia una técnica determinada.

Gráficamente podemos concebir la expresión corporal como el conjunto universal, que contiene a los otros subconjuntos o técnicas expresivas especializadas (figura 1.24).

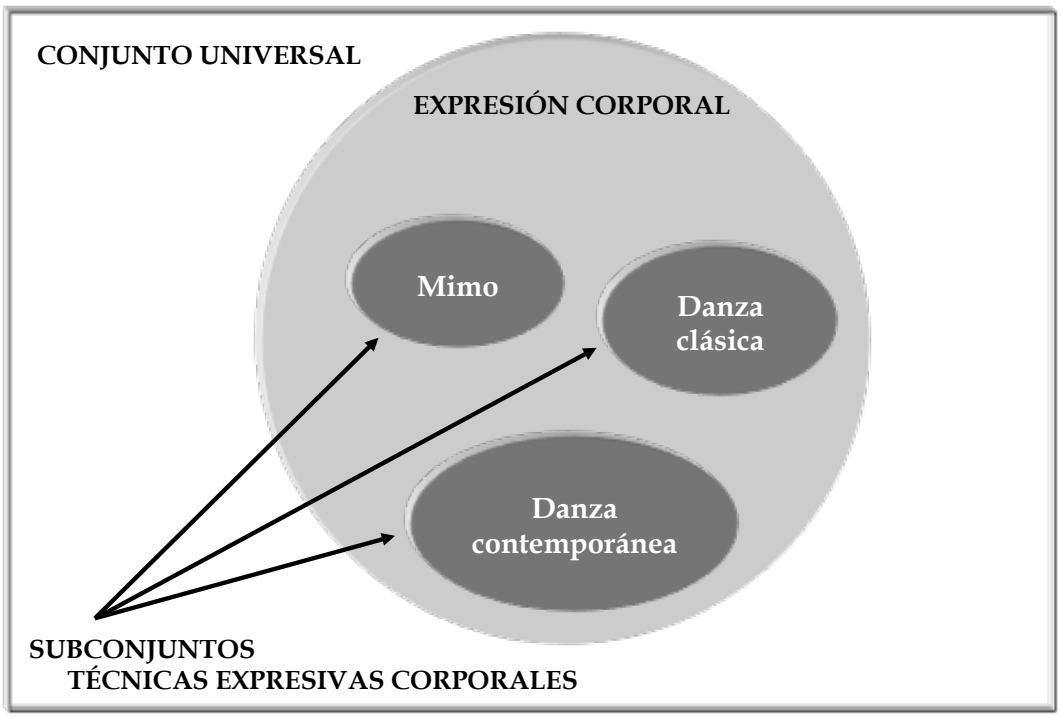


Figura 1.24. La expresión corporal y las técnicas expresivas corporales (elaboración propia).

La expresión corporal es universal y se refiere a todo el individuo, a todas las técnicas, es general. Hace referencia a una capacidad del ser humano. En el momento que esa necesidad de expresar y comunicar, se centra en fines concretos, se especializa y antepone el resultado al proceso, estamos frente a las técnicas expresivas corporales.

En la siguiente figura (1.25) exponemos de forma comparada las diferencias entre la expresión corporal y las técnicas expresivas corporales.

Expresión Corporal	Técnicas expresivas corporales.
➢ Usa todas las técnicas	➢ Se reduce a algunas técnicas, se eligen unas y se renuncia otras
➢ El uso y estilo lo determina el sujeto	➢ Crean un estilo propio y una estética propia
➢ El único fin es la comunicación del sujeto	➢ Las utilizan con una determinada intención estética y estilística
➢ No priorizan ningún aspecto	➢ Priorizan alguno de los aspectos sobre los otros. Cuerpo-espacio-tiempo
➢ Se basa en el contenido interior aunque tiene en cuenta el signo externo como consecuencia de aquel	➢ Unas se basan en el dominio del signo externo y otras se basan en el binomio signo externo-contenido interior
➢ El lenguaje lo crea el propio sujeto	➢ Crean determinados lenguajes codificados
➢ El sentimiento crea el símbolo externo de forma individual	➢ El símbolo externo se puede crear con independencia del sentimiento
➢ La EC Crea su propio lenguaje subjetivo e individual	➢ Las técnicas expresivas corporales tienen unos lenguajes ya creados que posibilitan más o menos la variación subjetiva
➢ El sujeto aprende de sí mismo	➢ Contienen un lenguaje externo y son más susceptibles de un aprendizaje externo
➢ Debe ser lo primero en aprenderse	➢ Se han de aprender después del aprendizaje de la E C

Figura 1.25. Diferencias entre la expresión corporal y las manifestaciones técnicas expresivas (elaboración propia.)

Pero sin duda la diferencia más importante reside fundamentalmente en el proceso pedagógico a seguir y en la forma de abordar el trabajo final.

Recordemos el carácter básico, preparatorio que tiene la expresión corporal, que constituye el escalón que permite al practicante el acceso a las técnicas expresivas corporales, es por lo que consideramos que la expresión corporal se ha de trabajar en primer lugar y una vez conseguidos sus objetivos, se podrá acceder al trabajo en las técnicas expresivas corporales, como se ve ilustrado en la figura 1.26.

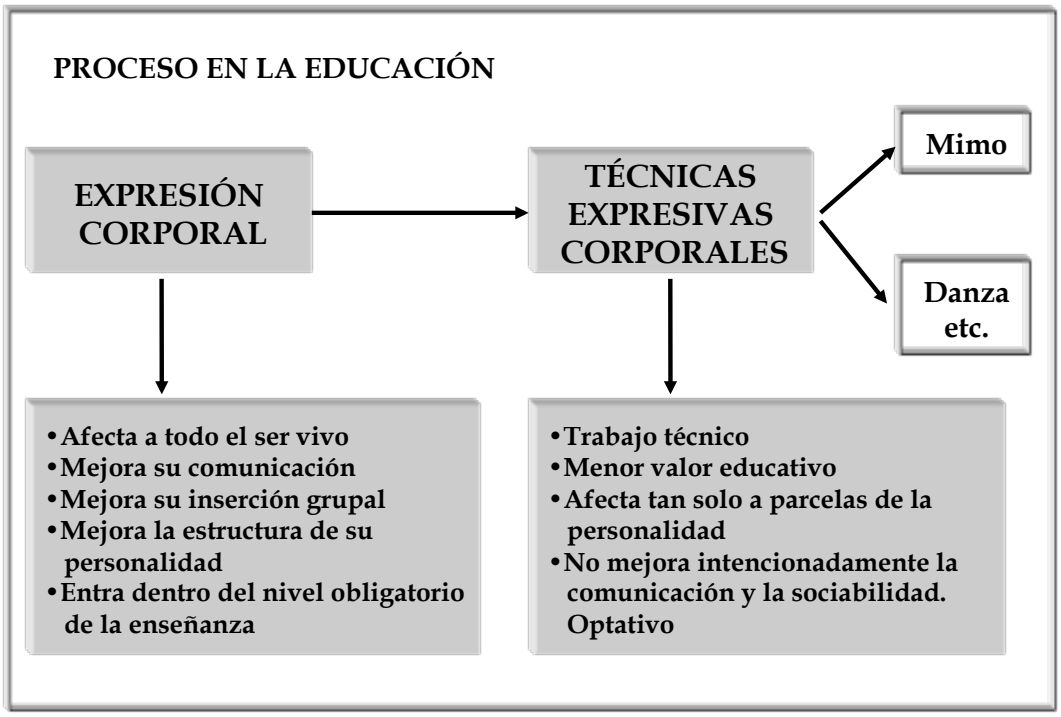


Figura 1.26. Proceso de educación en la expresión corporal y las técnicas expresivas corporales (elaboración propia).

Es de mayor valor educativo iniciar el trabajo por la expresión corporal, ya que permite logros básicos tan importantes en si mismos como para el trabajo posterior, tales como el descubrimiento del propio yo, la conquista de la espontaneidad, el despertar de los procesos creativos. Todo esto enriquecerá el posterior aprendizaje de las técnicas expresivas corporales (figura 1.27).

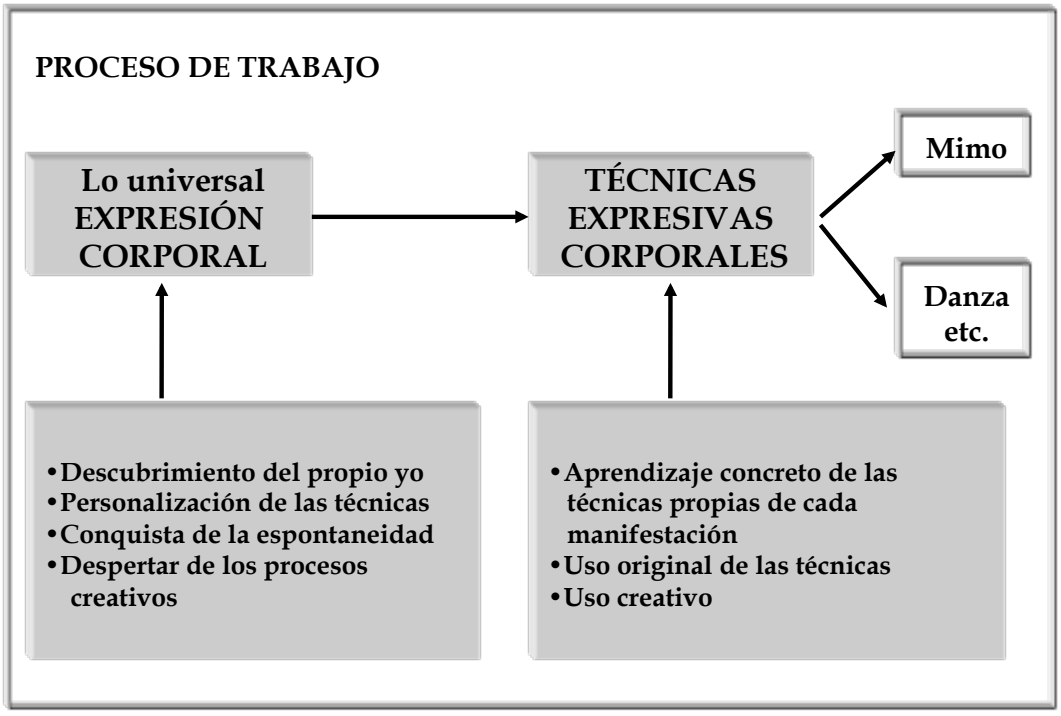


Figura 1.27. Proceso de trabajo de la expresión corporal a las técnicas expresivas corporales (elaboración propia).

Volviendo al término de actividades corporales de expresión, Romero (2008) propone un nuevo sistema de clasificación basado en los grados de tecnificación de las mismas, según se expresa en la siguiente figura (1.28).

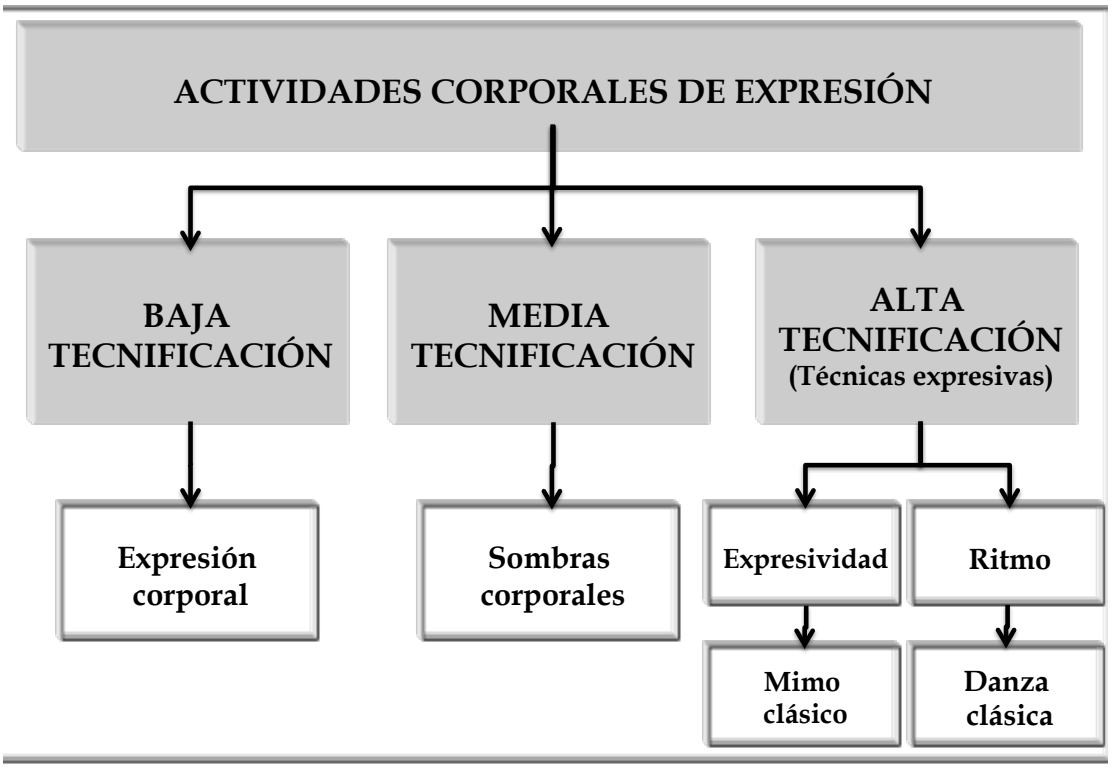


Figura 1.28. Clasificación de las actividades corporales de expresión (Romero, 2008, p. 109).

1.4.3.1. Clasificación de las técnicas expresivas.

Una vez establecida las diferencias entre expresión corporal y técnicas expresivas corporales, es conveniente distinguir las distintas técnicas y organizarlas.

Siguiendo a Romero (1999) se pueden clasificar las técnicas expresivas atendiendo a dos criterios; por un lado la relación que mantienen con el ritmo y por otro al mayor o menor requerimiento de expresividad que demandan.

En relación al ritmo, la autora cataloga las técnicas en función de si se atienen más al ritmo externo, principalmente la música, o al ritmo interno de la propia persona, representado por el estado tónico y emocional.

En relación a la expresividad, las organiza en aquellas que dan una gran importancia a la expresividad, como el mimo, la danza contemporánea, etc., y las que conceden muy poca importancia a la expresividad, como el aeróbic o las danzas folklóricas.

A partir de estos dos criterios Romero (1999) ofrece el siguiente esquema en el que se pueden ubicar las distintas técnicas expresivas corporales (figura 1.29).

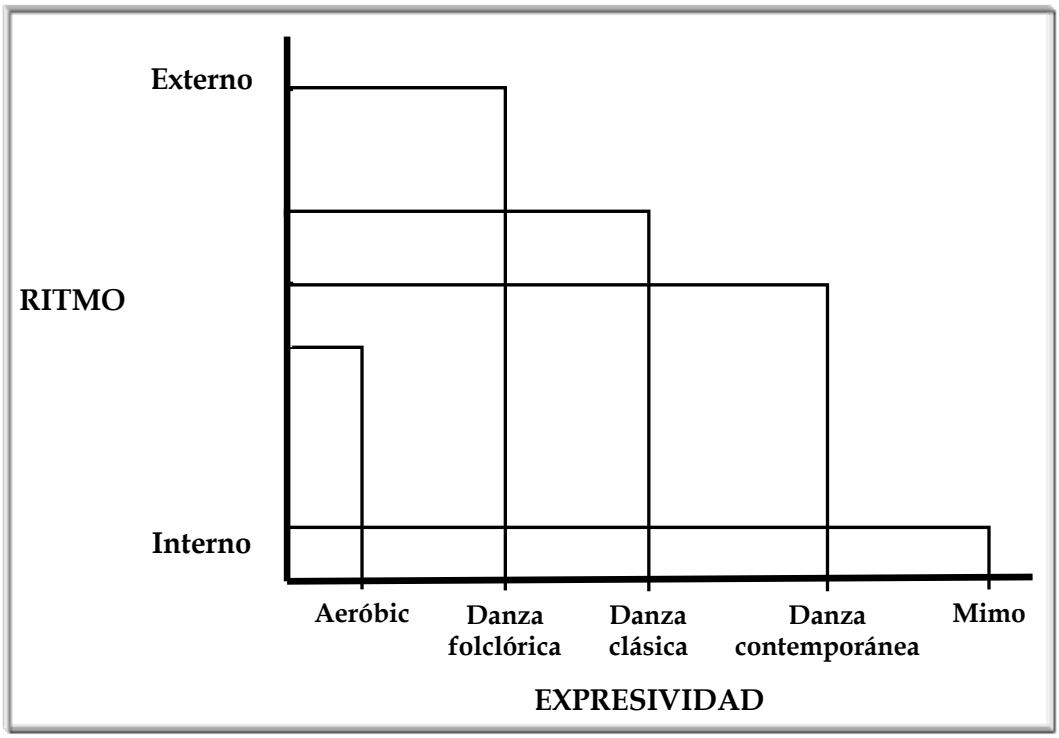


Figura 1.29. Ubicación de algunas técnicas atendiendo al ritmo y expresividad (Romero, 1999, p. 87).

Observando el esquema de Romero (1999) vemos que si atendemos al criterio del ritmo ya sea interno o externo a la persona, eje vertical, se sitúan con mayor presencia de ritmo externo las técnicas expresivas: danzas folklóricas, clásicas y contemporáneas; el aeróbic en un nivel medio, mientras que las de mayor presencia de ritmo interno encontramos el mimo y la pantomima.

Al tener en cuenta el criterio de mayor o menor expresividad, que podemos entender como la carga subjetiva que impregna y personaliza el gesto, eje horizontal, observamos como las de menor expresividad el aeróbic y la danza folklórica y en el extremo de mayor expresividad la danza contemporánea y en especial el mimo y la pantomima: la danza clásica se presenta en el punto medio entre expresividad y técnica.

1.5. PRESENCIA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL EN LOS DISTINTOS NIVELES EDUCATIVOS.

Hace relativamente poco tiempo que el término expresión corporal se incorporó en el currículo del área de educación física, hasta ese momento podía tener diferentes acepciones, ya que, cada profesional le daba uno u otro enfoque o lo ignoraba totalmente.

Según Quintana (1997) el hecho de que este contenido se incluya en el currículo, se debe a importantes razones que lo justifican:

- La persona es un ser social que necesita relacionarse con los objetos y seres que le rodean, hasta el punto que el ser humano es y se construye a través de la comunicación. Y en la forma de comunicarse va a utilizar, sonidos, gestos, movimientos y palabras, lo que lleva a Quin-

tana (1997) a afirmar que al igual que se enseña lenguaje oral y escrito se ha de enseñar el lenguaje del gesto, el lenguaje corporal.

- El sentido existencial, el sentir que tú existes para algo, depende y se construye según las posibilidades que hemos tenido de entrar en comunicación con los demás y de la naturaleza de las relaciones significativas que hayamos tenido y que ayudan a consolidar nuestra autoestima. La expresión favorece la relación con el objeto, con el otro y con el grupo y sobre todo y en especial con uno mismo.
- La personalidad empieza a estructurarse a partir de las experiencias corporales, en especial las de la primera infancia y se modifica a través de las experiencias relacionales, que se van dando posteriormente. La expresión corporal es necesaria, ya que va a enriquecer las experiencias relacionales y en consecuencia ofrece al individuo la posibilidad de crecimiento personal.

Esta razón que apunta Quintana (1997) viene a coincidir y confirmar la hipótesis que pretendemos demostrar en nuestra investigación, es decir que la práctica de la expresión corporal contribuye a mejorar la calidad y cantidad de la comunicación que se da entre los sujetos, de modo que si es así, con la práctica de la expresión corporal esteremos favoreciendo en el alumnado la construcción de una personalidad más sana y equilibrada.

Vivimos en una sociedad tremendamente competitiva, por lo que es importante despertar en nuestro alumnado otros valores gratificantes que le lleven a situaciones de bienestar y satisfacción personal. En esta sociedad competitiva, en la que los individuos son valores estadísticos y en la que reinan los grandes medios de comunicación de masas, el sujeto tiende a perderse en la multitud y en el anonimato, por lo que la práctica de la expresión corporal, puede devolver al alumnado la vivencia de experiencias individuales y originales, apreciando y valorando lo único dentro de lo colectivo.

La expresión no es competitiva, sino descubridora del propio yo y de la propia identidad, expresión original y única. En ella el alumnado no compite con sus compañeros, no busca superar al otro, sino descubrir una forma original y distinta de ser el mismo, de expresarse y comunicarse.

Según Sierra (1996) la expresión corporal se contempla por primera vez en el marco legal como contenido dentro del área, que entonces se denominó, Expresión Dinámica. Esto es en la Ley (14/1970) General de Educación de 4 de agosto de 1970, en B.O.E. nº 187, y con aplicación en los niveles de Preescolar y E.G.B. En anteriores leyes, éste ámbito está representado casi exclusivamente por el ritmo, según Learreta (1999).

Posteriormente la presencia de la expresión corporal ha ido creciendo primero en los Programas Renovados de 1981, (Real Decreto 69/1981, en B.O.E. nº 15, 1981) y de 1982 (Real Decreto 3087/1982, en B.O.E. nº 280, 1982). LOGSE (Ley 1/1990 Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, en B.O.E. Nº 238, 1990) y más reciente Real Decreto de agosto, 938/2001 (en B.O.E. nº 215, 2001), que modifica el currículum de la E.S.O. y del Bachillerato.

El Ministerio de Educación y Cultura ha planteado la modificación y sustitución de los currículos establecidos anteriormente, como consecuencia de la promulgación de la LOE, Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (en B.O.E. nº 106, 2006). Esta modificación ha estado causada, según su exposición de motivos, primero por la conveniencia de introducir nuevos planteamientos en algunos contenidos, segundo por la necesidad de poner al día los currículos, actualización que se ha hecho desde aspectos científicos y didácticos, tercero por la necesaria adecuación de dichos currículos a los principios establecidos por la nueva. Esto ha supuesto que la materia de Educación Física presente una serie de cambios en los distintos elementos curriculares.

Tres son los principios fundamentales que presiden esta Ley.

- El primero basado en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo.
- El segundo principio fundamentado en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren.
- El tercer principio que inspira esta Ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años.

El proceso de construcción europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI.

Para conseguir que estos principios se conviertan en realidad, hay que actuar en varias direcciones complementarias, por un lado en los perfiles de formación de los docentes y por otra en su continua actualización; todo ello con un intento por parte del ministerio de simplificar la normativa vigente, con el propósito de hacerla más clara, comprensible y sencilla.

Así mismo hace referencia la Ley a la necesaria colaboración entre las distintas administraciones, la normativa básica estatal, de carácter común, junto con la normativa autonómica, aplicable al territorio correspondiente, deben combinarse con nuevos mecanismos de cooperación que permitan el desarrollo concertado de políticas educativas de ámbito supracomunitario. Con esta Ley se asegura la necesaria homogeneidad básica y la unidad del sistema educativo y se resalta el amplio campo normativo y ejecutivo de que disponen estatutariamente las Comunidades Autónomas para cumplir los fines del sistema educativo.

A continuación hacemos referencia a las orientaciones y planteamientos que se hacen en relación con nuestro objeto de estudio.

En su título preliminar, el dedicado a los principios y fines de la educación, señala entre los primeros lo que a continuación reflejamos:

c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

k) La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

Creemos que éstos tienen relación con la hipótesis que pretendemos demostrar con nuestra investigación, ya que cualquier mejora en los sistemas de comunicación entre los alumnos va a contribuir a una mejor educación en valores tales como el respeto, la tolerancia, etc.; así como a la prevención y resolución de conflictos.

En su capítulo II, dedicado a la organización de las enseñanzas y el aprendizaje a lo largo de la vida, en su artículo 3, en su punto 1, apunta que el sistema educativo se organiza en etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza de forma que asegure la transición entre los mismos y, en su caso, en cada uno de ellos.

Y en su punto 2, apunta que las enseñanzas que ofrece el sistema educativo son las siguientes:

a) Educación infantil.

b) Educación primaria.

c) Educación secundaria obligatoria.

d) Bachillerato.

e) Formación profesional.

f) Enseñanzas de idiomas.

g) Enseñanzas artísticas.

h) Enseñanzas deportivas.

i) Educación de personas adultas.

j) Enseñanza universitaria.

Podemos analizar la presencia de la expresión corporal en los distintos niveles de enseñanza, de forma que podamos compararlas.

En **Educación Infantil**, la presencia de la expresión corporal es grande e importante. Las razones son tanto el uso del juego simbólico como la falta de dominio del lenguaje oral, por lo que el lenguaje corporal es el canal principal de comunicación del niño.

El lenguaje verbal cobra una especial importancia ya que es en este ciclo en el que se inicia de forma sistemática la adquisición de la lengua, que proporciona contextos variados, permite ampliar el marco familiar y desarrollar las capacidades comunicativas de niñas y niños. Pero no se debe olvidar que intervienen también otro tipo de lenguajes, como son el corporal, el artístico (tanto plástico como musical), el audiovisual y el matemático, que en su conjunto son básicos para enriquecer las posibilidades de expresión y contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa.

A lo largo de esta etapa las experiencias de los niños y niñas con el entorno deben ayudarles a conocer global y parcialmente su cuerpo, sus posibilidades perceptivas y motrices, de manera que puedan identificar las sensaciones

que experimentan, disfrutar con ellas y servirse de las posibilidades expresivas del cuerpo para manifestarlas.

El Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, B.O.E nº 4, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.

En su artículo 3, se refiere a los objetivos entre los que destacamos:

a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.

f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

En su artículo 6, sobre las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil, nos indica que las áreas del segundo ciclo de la Educación infantil son las siguientes:

- Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
- Conocimiento del entorno.
- Lenguajes: comunicación y representación.

El lenguaje corporal tiene que ver con la utilización del cuerpo, sus gestos, actitudes y movimientos con intención comunicativa y representativa. Especialmente interesante resulta la consideración del juego simbólico y de la expresión dramática como modo de manifestar su afectividad y de dar cuenta de su conocimiento del mundo.

Dentro de los objetivos que marca la ley para esta área resaltamos los que creemos de interés para nuestro estudio:

2. Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.

6. Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas.

Y en lo referente a los contenidos:

- Acercamiento a la literatura.
    - Dramatización de textos literarios y disfrute e interés por expresarse con ayuda de recursos extralingüísticos.
    - Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación.
    - Utilización, con intención comunicativa y expresiva, de las posibilidades motrices del propio cuerpo con relación al espacio y al tiempo.
    - Representación espontánea de personajes, hechos y situaciones en juegos simbólicos, individuales y compartidos.
    - Participación en actividades de dramatización, danzas, juego simbólico y otros juegos de expresión corporal.

En **Educación Primaria**, los contenidos de la expresión corporal se reparten entre distintos bloque. Las referencias a los objetivos y criterios de evaluación son claras y amplias, como no podía ser de otra forma.

Entre los objetivos de la educación primaria, tenemos:

j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.

En cuanto a las áreas de conocimiento que se imparten en todos los ciclos de esta etapa son las siguientes:

- Conocimiento del medio natural, social y cultural.
- Educación artística.
- Educación física.
- Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura.
- Lengua extranjera.
- Matemáticas.

Por lo que vemos que en educación primaria, la expresión corporal no se contempla sólo desde el área de educación física sino que también es trabajada desde otras áreas, en especial desde la educación artística y en menor medida dentro del área de lengua castellana y literatura.

Así, en su anexo I, competencias básicas, en lo referente a la competencia cultural y artística se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; de la misma manera, las posibilidades expresivas del cuerpo y de la actividad motriz potencian la creatividad y el uso de lenguajes corporales para transmitir sentimientos y emociones que humanizan el contacto personal.

En lo referente a la organización curricular, el área se ha estructurado en cinco bloques. En el bloque 3, actividades físicas artístico-expresivas se hallan incorporados los contenidos dirigidos a fomentar la expresividad a través del cuerpo y el movimiento. La comunicación a través del lenguaje corporal se ha tenido también en cuenta en este bloque.

Y en los objetivos fija entre otros:

6. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas.

Establece los contenidos por ciclos, de los cuales hemos reflejado los siguientes:

- Primer ciclo.
  - Bloque 3. Actividades físicas artístico-expresivas
    - Descubrimiento y exploración de las posibilidades expresivas del cuerpo y del movimiento.
    - Sincronización del movimiento con pulsaciones y estructuras rítmicas sencillas.

- Exteriorización de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento, con desinhibición.
- Imitación de personajes, objetos y situaciones.
- Disfrute mediante la expresión a través del propio cuerpo.
- Posibilidades expresivas con objetos y materiales.
- Participación en situaciones que supongan comunicación corporal. Reconocimiento y respeto por las diferencias en el modo de expresarse.

Fijando los siguientes criterios evaluación:

6. Reproducir corporalmente o con instrumentos una estructura rítmica. Se trata de comprobar si los alumnos y alumnas son capaces de reproducir una estructura rítmica sencilla. La reproducción puede hacerse mediante el movimiento corporal (desplazamientos, saltos, palmas, golpeos, balanceos, giros) o con instrumentos de percusión.

7. Simbolizar personajes y situaciones mediante el cuerpo y el movimiento con desinhibición y soltura en la actividad.

- Segundo ciclo.
  - En este se fijan los siguientes contenidos para el bloque 3, actividades físicas artístico-expresivas:
    - El cuerpo y el movimiento como instrumentos de expresión y comunicación.
    - Adecuación del movimiento a estructuras espacio-temporales y ejecución de bailes y coreografías simples.
    - Expresión de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.
    - Recreación de personajes reales y ficticios y sus contextos dramáticos.
    - Utilización de los objetos y materiales en la expresión, sirviéndose de las posibilidades expresivas de los mismos.
    - Disfrute mediante la expresión y comunicación a través del propio cuerpo.
    - Participación en situaciones que supongan comunicación corporal, valorando las diferencias en el modo de expresarse en las distintas circunstancias.

Y entre otros los siguientes criterios de evaluación

6. Proponer estructuras rítmicas sencillas y reproducirlas corporalmente o con instrumentos.

7. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo e implicarse en el grupo para la comunicación de ideas, sentimientos y representación de personajes e historias, reales o imaginarias.

- Tercer ciclo.
  - Presenta los siguientes contenidos para el bloque 3, actividades físicas artístico-expresivas:

- El cuerpo y el movimiento. Exploración y conciencia de las posibilidades y recursos del lenguaje corporal.
- Composición de movimientos a partir de estímulos rítmicos y musicales. Elaboración de bailes y coreografías simples.
- Expresión y comunicación de sentimientos y emociones individuales y compartidas a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.
- Representaciones e improvisaciones artísticas con el lenguaje corporal y con la ayuda de objetos y materiales.
- Valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo.
- Participación y respeto ante situaciones que supongan comunicación corporal.

Y entre otros el siguiente criterio de evaluación:

7. Construir composiciones grupales en interacción con los compañeros y compañeras utilizando los recursos expresivos del cuerpo y partiendo de estímulos musicales, plásticos o verbales.

En **Educación Secundaria Obligatoria**, la expresión corporal también está presente, tanto en los contenidos, como en objetivos y criterios de evaluación.

Así en los objetivos generales tenemos:

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

En esta etapa la vamos a encontrar dentro de la educación física. El enfoque de esta materia, tiene un carácter integrador e incluye una multiplicidad de funciones: cognitivas, expresivas, comunicativas y de bienestar.

Y establece que los contenidos se organizan alrededor de cuatro grandes bloques: condición física y salud, juegos y deportes, expresión corporal y actividades en el medio natural.

En el bloque 3, expresión corporal, se hallan incorporados los contenidos destinados a aprender a expresar y a comunicar mediante el cuerpo, emociones, sentimientos e ideas a través de diferentes técnicas.

Indica que tendrá como objetivo practicar y diseñar actividades expresivas con o sin base musical, utilizando el cuerpo como medio de comunicación y expresión creativa.

Dentro de este bloque, establece los siguientes objetivos y criterios de evaluación para cada uno de los cursos:

- Primer curso.
  - El cuerpo expresivo: postura, gesto y movimiento.
  - Aplicación de la conciencia corporal a las actividades expresivas.
  - Experimentación de actividades expresivas orientadas a favorecer una dinámica positiva del grupo.

- Combinación de distintos ritmos y manejo de diversos objetos en la realización de actividades expresivas.
- Disposición favorable a la desinhibición en las actividades de expresión corporal.

Criterios de evaluación:

6. Elaborar un mensaje de forma colectiva, mediante técnicas como el mimo, el gesto, la dramatización o la danza y comunicarlo al resto de grupos. Se pretende evaluar la capacidad de elaborar colectivamente un mensaje y comunicarlo, escogiendo alguna de las técnicas de expresión corporal trabajadas. Se analizará la capacidad creativa, así como la adecuación y la puesta en práctica de la técnica expresiva escogida. También se podrán evaluar todos aquellos aspectos relacionados con el trabajo en equipo en la preparación de la actividad final.

- Segundo curso.
  - El lenguaje corporal y la comunicación no verbal.
  - Los gestos y las posturas.
  - Experimentación de actividades encaminadas al dominio, al control corporal y a la comunicación con los demás.
  - Control de la respiración y la relajación en las actividades expresivas.
  - Realización de movimientos corporales globales y segmentarios con una base rítmica, combinando las variables de espacio, tiempo e intensidad, destacando su valor expresivo.
  - Realización de improvisaciones colectivas e individuales como medio de comunicación espontánea.
  - Aceptación de las diferencias individuales y respeto ante la ejecución de los demás.

Criterios de evaluación:

5. Crear y poner en práctica una secuencia armónica de movimientos corporales a partir de un ritmo escogido. El alumnado deberá escoger un ritmo y seleccionar una secuencia de movimientos para desarrollarlos armónicamente. Se valorará la adecuación de la secuencia al ritmo, así como la capacidad creativa y la desinhibición personal en la preparación y ejecución de la actividad.

- Tercer curso.
  - Bailes y danzas: aspectos culturales en relación a la expresión corporal.
  - Ejecución de bailes de práctica individual, por parejas o colectiva.
  - Predisposición a realizar los bailes y danzas con cualquier compañero y compañera.

Criterios de evaluación:

6. Realizar bailes por parejas o en grupo, indistintamente con cualquier miembro del mismo, mostrando respeto y desinhibición. El alumnado deberá

interaccionar directamente con sus compañeros y compañeras, respetándose y adaptándose a cada uno de ellos. En la propuesta de formas jugadas o bailes se plantearán actividades donde la distancia y el contacto directo entre los integrantes sean variables, de menor a mayor proximidad entre los participantes, y serán seleccionados en función de las características del grupo.

- Cuarto curso.
  - Adquisición de directrices para el diseño de composiciones coreográficas.
  - Creación de composiciones coreográficas colectivas con apoyo de una estructura musical incluyendo los diferentes elementos: espacio, tiempo e intensidad.
  - Participación y aportación al trabajo en grupo en las actividades rítmicas.

Criterios de evaluación:

7. Participar de forma desinhibida y constructiva en la creación y realización de actividades expresivas colectivas con soporte musical. El alumnado deberá participar activamente en el diseño y ejecución de coreografías sencillas con soporte musical en pequeños grupos, en las que se valorará la capacidad de seguir el ritmo de la música, la expresividad del cuerpo, la originalidad de la coreografía, así como la evolución del trabajo de cada grupo a lo largo del proceso de creación de la coreografía.

En **Bachillerato**, la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, en B.O.E. nº 106, en su capítulo IV, sobre el bachillerato, en su artículo 32, sobre los principios generales en los que este se fundamenta, entre estos señalamos:

1. El bachillerato tiene como finalidad proporcionar al alumnado formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia, asimismo le capacitará para acceder a la educación superior.

En su artículo 33, sobre los objetivos que se plantea el bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

m) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.

En su artículo 34, sobre la organización del mismo, indica que tendrá tres modalidades:

a) Artes.

b) Ciencias y tecnología.

c) Humanidades y ciencias sociales.

Y que se organizará en materias comunes, en materias de modalidad y en materias optativas. Señalando como materias comunes del bachillerato las siguientes:

- Ciencias para el mundo contemporáneo.
- Educación física.
- Filosofía y ciudadanía.
- Historia de la filosofía.
- Historia de España.
- Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua oficial y literatura.
- Lengua extranjera.

Anteriormente, el Real Decreto 117/2004, de 23 de enero, B.O.E. nº 42, desarrolla la ordenación y establece el currículo del Bachillerato.

En su artículo 5, fija los objetivos, entre los que destacamos los siguientes:

k) Desarrollar la sensibilidad artística y el criterio estético, como fuentes de formación y de enriquecimiento cultural.

l) Consolidar la práctica del deporte.

En su artículo 8, sobre las asignaturas comunes, indica las siguientes:

a) En el primer curso: educación física, filosofía, lengua castellana y literatura I, lengua extranjera I y sociedad, cultura y religión.

Y en su Anexo, en la parte correspondiente a la educación física, considera que en esta etapa está orientada, fundamentalmente, a profundizar y perfeccionar el conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades motrices. El proceso formativo que debe guiar la educación física se orienta en torno a dos ejes claros de actuación: la mejora de la salud y la orientación instrumental del perfeccionamiento de habilidades específicas: deportivas (convencionales, en el medio natural y recreativas) y de ritmo y expresión, para el disfrute activo del tiempo libre.

Señala más adelante que la participación en actividades basadas en el ritmo y la expresión constituye una vía para potenciar las posibilidades de expresión y comunicación.

En cuanto a los objetivos que señala la ley, reflejamos el número siete que consideramos de interés para el trabajo que hemos abordado:

7. Diseñar y practicar, en pequeños grupos, coreografías con una base musical como medio de comunicación y expresión creativa.

En cuanto a los contenidos los presenta en tres grandes bloques:

I. Condición física y salud.

II. Habilidades deportivas.

III. Ritmo y expresión.

Centrándonos en el bloque III, ritmo y expresión, la ley fija los siguientes contenidos:

- El ritmo. Efectos sobre la actividad física.
- Manifestaciones rítmicas. Origen y evolución histórica.
- Práctica de movimientos danzados.
- Exploración y utilización del espacio y el tiempo como elemento de expresión y comunicación: direcciones, trayectorias, cadencia, intensidad, etc.

- Realización de actividades físicas, utilizando la música como fondo y/o apoyo rítmico.
- Experimentación de actividades físicas en las que se utilice la música como guía y como expresión.
- Elaboración y representación de una composición individual o colectiva.
- Reconocimiento del valor expresivo y comunicativo de las actividades practicadas.
- Colaboración con el grupo de compañeros en la elaboración de la composición corporal, aportando cada uno propuestas en la medida de sus posibilidades.

En el apartado referente a los criterios de evaluación, recogemos el número 5, que creemos tienen relación con nuestro trabajo:

5. Elaborar composiciones corporales teniendo en cuenta los elementos técnicos de las manifestaciones de ritmo y expresión, cooperar con los compañeros y transmitir un mensaje a los demás.

Respecto al desarrollo de las actividades de expresión corporal, Díaz (1994) considera que este trabajo es conveniente se desarrolle en el ámbito de la interiorización, de la reflexión, en el que tan importante es lo que se hace, como lo que siente con lo que se hace. Así mismo este trabajo se ha de realizar tanto en el espacio íntimo como en el espacio grupal, tanto individualmente como en parejas, en grupos reducidos y en el gran grupo, en el finalmente interactuarán los alumnos. Así este paso de las agrupaciones reducidas podrá contribuir a reducir la inhibición los alumnos y alumnas, que constituye un importante freno.

Así Díaz (1994) propone favorecer al alumno la exploración de su espacio y ritmo internos, propiciar la interiorización de las propias sensaciones, emociones e ideas. Estos son los materiales que constituyen el desarrollo del trabajo expresivo y comunicativo, por lo que para esto es conveniente partir de la utilización de técnicas de respiración y relajación.

Díaz (1994) plantea realizar con estos contenidos un tratamiento didáctico específico de manera que se pueda alternar el trabajo concreto sobre algún elemento o técnica con el trabajo de globalidad expresiva comunicativa, tomando conciencia de cómo el trabajo centrado sobre algún elemento técnico modifica las posibilidades de la expresión de cada alumno.

Concluyendo, la etapa de bachillerato supone una profundización o perfeccionamiento con respecto a la etapa anterior, con el propósito de que el alumnado elabore y represente tanto de forma individual como colectiva, una composición motriz en la que se observe la intención de comunicar una idea sobre un tema. En resumen trabajar la expresión-comunicación a través de la profundización en la expresión corporal y las manifestaciones técnicas expresivas.

En la **Enseñanza Universitaria**, está presente en las escuelas de Magisterio y facultades de Ciencias de la Educación y con carácter obligatorio dentro de las facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

1.6. LA EXPRESIÓN CORPORAL Y LAS TÉCNICAS EXPRESIVAS CORPORALES COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN: ESTADO DE LA CUESTIÓN

Una de las razones importantes que nos han impulsado a realizar el presente estudio es la escasez de investigaciones científicas sobre la expresión corporal y las técnicas expresivas corporales, como parte de las materias educativas y su influencia en la mejora comunicativa.

Se han encontrado trabajos que estudian el hecho comunicativo o el lenguaje no verbal utilizado, pero en otros ámbitos y con otros sujetos que presentan otras necesidades. Así ha ocurrido fundamentalmente en el campo de la sanidad y en especial en la relación del profesional de la salud con el paciente, teniendo en cuenta la importancia del lenguaje no verbal del sanitario y sus formas de comunicación con el paciente y viceversa.

De entre las investigaciones que se acercan más a nuestro objeto de estudio, consideramos de interés la de Blázquez y Cuadrado (1991) que abordan las implicaciones didácticas que tiene la comunicación no verbal tanto para el profesorado como para el alumnado, llegando, entre otras, a la conclusión de que las conductas no verbales del profesorado, son de gran importancia y que éstas se han incorporado como fruto de las relaciones interpersonales y no como objeto de una formación pedagógica programada.

También es remarcable la tesis de Gomes de Lucena (1988) que analiza la influencia de un programa de expresión corporal en la mejora de la eficacia motriz y laboral en un centro especial de empleo de trabajadores adultos con retraso mental. Entre las conclusiones a las que llega destacamos la que nos indica que el programa de expresión corporal se muestra eficaz en cuanto a potenciar las relaciones humanas de calidad, ofreciendo además a los sujetos satisfacción personal y autorrealización.

Por su parte Sierra (2002) en su trabajo de tesis doctoral, se centra en el estudio de la respuesta del alumnado respecto a las clases de expresión corporal y, entre otras, observa cómo ciertas actitudes de rechazo que el alumnado presenta hacia la expresión corporal, posteriormente son sustituidas por niveles mayores de receptividad, así como más auto-permisos para expresar las emociones.

Debemos así mismo citar la tesis de Learreta (2004) aún cuando se centra en otra etapa educativa, pues analiza los contenidos de expresión corporal en el área de educación física en la Enseñanza Primaria, para realizar una propuesta que los estructure.

Ruano Arriagada (2004) en su tesis doctoral llevada a cabo con alumnado universitario, parte de la opinión de numerosos expertos en expresión corporal, que piensan que la práctica de la misma puede mejorar, puede contribuir al desarrollo emocional y social de los alumnos, así como a la mejora de sus habilidades sociales, la autora quiere comprobar de forma empírica la opinión de los expertos. Realiza un estudio inicial detectando las emociones mas frecuentes que sen dan entre estos alumnos universitarios, los contextos en los que se vivencian y con qué etiquetas verbales son expresadas. Posteriormente diseña un

estudio experimental que permite comprobar en qué medida la expresión corporal contribuye a modificar la vivencia subjetiva emocional, las habilidades sociales y el bienestar psicológico.

Los resultados obtenidos apuntan a que la frecuencia y la intensidad con la que las emociones se vivencian, no sufren en general modificaciones como resultado de la intervención de la expresión corporal, excepto la vergüenza en las situaciones que son similares a las trabajadas en la intervención (vergüenza en situaciones nuevas y en situaciones donde se sienten ridículos).

Continúa Ruano Arriagada (2004) apuntando que, contrariamente a lo propuesto por numerosos autores de la expresión corporal, tampoco se ha encontrado evidencia que apoye que la impartición de la expresión corporal favorezca el desarrollo de las habilidades sociales.

Según la propia autora, estas conclusiones, contrarias a la opinión de autores cualificados y la falta de evidencia empírica que apoye la hipótesis que se había planteado contrastar, puede deberse, por un lado, a que la duración de la intervención ha sido escasa y por otro lado, a trabajar la expresión corporal con objetivos educativos, donde no sólo se atiende al propio proceso del sujeto que "se expresa" sino que es importante el aprendizaje por parte del sujeto de numerosos contenidos, lo que puede atenuar la incidencia de la expresión corporal sobre las emociones, así como a que no se realiza una intervención específica sobre las emociones, como se hace en terapia y a que el instrumento utilizado para medir la vivencia emocional puede que no sea sensible a los cambios provocados.

Es preciso fijar en este punto que nuestro objetivo consiste en evaluar los efectos que puede tener un programa de expresión corporal y técnicas expresivas corporales, sobre la cantidad de actos comunicativos así como sobre la calidad comunicativa, expresada a través del lenguaje no verbal y de la actitud del emisor.

Cachadiña (2004) en su tesis doctoral, siguiendo a Ana Pelegrín, plantea que su objetivo es confirmar si la opinión compartida, por todos los especialistas en la expresión corporal, de que ésta desarrolla la creatividad, contribuyendo a la mejora integral de la persona, es o no cierta.

Hace un excelente trabajo sobre la conceptualización de la expresión corporal y de la creatividad, así como sobre los estilos de enseñanza que pueden producir un desarrollo de la creatividad de los alumnado y sobre los indicadores de creatividad, entendidos como elementos que nos indican si una tarea, acción u objeto se puede considerar o no creativos.

En sus conclusiones afirma existir suficientes indicadores de creatividad en todos los trabajos de expresión corporal, perfomances, etc., que son analizados por la autora.

Ríos Hernández (2005) estudia el componente socializador de la educación física en la etapa de Educación Primaria en el caso de alumnado con discapacidad motriz, evidenciando qué modelos y estrategias pueden favorecer la socialización de este alumnado. Hace el seguimiento de tres casos, con diferentes discapacidades, a lo largo de un curso, llegando a los siguientes resultados:

La socialización forma parte de la conformación de la realidad que se realiza desde el punto de vista social y tiene un carácter global, por lo que no puede analizarse aisladamente en la educación física, en esta socialización presentan un papel relevante el contexto social, la familia, el profesorado, la personalidad del propio alumno, los demás compañeros, el resto de áreas y la organización escolar.

En el caso concreto del alumno con discapacidad motriz no es posible atribuir a la educación física un poder socializante superior al resto de áreas de la enseñanza, no obstante en el caso de la educación física, la autora destaca que la propia educación física está infravalorada en relación a las otras áreas instrumentales.

Así mismo señala que la personalidad del propio alumno juega un papel importante y que la utilización de estrategias docentes inadecuadas comporta la desmotivación del grupo y del alumnado con discapacidad motriz, pudiendo favorecer la segregación.

Así mismo señala que la utilización de estrategias inclusivas comporta la participación activa y efectiva del alumnado con discapacidad motriz, favoreciendo la adquisición de aprendizajes, la sensación de bienestar y de pertenencia al grupo.

En cuanto a la posible relación de éste con nuestro estudio, podemos decir que la variable independiente utilizada es sustancialmente diferente lo que hace difícil una comparación y traslación de resultados, a pesar de que consideramos que la mejora en la frecuencia y calidad comunicativa contribuye a una mejor socialización del sujeto. Estamos totalmente de acuerdo con la citada autora en las amplias influencias que recibe el fenómeno de la socialización y en definitiva de la comunicación, así como el efecto positivo de las estrategias inclusivas.

Alonso Arroyo (2005) en su tesis, construye un cuestionario-escala de actitudes de responsabilidad social, aplica un programa pedagógico para desarrollar actitudes de responsabilidad social en alumnos de ESO y evalúa si este programa ha sido capaz de mejorar las actitudes de responsabilidad social de los alumnos que han recibido el programa, comparando los resultados con los niveles de dichas actitudes, que espontáneamente se consiguen en grupos control a los que no se les ha aplicado el programa.

El autor llega a conclusiones tales como que las actitudes de responsabilidad social del alumnado que no ha recibido el programa de intervención no varían significativamente de forma espontánea con el paso del tiempo; que los que han recibido el programa de intervención mejoran significativamente en los descriptores de responsabilidad y conciencia social y que, dentro de éstos, las chicas mejoran con niveles ligeramente superiores, en todos los descriptores y en especial en conciencia social y cooperación, por lo que deduce que las chicas responden mejor que los chicos al programa de intervención. En conclusión, afirma que el trabajo coordinado de educadores y voluntarios sociales puede aumentar en el alumnado el sentido de la responsabilidad social.

Evaluaremos si encontraremos resultados semejantes en nuestro estudio, es decir, si el alumnado del grupo control apenas va a variar la calidad y la fre-

cuencia comunicativa de forma espontánea, si las chicas se van a mostrar más receptivas que los chicos en la incorporación de mejoras comunicativas y si el grupo experimental va a mejorar su calidad y frecuencia comunicativa respecto al experimental.

Citamos a continuación la investigación de licenciatura de Sparrow Leiva (2007) cuyo objetivo de investigación es medir si un programa de entrenamiento en habilidades sociales, impartido a un grupo de jóvenes diagnosticados con esquizofrenia, grupo experimental, produce mejoras en sus niveles de habilidades sociales, comparado con otro grupo de sujetos equivalentes, grupo control, habiendo tomado medidas de sus niveles de uso de habilidades sociales antes y después de la aplicación de la variable independiente constituida por el programa de entrenamiento en habilidades sociales.

Llegando a la conclusión de que los pacientes con esquizofrenia que había recibido el programa de entrenamiento en habilidades sociales mejoran su nivel de habilidades sociales en las siguientes destrezas: autoexpresión en diferentes situaciones sociales, defensa de sus propios derechos de consumidor, interrupción de las interacciones con la emisión de respuestas negativas, inicio de interacciones con el otro sexo, mejora en los componentes no verbales de las habilidades sociales, así como en los componentes verbales de las habilidades sociales.

Sin embargo estos sujetos no presenta mejores niveles en las siguientes habilidades sociales: expresión de enfado o de disconformidad, elaboración y formulación de peticiones y en los componentes para lingüísticos de las habilidades sociales.

Vemos en este estudio que, efectivamente, un programa de entrenamiento en habilidades sociales consigue mejorar estas habilidades en los sujetos estudiados, por lo que podríamos esperar que en el nuestro puedan generarse mejorar comunicativas en los sujetos que reciben la variable independiente, pero al trabajar el anterior estudio con sujetos con esquizofrenia, consideramos que la enfermedad aporta un condicionante importante que no permite comparar los resultados con los que nosotros obtengamos, ya que nuestro estudio se va a realizar sobre sujetos que no presentan esta enfermedad.

Sánchez Gala (2007) plantea, como problema de partida de su tesis, buscar alternativas a la labor docente, en esta etapa educativa, para desarrollar la creatividad en el alumnado, sin olvidar los contenidos básicos del currículo y prestando gran atención a la adquisición de habilidades sociales. Para ello realiza una propuesta didáctica capaz de aprovechar las ventajas pedagógicas de la dramatización, entendida ésta, no sólo como un apartado incluido en el Área de Expresión Artística, sino como un sistema de comunicación en el que se integran todas las formas de expresión, verbal y no verbal, y desde el que es posible globalizar todas las áreas, artísticas y no artísticas.

Entre las conclusiones destaca que la aplicación de actividades de dramatización favorece el aprendizaje creativo del alumnado, ya que no sólo mejoran los resultados académicos, sino que también aumenta la actitud favorable hacia la creatividad y la captación de habilidades sociales como la asertividad.

Es interesante tener en cuenta las conclusiones de este estudio, por lo que podríamos esperar, que la aplicación de una variable independiente, formada por un grupo de clases de expresión corporal, mimo, payaso, en definitiva teatro, podría influir no solo en los aspectos citados por el estudio anterior, tales como favorecer el aprendizaje creativo, elevar el rendimiento académico, factores que no han sido medidos entre las variables contempladas en nuestro estudio, sino además estimular el crecimiento de las habilidades sociales, ya que podemos entender el incremento en la calidad y frecuencia comunicativa como una mejora de las habilidades sociales.

Hemos de destacar la tesis de Canales (2006) donde estudia la comunicación no verbal (interacción táctil y la interacción visual) a través de las vivencias del alumnado que surgen en el ámbito de la expresión corporal. Registrando, clasificando y analizando las consecuencias de comportamiento que atañen a la interacción táctil y visual, constata que ambas conductas influyen en el individuo y estas modificaciones tienen consecuencias pedagógicas que han de ser tenidas en cuenta, por lo que propone un programa de intervención didáctica que mediante la organización de las tareas de expresión corporal pueda mejorar la intervención docente.

Entre la principales conclusiones encontramos que la expresión corporal se muestra eficaz en mejorar la creatividad motriz, tanto en la interacción visual como el la táctil.

Destaca que la mayoría de sujetos se sienten enjuiciados o ridículos cuando son observados por los demás, situación que mejora cuando el observador es un amigo de confianza, sintiéndose entonces más seguros y tranquilos. Esta desconfianza y temor aumentan cuando son observados por sujetos ajenos al grupo, como en el caso de tener cristales el aula

Respecto a la zona corporal observada, los alumnos se sentían más nerviosos cuando esta era una zona con mayor implicación social, como los ojos, que si era una zona de menor implicación social, caso de pies y manos.

En cuanto a la situación de que los ejercicios sean realizados por todos de forma simultánea, sin espectadores, o de forma sucesiva, con espectadores, en el primer caso los alumnos mostraron niveles mayores de tranquilidad y comodidad.

El alumnado se siente mas tranquilo cuando observa que cuando es observado, pudiendo entonces descubrir en los otros multitud de aspectos, tales como la idiosincrasia de cada individuo, la peculiaridad personal en la respuesta, como los alumnos con mayor inseguridad tienden a imitar los modelos expresivos de los otros, mostrando las alumnas mayor fluidez y soltura que los alumnos.

Los alumnos manifiestan que se sienten más cómodos observando al género opuesto.

La acción de tocar o ser tocado va a tener consecuencias más íntimas e intensas que las vividas con la vista. El tacto se encuentra dentro de la esfera de la privacidad, por eso el hecho de ser tocado por individuos ajenos a este ámbito va a tener profunda implicaciones emocionales, bloqueos e inquietudes.

Dentro del tacto va a tener relevancia la proximidad corporal, la presión en el contacto, la duración del mismo. Nos dice la autora que el tacto está entendido como parte de los comportamientos que constituyen la intimidad del individuo, por lo que a cada zona tocada se le asigna una diferente grado de implicación entre los sujetos. Es diferente la emoción producida por el tacto en una zona sexualizada que en una zona socialmente permitida, como son las manos o los antebrazos.

Entendemos, al hilo de lo anterior, que una medida de la calidad del acto comunicativo nos la va a ofrecer la zona corporal mirada y que la mirada a los ojos presenta un valor comunicativo importante, pero la recogida de este tipo de variables presentan una gran complejidad y dificultad técnica, por lo que no se van tener en cuenta en nuestro estudio. Dado que la acción de tocar tiene consecuencias más íntimas que la de mirar y dado que no podemos registrar las miradas, hemos optado por recoger entre otros la existencia o no de contacto físico y de qué partes del cuerpo intervienen, como un buen indicador de la calidad comunicativa. Por lo que el contacto físico lo estableceremos en niveles, de menor a mayor calidad comunicativa.

La circunstancia de no existencia de observadores la vamos a respetar a fin de evitar la aparición de efectos contaminantes indeseables.

Consideramos de gran relevancia las diferencias que se pueden producir según sea el género del emisor y del receptor, por lo que para nuestro estudio tendremos en cuenta las diferentes variables en cada uno de las posibles relaciones que se puedan establecer: chico envía a chica, chico envía a chico, etc.

Actualmente, según la asociación AFYEC, asociación de actividad física y expresión corporal (http:www.expresiva.org), se están realizando interesantes investigaciones en campos próximos, que avalan la preocupación de la comunidad científica por este ámbito de estudio y que, aunque no coinciden con nuestro objeto específico de estudio, consideramos conveniente recoger, tales como los que a continuación se citan:

Coterón López (2007) centrándose en la primera etapa de Educación General Básica", estudió el desarrollo de los contenidos de la expresión corporal en los distintos manuales que se publican entre los años 1970 y 1980. Utiliza la técnica del análisis de contenidos, estableciendo un sistema de organización que le permite clasificarlos y agrupar las distintas actividades propuestas en los manuales. Posteriormente realiza un estudio específico de las actividades de expresión corporal y crea un nuevo sistema de categorías que permite agruparlas según el tipo al que pertenecen. Llega a interesantes conclusiones que posibilitan definir los modelos pedagógicos bajo los que son tratados estos contenidos, la realidad socioeducativa que los envuelve, etc., lo que permite entender la desigual, la evolución y el desarrollo que la expresión corporal ha tenido en los años siguientes.

Así mismo cabe destacar la investigación realizada por Palacios Verona (2007) donde se plantea si es posible contribuir al desarrollo de habilidades comunicativas, mediante el uso de la expresión corporal, en un grupo de estudiantes adolescentes, de la Escuela de Trabajadores Sociales de Cojimar, la Habana, Cuba; llegando a la conclusión de que el sistema de acciones elaborado y aplicado contribuyó al desarrollo de habilidades comunicativas utilizando la

expresión corporal como una técnica que constituye un lenguaje y que a través del movimiento comunica sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos. Contempló la utilización de otras actividades, además de la expresión corporal, tales como dinámicas grupales y técnicas participativas.

La investigación presenta determinadas características diferenciales respecto a la nuestra. Es de naturaleza cualitativa, sin grupo experimental ni control, consistiendo en la medición de ciertas habilidades comunicativas en un grupo de sujetos, antes de la aplicación del programa de intervención y la vuelta a medir de esas habilidades después del programa. La muestra de sujetos esta conformada por un grupo de 11 voluntarios de de 17 a 19 años, dos varones y nueve mujeres. La medición de las habilidades comunicativas se realiza fundamentalmente por la recogida de las opiniones de los sujetos, así como de la conciencia que tienen de sus respuestas al otro y a las circunstancias.

Las habilidades comunicativas estudiadas son del tipo: capacidad para escuchar, para ser escuchado, nivel de empatía, capacidad para expresar sensaciones, sentimientos, pensamientos, satisfacción por la propia imagen corporal, etc. El programa de intervención se va definiendo sesión a sesión, a la vista de los resultados obtenidos en la sesión anterior, viendo qué actividades son necesarias incluir o eliminar para la obtención de la mejora de las habilidades comunicativas.

En el apartado de propuestas de futuro, la autora apunta a la conveniencia de ampliar la investigación a otros grupos y edades a fin de confirmar los resultados alcanzados. Sugiere aumentar la cantidad de elementos de expresión corporal para mejorar los resultados obtenidos e integrar técnicas de diagnóstico con objeto de obtener una evaluación más precisa de los indicadores.

Esta investigación aporta una valiosa experiencia para aplicarla en nuestro trabajo, pudiendo considerar que, de alguna forma, retoma las indicaciones de la autora citada, en tanto que proponemos realizar un estudio de tipo experimental con grupo control puro, grupo experimental y grupo control externo, que vamos a realizar una recogida objetiva de los indicadores, a nivel de frecuencia comunicativa y actitudes comunicativas, con un tratamiento estadísticos de los resultados obtenidos a fin de conseguir una mayor fiabilidad en la evaluación de los mismos.

Así mismo, tenemos noticias que un colectivo de licenciados en Educación Física, miembros de AFYEC, (http:www.expresiva.org), están realizando interesantes investigaciones que reseñamos brevemente a continuación.

Glaría Santamaría investiga sobre la metodología de la expresión corporal en Educación Secundaria: música y expresión corporal, la danza y nuevas tecnologías. Padilla Moledo, profesora de expresión corporal en la facultad de Ciencias de la Educación de Cádiz, se centra sobre danza, creatividad y danza para la salud. Rodríguez de Llauder profundiza sobre creación e improvisación en danza y su vinculación con otras disciplinas artísticas, así como en el campo de la psicodanza y gestoterapia. Sánchez Sánchez investiga en improvisación motriz, desde la perspectiva de la expresión y comunicación, sobre música, movimiento y poesía; así mismo reflexiona sobre la formación tanto inicial como la permanente del maestro de educación física, considerando que la sociedad actual le está demandando nuevos perfiles que den respuesta a nuevas necesida-

des cada vez mas cambiantes y exigentes, en especial a lo que se refiere al tratamiento de las actividades extraescolares.

A la vista de las anteriores reseñas, observamos una importante preocupación por la metodología en la aplicación de la expresión corporal, así como en la relación de ésta con otras manifestaciones artísticas y procesos personales tales como la creatividad o el mundo de las emociones. Ninguno de los anteriores trabajos incide en la relación de la expresión corporal con la comunicación en general. Esto refuerza mas si cabe nuestra decisión de proseguir con nuestro estudio, ya que los consideramos novedoso y necesario, viniendo a aportar datos de gran interés al mundo científico que trabaja en este campo de la expresión corporal.

De las investigaciones realizadas hasta el momento citamos como referente básico, para nuestro estudio, la de Santiago (1985, 2004) quien parte de la hipótesis de que un programa de educación en expresión corporal va a producir en los alumnos mejoras en la comunicación, en su caso en niños de menos de seis años.

Santiago (1985) aplica un programa adecuado a la edad de los sujetos, su realidad e intereses. El programa plantea la consecución de un objetivo general: "que el niño se exprese tal y como es, que a través del desarrollo de sus capacidades perceptivo expresivas encuentre y potencia la expresión de sí mimo" (p. 63). Se plantea así mismo unos objetivos específicos que permitan la consecución del objetivo general. Estos objetivos específicos persiguen la mejora de los siguientes aspectos de la comunicación: escucha-atención, complementariedad de las posibilidades verbales y no verbales, pasar del individualismo a la colaboración, simbolización y verbalizar la propia experiencia.

La evaluación de la mejora de la comunicación la realiza mediante la observación de determinadas conductas relacionadas con los objetivos planteados, señalamos algunas de las conductas observadas: trabaja solo, trabaja con otro, trabaja en silencio, acapara, explora, simboliza, etc.

Respecto a la metodología de la investigación, organiza la muestra en grupo control y grupo experimental al que aplica la variable independiente. No establece momentos de evaluación inicial ni final, sino que observa la evolución de las conductas comunicativas, tanto en el grupo control como en el experimenta, en seis momentos a lo largo de la aplicación del programa.

El excelente trabajo de Santiago (1985) viene a ser la antesala del nuestro, que ya la misma autora apunta, cuando al referirse a los jóvenes adultos, dice que han comprobado reacciones semejantes en ellos, pero no han llegado aún a hacer un estudio detenido. Nuestro trabajo viene a constituir una posible continuación de esta propuesta.

Hemos intentado refrendar la investigación y tesis de Santiago (1985) pero teniendo en cuenta ciertas modificaciones que para nosotros suponen un avance:

- Aplicarlo a una muestra de sujetos de edad diferente, jóvenes de 16 años.
- Trabajar con una concepción de comunicación acorde con estos sujetos, jóvenes de 16 años.

- Desarrollar instrumentos que permitan la medición objetiva del acto comunicativo.
- Desarrollar un programa que mejore la comunicación en esta edad.
- Trabajar con una muestra más amplia.
- Tratar los resultados de manera cuantitativa.
- Aplicar procedimientos estadísticos a los datos obtenidos con el fin de objetivar lo más posible los resultados.
- Diferenciar qué parte de la mejora en la comunicación es atribuible a la convivencia espontánea en el seno de los grupos y qué parte puede ser atribuible a la aplicación de la variable independiente.
- Diferenciar qué aspectos de la comunicación son mejorados con la aplicación del programa.

1.7. REQUISITOS PARA EL DISEÑO DE UN PROGRAMA EDUCATIVO DE EXPRESIÓN CORPORAL Y TÉCNICAS EXPRESIVAS CORPORALES.

Vamos a detenernos a continuación en una de las piezas claves del trabajo que estamos abordando, el programa de intervención. Consideramos, en este sentido, que hemos de tener en cuenta una serie de aspectos y apartados que garanticen la adecuada confección de este programa, tales como qué se entiende por programa de intervención, qué características han de reunir los contenidos que lo conformen, a qué principios ha de obedecer, cómo han de ser estos contenidos y su organización en función de la metodología que apliquemos y en relación a las diferentes fases didácticas en que se organicen las sesiones de trabajo en el aula.

Dado que nuestro objetivo es trabajar con un modelo de programa que sea el que se aplica con más frecuencia en los institutos de España, es preciso consultar cuales son las propuestas de programas mas frecuentes y mas consensuadas, para poder confeccionar la nuestra de acuerdo con estos datos.

1.7.1. CONCEPTO DE PROGRAMA.

Antes de nada es preciso determinar qué entendemos por programa, siguiendo a Gairin (1993) podemos entender por programa toda propuesta estructurada de manera que produzca cambios en las personas que la reciben.

Para Castejón (1997) el programa es el resultado de un conjunto de decisiones que son fruto de un proceso racional, esta reflexión incluye a todos los aspectos o dimensiones de la actividad educativa. Todo programa ha de ser elaborado antes de su aplicación, posteriormente a esta se revisará el resultado de la evaluación de dicho programa. Este mismo autor perfila que el programa ha de ser preciso, de manera que contenga decisiones concretas, para unos sujetos determinados, conocidas sus peculiaridades y lo que pretende responder a situaciones específicas y determinadas. Así mismo todo programa, coincidiendo con la idea de Gairin (1993), ha de perseguir producir en los sujetos unos cam-

bios definidos, es decir todo programa ha de tener unos fines u objetivos. De donde deducimos que para la valoración positiva de un programa es imprescindible la consecución, con el mismo, de los objetivos o metas propuestos en los sujetos a los que se les ha aplicado.

Cualquier propuesta de programa no tiene que ser válida o eficaz por si misma, para alcanzar la validez debe cumplir una serie de requisitos por lo que a continuación vamos a exponer las características que ha de tener un buen programa.

Bloom (1979) afirma que cada sociedad podría aumentar bastante el número y tipos de talentos que desarrolla entre sus individuos, si contara con los programas educativos adecuados y eficaces para tales fines, considera que todo programa para ser eficaz, para alcanzar los objetivos que pretende, ha de cumplir con una serie de características que le son fundamentales.

- Definir concretamente los objetivos que se pretenden alcanzar con el programa.
- Exponer de forma explícita y detallada todas las actividades que se van a desarrollar y las experiencias de aprendizaje que se van a proporcionar para la consecución de los objetivos anteriores.
- Decidir la organización de dichas actividades y experiencias de aprendizaje de manera metódica y progresiva.
- Definir cuándo y de qué manera se va a evaluar si las experiencias y actividades diseñadas sirven para alcanzar los objetivos y en qué medida.

Resumiendo, según Bloom (1979) todo programa ha de contener y definir de forma precisa cuatro elementos fundamentales: objetivos, contenidos, estructura de los contenidos y evaluación del programa.

1.7.2. PRINCIPIOS PARA DISEÑAR LAS ACTIVIDADES DEL PROGRAMA.

La selección y el diseño de las tareas en el bloque de ritmo y expresión dentro de la materia de educación física en el bachillerato debe realizarse bajo un conjunto de principios pedagógicos-didácticos, que guíen su enfoque, tanto principios generales, de aplicación a las distintas áreas y materias, como principios específicos para el tratamiento de la expresión corporal.

A continuación presentamos ambas propuestas, así como la incidencia que las mismas han tenido en la confección de nuestro programa de intervención.

Principios generales:

Para el análisis de los principios generales vamos a tener en cuenta las aportaciones realizadas por Delgado (1992) y Díaz (1999) que destacan los siguientes ocho principios generales:

- Principio de variedad. El eje básico en el diseño de actividades para el alumnado de bachillerato es ofrecer un conjunto de tareas diversas, proporcionándoles diferentes fuentes de experiencias, que mediante la exploración y la reflexión, contribuyan a su enriquecimiento.

- Principio de significación. Las actividades han de apoyarse en destrezas y experiencias previas del alumnado, de manera que contribuyan a satisfacer su mundo de necesidades e intereses. De manera que:

- Las actividades planteadas han de estar al alcance del alumnado, dentro de una adecuada progresión.
- Se ha de evitar la repetición mecánica. Cada nueva actividad ha de constituir un motivo de exploración individual y grupal así como posibilitar la reflexión tanto individual como colectiva.
- Han de plantear situaciones próximas al mundo e intereses del alumnado, de manera que, la experiencia y reflexión obtenidas tengan aplicación en sus vidas.

- Principio de participación. Dado que la naturaleza de la expresión, puede provocar en el alumnado actitudes de inhibición y vergüenza, las tareas han de ser diseñadas de forma que favorezcan la plena participación de todos, por lo que:

- Las actividades por su naturaleza han de invitar a la participación general de manera espontánea.
- Las actividades han de ser sencillas y divertidas.
- Se ha de evitar el protagonismo por parte del alumnado más cualificado, por parte de los aventajados de la clase o por parte de los que cuenten con una especial disposición o entrenamiento en habilidades expresivas, impidiendo así que los demás se inhiban ante ellos.
- Al principio, en especial, se han de evitar las actividades con público, lo que conduciría a fomentar la vergüenza y, en consecuencia, reduciría la participación, en especial de los menos dotados para la expresión.
- Las actividades, al inicio, han de estar dirigidas a todo el grupo.
- Han de favorecer la entrada en contacto de cada persona con el mayor número posible de compañeros.

- Principio de globalidad. Este se apoya en una concepción unitaria y global de la persona, entendiendo a ésta como un ser único que se manifiesta en diferentes ámbitos o esferas, estando todas ellas interrelacionadas, ya que la persona es una única realidad con distintas manifestaciones.

No se puede entender a la persona como la suma de diferentes realidades, pensamiento, sentimiento, acción y conducta, sino que todas estas realidades son dimensiones interdependientes de una única persona.

Toda acción genera pensamientos, sentimientos, conductas y viceversa. Todas son diferentes manifestaciones interrelacionadas de una única realidad, la persona.

- Principio de actividad. De manera que las tareas, en especial al principio, presenten un marcado componente de participación física, que involucren de forma completa al sujeto.

Quintana (1997) afirma que la expresión corporal ofrece una educación activa, en donde el alumnado está en constante transformación, por medio de procedimientos que llevan a conseguir una aceptación de sí mismo, un dominio de su esquema corporal que se refleja en su capacidad expresiva y comunicativa.

- Principio de indagación. Las tareas han de plantearse de manera que favorezcan no sólo la experimentación, sino además los procesos de reflexión y de debate grupal.

- Principio de progresión. Las tareas han de ir creciendo en dificultad, de manera significativa, apoyándose sobre la anterior, favoreciendo de esta manera la natural tendencia a la evolución y al crecimiento del alumnado.

-Principio de apertura. Se tendrá especial atención a que las tareas favorezcan en el alumnado el descubrimiento de formas expresivas y vivencias personales y originales, evitando en todo momento ofrecerles modelos expresivos externos.

De estos principios generales se desprenden una serie de pautas que son las que hemos tenido en cuenta para la selección de las actividades de nuestro programa de intervención, para decidir su organización y para establecer la estrategia de planteamiento a los alumnos.

- Que las actividades sean grupales y se dirijan a todo el colectivo.
- Que tengan un componente físico importante, en especial al principio.
- Que permitan la vivencia y la reflexión.
- Que favorezcan la comunicación entre todos los miembros del grupo.
- Que eviten la existencia de subgrupos de comunicación cerrados.
- Que favorezcan la participación.
- Que eviten el exhibicionismo, impidiendo la presencia de público, o que parte de los alumnos sean espectadores de los otros, en especial en la primera parte del programa.
- Que conecten con los intereses del alumnado, así como, con su mundo vivencial.
- Que favorezcan la progresión.
- Que se adapten a los medios físicos y ambientales con los que se cuenta de forma frecuente en los institutos españoles.
- Que estén al alcance de las capacidades, actitudes y conocimientos de los profesores de educación física, que son los que han de impartir el programa en el futuro.
- Que favorezca la creación de hábitos expresivos y comunicativos en el alumnado.

Principios específicos.

Entre los principios de aplicación específica al área de ritmo y expresión, siguiendo a Quintana (1997) y Santiago (2004) vamos a resaltar los siguientes:

- Principio de corporeidad. El cuerpo es el punto de referencia de todo trabajo expresivo, nos dice Santiago (2004), el cuerpo es el origen y destino de toda relación, es incluso objeto de conocimiento de sí mismo. Por ello el desarrollo de la percepción y de toda la actividad de expresión corporal ha de enfocarse y nacer desde el cuerpo.

Esta autora igualmente afirma que la expresión corporal solo es válida en cuanto que provoque una toma de conciencia cada vez mayor. Movilizar el cuerpo es movilizar el ser hasta su última fibra.

Al conocimiento del propio cuerpo se llega también a través del conocimiento del cuerpo del otro, es por lo que los juegos, los trabajos creativos-comunicativos, en parejas, en grupos, etc., son de gran utilidad en el trabajo de expresión corporal, de manera que todas las actividades han de partir del propio cuerpo y que nos conduzcan al otro, a la comunicación.

- Principio de variedad de agrupamiento. Hemos de ser capaces, en nuestro programa, de fomentar todo tipo de agrupaciones, favoreciendo así tanto el trabajo individual, como el de comunicación, en grupos reducidos, al principio, y en grupos mayores, mas adelante. No hemos de olvidar en ningún momento el objetivo que nos proponemos de favorecer la comunicación así como la actividad creativa, la cual puede ser estimulada, de forma especial, en el trabajo en grupo, por la continua retroalimentación que supone la práctica de la espontaneidad en comunicación con otra u otras personas.

- Principio de concreción artística. No hemos de olvidar que lo que aquí planteamos es un programa de expresión corporal desde un punto de vista pedagógico, por lo que aunque nos interese el descubrimiento del acto creativo, el desarrollo de la conciencia artística y de la crítica así como de la sensibilidad asociada a la manifestación artística, debemos tener claro que el principal objetivo tiene que ser el formativo, favoreciendo aquellos procesos que buscan el desarrollo personal de nuestro alumnado.

- Principio de la no competitividad y de la búsqueda en sí mismo. Quintana (1997) a este respecto comenta que la expresión corporal pretende ayudar a la persona para descubrir sensaciones, para relacionarse, para analizar y reflexionar sobre determinados comportamientos, para conocerse mejor y así mejorar sus relaciones personales.

Se plantea fundamentalmente una tarea de encuentro interior y de descubrimientos personales. En este trabajo no sólo se buscan a sí mismos como individuos, sino como integrantes de la sociedad. El carácter social es uno de los adjetivos que definen a la persona y que determina su naturaleza, por lo que esta investigación es imprescindible realizarla en compañía, en sociedad, en relación con el otro.

Éste, por definición, es un trabajo de naturaleza no competitiva, el objetivo no es externo, no esta fuera, sino en cada uno de los alumnos, es un proceso

personal, en el que el profesor es un guía, un acompañante que tan sólo organiza las etapas del viaje.

Quintana (1997) comenta que lo que hace única a la expresión corporal es que su aprendizaje depende de la propia persona y de las vivencias que ésta experimente en el desarrollo de la actividad. Volveremos a este concepto, para nosotros importante cuando hablemos del rol del profesor en las clases de expresión corporal.

Romero (1999) considera que la metodología en la enseñanza de la expresión corporal ha de estar basada en modelos activos, en los que el alumno y el proceso son los elementos clave, así como la búsqueda de la creatividad e imaginación como ejes metodológicos.

De los principios expuestos, tanto los generales como los específicos, se pueden extraer unos enfoques pedagógicos claros, que orienten nuestro trabajo de expresión corporal, en la etapa de Bachillerato, con la realidad concreta y con el alumnado con el que vamos a trabajar.

Estos enfoques van a contribuir a entender nuestra selección de actividades, su distribución, la organización interna del trabajo en el aula y el rol del profesor en la enseñanza de la expresión corporal.

Algunos de estos enfoques son fácilmente deducibles de los principios expuestos anteriormente, los detallamos a continuación:

- Concebir a la persona como ser social que necesita relacionarse con los demás.
- Entender la comunicación como una forma de dar sentido a la existencia.
- Educar a partir de las experiencias corporales.
- Conceptuar la comunicación–expresión como una forma de modificar las experiencias corporales y relacionales.
- Trabajar la expresión como una actividad no competitiva.
- Comprender a la persona desde un enfoque integrador, una única realidad con distintas manifestaciones.

1.7.3. ENFOQUE METODOLÓGICO.

No existe un método único, como no existe una única manera de realizar una actividad. Teniendo en cuenta los objetivos que se persiguen, el tipo de materia a trabajar, las circunstancias en las que se van a desarrollar las actividades y los sujetos sobre los que se va a trabajar se habrá de elegir entre una u otra fórmula metodológica, por lo que entendemos que no existen métodos buenos o malos sino adecuados o no. Cada situación ha de ser tratada como un universo único merecedor de un diseño de actuación concreto.

Por lo que pensamos que las diferentes opciones metodológicas se han de combinar entre sí, complementándose, de forma que se obtenga el máximo provecho de las mismas.

Entendemos por método, el procedimiento, la senda que nos conduce a la consecución de un determinado objetivo.

La Real Academia Española de la Lengua ofrece varias definiciones de método, entre las cuales señalamos la que lo define como el procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla.

Para Gimeno (1981) es un término confuso, con un significado polivalente.

Delgado (1992) también le da un sentido polimórfico y por esta razón sugiere su eliminación de la terminología del área.

Para Rivera (2000) es el camino o pauta a seguir a la hora de acercar a nuestros alumnos a los contenidos de aprendizaje, este autor es contrario a su eliminación y considera que en su valor polimórfico es donde radica su riqueza, así presenta dos grandes vías de actuación a la hora de facilitar el aprendizaje al alumnado, la "reproductiva" y la "investigativa".

Para este autor la línea reproductiva se refiere a la repetición de modelos, y constituye una concepción conductista. Esta metodología pone gran énfasis en el resultado, pretende minimizar el error y el tiempo de aprendizaje. Su mecanismo consiste en que el profesor facilita la máxima información al alumnado, para que este mediante su reproducción llegue al dominio de la tarea. Los pilares básicos de esta metodología son: la abundante información previa que puede incluir la muestra de los modelos a seguir, la motivación del alumnado para que realice una buena ejecución y la corrección minuciosa de la ejecución.

Por otra parte, continuando con Rivera (2000) la vía investigativa, se nutre de las teorías del aprendizaje cognitivo. Trata de poner gran énfasis en el proceso, presentando la posibilidad de encontrar distintos finales, diferentes soluciones a la tarea planteada. Se trata de poner al alumnado en la situación de que encuentre la solución más adecuada. La tarea del profesor se centra en dos aspectos: motivar hacia la búsqueda de una solución adecuada para la tarea planteada y sugerir, guiar al alumnado en el proceso de la búsqueda.

Ambos procesos metodológicos, o vías como denomina Rivera (2000), son de gran utilidad en la enseñanza y en el desarrollo de las actividades de expresión corporal así como de las técnicas expresivas corporales. Vamos a profundizar en cada uno de estos procesos metodológicos con el fin de analizar su aplicación concreta al programa de clases que hemos planteado.

Metodología reproductiva.

Como hemos dicho antes, sus rasgos de actuación son tres: motivación hacia la ejecución, información inicial y corrección de la ejecución. Pasamos a continuación a analizarlos más detenidamente.

– **Motivación inicial.**

La motivación inicial del alumnado va a depender de que las tareas planteadas tengan significación, aplicación y sentido en su vida cotidiana, por lo que se ha de poner especial énfasis en el descubrimiento del valor de la comunicación y de la riqueza expresiva del lenguaje corporal y cómo estos aspectos nos

influyen y determinan. Se intentará que las actividades participen lo más posible del mundo de experiencias vitales del alumnado, en este sentido sirve de excelente ejemplo la música que se ha de utilizar en las sesiones, éstas serán mucho más motivadoras y atractivas, si la música utilizada procede, en la medida de lo posible, del mundo experiencial del alumnado, por lo que se les puede pedir que la sugieran o la aporten. Siguiendo a Romero (2015), las sesiones de expresión corporal deben utilizar recursos materiales de los llamados de expresión, por lo que la música utilizada ha de constituir tanto un fondo donde expresar las emociones, como un elemento motivador para la búsqueda y la creación. De igual manera las dramatizaciones han de versar sobre temas que preocupen al alumnado y en las que proyecten sus reflexiones, deseos y temores. Este proceder tendrá garantizado el interés, más que si se trabajaran obras teatrales clásicas, alejadas de su entorno y vivencias. Las piezas teatrales clásicas se han de trabajar posteriormente, una vez que ha surgido el interés por las mismas.

– **Información inicial.**

El objetivo es que el alumno se forme un esquema de actuación lo más aproximado posible al modelo que debe aprender.

Sánchez (1992) nos alerta sobre la necesidad de ser conscientes de la necesidad de limitación del tiempo dedicado a la presentación de información dado que las demandas del alumnado se orientan más hacia el desarrollo motriz, que al desarrollo teórico, así como tener en cuenta la capacidad de retención, ello indica que es fundamental la concreción en la información que se da, así como adaptarla al proceso evolutivo del alumnado. De manera que, al principio, la exposición ha de ser global y breve para, después, irla ampliando en aspectos más específicos de la tarea.

Por esta razón las actividades de presentación de la información, que hemos diseñado en nuestro programa de intervención, cumplen con los requisitos señalados anteriormente de globalidad, brevedad y ampliaciones posteriores.

– **Corrección de la ejecución.**

Se trata de efectuar las correcciones precisas en la ejecución del alumnado de forma que el modelo reproducido sea lo más parecido al modelo presentado. Estas correcciones se pueden llevar a cabo tanto en la esfera de lo individual, como en la colectiva, cuando se observan errores de ejecución que son comunes a un elevado número de grupos.

Metodología investigativa.

En nuestro programa planteamos gran número de actividades que pretenden desarrollar en el alumnado actitudes creativas, así como de reflexión y autoconocimiento, por lo que se hace precisa la metodología investigativa. En ella el papel del profesor es de mayor complejidad, ya que no solo ha de tomar las adecuadas decisiones previas, así como controlar de manera suficiente los modelos motrices a enseñar, sino que ha jugar un rol de mediador, de facilitador del aprendizaje. Según Rivera (2000) donde más se va a evidenciar las defi-

ciencias del docente es a la hora de ofrecer al alumnado métodos de búsqueda. Por lo que entendemos que procede reflexionar sobre el análisis de las fases que debe respetar todo proceso de búsqueda (figura 1.30).

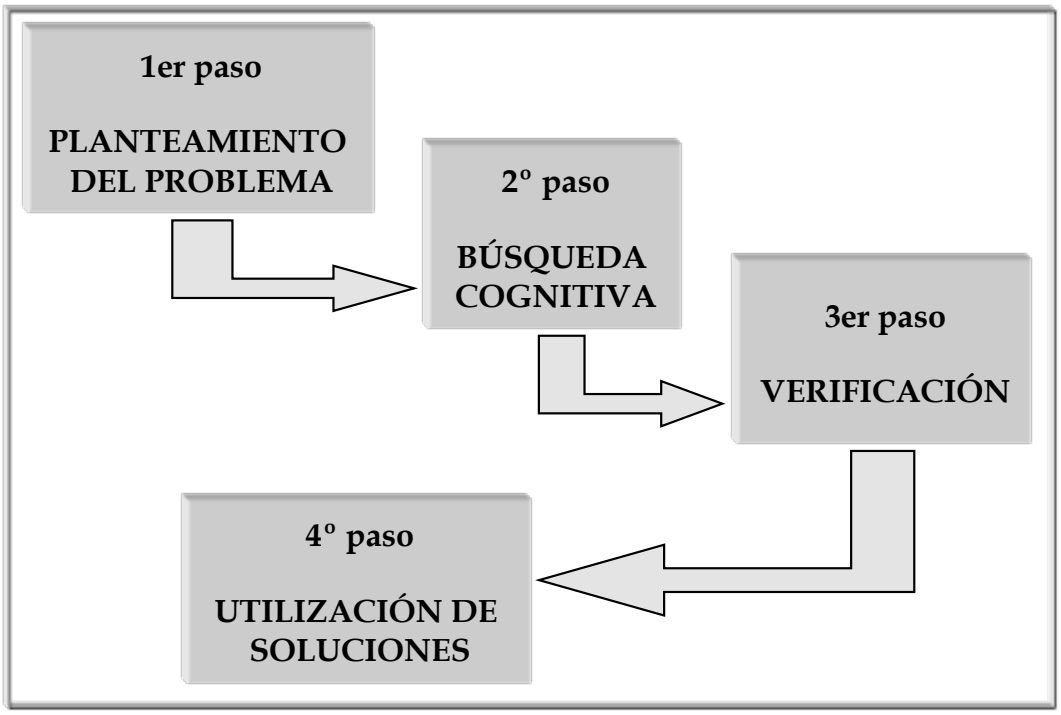


Figura 1.30. Intervención didáctica en la metodología investigativa (Rivera, 2000: p. 376).

– **Planteamiento del problema.**

Rivera (2000) afirma que los problemas a plantear han de provocar en el alumnado la necesidad de emprender una búsqueda cognitiva, que derive posteriormente en una solución de carácter motor adecuada, teniendo en cuenta que la dificultad del problema ha de ser proporcional a la capacidad para encontrar respuesta, ya que si la dificultad es excesiva o muy escasa va a producir en el sujeto desaliento o desmotivación. Igualmente afirma que la búsqueda se puede realizar en una dirección convergente (cuando se busca una única solución) o divergente (cuando se buscan varias soluciones al problema planteado), esta última es la más frecuente y adecuada en el trabajo en expresión corporal y técnicas expresivas corporales.

– **Búsqueda cognitiva.**

El objetivo es provocar la curiosidad del alumnado en la búsqueda de la solución. Festinger, 1957, citado por Rivera (2000) comenta que podemos distinguir en el alumno dos estados que llama "asonancia cognitiva" y "disonancia cognitiva". La asonancia es el estado natural de equilibrio y relajación del individuo. De lo que se trata es de romper el estado de equilibrio, de asonancia, mediante estímulos, provocando la necesidad de búsqueda, es decir ponerle en estado de disonancia cognitiva y una vez llegados a ese punto, será el propio alumno quien decide iniciar la búsqueda, de manera que, una vez alcanzado el resultado, recupere el estado de asonancia o decida reprimir la disonancia manteniéndola a nivel inconsciente (p. 377).

– **Verificación de soluciones.**

Se trata de averiguar si la solución o soluciones encontradas dan respuesta al problema planteado. Esta verificación se puede realizar, según Rivera (2000), mediante dos procedimientos: a través del profesor, que demanda la respuesta hallada y evalúa su eficacia o por parte del propio alumnado en diferentes agrupaciones: individual, parejas, tríos, pequeños grupos etc. Tanto en uno como en otro caso la verificación se puede realizar de modo verbal o mediante su realización motriz.

– **Utilización de las soluciones aportadas.**

En esta fase del proceso se trata de aplicar las soluciones encontradas. Es importante que la solución satisfaga la necesidad, es decir resuelva el problema, por lo que no toda solución es válida. El alumnado, en expresión corporal, ha de descubrir que la solución hallada le permite mejorar el nivel comunicativo y expresivo, por lo que es conveniente que este último paso del proceso se realice en comunicación, parejas, tríos, pequeños grupos, etc.; de manera que el alumno descubra la eficacia comunicativa y expresiva del resultado final del trabajo.

Ambas metodologías están llamadas a complementarse. Así tendremos tareas, objetivos y contenidos, en los que no existe modelos externos a imitar, que es imprescindible abordarlos desde una metodología investigativa, dado su carácter de búsqueda de soluciones personales, de reflexión y de toma de conciencia del propio yo y de las propias posibilidades. Por otro lado tendremos otras tareas, objetivos y contenidos que por su naturaleza es más adecuado trabajarlos desde una vía reproductiva, en la que se le ofrezca al alumnado un modelo y se le corrija la ejecución del mismo.

Dentro de las tareas susceptibles de ser trabajadas desde un enfoque reproductivo tenemos las técnicas expresivas corporales, tales como el mimo, el payaso, la danza, etc. Aunque el trabajo que se desarrolla en ellas no es exclusivamente reproductivo, no se persigue la copia fiel, fotográfica del modelo, sino que se complementa, una vez adquirido el modelo, con la vía investigativa, que pone al alumnado en el camino de integrar la técnica, de darle soluciones personales, dotarla de aspectos y características propias que la hagan original y diferente, expresiva.

Mientras que la vía investigativa es más adecuada para el trabajo de los contenidos propios de la expresión corporal, aunque en la adquisición concreta de las técnicas propias de la expresión corporal, se puede recurrir de forma controlada a ciertas actividades con un enfoque reproductivo.

Estos dos enfoques metodológicos se van a usar de forma permanente y complementaria en nuestro programa de intervención. Al principio del mismo, en las primeras seis sesiones primará el enfoque investigativo. De la siete a la catorce el enfoque reproductivo, participando ambos con igual presencia en la sesión quince.

1.7.4. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (profesorado-alumnado)

Hemos tenido en cuenta, que en algunos casos, la no-especialización de los docentes puede limitar o impedir la aplicación del programa, por lo que prestamos especial atención al diseño del programa, para que sus actividades y aplicación estén al alcance de cualquier profesional y no demanden de éste habilidades especiales, ni una comprometida vocación.

Pero no es el tema de los conocimientos, habilidades o vocaciones el que ahora nos preocupa sino el de la actitud, el de cómo ha de comportarse el profesor en las clases de expresión corporal.

El profesor no es el miembro más importante en el proceso de enseñanza- aprendizaje, pero si es el mayor responsable y es el encargado de poner en marcha la acción, sí como de favorecer la integración grupal, así Kalmar (2003) opina que "el docente, desde su comienzo, intentará crear las condiciones óptimas para lograr un integración grupal" (p. 25).

Es muy importante la habilidad comunicativa del profesor, así como los roles en los que esta se plasma. Toda comunicación que se produce en el aula es un proceso de intercambio, así Ortiz (2000) cree que si el profesor no logra una participación de los alumnos, con modificación del comportamiento de estos, la actividad docente se está limitando a la transmisión de información.

Fernández, Durán y Álvarez (1995) consideran que educar es influir en el otro y que el profesor consigue esta influencia mediante la comunicación que establece con sus alumnos. Esta comunicación ha de tener unas características, por lo que demanda de los docentes unas habilidades, que para los autores citados son:

- El prestigio del comunicador.
- La credibilidad del comunicador.
- La seguridad del comunicador.
- La serenidad.
- La coherencia entre lo que expresa y siente.
- La paciencia.
- Amplios conocimientos sobre el tema.

Además de estas habilidades comunicativas Ortiz (2000) añade que también son importantes otras que influyen en cómo nos perciben los demás y así señala: la sociabilidad, la simpatía, la disposición favorable a la relación, el ser extrovertido, el atractivo físico (para nosotros más que el atractivo físico, como idea de belleza o fealdad, lo conveniente es la impresión de armonía psicofísica) y un adecuado tono emocional que implique vitalidad y optimismo.

Por la naturaleza de la enseñanza que estamos planteando, es importante el rol que adopte el profesor en el aula ya que este va a determinar en gran medida el clima que se consiga crear así como la consecución de los objetivos que perseguimos con la aplicación del programa que hemos diseñado.

Delgado (1992) se refiere al término estilo de enseñanza como el modo o forma que adoptan las relaciones didácticas entre los elementos personales del proceso de enseñanza aprendizaje tanto a nivel técnico y comunicativo, como en el plano de organización del grupo de la clase y de sus relaciones afectivas, en función de las decisiones que tome el profesor.

Varios son los estilos de enseñanza que el profesor puede adoptar en el aula, vamos a continuación a ver algunos de ellos, con el fin de determinar el que creemos ha de ser el rol a adoptar por el profesor en las clases de ritmo y expresión.

Ortiz (2000) considera que cada docente tiene un estilo particular de enseñanza, una forma original y propia de comunicarse con sus alumnos, así define los tres estilos clásicos de comunicación en el aula, a saber:

- Estilo democrático, con una estructura descentralizada, en la que los alumnos participan.
- Estilo autoritario, en el que la única autoridad la ejerce el profesor, que impone sus criterios, sin tener en cuenta otros.
- Estilo permisivo, que más que dar participación al alumnado, el profesor los deja hacer.

Rivera (2000) simplificando la visión de otros autores, propone las siguientes tres familias de estilos de enseñanza:

a.- Estilos de enseñanza directivos.

Es el estilo tradicional. La comunicación es unidireccional, parte del profesor, este presenta los modelos, da las explicaciones y devuelve a los alumnos la evaluación de sus tareas. Una forma dulcificada del mismo es la que se ha dado en llamar "mando directo modificado", en el que se deja al alumnado autonomía para pequeñas decisiones, tales como la ubicación, selección del grupo, adaptaciones del ritmo, etc.

Es importante observar que la presencia de este estilo en las clases de expresión corporal está justificada cuando se tratan contenidos relacionados con las técnicas expresivas corporales (mimo, payaso), la danza, etc., es decir aquellas que presentan modelos motrices más cerrados.

b.- Estilos de enseñanza emancipadores.

El nombre de emancipadores viene del enfoque compartido que se otorga a la comunicación en el aula. Aunque se mantiene la información inicial dada por el profesor, aparece un instrumento que es la "hoja de tareas", mediante la cual el alumno interpreta y desarrolla la información inicial dada por el docente. Dentro de estos podemos distinguir diferentes tipos en función de la distribución de la comunicación que se de entre docente y alumno.

Este tipo de trabajo adquiere una importancia relevante a la hora de dejar al alumnado que se enfrente a proceso de creación de creación tanto individual como grupal, coreografías, ejercicios de mimo y pantomima etc.

c.- Estilos de enseñanza investigativos.

Comparte lo expuesto en el apartado 1.7.3 sobre la metodología investigativa. Así gran parte del protagonismo pasa al alumno y al proceso de trabajo. Se fundamentan como expusimos anteriormente (figura 1.28) sobre los cuatro pasos de planteamiento del problema, búsqueda cognitiva, verificación y utilización de la solución.

Consideramos que estos estilos investigativos son muy útiles en el trabajo de expresión corporal, al favorecer la búsqueda de soluciones, la toma de conciencia y las actitudes creativas y expresivas.

Para Ortiz (2000) estos estilos no suelen darse de forma pura y hay que tener en cuenta respecto a ellos que ninguno garantiza el éxito, que cada docente ha de buscar y asumir el estilo que le es más propicio, ha de reflexionar sobre el estilo que ha de adoptar para conseguir los objetivos que se propone y que en ocasiones es interesante actuar de manera no usual.

El estilo de enseñanza se va a concretar, a materializar a través de unas actitudes o disposiciones ante la tarea, el aula, los materiales y el alumnado. Estas actitudes, a su vez, se plasmarán mediante conductas concretas, de manera que todo lo anterior va a constituir el papel del docente que llamamos rol del profesor.

Rivera (2000) nos dice que una actitud que se aleje del cuadrante de clima positivo, el ideal deseado, es por que o el profesor tiende a adoptar una actitud excesivamente pasiva o, por el contrario, adopta una actitud demasiado represiva y por lo tanto no permite ni favorece la colaboración del alumnado. Nos ofrece el siguiente gráfico (figura 1.31).

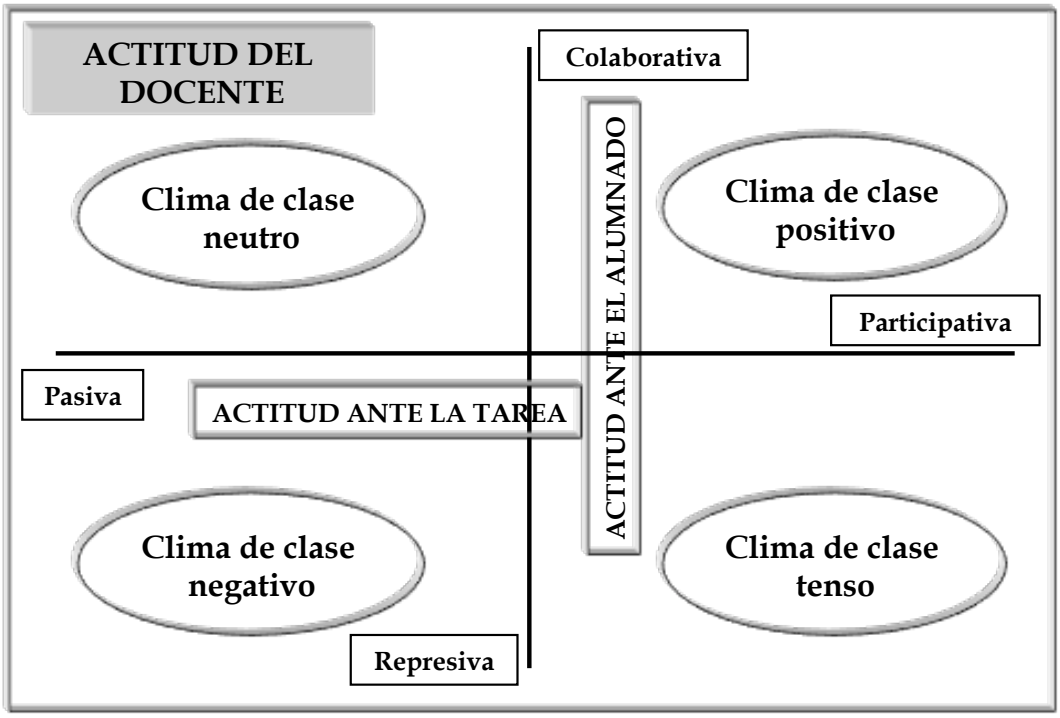


Figura 1.31. La actitud del docente ante la tarea y ante el alumnado (Rivera, 2000: p. 370).

Para Mateos (1996) el profesor de expresión corporal debe ser capaz de:

- Crear un clima idóneo en el que los alumnos se sientan relajados.
- Sentirse bien en la clase, si el profesor está tenso nadie se relajará.
- Procurar la participación general en las propuestas dadas.
- Provocar la comunicación entre los miembros del grupo.
- Presentar las sugerencias de forma clara y rápida.
- Aceptar las sugerencias que los alumnos puedan exponer.
- Participar siempre que lo crea necesario.

Romero (2015) refiriéndose a la actitud del profesor se centra en dos habilidades principales: la capacidad de implicación en el trabajo y con el trabajo y en segundo lugar la percepción del grado de habilidad propio, de manera que la autoconciencia le motive a la búsqueda del dominio de ciertas habilidades que le faciliten un estado de ánimo y participación adecuados.

La conducta del alumnado es un comportamiento deseado, que el profesor ha de favorecer, explicar y propiciar. La consecución de esta forma de conducirse en los alumnos, va a constituir un indicativo para el profesor de que está consiguiendo los objetivos planteados en esta materia.

Entendemos como clima de aula el grado de relaciones psicoafectivas, así como de actitudes, que se dan de forma reciproca entre los miembros de un grupo y que favorece o no el bienestar, la colaboración, la confianza mutua, etc., en consecuencia contribuye a la consecución de los objetivos propuestos.

Rivera (2000) describe tres climas de aula, positivo, negativo o de conflicto, que se producen según la actitud que el alumnado presenten ante la tarea, que puede ser participativa o disruptiva, combinada con la actitud que éstos presenten ante el docente, que puede ser colaborativa o negativa (figura 1.32).

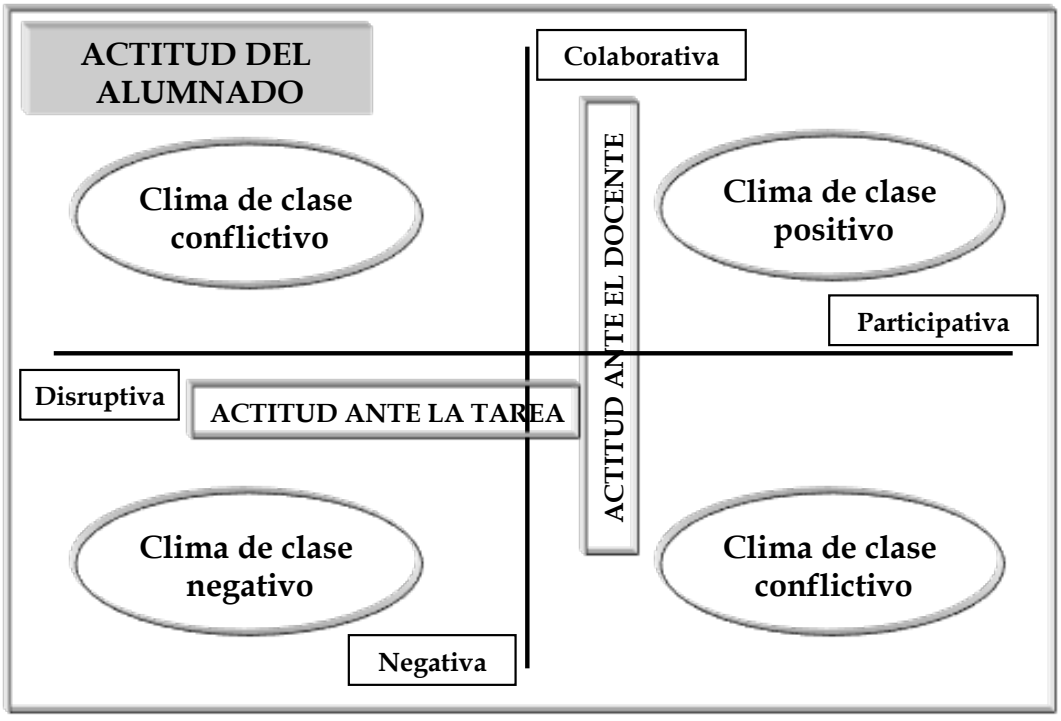


Figura 1.32. La actitud del alumnado (Rivera, 2000: p. 371).

Kalmar (2003) refiriéndose al trabajo de investigación en el aula opina que:

> Todas estas tareas de búsqueda, de investigación sobre nuestras propias posibilidades se hacen creando un clima de trabajo ameno, tranquilo, de respeto del momento y el estado corporal de cada alumno y de su proceso individual, evitando comparaciones con el otro y exigencias más allá de sus posibilidades (p. 21).

Rivera (2000) considera que la actitud que el alumnado muestra en el aula suele ser un claro reflejo de la concepción que tienen de la tarea, así como de aquello que ellos entienden como relevante de ser trabajado. Por otro lado en ellos predomina la idea de espacio lúdico cuando acuden a las clases de educación física y en consecuencia entienden como opcional sus relaciones sociales y afectivas, por lo que se resisten a toda intervención del docente que ponga en peligro el complejo mundo de sus relaciones sociales. Por lo que Rivera (2000) considera que mantener un clima positivo en el aula es tremendamente complejo. Así cuando aparece un clima conflictivo en el aula, la mayor parte de la veces la causa es lo inadecuado de las tareas, por que se alejan de los intereses del alumnado o por que no coinciden con su nivel de competencia. La presencia de actitudes negativas hacia el docente nos ha de hacer reflexionar si son respuesta a actitudes del docente excesivamente represivas hacia el alumnado. Por lo que para conseguir que el mayor número de los alumnos se sitúen en el cuadrante de clima positivo, se ha de tomar las decisiones adecuadas respecto a la selección de las tareas, la organización y metodología a utilizar.

Siguiendo a Mateos (1996) podemos citar las siguientes normas que hemos de tener en cuenta:

- El alumno no compite contra ningún compañero, ni siquiera contra él mismo. Por lo que es importante que el profesor tenga en cuenta esto, de manera que en su actividad pueda favorecer este comportamiento, así como eliminar conductas competitivas si es que se producen. Para conseguir estos fines, una forma es controlando los agrupamientos de manera que los individuos mas brillantes no se agrupen entre ellos, otra es no permitiendo exhibiciones individuales de alumnos con conocimiento previos en técnicas expresivas corporales así como no permitiendo la diferenciación en niveles técnicos o artísticos mediante el vestuario, etc.
- Realizar un movimiento bien es realizar el movimiento que más apetece en cada momento. A lo que nosotros añadimos que hacer bien es hacer espontáneo. El profesor deberá luchar contra la necesidad de modelos, que en algunos momentos demanda el alumnado, no ofreciéndoselos él mismo y provocando que cada persona descubra cuando su gesto espontáneo es sincero y original.
- La única norma obligatoria es no molestar a los demás compañeros. El alumnado ha de descubrir qué está permitido y qué no.
- Lo más importante es el respeto a todos y a sus manifestaciones.
- Es imprescindible no formular juicios de valor sobre los otros. Esta es consecuencia directa de la anterior.

- Es necesario aprender a escuchar, a uno mismo, a los otros, a la música, al espacio y a la situación. Esto favorece el conocimiento propio y el de los otros, así como la integración en uno del propio mundo y del que le rodea.
- Han de aprender a escuchar a los demás, a colaborar con ellos.
- Se ha de aprender a tomar conciencia de las propias posibilidades y descubrir las posibilidades de movimiento que cada cuerpo encierra.

Para Romero (2015), es imprescindible tener en cuenta los siguientes aspectos en las sesiones de expresión corporal:

El clima de clase. Creando en la clase un espacio de expresión libertad, respeto y aceptación, lo que ha de permitir la conducta expresiva, así como la creatividad la espontaneidad y la comunicación interpersonal.

La trasferencia. Siempre que se entienda el carácter de la expresión corporal como de base sobre la que basar experiencias de mayor grado de tecnificación.

Significatividad. Si las tareas de expresión no tienen un sentido significativo para el alumno, no valen de nada. Las tareas de expresión persiguen buscar en el interior para expresarse uno mismo y para esto se necesita una motivación o son inútiles.

Desinhibición. Ésta es el requisito para que fluya la auténtica expresión, la manifestación del yo en el aquí y el ahora.

1.7.5. ETAPAS DIDÁCTICAS EN LA APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE EXPRESIÓN CORPORAL Y TÉCNICAS EXPRESIVAS CORPORALES.

Consideramos que el proceso de aplicación de un programa de expresión corporal y técnicas expresivas corporales, ha de tener tres momentos o etapas que presentan características propias tanto por la naturaleza misma del proceso, por los intereses cambiantes de los alumnos, así como por la estructura interna que han de tener las sesiones de trabajo.

Por esta razón las actividades se han de agrupar en tres bloques con rasgos propios, cada uno de ellos, que implican diferencias en el trabajo del docente y coinciden con los distintos momentos evolutivos por los que va a pasar el alumnado en su proceso de aprendizaje de las tareas propuestas.

El paso de uno a otro bloque va a permitir el establecimiento de un proceso significativo, suave, estimulador y no traumático para el alumnado y el profesor, de forma que haya una estrecha correspondencia entre las necesidades que plantea cada fase, los objetivos a conseguir y la respuesta metodológica que le damos.

A cada uno de estos tres momentos los vamos a llamar etapas: inicial, media y final. A continuación vamos a profundizar en cada uno de ellos, sus características, objetivos que persigue y el rol que ha de desempeñar el profesor.

Etapa inicial.

Se la puede llamar etapa de introducción, de aproximación o etapa del miedo.

Esta etapa se caracteriza por que el alumnado presenta ansiedad ante lo no conocido, tiene miedo a su expresión, a su yo, al ridículo, acumula falsas expectativas sobre el bloque de ritmo y expresión, así como ha elaborado conceptos erróneos sobre el mismo. Todas estas dificultades es preciso erradicarlas al principio, para que posteriormente se pueda iniciar un trabajo de calidad. Si no se eliminaran estas actitudes, ellas mismas nos impedirían realizar posteriormente un trabajo de calidad.

Para entender estas falsas expectativas del alumnado sobre el bloque de ritmo y expresión citaremos a Romero (1999) que considera que la expresividad y la comunicación a través del movimiento, se han venido relacionando, en nuestra historia próxima, con determinados contenidos del currículo de educación física, como son la expresión corporal y/o la danza, y estos han sido considerados, y siguen siendo, como primordialmente femeninos**.** El desarrollo de la función estética del movimiento, es sujeto de una consideración similar, ya que hasta hace unos 25 años, en los INEFS., las chicas asistían a clases de gimnasia rítmica mientras los chicos aprendían fútbol.

EL alumnado tiende a considerar el bloque de ritmo y expresión como merecedor de poca importancia, secundario, como una "maría". Así Romero (1999) opina que hablar de expresión y comunicación corporal significa referirnos a un área infravalorada. Señala entre los motivos de esta infravaloración los siguientes:

- Es un área de expresión y como la mayoría de éstas ha sido tradicionalmente relegada, en algunos casos de forma escandalosa, incluso dejándolas prácticamente sin horas en el currículo oficial.
- Por ser del ámbito de la expresión no verbal, si ya la expresión es postergada, mucho más si el lenguaje utilizado es el no verbal. Recordemos como se ha venido llamando "marías" a la música, la plástica y la educación física, áreas todas del ámbito de la expresión no verbal.

Es una actividad, la de ritmo y expresión, temida y vergonzante, así Romero (1999) incide sobre su condición de corporal y sobre la intimidad de sus contenidos.

- Si las áreas de expresión no verbal han tenido dificultades, estas son mucho mayores para un lenguaje que utiliza como medio el cuerpo, no olvidemos la gran presión que siguen ejerciendo nuestras raíces culturales y religiosas sobre el tratamiento y comprensión de la realidad corporal.
- Si la dificultad de la expresión a través del cuerpo es grande más aún si la propuesta está relacionada con la exteriorización de los sentimientos íntimos, ya que superan el plano formal de la comunicación con los demás.

Y si además el tratamiento metodológico del área gira en torno a lo lúdico, a lo vivencial, lo recreativo y la búsqueda de la espontaneidad, se explica mucho mejor la poca valoración del área.

A todas estas dificultades es imprescindible añadir otras tremendamente determinantes y que entorpecen, en gran medida, el normal desarrollo de las sesiones, como son:

- El miedo a la expresión.
- La falta de modelos expresivos externos en la expresión corporal, lo que incrementa el temor en la misma medida que todo sujeto tiene una necesidad de aprobación, de hacer bien.
- El temor a la espontaneidad, que se puede percibir como descontrol.
- Los miedos propios de cada sujeto, forjados a través de los mensajes parentales que recibió en su infancia.
- Las dudas respecto al encuentro con uno mismo, temor a descubrir en uno realidades no deseadas.
- Los permisos y prohibiciones con los que cada construye su marco conceptual de referencias para decidir su comportamiento, que le indican no sólo cómo se ha de sentir ante cada situación, sino qué tiene licencia para expresar y de qué manera tiene que expresarlo.

Todo esto unido a la presencia de otras personas, compañeros y profesor, con los que en general se comparte una relación superficial y con frecuencia contaminada de actitudes no sanas, ya que a veces se dan una serie de roles en la conducta, de actitudes respecto al otro, que favorecen que los sujetos se comuniquen de forma insana como son: la superioridad, el desprecio, la arrogancia etc.

Esto significa, que en mucho casos, los sujetos se comunican desempeñando roles de comportamiento no higiénicos socialmente, como: protectores, sumisos, perdedores, débiles, bravucones etc., y desde determinadas actitudes que son consecuencia de esos papeles, así como de las expectativas que las personas tienen sobre su propia conducta y sobre la de los demás.

Todos estos comportamientos dificultan en gran manera el trabajo en expresión–comunicación así como el crecimiento como personas del alumnado.

Por todas estas razones es estratégicamente imprescindible establecer un bloque inicial de sesiones, que aborden estas cuestiones, que reduzcan sus dificultades y que preparen el camino para un trabajo posterior de mayor calado y significado personal, expresivo y comunicativo.

– **Características.** Las características que el alumnado presentan en esta etapa, en relación a la expresión corporal, son las siguientes:

- Miedo a lo desconocido.
- Temor a la propia espontaneidad.
- Recelo del contacto físico.
- Falsas expectativas que se han forjado sobre el ritmo y la expresión.

– **Objetivos.** Los objetivos que nos hemos de plantear alcanzar en esta etapa hacen referencia a lo siguiente:

- Romper el hielo.
- Crear un clima adecuado para el trabajo.
- Desvanecer los miedos y ansiedad del alumnado.
- Favorecer el conocimiento.
- Descubrir la verdadera naturaleza de la materia.
- Que el alumnado se permita la espontaneidad, que se de permiso, no sólo para sentir, sino para expresar de manera libre y consciente.
- Preparar una base grupal que permita el posterior trabajo de calidad.

– **Rol del profesor.** En esta etapa el rol del profesor es de una gran importancia, ya que éste va a determinar en gran medida la evolución de las clases, así como la motivación que se logre trasladar al alumnado. Lo podemos describir con los siguientes rasgos:

- Motiva. De manera que hace descubrir al alumnado deseos de realizar la actividad.
- Participa desde dentro. Dado el elevado nivel de miedo que el alumnado presenta a ser observado, sobre todo al principio de las sesiones, el profesor simula realizar las actividades, participar en ellas, aunque sólo es una apariencia ya que nunca ha de perder su perspectiva de profesor y lo que supone ésta de control de la situación, de esta forma el alumno se sentirá menos observado.
- Realizando los ejercicios con el alumnado, transmitiendo entusiasmo, para que estos se sientan mas interesados por la actividad.
- El clima interno de la clase es una de las tres condiciones necesarias para entrar en una actividad de expresión junto con la motivación de los alumnos y la actitud del profesor.
- Es el responsable único de la sesión. Debe controlar todo lo que ocurre en la clase, permitiendo que la situación evolucione, si es lo adecuado y se orienta hacia los objetivos propuestos, y si no lo es, actuando y modificándola, siempre intentando que sea desde dentro de la actividad.

Esto se puede ilustrar con el ejemplo siguiente, si un alumno no participa en las improvisaciones en parejas y el profesor se acerca al alumno y le dice desde su rol de profesor que es necesario, conveniente, que participe, en este caso el profesor está actuando sobre la situación desde fuera. Pero si el profesor adopta un papel en la improvisación, un rol teatral y se dirige al alumno adjudicándole otro papel que tenga relación con el que él ha adoptado, invitándole a participar, en este caso el profesor estaría actuando sobre la situación desde dentro.

- Todas las ideas, o la mayoría, las aporta el profesor ya que el alumno no está en condiciones de proponerlas.

- El profesor parece no observar, pero en realidad lo hace de forma discreta e indirecta.
- No permite que nadie observe, evita que existan espectadores, alumnos u otras personas. Esto va a posibilitar que los alumnos sientan que no son observados y en consecuencia disminuya su miedo al ridículo y a la expresión.

La etapa media.

Una vez trabajados los contenidos de la etapa anterior, conseguidos sus objetivos, pasamos a abordar la siguiente etapa, la etapa media, también la podemos llamar etapa de la técnica o etapa de la conciencia sobre la técnica

Gallardo Gómez, Gallardo Vigil, GallardoVigil, García Vargas y Solana (1999) opinan que la expresión corporal queda sustentada sobre dos pilares básicos: la espontaneidad y la técnica.

La espontaneidad, reflejo de nuestro potencial vital y creador, es considerada por Moreno (1966) como la respuesta adecuada a una nueva situación o la nueva respuesta a una situación antigua.

Podemos definir la espontaneidad como la respuesta que damos a una circunstancia presente desde nuestro yo, desde éste aquí y en éste ahora, de una forma sincera.

El trabajo de conquista de la espontaneidad, se ha abordado principalmente en la etapa inicial descrita anteriormente, pero continúa tanto en la etapa media como en la final, ya que constituye un pilar básico dentro de la expresión corporal. Es en esta etapa media en la que se va a abordar principalmente el aprendizaje y personalización de las diferentes técnicas expresivas, por lo que podemos decir que el contenido fundamental de esta etapa es el aprendizaje de la técnica.

Gallardo et al. (1999) consideran que la técnica consiste en el conocimiento de las posibilidades corporales, la toma de conciencia y voluntad sobre el movimiento con fines expresivo-comunicativos, el control segmentario así como la conciencia y el estudio del fenómeno movimiento.

– **Características.** Esta etapa presenta las siguientes características:

- La dificultad de esta etapa consiste en el aprendizaje de las técnicas expresivas.
- No sólo es importante el aprendizaje de las mismas, sino personalizarlas, es decir utilizarlas de forma original y distinta, adaptadas a las peculiaridades individuales.
- El profesor puede presentar ansiedad por seguir sorprendiendo a los alumnos y ha de tener en cuenta esta circunstancia.
- Al iniciarse el trabajo sobre la técnica las sesiones parecen ser menos divertidas y más áridas.
- El alumnado se enfrenta con las dificultades propias de empezar a crear corporalmente y con el reto que supone la búsqueda en su interior de los materiales de creación.

Por otro lado éste es un paso natural en la evolución del alumnado, que una vez superados los miedos a la espontaneidad y conseguidos los permisos propios de la etapa anterior, necesitan, para su crecimiento, enfrentarse al conocimiento y dominio de la técnica, que les ofrece herramientas para crear, expresarse y comunicarse.

– **Objetivos.** Los objetivos que pretendemos en esta etapa son:

- Conocer las técnicas expresivo-comunicativas propias de la expresión corporal.
- Realizar actividades encaminadas a la toma de conciencia de los segmentos corporales y al descubrimiento de sus posibilidades expresivas.
- Experimentar las técnicas expresivas corporales llegando a un suficiente dominio técnico de las mismas.
- Utilizar de forma consciente y voluntaria las técnicas expresivas trabajadas.
- Realizar actividades encaminadas a descubrir el uso personal y original de las técnicas trabajadas.

– **Rol del profesor.** El rol del profesor en esta etapa es igual de importante y decisivo como en la anterior, aunque cambia la función y el comportamiento. Entre las cualidades que definen el rol del profesor podemos destacar las siguientes:

- Motiva. Buscando ofrecer a los alumnos razones para ilusionarse con el trabajo.
- El profesor limita su participación al inicio de la clase, al calentamiento.
- En cuanto le es posible sale del juego y observa, el alumnado ya no tienen tanto miedo a ser observado.
- Va pasando parte de la responsabilidad de la sesión al alumnado. El buen funcionamiento de la sesión ya no depende sólo de él, sino que hace responsables en parte al alumnado.
- Propicia que surjan aportaciones de ideas por parte del alumnado, de manera que estos vayan adquiriendo responsabilidad
- No permite que hayan otros observadores distintos a él mismo.
- Adopta un papel más directivo. Indica cómo se han de hacer los ejercicios, en qué momento, con qué variantes.
- Se muestra como modelo en las diferentes técnicas. Corrige.

La etapa final.

La llamamos la etapa de la creación-comunicación. En esta etapa se va a trabajar fundamentalmente los dos últimos aspectos que enumera Santiago (2004) al hablar del desarrollo auto expresivo, nos referimos a la creatividad y la relación con lo otro y con los otros.

> El desarrollo de la creatividad necesita de la capacidad de percepción. Cuanto más total es nuestra percepción de lo que tenemos ante nosotros y de los que vivimos en cada momento, más elementos tenemos para

> desenvolvernos creativamente. En este sentido, la expresión corporal desarrolla, por una parte, la capacidad perceptiva, y por otra, la espontaneidad y a través de ambas la creatividad (Santiago, 2004, p. 42).

Así mismo Santiago (2004) considera que no se puede separar el concepto educar para la creatividad del de educar para la sociabilidad. Ser más creativo tiene que suponer tener más actitudes y expresiones constructivas hacia los otros.

La expresión corporal se da siempre en relación, ya sea en relación con los otros, o al menos con lo otro, el mundo simbólico y siempre con uno mismo y su mundo interior. Existir es expresarse y la expresión es la constante básica de todo ente viviente.

Para Santiago (2004) referirnos a expresión corporal es pensar inmediatamente en todo un mundo de relaciones a partir del cual se desarrolla la toma de conciencia, la espontaneidad, la creatividad y el encuentro con los otros y con el mundo.

Expresarse no es sólo teñir de subjetividad, colorear con mi mundo interior las comunicaciones que emito al mundo que me rodea, sino que, la comunicación ha de ser bidireccional, alimentarse de la respuesta que se recibe del otro, es imprescindible para trabajar en expresión corporal, tener en cuenta el doble flujo bidireccional, si no es así, estaríamos sólo aprendiendo técnicas interpretativas, adquiriendo destrezas físico-rítmicas, pero renunciando a los valiosos aportes que a la personalidad ofrece la expresión corporal.

- **Características.**
  - La dificultad mayor del alumnado es la integración de los conocimientos técnicos en un proceso creativo-expresivo-comunicativo.
  - Les preocupan los objetivos finales del trabajo.
  - Se permite el rol de espectador, el alumnado puede ser espectador del trabajo de sus compañeros.
  - Surge el rol de crítico, pidiendo al alumnado sus opiniones sobre el trabajo de los compañeros, abriéndose una importante vía de enriquecimiento a través de la crítica y la reflexión.
  - El trabajo del alumnado se va volviendo cada vez más autónomo y menos dirigido por el profesor.
- **Objetivos.**
  - Facilitar al alumnado fórmulas que permitan la creatividad y que estimulen su capacidad creadora individual y colectiva.
  - Proponer al alumnado tareas en las que trabaje en retroalimentación con los compañeros.
  - Favorecer que el alumnado descubra la dimensión estética y artística del trabajo corporal.
  - Profundizar en los aspectos expresivos de la comunicación corporal.
- **Rol del profesor.**
  - Ya no participa físicamente en casi ningún momento de la sesión.
  - Se limita a dar pautas, consignas de trabajo, explicaciones, sugerencias, etc.
  - Hace observaciones del trabajo de los demás.
  - Les devuelve verbalmente aquello que ha recibido de sus trabajos.

Relación de las etapas con el rol del profesor

No obstante, dado que el programa pasa por diferentes etapas, a lo largo de su aplicación, en función del cambio en las necesidades de los alumnos y en sus demandas sobre la materia, el rol del profesor también ha de ir variando conforme evolucionan los alumnos y el programa, coincidiendo con las etapas que hemos descrito. Proponemos el siguiente cuadro (figura 1.33) que a nuestro juicio explica el rol del profesor y su evolución a lo largo de las diferentes etapas por las que pasa la aplicación del programa.

ETAPA INICIAL	ETAPA MEDIA	ETAPA FINAL
▪ Motiva. ▪ Participa desde dentro. ▪ Realizando los ejercicios con los alumnos. ▪ Es el responsable único de la sesión. ▪ Todas las ideas las aporta el profesor. ▪ El profesor parece no observar. ▪ No permite que nadie observe.	▪ Motiva. ▪ Participa solo al principio de la sesión. ▪ En cuanto le es posible sale del juego. ▪ Va pasando parte de la responsabilidad de la sesión a los alumnos. ▪ Va sugiriendo la aportación de ideas por parte de los alumnos. ▪ Permite a veces mostrar que observa. ▪ No permite que nadie observe.	▪ Tan solo motiva en la presentación de la sesión. ▪ Observa desde fuera. ▪ Toma ideas y lanza nuevas propuestas. ▪ Su participación directa se limita a los comentarios, ideas y demostraciones cuando proceden. ▪ Observa sin disimulo el trabajo de los alumnos. ▪ Si es posible, puede permitir que algún alumno, puntualmente observe el trabajo de los otros.

Figura 1.33. La actitud del profesor a lo largo del programa (elaboración propia).

En cuanto al estilo de enseñanza del que ha de servirse el profesor, opinamos que quizás lo deseable es utilizar un estilo de enseñanza que resulte de una combinación de éstos, según el momento evolutivo y la etapa del programa que estemos desarrollando. Los estilos de mando directo modificado, así como el estilo investigativo son los dos indicados a utilizar por el docente en la aplicación de nuestro programa de clases. El primero en la etapa inicial, el segundo en la etapa media y ambos por igual en la etapa final.

Relación de las etapas con la organización interna de las sesiones

Otro aspecto importante es la organización didáctica interna de las sesiones en la que vamos a desarrollar el trabajo práctico con los alumnos, al objeto de optimizar su aplicación, minimizar los efectos negativos y conseguir los mejores resultados posibles a la luz de los principios metodológicos y objetivos que hemos ido exponiendo. En este sentido vamos a ver qué fases, qué organización interna, ha de tener didácticamente cada sesión de trabajo y cómo dependiendo de la etapa en la que nos encontremos, vamos a dedicar mas o menos tiempo de la sesión a una o a otra fase, a fin de adaptarnos tanto a los objetivos, como al momento evolutivo en el que se encuentre el alumno.

Siguiendo a Berge (1985), Bossu y Chalaguier (1986), Schinca (1988) y Quintana (1997) distinguimos en cada sesión las siguientes fases: Presentación de los contenidos; Planteamiento de los objetivos de la sesión; Introducción; Dominio técnico; Dominio expresivo comunicativo; Dominio creativo; Evaluación y puesta en común.

La importancia de cada una de estas fases va a ir cambiando a lo largo de las tres etapas descritas, presentando las sesiones en cada etapa una distribución diferente del tiempo que se dedica a cada una de sus fases.

El número de fases por sesión, su ordenación y progresión no va a variar en ningún momento de la aplicación del programa, pero si va a cambiar el tanto por ciento de tiempo de la sesión que dedicamos a cada una de las fases, en función de la diferente etapa del programa en la que nos encontremos, como exponemos a continuación:

- En la etapa inicial, cuyos objetivos son la ruptura del hielo, la creación del sentimiento de pertenencia al grupo, la conquista de la espontaneidad y la pérdida del miedo, el mayor tiempo posible se ha de dedicar a la fase de introducción.
- En la etapa media, que como vimos era la etapa de la técnica y que el objetivo fundamental del alumnado es el de dominar técnicamente la materia, la mayor cantidad de tiempo se dedicará a la fase de dominio técnico.
- En la etapa final, cuyo objetivo primordial es el desarrollar y favorecer la creación y la comunicación-expresión, el mayor tiempo de la sesión se dedicará a sus fases finales: la de creación y comunicación.

Hemos de entender que todas las sesiones, de todas las etapas, tienen siempre todas las fases, la diferencia, según el distinto momento del programa en el que nos encontremos, consiste en dedicar más o menos tiempo de la sesión a una u otra fase. Presentamos a continuación (figura 1.34) un esquema explicativo de la diferente distribución del tiempo por fases, según la etapa del programa en la que nos encontremos.

<table>
<tr><th>ETAPA INICIAL</th><th>ETAPA MEDIA</th><th>ETAPA FINAL</th></tr>
<tr><td>A.- Exposición de conocimientos teóricos y objetivos de la sesión.</td><td>A.- Exposición de conocimientos teóricos y objetivos de la sesión.</td><td>A.- Exposición de conocimientos teóricos y objetivos de la sesión.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">B.- Introducción.</td><td>B.- Introducción.</td><td>B.- Introducción.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">C.-Dominio técnico.</td><td>C.- Dominio técnico.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">C.-Dominio técnico.</td><td rowspan="2">D.- Dominio expresivo - comunicativo</td></tr>
<tr><td>D.- Dominio expresivo - comunicativo</td><td>D.- Dominio expresivo - comunicativo</td><td rowspan="2">E.-Dominio creativo.</td></tr>
<tr><td>E.-Dominio creativo.</td><td>E.-Dominio creativo.</td></tr>
<tr><td>F.-Puesta en común</td><td>F.-Puesta en común</td><td>F.-Puesta en común</td></tr>
</table>

Figura 1.34. Diferente distribución del tiempo de la sesión en las distintas fases, en cada una de las etapas (elaboración propia).

1.7.6. LOS CONTENIDOS DE LA EXPRESIÓN CORPORAL.

Uno de los puntos en los que mayor falta de consenso encontramos, entre los autores y teóricos de la expresión corporal, es en la definición y ordenación de forma estructurada y clara de los contenidos que han de conformar la expresión corporal. Pasamos a exponer las razones de esta circunstancia así como sus consecuencias.

Para Ciscar y Uría (1988) el contenido está constituido por el conjunto de saberes que ha sido acumulado con el paso del tiempo en una determinada comunidad y que constituye su patrimonio cultural.

En el ámbito curricular, el término contenido hace referencia al cuerpo de conocimientos que los estudiantes adquieren a lo largo de su escolarización, así para Gimeno (1981) los contenidos curriculares expresan el conjunto de conocimientos científicos sobre los que desarrollar el aprendizaje escolar.

Según Bolívar (1992) la escuela ha sufrido una importante transformación y se ha convertido en el más poderoso agente de socialización, ha asumido funciones que en otros tiempos estaban encargadas a otros agentes sociales como la familia, la iglesia etc. Por lo que esta ampliación del concepto responde a la transformación que ha sufrido la escuela respecto a sus funciones.

En este mismo sentido, Coll (1991) opina que los contenidos son el conjunto de saberes y elementos culturales cuya asimilación por el alumnado se considera esencial para su desarrollo y socialización.

Según Sánchez (1992) un contenido de enseñanza justifica su presencia en la medida de que a través de su ejercicio y asimilación el alumnado va a alcanzar los objetivos que hemos propuestos. Para lo cual las actividades que se diseñen han de servir para la consecución de los objetivos propuestos. Nunca los objetivos a alcanzar han de estar definidos por la naturaleza de las actividades realizadas. Para este autor los objetivos son el punto de partida y son éstos los que han de dictar las actividades precisas para la consecución de los mismos.

Zabalza (1987) manifiesta que la idea de contenido alude, de una forma más o menos directa, al hecho de asumir una serie de decisiones sobre qué es la escuela y para qué sirve.

Siguiendo esta línea, para Gimeno y Pérez (1992) los contenidos, además de conocimientos, comprenden todos los aprendizajes (incorporación de comportamientos, adquisición de valores, actitudes y habilidades de pensamiento) que el alumnado debe alcanzar, según los fines de la educación en una etapa determinada de la escolarización.

Learreta, Sierra y Ruano (2005) consideran que, hace tiempo, los términos "contenido curricular", se referían sólo al conjunto de conocimientos, pero en la actualidad hacen referencia a algo superior a lo meramente cognitivo. Por lo que entienden que el contenido curricular es el corpus de conocimiento que se va a transmitir al alumnado y éste no es exclusivamente de tipo conceptual, sino de diferente naturaleza; para estos autores el contenido curricular es el conjunto de saberes reconocidos como importantes y representativos para una so-

ciedad en función de los siguientes campos de conceptos como son: la idea que cada sociedad tiene sobre lo que es la educación, así como lo que considera necesario para ser enseñado en los centros educativos.

Esta afirmación es especialmente importante en la expresión corporal, dado que en ésta los contenidos a transmitir giran en torno a la experimentación, a la búsqueda, a la reflexión, a la vivencia corporal y a la comunicación con el otro, más que en torno a la adquisición, reproducción y automatización.

Para Motos y García 2007, la expresión corporal es el espacio de las 5 ces, que ellos sintetizan en la fórmula siguiente (figura 1.35):

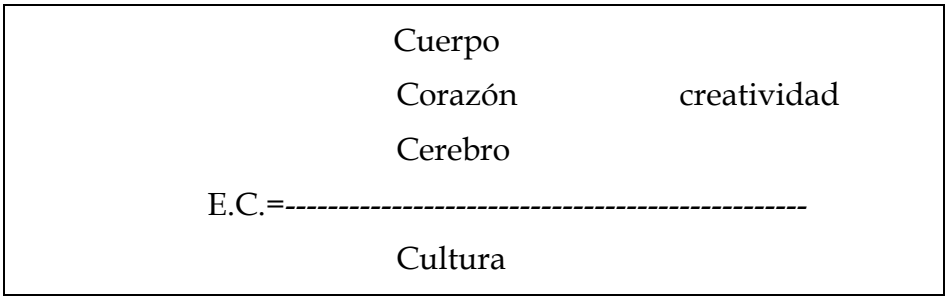


Figura 1.35. Contenidos de la Expresión Corporal (Motos y García, 2007, p. 43)

Para lord y Bruneau, 1983, citados por Motos y García, 2007, los componentes del movimiento humano se pueden representar en un tetraedro regular, en el que cada una de sus cuatro caras corresponde a cada uno de los siguientes elementos: cuerpo, espacio, tiempo y energía, quedando un quinto que lo constituyen la interrelación que se establece entra cada una de las parejas comunicativas que se constituyen.

El contenido constituye un medio indispensable en el proceso de concreción de las intenciones educativas. Así el aspecto más importante del concepto de contenido es su contribución a la consecución de las finalidades u objetivos de la educación, que a su vez persiguen el desarrollo de determinadas capacidades en el alumnado.

Esta sociedad plural, cambiante y vertiginosa, no para de demandar a la escuela nuevas y cada vez más complejas funciones, esta circunstancia genera un gran número de contenidos, lo que hace necesario tener que seleccionarlos a la hora de elaborar el currículo.

En esta situación, ya de por sí complicada, la expresión corporal adquiere una mayor complejidad, tanto en la definición de sus contenidos, como en la selección de los mismos. Son muchas las dificultades a la hora de establecer unos contenidos y un marco conceptual en la expresión corporal.

Por esta razón Miranda (1990) la define utilizando la expresión de cajón de sastre de la educación física, lo que ilustra la situación actual de falta de orden en este ámbito, ya que aparecen constantemente nuevos contenidos que a falta de una ubicación histórica dentro de la educación física, se añaden a la expresión corporal. Este puede ser el caso del acrosport o de los bailes de salón.

Sierra (1996) se refiere a esta situación con la expresión de Babel de considerables proporciones.

Schinca (2002) considera que la expresión corporal está conformada por un sinnúmero de actividades mal delimitadas en su campo, confusas en sus aplicaciones didácticas y exentas de una mínima sistematización.

En este sentido, Gutiérrez (2003) opina que las dos únicas cuestiones en las que existe unanimidad, entre los profesionales de la expresión corporal, son: en la falta de clarificación, estructuración de los contenidos y su necesidad, para poder avanzar como contenido científico dentro del marco educativo general y de la educación física en particular.

Las razones de esta situación son múltiples y diferentes para los distintos autores estudiados, por lo que señalaremos a continuación las que a nuestro parecer son las más acertadas y coincidentes:

1.- Diferentes concepciones y aparente oposición, entre actividad física y expresión corporal.

Según Pujade–Renaud (1974), Vázquez (1989) y During (1992) una dificultad añadida es el carácter marginal con que forma parte, a veces, la expresión corporal dentro de la educación física, no se sabe si por la falta de consenso en su conceptualización o por las muchas influencias directas que arrastra o por el choque ideológico que supone con las concepciones más tradicionales dentro de esta área, concepciones más vinculadas con el acondicionamiento físico y el rendimiento deportivo.

Para Lagardera (1990) el deporte tiene una estructura idéntica a la del sistema capitalista, triunfando dentro del actual sistema social en el que vivimos, por lo que se ha producido un proceso deportivizador y así el deporte ha fagocitado al resto de actividades físicas, produciendo de esta forma un dominio de los deportes sobre el resto de contenidos de la educación física.

Podemos afirmar que la expresión corporal, es el contenido que lidera la corriente contrahegemónica, que está constituida en un gran porcentaje por el apodado "deporte dominador".

En este sentido, Sierra (2002) establece un análisis comparativo entre la actividad física y la expresión corporal, viniendo a señalar como rasgos más significativos los siguientes:

- La expresión corporal busca los elementos expresivos, individuales, subjetivos, como manifestación de la persona, mientras la actividad física se fundamenta en la búsqueda de la homogeneidad.
- La expresión corporal acepta todas las posibilidades corporales, mientras que la actividad física se centra en la búsqueda de la eficacia motriz.
- La expresión corporal se fundamenta en la creatividad, en la ausencia de modelo, mientras que la actividad física se basa en la oferta de un modelo.

- La expresión corporal incorpora el mundo interior a nivel de ideas, emociones, sensaciones, mientras que la actividad física no incluye la afectividad.

Para Canales (2006) la situación actual de la educación física está caracterizada por el predominio de las actividades que tienen como finalidad la búsqueda y el desarrollo de la eficacia motriz, en detrimento de las actividades que tienen como finalidad la búsqueda y el desarrollo de las posibilidades motrices expresivas, como es el caso de la expresión corporal. Y es por esta causa por lo que, para la autora citada, la expresión corporal, a pesar de su potencial educativo y formativo, pasa a un segundo plano en las programaciones de aula.

2.- Las carencias formativas del profesorado.

La expresión corporal es uno de los contenidos menos desarrollados por los docentes en sus clases, pese a estar claramente contemplado en los diferentes niveles de enseñanza. Existen varias razones para esto, una es la tradicional falta de formación de los docentes en este ámbito. Afortunadamente esta carencia es cada vez menor, ya que dentro de las diplomaturas y licenciaturas de especialistas en Educación Física se les está dando cada vez mayor importancia. Contribuye, así mismo, a paliar esta deficiencia la proliferación de cursos sobre esta materia que se ofrecen a los docentes, dentro de la formación continua. Estos cursos cuentan con una gran aceptación, lo que nos indica la buena motivación y alta disposición de estos profesionales.

En este sentido, Brozas (1995) comenta que el docente se ve obligado a contemplar en sus intervenciones educativas una serie de contenidos pedagógicos corporales, relativamente novedosos (expresión corporal), con los que en muchos casos no está familiarizado. Tales innovaciones curriculares en relación con la expresión corporal pueden llegar a plantear ciertas dificultades de puesta en marcha y aplicación didáctica e incluso cierta resistencia por parte del docente.

Para Navajas (2003):

> Estos dos elementos, la falta de formación y el miedo a trabajar con contenidos poco tratados, hace que las clases de expresión corporal, se conviertan en un totus revolutum, que tiene como respuesta en el mejor de los casos, no dar nada de expresión corporal y en el peor de los casos, dar de lo que a uno se le ocurra sin saber que pautas seguir (p. 288).

Ante el pensamiento muy extendido, tanto entre los profesionales de la docencia como en la sociedad en general, de que el profesor ha de poseer un alto nivel de destreza personal en todas las técnicas o actividades que propone en el aula, el docente cree que no domina en profundidad estas técnicas, siente miedo y rechaza su aplicación, por lo que tiende a desarrollar otras actividades en las que se encuentra más cómodo y seguro.

3.- Concepciones erróneas de la expresión corporal.

Otra dificultad consiste en que los contenidos de la expresión corporal, con frecuencia, han sido asociados al mundo femenino, se han considerado poco masculinos y eso supone un importante rechazo por parte de los alumnos

varones. Esta concepción de la expresión corporal como femenina se fundamenta en el no conocimiento de la misma y presenta un mayor índice de rechazo en la adolescencia, que en etapas anteriores, por lo que se considera conveniente, para evitar esta dificultad, iniciar la práctica de la expresión corporal en edades anteriores en las que todavía no se presenta este prejuicio. Ante esta dificultad descrita, otra medida que se puede tomar, es la que nos propone Monfort (1999) que consiste en abordar algunas de las actividades de la expresión corporal de forma no explicita, buscando alternativas originales y que distraigan la mente del alumnado de sus rechazos y prejuicios.

4.- Confusiones pedagógicas.

Romero (1999) nos da una de las claves de esta complejidad, la de que existen contenidos que pueden considerarse a la vez objetivos, como puede ser la creatividad. Así mismo algunos objetivos trascienden al concepto de expresión y van directos hacia el autoconocimiento, la exploración personal, la mejora de la comunicación y la mejora de la relación del alumno consigo mismo y con el grupo.

A modo de resumen de las dificultades encontradas citamos a Gutiérrez (2003) que señala siete causas que, a su juicio, son las que propician esta situación:

1. Orígenes diversos y mal definidos.
2. Pertenece a un área, la educación física, que hasta hace poco estaba insuficientemente estudiada.
3. Diversidad de procedencia y formación de los especialistas de la expresión corporal.
4. Diferente concepción de la expresión corporal, por parte del especialista.
5. Su vinculación a un movimiento revolucionario, Mayo del 1969, que una de sus características era la ruptura con los moldes establecidos, la falta de modelos, la rebeldía.
6. Continuo crecimiento de los contenidos relacionados con la conducta motriz.
7. La ambigüedad de la normativa.

Todas las causas anteriormente expuestas nos llevan a la situación actual que presenta unas consecuencias concretas, que a juicio de Gutiérrez (2003) se resumen en dos:

- La no impartición de los contenidos de la expresión corporal.
- O su aplicación de forma parcial, bailes de salón, representaciones fin de curso, etc.

Romero (2015) en el siguiente cuadro (figura 1.36) nos expone los que a su juicio pueden ser los contenidos de la expresión corporal que se desarrolla en el medio educativo dentro de la educación física.

	Niveles de concreción			
	2º	3º	4º	5º
CUERPO	Anatomía			Manos, tronco, piernas. Zonas
	Iconografía (Estatuas)		Niveles	Súper, medio , inferior
			Apertura	Abiertas- cerradas
			Proyección	Exterior, interior
	Actitud (Posturas)	Porte general		Abiertas-cerradas
		Inclinación		Adelante, atrás
		Grado de tensión muscular		Tensas y relajadas.
MOVIMIENTO	CALIDADES DELMOVIMIENTO	Espacio	Niveles	Superior, medio, inferior.
			Dirección	
			trayectorias	Rectilíneas, curvilíneas, mixtas.
			amplitud	Extensión máxima de las articulaciones, otros.
			planos	Horizontal, frontal y sagital.
			Ejes	Vertical, antero-posterior y tra
		Tiempo- espacio	Velocidad	Rápido, lento.
			Aceleración	Acelerando, decelerando y constante.
		Tiempo	Momento	
			Continuidad	Continuo, discontinuo.
			Duración	Largo, corto.
		Intensidad (energía)	Fluidez	Fluido, cortado.
			Peso	Liviano, pesado.
			Centro de gravedad	Del cuerpo / de cada segmento. Conducido, libre
			º de tensión muscular	Tenso, relajado, tono medio.
			Cantidad de energía	Contracción sostenida y súbita.
			Influencia de la respiración	Inspiración, espiración, apnea.
		Intensidad- velocidad	Flujo	
			Explosión	
			Fundido	Deshacer el movimiento de manera continua.
			Vibración	
			Ralentí	Moviola lenta, avance rápido.
	SIGNIFICADOS DEL MOVIMIENTO	Gesto	Conversación	Manifestadores de afecto, reguladores y adaptadores.
			Discurso	Emblemas, ilustradores
		Valor Expresivo	Zonas	Expresiva, equilibrio, fuerza y autoridad
			Centros y subcentros	
		Valor comunicativo	Representación	Construcción de objetos, de situaciones…
			Interrelación y cooperación sensitiva	Comunicación a través de los sentidos.
		Sonido	Gutural / palabra	
SENTIMIENTO	SENTIDOS SENTIMIENT SENSACIÓN	Con nosotros		Mirada, Tacto…
		Con los otros		
	EMOCIONES	Tipos	Básicas	Alegría, tristeza, miedo, sorpresa, asco e ira.
			Mixtas	Temor, angustia, amor
		Mitigación, simulación.		

Figura 1.36. Contenidos de la expresión corporal (Romero, 2015, p. 108).

1.7.6.1. Análisis de bibliografía sobre propuestas de contenidos de expresión corporal.

A continuación vamos a revisar las propuestas de contenidos de expresión corporal, con el objeto de optar por aquellas mas consensuadas y de mayor presencia en las programaciones.

Con el fin de seleccionar la programación más consensuada vamos a seguir el análisis realizado por los profesores García y Gutiérrez (2002), profesores de Educación Física y su Didáctica de la E.U. de Magisterio de Toledo y Cuenca respectivamente, en su citado estudio comparan los contenidos para expresión corporal, que contemplan distintos autores en las siguientes obras: Santiago (1985); M.E.C. (Real Decreto 1344/1991): Primaria; Rivero y Schinca (1992); Sierra (1996); Montávez y Zea (1998); M.E.C. (Real Decreto 937/2001): E.S.O.;

M.E.C. (Real Decreto 938/2001): Bachillerato; y Ortiz (2002). Por nuestra parte ampliamos el citado estudio considerando entre las propuestas estudiadas la presentada por los autores Learreta et al. (2005).

	CONTENIDOS \ AUTORES	Ortiz (2002)	Montávez y Zea (1998)	Santiago (1985)	Sierra (1996)	MEC (1991) DCB 1ª	MEC (2001) R.D. 2ª	MEC (2001) R.D. Bachiller	Riveiro y Schinca (1992)	Learreta, Sierra y Ruano (2005)	COINCIDEN
BASES FÍSICAS	**ESQUEMA CORPORAL**										
	Relajación		X						X		2
	Conocimiento corporal		X				X		X	X	4
	Equilibrio			X					X		2
	Centro de gravedad								X	X	2
	Simetría								X	X	2
	Sensopercepción		X	X							2
	TIEMPO										
	Temporalidad			X	X				X		3
	Ritmo	X	X		X		X	X	X	X	7
	MOVIMIENTO										
	Habilidades motrices básicas	X							X		2
	Habilidades específicas		X	X							2
	Danzas	X	X			X	X	X			5
	ESPACIO										
	Especialidad		X	X					X		3
	Ejes y planos		X		X				X		3
	Espacio próximo-lejano				X		X			X	4
	Kinesfera		X				X		X	X	4
	Espacio total								X	X	2
	SONIDO										
	Música (vivencia)	X	X	X	X			X	X		6
	Sonidos corporales			X	X						2
BASES EXPRESIVAS	**CUERPO**										
	Tonicidad			X					X		2
	ESPACIO										
	Proxemia			X	X				X	X	4
	Trayectorias									X	1
	Espacio interior			X			X		X		3
	Espacio Social			X			X			X	3
	TIEMPO										
	Súbito-continuado								X		1
	MOVIMIENTO										
	Calidad de movimiento	X	X	X	X	X	X		X	X	8
	Movimiento segmentario-global		X		X		X		X	X	5
	Movilidad-inmovilidad		X		X		X		X		4
	LENGUAJE CORPORAL										
	Componente cinético	X	X	X	X	X	X		X	X	8
	Características físicas				X						1
	Artefactos				X					X	2
	Conducta táctil				X					X	2
	SONIDO										
	Paralenguaje		X							X	2
	DANZA										
	Danza expresiva	X	X		X						3
	Acrobacia expresiva /acrosport		X								1
	REPRESENTACIÓN										
	Juego simbólico	X							X	X	3
	Cuento motor		X	X							2
	Juego dramático	X	X			X					3
	Mímica	X	X		X	X					4
B. CREA-TIVAS	Dramática creativa	X	X		X					X	4
	Ideas y montajes		X				X	X	X		4
	Movimiento libre				X						1
	Bailes inventados	X	X			X					3

Figura 1.37. Comparativa de propuestas de contenidos de expresión corporal entre diferentes autores y documentos (tomado de García y Gutiérrez, 2002).

En la figura (1.37) aparecen en las columnas los autores y documentos curriculares que contemplan cada uno de los apartados o sub-apartados de los tres bloques de contenidos, expuestos en las filas, así como la suma de los autores que coinciden en cada contenido, para su posterior análisis en cuanto al consenso establecido en la bibliografía

A la vista del anterior cuadro y señalando aquellas propuestas que cuentan con cuatro o más coincidencias, llegamos a la conclusión de que los contenidos mas frecuente en cada uno de los tres bloques son:

- Bases físicas: conocimiento corporal, ritmo, danzas, espacio próximo – lejano, kinesfera, vivencia de la música y música.
- Bases expresivas: proxémia, calidades del movimiento, movimiento segmentario, movimiento global, movimiento inmovilidad y componente cinético.
- Bases creativas: mímica, dramática creativa e ideas y montajes.

Si nos referirse a los contenidos menos consensuados de los analizados, en la anterior revisión bibliográfica, se podrían agrupar en los siguientes apartados:

- Artefactos y características físicas. La razón más probable es que son considerados como recursos y no como contenidos.
- Acrobacia expresiva, acrosport. Quizás la razón sea su novedad.
- Habilidades motrices básicas, habilidades motrices específicas, centro de gravedad, simetría, conducta táctil, relajación, equilibrio y tonicidad. Por considerar que pertenecen a otras parcelas de la educación física.
- Juego motor y juego simbólico. Por agruparlos en el mismos apartado.
- Paralenguaje. No es considerado parte de la educación física.

A partir de los resultados anteriores, para el diseño del proyecto de intervención, de nuestro trabajo de investigación, se tendrán en cuenta los contenidos que con más frecuencia son incluidos habitualmente en la expresión corporal. De entre ellos, aquellos relacionados con las bases expresivas y creativas.

1.7.6.2. Organización de los contenidos de expresión corporal.

En cuanto a la organización de los contenidos, presenta especial interés la propuesta que nos ofrecen los autores Learreta et al. (2005) cuyo resumen exponemos a continuación (figura 1.38).

		CONTENIDOS	
		Generales	**Específicos**
DIMENSIONES	**Expresiva**	Alfabeto expresivo	▪ Investigación y toma de conciencia del movimiento en función de las partes corporales implicadas. ▪ Investigación y toma de conciencia de las superficies de apoyo en las actitudes corporales o/ y en movimiento. ▪ Investigación y toma de conciencia del grado de tensión muscular. ▪ Investigación y toma de conciencia de la sensación de gravedad. ▪ Investigación y toma de conciencia de las posibilidades de movimiento en función de conceptos espaciales (espacio individual y tota, forma, distribución, trayectoria, focos, ubicaciones espaciales, simetría asimetría y niveles espaciales). ▪ Investigación y toma de conciencia del ritmo corporal (ritmo interno y ritmo externo). ▪ Investigación y toma de conciencia de las diferentes calidades de movimiento. ▪ Investigación y toma de conciencia del sonido corporal: vocal, no vocal e instrumental. ▪ Investigación y toma de conciencia de la utilización y vivencial de los objetos.
		Mundo interno	
	Comunicativa	Alfabeto comunicativo	▪ Lenguaje gestual, apariencia corporal, contacto físico, contacto ocular, distancia interpersonal, gesto y orientación espacial interpersonal. ▪ Componentes sonoros comunicativos: entonación, intensidad o volumen, pausa, velocidad. ▪ Ritmo comunicativo gestual y sonoro.
		Mundo externo	▪ Simulación corporal de estados de ánimo, ideas, sentimientos o situaciones. ▪ Organización de la acción con un inicio, desarrollo y final. ▪ Simbolización corporal. ▪ Simbolización del objeto. ▪ Presentación de uno mismo ante los demás.
		Interacción personal	▪ Diálogo corporal. ▪ Sincronización. ▪ Complementariedad.
		Intercambio discursivo	
	Creativa	Alfabeto creativo	▪ Fluidez. ▪ Flexibilidad. ▪ Originalidad. ▪ Elaboración.
		Técnicas creativas corporales	▪ Lluvia de ideas corporal. ▪ Improvisación Corporal. ▪ Cinética corporal.
		Proceso creativo	

Figura 1.38. Propuesta de contenidos de Expresión Corporal de Learreta et al. (2005, p. 80)

Gutiérrez (2003) propone tres modelos para organizar los contenidos de la expresión corporal. Pasamos a continuación a exponerlos.

1º. Su primera propuesta agrupa los contenidos derivados de la consideración de la expresión corporal como capacidad humana, así presentan como contenido aglutinador "el lenguaje corporal" y un segundo apartado que contiene referente a las actividades, que divide en dos bloques: "las actividades rítmico coreográficas" y "las actividades de representación" (figura 1.39).

ACTIVIDADES RÍTMICO-COREOGRÁFICAS	LENGUAJE CORPORAL	ACTIVIDADES DE REPRESENTACIÓN
Actividades rítmicas	Elementos que desarrollan el esquema corporal	Juego simbólico
Música	Elementos cualitativos del movimiento	Cuento motor
Bailes de salón	Proxemia	juego dramático
Bailes inventados	Ritmo	Juego de roles
Danza clásica	Conducta cinética	Teatro evolutivo
Danza moderna	Características físicas	Dramática creativa
Danza libre	Artefactos	Mimo
Otros	Factores del entorno	Sinéctica corporal
	Conducta táctil	Otros
	Paralenguaje	
	Iniciación al mimo	

Figura 1.39. Organización de los contenidos de la expresión corporal, considerando esta como capacidad humana (Gutiérrez, 2003, p. 267).

2º. La segunda propuesta de organización de contenidos de Gutiérrez (2003) la confeccionan en base a las funciones del movimiento, así agrupan los contenidos de la expresión corporal en base a las tres funciones que a su juicio ha de desarrollar la expresión corporal: función expresiva, función de relación comunicación y función de conocimiento (figura 1.40).

FUNCIÓN DE CONOCIMIENTO	FUNCIÓN ESTÉTICA EXPRESIVA	FUNCIÓN COMUNICATIVA Y DE RELACIÓN
Elementos de desarrollo del esquema corporal	**Actividades de representación.** Juego simbólico. Cuento motor. Juego dramático. Juego de roles. Teatro evolutivo. Mimo. Otros.	**Conducta cinética.** Características físicas. Artefactos. Factores del entorno. Conducta táctil Paralenguaje
Actitud y postura. **Equilibrio.** **Relajación.** **Percepción y estructuración especio temporal.** **Respiración.** **Otros.**	**Danza.** Bailes de salón Bailes inventados. Danza clásica Danza contemporánea Danza española. Danza moderna Otros.	**Proxémica**

Figura 1.40. Organización de los contenidos de la expresión corporal, según la funciones del movimiento (Gutiérrez, 2003, p. 268).

3º. La tercera propuesta de estos autores se basa en la estructura lógica de la materia, en el proceso de aprendizaje y el proceso creativo y así tenemos tres bloques: toma de conciencia, bases expresivas y creación (figura 1.41).

TOMA DE CONCIENCIA	BASES EXPRESIVAS	CREATIVIDAD
Esquema corporal Relajación Conocimiento corporal Equilibrio Centro de gravedad. Simetría Sensopercepción	**Cuerpo** Tonicidad	Dramática creativa Ideas y montajes Bailes inventados Sinéctica corporal
Tiempo Temporalidad Ritmo	**Espacio** Proxemia Trayectorias Espacio interior Espacio social	
Movimiento Habilidades motrices básicas Habilidades específicas Danzas	**Tiempo** Súbito continuado	
Espacio Espacialidad Ejes y planos Espacio próximo lejano Espacio total	**Movimiento.** Calidades del movimiento. Movimiento. Segmentación global. Movilidad in movilidad.	
Sonido Música (vivencia) Sonidos corporales	**Lenguaje corporal** Comportamiento cinésico Características físicas Artefactos Conducta táctil	
	Sonido Paralenguaje	
	Danza expresiva **Acrobacia expresiva** **Representación** Juego simbólico Cuento motor Juego dramático Mímica	

Figura 1.41. Organización de los contenidos de la expresión corporal, según el proceso de aprendizaje (Gutiérrez, 2003, p. 268).

Como hemos visto podemos encontrar los mismos contenidos en las tres propuestas, pero agrupados de forma diferente según el criterio utilizado.

El planteamiento realizado por Learreta et al. (2005), aún siendo muy acertado, responde más a un proceso de formación de un nivel superior al que se va a abordar en nuestra investigación, correspondiendo más con las propuestas que se hacen a especialistas o actores profesionales.

Con respecto a las de Gutiérrez (2003), todas ellas parecen adecuadas pero, las dos primeras resultan más artificiosas para ser abordadas en un proyecto de intervención, decantándonos por la tercera, ya que en esta se respeta más el proceso evolutivo del alumnado, la progresión en la adquisición de las destrezas y conocimientos, así como que presenta un carácter más integrador de todos los contenidos que se proponen.

1.7.6.3. Factores y criterios a tener en cuenta en la selección de los contenidos y tareas.

Para la elección de los contenidos que conformarán nuestro programa de intervención tendremos en cuenta los siguientes factores: la interiorización, la investigación, la expresión, la comunicación, la relación y la creatividad.

A continuación pasamos a explicarlos de forma más detallada.

La **interiorización** será imprescindible en el proceso de aprendizaje del alumnado, ya que los aprendizajes que pretendemos deben partir del autoconocimiento y llegar a convertirse en conductas conscientes, para que posean, como expresa Motos (1983) intencionalidad comunicativa.

La **investigación**, presente en todo el proceso de aprendizaje, aparecerá sobre todo en el primer bloque de sesiones, no siendo el objetivo prioritario, en este momento, la creatividad, pues aún no posee el alumno los recursos necesarios.

La **expresión**, como eje central, que el alumnado sea consciente de la carga expresiva que poseen todas las acciones que realizamos dentro y fuera de las clases. Expresión como forma de manifestar el propio yo, de que afloren en todas las actividades contenidos del mundo interior, de manera que cualquier uso de las técnicas o actividad comunicativa se haga desde el propio sujeto y teñido de su subjetividad.

La progresión hacia el trabajo de **comunicación** va paralela al de expresión, teniendo éste como base, pues es un paso posterior a la expresión, ya que el mensaje es intencionado y dirigido hacia los compañeros. La comunicación estará íntimamente unida a la relación.

La **relación** con los demás, como forma de promover la comunicación espontánea o estructurada, no sólo es uno de los recursos didácticos, sino también uno de los objetivos más importantes, sobre todo en las primeras actividades. Debemos entender también por relación la que debe establecer el alumnado con los elementos presentes, el tiempo, el espacio y los materiales y no menos importante será la relación consigo mismo.

La **creatividad**, aún siendo el concepto central del último bloque, posee influencia y presencia en todos ellos. Por lo que puntualizaremos y desarrollaremos su papel.

La creatividad debería abarcar todos los contenidos, pues debe envolver en mayor o menor medida toda actividad expresiva. Presente implícitamente en todo el proceso, los contenidos agrupados específicamente bajo su nombre serán aquellos que tengan un compromiso mayoritario de creatividad en sus acciones o aquellos que sirvan de forma específica para trabajarla.

La creatividad, según García y Gutiérrez (2002), podemos considerarla como un contenido, un medio y sobre todo como un objetivo. Su base está en la espontaneidad, que ha de envolver las propuestas de contenidos, como huida de lo mecánico y estereotipado, buscando una espontaneidad cada vez más reflexiva intencionada y dirigida hacia lo creativo. Montávez y Zea (1998) consideran que es necesario partir de la imitación y caminar hacia la creación, pasando por la improvisación.

Por su parte Santiago (2004) considera que los productos artísticos que tanto las personas como los grupos puedan elaborar partiendo de la espontaneidad y de la improvisación constituyen un extraordinario instrumento de evaluación.

Los contenidos diseñados para recorrer este largo y progresivo camino, que nos llevará hacia la expresión creativa, deberán ser revisados, redefinidos y amalgamados bajo el prisma de la creatividad; así una danza o un trabajo sobre el espacio próximo y lejano, deberá pasar de ser una actividad en la que los objetivos sean perceptivo-motrices a ser una actividad, donde los mismos elementos espacio-temporales sean percibidos y utilizados, primero de forma expresiva y posteriormente expresivo-creativa.

Hablaremos pues de un proceso creativo, en el que mediante la metodología y los contenidos adecuados, aportemos al alumnado los recursos y la autonomía necesaria para generar ideas creativas cada vez más personales y capacidad para apreciar las de los compañeros. Grondona y Díaz (1989) establecen para este proceso creativo cuatro fases: la preparación, la incubación, la inspiración y la verificación.

La creatividad no es considerada de igual manera por los diferentes autores, que le otorgan distinto perfil e importancia didáctica, estando la diferencia principal, en que algunos autores se oponen a toda forma motriz preconcebida y presentan en todas sus propuestas un alto grado de creatividad, mientras que otros, la dejan algo más de lado, en beneficio de una mayor repertorio de recursos motrices y contenidos que promuevan la relación, los objetivos afectivo-sociales.

La elección de los criterios a seguir en el proceso de selección de las tareas de enseñanza–aprendizaje del programa de intervención, es muy importantes ya que de estos criterios va a depender que el programa sea adecuado y satisfaga las finalidades para las que se ha ideado.

Estos criterios son:

- Adaptación a las necesidades de los alumnos.
- Respeto a su situación comunicativa y al grupo.
- Tener en cuenta los temores del alumnado y las falsas expectativas sobre el bloque de contenidos de ritmo y expresión, así como hacia las actividades de la misma.
- Considerar la actitud que presentan el alumnado ante la expresión y la evolución que se produce en esta actitud. Por lo que a medida que cambia ésta, se modifica la necesidad que tienen sobre la tarea y en consecuencia, ésta ha de intentar satisfacer su nueva demanda.
- Integrar el mundo de experiencias del alumnado y los descubrimientos que realizan sobre este bloque de contenidos.
- Responder a los distintos momentos de apertura que necesita el alumnado, con tareas dirigidas o abiertas, de manera que se favorezca de forma óptima su evolución y máximo aprovechamiento.
- Distribuir las tareas de forma progresiva en cuanto a su dificultad.

- Evaluar que se dispone del tiempo necesario que permita el desarrollo de calidad de cada una de las tareas previstas.
- Controlar la previsión de tiempo suficiente por sesión, para poder realizar una reflexión tanto individual, como en parejas o en grupos, etc.
- Partir de las capacidades y destrezas del docente para facilitarle el desarrollo de la actividad así como el control de la situación y del grupo.

1.8. VINCULACIÓN DEL PROGRAMA CON EL CURRICULO.

En nuestro programa tendremos en cuenta desde los objetivos generales del área de Educación Física, determinados por el Currículo Oficial, que enumeran las capacidades y conductas que se esperan conseguir al final del proceso enseñanza-aprendizaje, hasta los objetivos de ciclo y objetivos didácticos, siendo éstos mucho más específicos y se relacionan más con las actividades y los contenidos que desarrollaremos en las sesiones con los alumnos. Tendremos en cuenta la legislación oficial del estado español y veremos como esta se desarrolla en los distintos curriculum de las diferentes comunidades autónomas.

Vamos en primer lugar a ver la legislación oficial del estado Español,

En la siguiente figura (1.42) exponemos los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, marcados por el Real Decreto 117/2004, de 23 de enero, B.O.E. nº 42 (2004), por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo de bachillerato.

OBJETIVOS
7. Diseñar y practicar, en pequeños grupos, coreografías con una base musical como medio de comunicación y expresión creativa.
CONTENIDOS
Bloque III. Ritmo y expresión. 1. El ritmo. Efectos sobre la actividad física. 2. Manifestaciones rítmicas. Origen y evolución histórica. 3. Práctica de movimientos danzados. 4. Exploración y utilización del espacio y el tiempo como elemento de expresión y comunicación: direcciones, trayectorias, cadencia, intensidad, etc. 5. Realización de actividades físicas, utilizando la música como fondo y/o apoyo rítmico. 6. Experimentación de actividades físicas en las que se utilice la música como guía y como expresión. 7. Elaboración y representación de una composición individual o colectiva. 8. Reconocimiento del valor expresivo y comunicativo de las actividades practicadas. 9. Colaboración con el grupo de compañeros en la elaboración de la composición corporal, aportando cada uno propuestas en la medida de sus posibilidades.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN.
5. Elaborar composiciones corporales teniendo en cuenta los elementos técnicos de las manifestaciones de ritmo y expresión, cooperar con los compañeros y transmitir un mensaje a los demás. 7. Utilizar de manera autónoma alguna de las técnicas de relajación aprendidas, tomando conciencia de los beneficios que reportan para la mejora de la salud.

Figura 1.42. Objetivos, contenidos y criterios de evaluación. R.D. 117/2004 (elaboración propia).

Estas líneas matrices se han de concretar en las distintas legislaciones de las comunidades autónomas, exponemos un cuadro comparativo (figura 1.43) del currículo de la mayoría de las Comunidades Autónomas del territorio español.

	MURCIA. 113/2002	ANDALUCIA.208/2002	ASTURIAS. 70/2002
OBJETIVOS	5. Reconocer y valorar las técnicas de relajación como medio de conocimiento personal como recurso para reducir desequilibrios y aliviar tensiones producidas en la vida cotidiana. 7. Elaborar composiciones corporales de ritmo y expresión como medio de comunicación y expresión creativa, valorando los aspectos de relación que tienen estas actividades.	8. Diseñar, practicar valorar individualmente y en grupos, actividades de ritmo y expresión, especialmente montajes musicales, que potencien y desarrollen la riqueza expresiva del cuerpo y del movimiento, teniendo en cuenta las diversas manifestaciones artísticas, culturales y deportivas, así como, las diferentes técnicas de relajación, como medio de expresión y comunicación.	7. Elaborar y practicar en pequeños grupos, coreografías con una base musical, como medio de comunicación y expresión corporal creativa.
CONTENIDOS	2. El ritmo. Efectos sobre la actividad física. 1. Manifestaciones rítmicas. Origen y evolución histórica. 22. Práctica de movimientos danzados u otras actividades tendentes a la desinhibición. 23. Exploración y utilización del espacio y el tiempo como elementos de expresión y comunicación. 24. Realización de actividades físicas, utilizando la música como fondo y apoyo rítmico. 25. Elaboración y representación de composiciones corporales colaborando con los compañeros. 26. Reconocimiento del valor expresivo y comunicativo de las actividades practicadas.	3. Ritmo y lenguaje corporal. Efecto sobre la actividad física. Manifestaciones rítmicas. Origen y evolución histórica. Exploración del espacio y el tiempo como elementos de expresión y comunicación. El cuerpo y su lenguaje. Valoración y reconocimiento de sus posibilidades expresivas, comunicativas, afectivas y de relación con los demás. Desarrollo de las técnicas expresivas. Elaboración y representación de una composición individual y/o colectiva como manifestación de la creatividad. Autodominio del cuerpo y control emocional a través de la práctica de movimientos danzados y de técnicas de relajación. Realización de actividades físicas, utilizando la música como fondo y/o apoyo rítmico.	CONCEPTOS Manifestaciones rítmicas. Origen y evolución histórica. El ritmo, efectos sobre la educación física. PROCEDIMIENTOS Explorar y utilizar el espacio y el tiempo como elementos de expresión y comunicación. Realización de actividades físicas, utilizando como fondo y / o apoyo rítmico. Prácticas de movimientos danzados (bailes y danzas, danzas asturianas, etc.) Elaboración y representación de una composición individual o colectiva. ACTITUDES Reconocer el valor expresivo y comunicativo de las actividades practicadas.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	6. Elaborar en pequeños grupos composiciones corporales que promuevan la comunicación y expresión creativa, a través del cuerpo y el movimiento y los recursos de expresión y comunicación.	8. Elaborar composiciones corporales individuales y colectivas teniendo en cuenta los elementos técnicos de las manifestaciones de ritmo y expresión, cooperar con los compañeros y compañeras y transmitir un mensaje a los demás.	9. Elaborar composiciones de expresión corporal con base rítmica, en los que se verifique la cooperación con los compañeros y se transmita algún mensaje.

	CANARIAS	CANTABRIA.41/2002.	CASTILLA LEON. 70/2002
OBJETIVOS	7. Conocer, utilizar y valorar la riqueza expresiva del cuerpo en diversas manifestaciones y como medio de comunicación y expresión creativa, apreciando criterios estéticos, personales y culturales y especialmente respecto a las prácticas tradicionales de Canarias.	7. Diseñar y practicar, en pequeños grupos, coreografías con una base musical como medio de comunicación y expresión creativa.	9. Utilizar, valorar y potenciar la riqueza expresiva del cuerpo y del movimiento como medio de comunicación y expresión en diversas manifestaciones físicas, artísticas y culturales.
CONTENIDOS	1. Actividad física y manifestaciones rítmicas. Origen y evolución histórica. Prácticas de danzas y bailes. 2. Realización de actividades físicas, utilizando la música como soporte de expresión y ritmo. 3. Composiciones rítmicas, expresivas y corporales, individuales y colectivas. Elaboración y representación. 4. Reconocimiento del valor expresivo y comunicativo de las actividades practicadas. 5. Realización de bailes canarios. 6. Elaboración y representación gráfica, por medios informáticos. De composiciones empleadas en las prácticas rítmicas y expresivas.	1. El ritmo. Efectos sobre la condición física. 2. Manifestaciones rítmicas. Origen y evolución histórica. 3. Práctica de movimientos danzados. 4. Exploración y utilización del espacio y el tiempo como elemento de expresión y comunicación: direcciones, trayectorias, cadencia, intensidad, etc. 5. Realización de actividades físicas, utilizando la música como fondo y/o apoyo rítmico. 6. Experimentación de actividades físicas en las que se utilice la música como guía y como expresión. 7. Elaboración y representación de una composición individual o colectiva. 8. Reconocimiento del valor expresivo y comunicativo de las actividades practicadas.	1. El cuerpo y su leguaje: desarrollo de posibilidades expresivas, comunicativas, afectivas y relación con los demás. 2. Aplicación creativa de técnicas expresivas en la elaboración y representación de composiciones corporales individuales o colectivas. 3. Percepción e interiorización del tiempo y del ritmo asociado a actividades de expresión y comunicación. 4. Experimentación de posibilidades expresivas y comunicativas del cuerpo mediante actividades físicas en las que se utilice la música como guía. 5. Valoración de la riqueza expresiva de diferentes manifestaciones culturales (teatro, danza, baile, ritos, fiestas, etc.) 6. Realización de actividades tendentes a mejorar el autoconocimiento y control corporal. Aplicación a situaciones prácticas cotidianas. 7. Desarrollo de actividades de participación, relación y colaboración con los demás. 8. Actitud crítica ante los prejuicios y estereotipos sociales existentes, vinculados a algunos tipos de actividades físicas de carácter expresivo
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	8. Elaborar composiciones corporales individuales y colectivas teniendo en cuenta los elementos técnicos de las manifestaciones de ritmo y expresión; cooperar con los compañeros y transmitir un mensaje a los demás.	5. Elaborar composiciones corporales, teniendo en cuenta los elementos técnicos de las manifestaciones de ritmo y expresión; cooperar con los compañeros y transmitir un mensaje a los demás.	8. Emplear técnicas de relajación y autocontrol, de manera autónoma, como medio de mejora de la salud y de la calidad de vida. 9. Utilizar las posibilidades expresivas corporales como elemento de comunicación y de relación social, 10. Valorar y hacer uso de diversas representaciones corporales individuales o colectivas en las que se utilice la música como guía.

	CATALUÑA R.D. 182/2002 DEL 25/06	GALICIA 15/07/02	LA RIOJA
OBJETIVOS	3. Utilizar actividades físico deportivas y actividades de expresión y comunicación corporal que permitan el conocimiento del propio cuerpo y contribuyan tanto a la autoaceptación como a la relación con las otras personas, con respeto a la diversidad.	Utilizar técnica de relajación como medio de conocimiento personal y como recurso para reducir desequilibrios y aliviar tensiones producidas por la vida diaria. Diseñar y practicar, en pequeños grupos, coreografías con base musical como medio de comunicación y expresión creativa.	5. Utilizar y valorar técnicas de relajación como medio de conocimiento personal y como recurso para reducir desequilibrios y aliviar tensiones producidas en la vida diaria. 7. Diseñar y practicar, en pequeños grupos, coreografías con una base musical como medio de comunicación y expresión creativa.
CONTENIDOS	Expresión y comunicación corporal. 1. Elaboración individual y colectiva de composiciones expresivas y comunicativas con acompañamiento musical o sin él. 2. Utilización de técnicas de expresión corporal como medio de relación y autoconocimiento. 3. Utilización autónoma de técnicas de relajación.	El ritmo, Efectos sobre la actividad física- Manifestaciones rítmicas. Origen y evolución histórica. Práctica de movimientos danzados. Exploración y utilización del espacio y del tiempo como elementos de expresión y comunicación. Realización de actividades físicas, como fondo o ayuda rítmica. Elaboración y representación de una composición individual o colectiva.	1. El ritmo. Efectos sobre la actividad física. 2. Manifestaciones rítmicas. Origen y evolución histórica. 3. Práctica de movimientos danzados. 4. Exploración y utilización del espacio y el tiempo como elemento de expresión y comunicación: direcciones, trayectorias, cadencia, intensidad etc. 5. Realización de actividades físicas, utilizando la música como fondo y / o apoyo rítmico. 6. Experimentación de actividades físicas en las que se utilice la música como guía y como expresión. 7. Elaboración y representación de una composición individual o colectiva. 8. Reconocimiento del valor expresivo y comunicativo de las actividades practicadas. 9. Colaboración con el grupo de compañeros en la elaboración de la composición corporal, aportando cada uno propuestas en la medida de sus posibilidades.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN		Elaborar composiciones corporales teniendo en cuenta los elementos técnicos de las manifestaciones de ritmo y expresión, cooperar con los compañeros y transmitir un mensaje a los demás	5. Elaborar composiciones corporales teniendo en cuenta los elementos técnicos de las manifestaciones de ritmo y expresión, cooperar con los compañeros y transmitir un mensaje a los demás

	MADRID R.D.47/2002 DE 21 DEL 03	NAVARRA	VALENCIA R.D. 50/2002 DE 26 DEL 03
OBJETIVOS	5. Utilizar y valorar técnicas de relajación como medio de conocimiento personal y como recurso para reducir desequilibrios y aliviar tensiones producidas en la vida diaria. 7. Diseñar y practicar, en pequeños grupos, coreografías con una base musical como medio de comunicación y expresión creativa.	6. Utilizar y valorar técnicas de relajación como medio de conocimiento personal y como recurso para reducir desequilibrios y aliviar tensiones producidas en la vida diaria. 8. Diseñar y practicar, en pequeños grupos, coreografías con una base musical como medio de comunicación y expresión creativa.	10. Utilizar y valorar la capacidad expresiva del cuerpo y el movimiento en diversas manifestaciones artísticas y culturales, como medio de comunicación y expresión creativa, apreciando criterios estéticos, personales y culturales. 11. Utilizar y valorar las técnicas de relajación como medio de conocimiento y desarrollo personal y mejora de la disposición física y mental para actuar con equilibrio en distintas situaciones de la vida diaria.
CONTENIDOS	1. El ritmo. Efectos sobre la actividad física. 2. Manifestaciones rítmicas. Origen y evolución histórica. 3. Práctica de movimientos danzados. 4. Exploración y utilización el espacio y tiempo como elemento de expresión y comunicación: direcciones, trayectorias, cadencia, intensidad etc. 5. Realización de actividades físicas, utilizando música como fondo y/o apoyo rítmico. 6. Experimentación de actividades físicas en las que se utilice la música como guía y como expresión. 7. Elaboración y representación de una composición individual o colectiva. 8. Reconocimiento del valor expresivo y comunicativo de las actividades practicadas. 9. Colaboración con grupo compañeros en elaboración de composición corporal, aportando propuestas en la medida de sus posibilidades.	1. El ritmo. Efectos sobre la AF 2. Manifestaciones rítmicas. Origen y evolución histórica. 3. Práctica de movimientos danzados. 4. Profundización en la exploración y utilización del espacio y del tiempo como elementos de comunicación y expresión. 5. Realización de actividades físicas, utilizando música como fondo y/o apoyo rítmico. 6. Experimentación de actividades físicas en las que se utilice la música como guía y como expresión. 7. Elaboración y representación composición individual o colectiva de carácter expresivo. 8. Reconocimiento del valor expresivo y comunicativo de las actividades practicadas. 9. Valoración del uso expresivo del cuerpo y movimiento y disposición favorable hacia la comunicación corporal, individual y en grupo, mediante participación creativa y colaboración con otros.	- El cuerpo y su lenguaje: aspectos culturales, antropológicos, elementos y recursos expresivos. Valoración de sus posibilidades expresivas y de comunicación. - Actividad corporal de carácter expresivo: exploración y ejercitación de las posibilidades expresivas del cuerpo y del movimiento, utilización de los elementos dinámicos (cuerpo, voz, grupo, objetos) para favorecer y desarrollar la capacidad de expresión, la creatividad y la comunicación. - Elaboración y representación de composiciones dinámicas y corporales, individuales o colectivas, con intención expresiva y comunicativa. - Realización de actividades físicas, utilizando la música como fondo y/o apoyo rítmico. - Reconocimiento del valor expresivo y comunicativo de las actividades practicadas.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	5. Elaborar composiciones corporales, teniendo en cuenta los elementos técnicos de las manifestaciones de ritmo y expresión, cooperar con los compañeros y transmitir un mensaje a los demás.	6. Elaborar y representar composiciones corporales con los elementos técnicos de las manifestaciones de ritmo y expresión, cooperar con compañeros y compañeras valorando la utilización creativa del cuerpo y el movimiento como forma de expresión y comunicación. 8. Utilizar de manera autónoma algunas técnicas de relajación, tomando conciencia de los beneficios que reporta para la mejora de la salud.	6. Elaborar, de manera individual o colectiva, composiciones corporales basadas en los elementos técnicos de las manifestaciones expresivas (mimo, danza, dramatización, etc.) con el propósito de transmitir un mensaje los demás. 7. Utilizar de manera autónoma alguna técnica de relajación, mostrando una actitud favorable a su empleo como medio para mejorar la salud física, mental y social.

Figura 1.43. Referencias a la expresión corporal en el decreto de mínimos y en el currículo de las distintas Comunidades Autónomas (elaboración propia).

La figura anterior (1.43) permite tener una visión de conjunto sobre el bloque de objetivos, contenidos y criterios de evaluación, objeto de investigación.

En relación a los contenidos observamos cómo la participación en actividades basadas en el ritmo y la expresión constituye una vía para potenciar las posibilidades de expresión y comunicación, así mismo dan importancia al lenguaje corporal desarrollado individual y colectivamente, al uso expresivo del cuerpo y del movimiento, al conocimiento de las técnicas expresivas corporales, a los trabajos de investigación tanto como a los de creación y evaluación crítica.

En cuanto a los objetivos hay una gran coincidencia en conocer y valorar los recursos expresivos y comunicativos del cuerpo, así como en la capacidad para crear composiciones colectivas rítmicas y artísticas en las diferentes técnicas expresivas.

En lo referente a la evaluación vemos casi una absoluta coincidencia en la utilización de la elaboración de ejercicios colectivos en lo que se pueda comprobar los niveles técnicos y de cooperación alcanzados por el grupo.

Por lo que tendremos en cuenta todos estos aspectos, objetivos, contenidos y evaluación, a la hora de confeccionar nuestra propuesta de contenidos de expresión corporal y manifestaciones expresivas, a fin de perseguir, lo más posible, la universalidad de la misma en el territorio Español.

Dado que nuestra investigación la vamos a aplicar en la Comunidad Autónoma de Murcia, a continuación resaltamos los distintos elementos curriculares que el Decreto nº 113/2002, B.O.R.M. de 13 de septiembre establece en el currículo de bachillerato para la Comunidad Autónoma de Murcia.

El citado Decreto en su introducción expone que en la actualidad, el proceso formativo que debe guiar la educación física se orienta en torno a dos ejes claros de actuación:

- La mejora de la salud, entendida no sólo como ausencia de enfermedad sino como el desarrollo de componentes saludables de la condición física y la adopción de actitudes críticas ante las prácticas que inciden en la misma, y en la que desempeña un papel fundamental la responsabilidad individual y la construcción social.
- Y mucho más importante para nuestro trabajo, la orientación instrumental del perfeccionamiento de habilidades específicas: deportivas y de ritmo y expresión, para el disfrute del tiempo libre.

El mismo citado decreto, indica que la educación física escolar tratará de que el alumnado adquieran los conocimientos necesarios, útiles y funcionales, a través de un proceso rico y vivencial, que despierte en ellos el gusto por la actividad física y contribuya a desarrollar hábitos que perduren una vez finalizada la etapa escolar. Para satisfacer las expectativas sociales y educativas sobre la materia, ésta no debe representar una distracción escolar ni estará basada exclusivamente en el logro de resultados académicos. En consecuencia vemos que la ley reconoce a las actividades de educación física un marcado carácter social, basado en las vivencias y que no necesariamente se ha de reflejar en resultados académicos, o sea que de alguna forma abre una clara puerta al descubrimiento y a la educación en hábitos.

1.8.1. OBJETIVOS.

Entre los objetivos que marca el Decreto nº 113/2002, B.O.R.M. de 13 de septiembre, nos vamos a detener en aquellos que a nuestro juicio hacen hincapié en los propios de las actividades de expresión, entre ellos tenemos:

- El nº 5. Reconocer y valorar las técnicas de relajación como medio de conocimiento personal y como recurso para reducir desequilibrios y aliviar tensiones producidas en la vida diaria.

Es de todos bien sabido que todas las prácticas que incluyen los trabajos de expresión así como las técnicas expresivas corporales, hacen continuas referencias a las técnicas de relajación, así como a las de interiorización, por lo que aportan la toma de conciencia del momento y de lo que esta ocurriendo en los distintos ámbitos de la experiencia física, emocional y mental.

- En el nº 7. Elaborar composiciones corporales de ritmo y expresión como medio de comunicación y expresión creativa, valorando los aspectos de relación que tienen estas actividades.

Para la elaboración de las composiciones corporales a las que alude la ley, sin duda se ha de pasar por el trabajo propio de la expresión corporal, para el que es necesario la realización de actividades, tanto de desinhibición, como de espontaneidad y de improvisación.

El mismo Decreto nº 113/2002, B.O.R.M. de 13 de septiembre, marca el carácter comunicativo que ha de tener esta actividad, no sólo en su planteamiento final, sino en el trabajo productivo con el compañero. Pasando seguidamente a referirse a la expresión con carácter creativo, esto es lo mismo que decir con carácter original y portador de la propia subjetividad.

Sin duda alguna, podemos afirmar que la ley, Decreto nº 113/2002, B.O.R.M. de 13 de septiembre, está refiriéndose a los pilares del trabajo de expresión corporal que anteriormente hemos citado como los fundamentos de nuestro programa de intervención.

1.8.2. CONTENIDOS.

El Decreto nº 113/2002, B.O.R.M. de 13 de septiembre decreto, al hablar de los contenidos, los agrupa en cuatro grandes bloques para bachillerato, estos son:

1. Condición física y salud
2. Habilidades deportivas.
3. Habilidades en el medio natural.
4. Ritmo y expresión.

Detengámonos dentro de este último bloque de contenidos que es el que interesa por el objeto de nuestro estudio. Dentro de este último bloque, el Decreto nº 113/2002, B.O.R.M. de 13 de septiembre, fija con la siguiente numeración los contendidos que exponemos a continuación:

- Nº 20. El ritmo. Efectos sobre la actividad física.
- Nº 21. Manifestaciones rítmicas. Origen y evolución histórica.
- Nº 22. Práctica de movimientos danzados u otras actividades tendentes a la desinhibición.
- Nº 23. Exploración y utilización del espacio y el tiempo como elemento de expresión y comunicación.
- Nº 24. Realización de actividades físicas, utilizando la música como fondo y apoyo rítmico.
- Nº 25. Elaboración y representación de composiciones corporales colaborando con los compañeros.
- Nº 26. Reconocimiento del valor expresivo y comunicativo de las actividades practicadas.

Por lo que deduciendo de los anteriores contenidos marcados por el decreto, podemos extraer los siguientes y agruparlos en conceptos, procedimientos y actitudes.

Contenidos:

Conceptos.

- El ritmo. Efectos sobre la actividad física.
- Manifestaciones rítmicas. Origen y evolución histórica.

Procedimientos.

- Práctica de movimientos danzados u otras actividades tendentes a la desinhibición.
- Exploración y utilización del espacio y el tiempo como elemento de expresión y comunicación.
- Realización de actividades físicas, utilizando la música como fondo y apoyo rítmico.
- Elaboración y representación de composiciones corporales colaborando con los compañeros.

Actitudes.

- Reconocimiento del valor expresivo y comunicativo de las actividades practicadas.

1.8.3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

El mismo decreto al que nos estamos refiriendo establece los criterios que se han de seguir a la hora de la evaluación. Expone una larga lista de criterios que han de servir para evaluar los cuatro bloques de contenidos antes referidos. Dado que nuestro trabajo se circunscribe al bloque de contenidos de ritmo y expresión, a continuación vamos a hacer referencia sólo a aquellos que tienen relación con este bloque de contenidos. Estos son:

- Nº 6. Elaborar en pequeños grupos composiciones corporales que promuevan la comunicación y expresión creativa, a través del cuerpo y el movimiento y los recursos de expresión y comunicación.

El Decreto nº 113/2002, B.O.R.M. de 13 de septiembre, indica que la finalidad de este criterio es comprobar si el alumno ha desarrollado las capacidades y los recursos de ritmo, expresión y comunicación que le permitan elaborar composiciones a través del cuerpo y el movimiento y realizar las mismas en pequeños grupos, con un matiz expresivo.

De lo que se desprende que el criterio para evaluar consiste en distinguir si los alumnos son capaces de integrar en una creación grupal los recursos expresivos adquiridos, sin evaluación cualitativa estética de los mismos, ya que especialmente incide en que el uso de estas técnicas y creaciones contenga un matiz expresivo, es decir, de comunicación, de afloramiento de la propia personalidad, de exteriorización de los contenidos subjetivos de cada uno. Por lo que es imprescindible que toda actividad tenga una finalidad comunicativa y expresiva.

- Nº 8. Utilizar de manera autónoma alguna de las técnicas de relajación aprendidas, tomando conciencia de los beneficios que reporta para la mejora de la salud.

El mismo decreto indica que este criterio trata de comprobar si el alumno es capaz de utilizar autónomamente alguna de las técnicas de relajación aprendidas en clase, considerándolo beneficioso para su salud física y mental.

Se trata de evaluar si el alumno es o no capaz de controlar su nivel de tensión, de tomar conciencia de lo que está viviendo, para utilizarlo de forma expresiva y comunicativa, así como instrumento de crecimiento personal.

CAPÍTULO 2

PLANTEAMIENTO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 2

PLANTEAMIENTO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.2. METODOLOGÍA, MÉTODO Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

2.2.1. COBERTURA DE LA INVESTIGACIÓN: POBLACIÓN Y MUESTRA

2.2.2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

2.2.3. TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE DATOS

2.2.3.1. La técnica de observación documental

2.2.3.2. La técnica de observación directa. Datos de filiación, grabación en vídeo y recogida de mensajes en pretest y postest.

2.2.4. VARIABLES OBJETO DE ESTUDIO

2.2.4.1. Variable independiente: programa de intervención

2.2.4.2. Variables dependientes: la cantidad y calidad de la comunicación

2.2.4.2.1. La actitud comunicativa

2.2.4.2.2. El lenguaje no verbal

2.2.4.2.3. Clasificación de las variables dependientes

2.2.5. TRABAJO DE CAMPO.

2.2.5.1. Selección y entrenamiento de los observadores.

2.2.5.2. Organización y desarrollo del trabajo de campo.

2.3. TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se plantea como finalidad analizar, objetivamente, si un programa de expresión corporal y manifestaciones expresivas, para primero de Bachillerato, además de la consecución de los objetivos oficiales, es capaz de producir mejoras en la cantidad y calidad de la comunicación que se da entre los sujetos que lo reciben.

En relación al programa a aplicar en esta investigación, en ningún momento nos hemos planteado realizar un nuevo diseño de programa específico de expresión corporal que se aleje de los que habitualmente imparten la mayoría de los docentes de educación física en el primer curso de Bachillerato.

Al contrario se trata de aplicar una propuesta típica de contenidos y actividades frecuentes de expresión corporal, de manera que de ser confirmados los resultados que se esperan en cuanto a que la práctica de la expresión corporal modifica la calidad y la cantidad de comunicación entre el alumnado, estos efectos puedan ser buscados por la mayoría de docentes que imparten esta materia y comparten el citado programa de contenidos típicos de la expresión corporal.

Por lo que, a la hora de confeccionar el programa de actividades a aplicar, se ha realizado una selección que recoge aquellas actividades y contenidos más frecuentes y que cuentan con un mayor consenso, así como una alta presencia en las programaciones de los profesores que imparten la expresión corporal en primero de Bachillerato (tal como ha sido expuesto en el apartado 1.7.6 del marco teórico).

En caso de que sea cierta la **hipótesis** de que el programa de expresión corporal mejora la comunicación entre el alumnado, nos permitiría ofrecer al profesorado un nuevo cuerpo de objetivos a alcanzar, que puedan incidir en el incremento de la calidad de la enseñanza.

En consecuencia el **objetivo general** que nos planteamos a la luz del título del presente trabajo "efectos de un programa de expresión corporal (técnicas expresivas corporales) sobre la cantidad y calidad comunicativa en alumnado de Bachillerato", es:

> Evaluar si varía la comunicación que se da entre el alumnado que realiza las actividades propuestas, en las dimensiones de cantidad de actos comunicativos y de calidad de los mismos, así como en qué proporción y sentido se produce el cambio comunicativo.
>
> Para ello es necesario:
>
> - Estudiar y definir el concepto comunicación, sus elementos y tipos.

- Delimitar e ilustrar los conceptos de cantidad comunicativa y calidad comunicativa.
- Detallar las variables a estudiar dentro de la cantidad y la calidad comunicativa.
- Plantear el método de investigación, recogida de datos y tratamiento de los mismos que vamos a utilizar.
- Crear herramientas y procedimientos que permitan la recogida de los datos.
- Seleccionar procedimientos de análisis que permitan diferenciar los resultados obtenidos, en cada momento comunicativo, según el género de los intervinientes.
- Diseñar instrumentos y sistemas que permitan diferenciar la mejora espontánea que se produce en la comunicación, por el simple hecho de la convivencia, de la mejora inducida por la aplicación del programa de manifestaciones expresivas.

En este objetivo general podemos distinguir varios **objetivos específicos**, como son:

1. Detectar, en relación al número de actos comunicativos y la cantidad de personas con las que se realizan, si se producen modificaciones cuantitativas de la comunicación y en qué proporción.

2. Evaluar, con respecto a la actitud comunicativa y el lenguaje no verbal del emisor, si se generan cambios en la dimensión cualitativa de la comunicación y en qué proporción.

3. Discriminar si los cambios cuantitativos y cualitativos (número de sujetos y mensajes, actitud comunicativa y lenguaje no verbal), en caso de producirse, conciernen por igual a todos los sujetos o existen diferencias según el género de los emisores y receptores.

4. Comparar los resultados obtenidos en el grupo control y en el experimental para discriminar si los cambios cuantitativos y cualitativos que puedan registrarse son fruto de la aplicación del programa o de la convivencia diaria entre el alumnado.

5. Discriminar si la transformación comunicativa, en caso de producirse, sólo se da entre el alumnado del grupo experimental al que se le ha aplicado el programa o ha generado en éstos habilidades comunicativas susceptibles de ser dirigidas hacia otros alumnos con los que no han compartido la experiencia.

2.2. METODOLOGÍA, MÉTODO Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN.

La metodología se ocuparía de la descripción, explicación y justificación del proceso de investigación, no de los propios métodos usados en ella. Es el conjunto de pasos que se tienen que llevar a cabo a la hora de aplicar una determinada programación, proceso o técnica (Pérez, Rojas y Fernández, 1998). En este apartado describiremos los procedimientos, las técnicas y métodos para obtener los datos, así como los instrumentos de medición, entre otros aspectos.

Nos encontramos ante un amplio espectro de métodos de investigación aplicables. La elección de uno u otro se resuelve a la vista de los objetivos que se quieran alcanzar a través de la misma, junto a idoneidad para medir los comportamientos que se vayan a analizar.

Habida cuenta de los objetivos que nos planteamos en nuestra investigación y del conocimiento que hasta el momento tenemos del ámbito de cobertura de la misma, nos decidimos por un método experimental acorde con los paradigmas cuantitativo y cualitativo.

2.2.1. COBERTURA DE LA INVESTIGACIÓN: POBLACIÓN Y MUESTRA.

En función de nuestros propósitos, la población objeto de investigación se definió, desde un principio, como el conjunto de alumnado de 1º de Bachillerato de la Comunidad Autónoma de Murcia.

Para la selección del centro en el que se pudieran llevar a cabo las mediciones y nos permitiera aplicar el programa de intervención, se determinaron los siguientes criterios:

- Que el centro tuviera al menos tres líneas de bachillerato, en condiciones lo más similares posibles de horario y de profesorado, que nos facilitara el extraer un grupo de estudio de cada una de ellas.
- Que el alumnado de 1º de bachillerato procediera del mismo centro de primaria, de manera que la muestra fuera lo más homogénea posible.
- Que los docentes (profesores colaboradores) fueran licenciados en educación física.
- Que el departamento de educación física funcionara de manera ejemplar en su organización y actividades.
- Que el departamento de educación física colaborara con la presente investigación.

El escenario inicial ideal, para realizar una observación no participante, se puede definir como aquél al que el investigador y los observadores puedan tener fácil acceso, en consecuencia esta investigación se llevó a cabo utilizando una muestra formada por alumnos de 1º de Bachillerato del IES Floridablanca

de Murcia, distribuidos en tres grupos de sujetos (control, experimental y comparación externo) de características personales, grupales y curriculares semejantes. El número de sujetos participantes, desglosados por grupos, es el que se presenta en la figura 2.1.

GRUPO	LEYENDA	VARONES	MUJERES	TOTAL
Experimental	E	6	13	19
Control	C	13	15	28
Comparación externo	CE	5	7	12
			Total	59

Figura 2.1. Constitución de la muestra.

El diferente número de sujetos de cada uno de los grupos vino determinado por la composición misma de cada uno de ellos, en el centro elegido, dado que al seleccionar los grupos que reunían las condiciones antes descritas, estos tres fueron los más aproximados.

2.2.2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.

La investigación llevada a cabo pretende evaluar, tal como queda recogido en los objetivos, la eficacia de un programa de clases de expresión corporal, técnicas expresivas corporales, para mejorar la comunicación entre el alumnado que lo recibe. Se ha intentado discriminar si las modificaciones se debían al paso del tiempo, desarrollo espontáneo, o eran consecuencia de la aplicación del programa de expresión corporal.

Es preciso aclarar que entendemos el término eficacia en el sentido que propone Fernández–Ballesteros (1995), como la medida en la cual existen pruebas de que los objetivos establecidos en el programa se han cumplido. Por lo tanto nos situamos en un estudio de naturaleza experimental en la línea que iniciaron Campbell y Stanley (1973).

La presente investigación ha sido planteada con un diseño cuasi experimental (con grupo experimental, grupo de control puro y grupos de comparación externos no equivalentes) y medidas pretests y postests (observación no participante a través de grabaciones en vídeo).

Se ha optado por este diseño, que consideramos el más adecuado a nuestros objetivos, ya que el grupo control puro nos va a permitir discriminar si la posible mejora o no de la comunicación, en el grupo experimental, gracias al programa de intervención, es significativamente diferente respecto a la mejora o no que se pueda producir, de forma espontánea, mediante la convivencia diaria en el grupo control puro.

Mientras que el grupo de comparación externo va a posibilitar discernir si los cambios comunicativos se producen sólo entre los propios miembros del grupo que han compartido la experiencia, o se ha desarrollado en ellos habilidades comunicativas que puedan dirigir hacia otros alumnos de otros grupos (grupo de comparación externo) con los que no han compartido la variable independiente.

El esquema que simboliza la estructura de dicho diseño, de acuerdo con Campbell y Stanley (1973), es el siguiente (figura 2.2).

GRUPO	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
E	O	X	O
C	O	-	O
CE (1-2)	O	-	O

Leyenda

E = Grupo experimental
C = Grupo control puro
CE = Grupo de comparación externo
O = Medición variable independiente
X = Aplicación variable independiente
= Equivalencia de grupos

Figura 2.2. Esquema explicativo del diseño de investigación

Tanto el grupo control como el grupo experimental son grupos naturales de clases diferentes y paralelas en cuanto nivel y curriculum, que comparten el resto del tiempo lectivo dedicado a otras materias.

El grupo de comparación externo, al igual que el de control, no recibe la aplicación de ninguna intervención y continúa por tanto, con su habitual programa de clases y actividades. Se ha dividido el grupo de comparación externo en dos mitades que son equiparables y semejantes en número y en composición por sexo. Su papel consiste en integrarse con el grupo experimental en cada una de las mediciones antes (control externo 1) y después (control externo 2) de la aplicación de la variable independiente y con el grupo control igualmente en ambas mediciones antes (control externo 2) y después (control externo 1), de manera que cada sujeto tan solo interactúe una sola vez con los integrantes del grupo experimental y del grupo control, de forma que no puedan surgir entre ellos relaciones espontáneas.

Las agrupaciones que hemos realizado, a la hora de realizar las mediciones, son las que aparecen en la figura 2.3.

1ª Medición (antes)	2ª Medición (después)
Grupo experimental + Grupo comparación externo 1	Grupo experimental + Grupo comparación externo 2
Grupo control + Grupo comparación externo 2	Grupo control + Grupo comparación externo 1

Figura 2.3. Agrupamientos realizados para las mediciones: pretest y postest.

Tal como se afirma en la hipótesis de investigación, con esto se pretende observar si se produce una mejora en las capacidades comunicativas de los sujetos del grupo experimental, de manera que estas personas no sólo se relacionen más y mejor dentro del seno del propio grupo experimental, lo cual podría estar influido por la convivencia, sino que se relacionen más y mejor con sujetos con los que es la primera vez con los que comparten una experiencia, como es el caso del grupo de comparación externo. Por esta razón no se repiten los sujetos del grupo de comparación externo en las dos mediciones, ya que esto supondría una acumulación de experiencias.

2.2.3. TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE DATOS.

2.2.3.1. La técnica de observación documental.

Para la elaboración del marco teórico, elección y construcción de los instrumentos para la recogida de la información, así como el diseño del programa de intervención se ha realizado el análisis de documentos e investigaciones relacionadas con el objeto de estudio de esta investigación detectando los antecedentes, enfoques y teorías que permitirán contrastar los resultados obtenidos en nuestro estudio con otras investigaciones. Para ello, hemos recabado información de investigaciones nacionales e internacionales presentes en diferentes bases de datos, así como documentos impresos editados en forma de libros.

2.2.3.2. La técnica de observación directa. Datos de filiación, grabación en vídeo y recogida de mensajes en pretest y postest.

Para recoger los datos de filiación de los componentes de la muestra, se utilizó la siguiente planilla (figura 2.4). El nombre fue sustituido por las siglas a fin de mantener el anonimato de los sujetos, generando un código para cada uno. También permitía registrar el género de cada sujeto, así como el grupo al que pertenecía (experimental: E; control: C; comparación externo: CE1 y CE2).

Nombre y apellidos	Código	Género	Grupo

Figura 2.4. Planilla de recogida de datos de filiación.

Las medidas pretests y postests son exactamente iguales. Se realiza una observación no participante a través de grabaciones con dos cámaras de vídeo, que permiten evitar los puntos muertos en el espacio en el que se va a registrar la actividad del alumnado.

Para la redacción y emisión de los mensajes, por parte del alumnado, así como para la posterior valoración y tratamiento de la cantidad de mensajes emitidos, la cantidad de personas a las que se emiten y calidad de las actitudes, por parte de los observadores y el investigador principal, se utilizó la siguiente planilla (figura 2.5).

Fecha:		Grupo:	Exp/ Cont/ Comp Ext.				
Nombre del que envía		Nombre del que recibe	Nombre de la actitud				Puntua-ción
			O_1				
			O_2				
			O_3				
Texto del mensaje			Actitud Vinculativa	O_1	O_2	O_3	
			Ig				
			If				
			S				
			Actitud no Vinculativa				
			Ig				
			If				
			S				
			Actitud. Neutra				

Leyenda	
O_1 = Observador 1	Ig = Igualdad
O_2 = Observador 2	If = Inferioridad
O_3 = Observador 3	S = Superioridad

Figura 2.5. Planilla de redacción y envío de mensajes y de análisis posterior de las actitudes de los mismos.

Para clasificar actitudes, los observadores estudiaban los textos escritos en las planillas de mensajes (figura 2.5), intentando identificar alguna de las siguientes actitudes descritas en la figura 2.6, que a continuación se incluye, asignándole la puntuación que figura en cada uno de los grupos de actitudes.

ACTITUDES VINCULATIVAS: son positivas y benéficas

IGUALDAD	INFERIORIDAD	SUPERIORIDAD
Simpatía, Afecto, Confianza, Ternura, Amor, Amistad, Colaboración, Cortesía, Interés	Gratitud, Emulación, Imitación, Admiración, Sumisión, Servicio, Respeto	Comparación, Protección, Tolerancia, Aprobación, consejo
VALORACIÓN = 7	VALORACIÓN = 6	VALORACIÓN = 5

ACTITUDES NEUTRA

Intelectual, Generosa
VALORACIÓN = 4

ACTITUDES NO VINCULATIVAS: son negativas

IGUALDAD	INFERIORIDAD	SUPERIORIDAD
Odio, Disgusto, Aversión, Desconfianza, Sospecha, Rencor, Rivalidad	Temor, Envidia, Timidez	Desaprobación, Mofa, Menosprecio, Intolerancia, Arrogancia, Amenaza
VALORACIÓN = 3	VALORACIÓN = 2	VALORACIÓN = 1

Figura 2.6. Escala de estimación descriptiva de las actitudes.

En efecto, la figura 2.6 corresponde a una escala de estimación descriptiva de las actitudes, para la que, previamente, se han especificado claramente los objetivos que se intentan verificar, se han seleccionado los rasgos más sobresalientes de la conducta evaluable, se han establecido las unidades de observación sobre conductas claramente observables y verificables y que permitan intervenir a más de una persona en su valoración, para que esta sea más precisa.

Al objeto de poder trabajar estadísticamente con cada una de las dimensiones observadas en el lenguaje no verbal, a cada una de ellas se le asignó un valor numérico en correspondencia con su diferente valor comunicativo (figura 2.7).

Con este sistema se ha podido medir de forma cuantitativa los cambios, aumento o descenso de estos valores, de la segunda medición respecto de la primera. También ha facilitado la comparación entre los grupos control y experimental de una forma más objetiva.

El proceso de valoración, por parte de los observadores y del investigador principal, de las escalas de estimación descriptiva de las actitudes (figura 2.6) y del lenguaje no verbal (2.7), se expondrá en el apartado 2.3 de tratamiento y análisis de los datos.

DIMENSIONES	FACTORES	PUNTUACIÓN
Distancia a las que interactúan.	Lejana	**1**
	Cercana	**2**
	Íntima	**3**
Orientación del tronco	Hacia otro sitio	**1**
	Mixta (parte hacia al receptor y otra parte no)	**2**
	Hacia el receptor	**3**
Parte del cuerpo del emisor con la que toca al receptor	Ninguna	**0**
	Mano	**1**
	Cara	**2**
	Tronco	**3**
Duración en segundos del contacto	Menos de un segundo: breve	**1**
	De 2 a 4 segundos: normal	**2**
	Más de 4 segundos: largo	**3**

Figura 2.7. Escala de estimación descriptiva del lenguaje no verbal.

2.2.4. VARIABLES OBJETO DE ESTUDIO.

La variable independiente es el programa de clases de expresión corporal (técnicas expresivas corporales) aplicado en el grupo experimental (anexo 1).

Las variables dependientes son los niveles de comunicación y están constituidas por las distintas medidas realizadas en las comunicaciones que se dan entre el alumnado integrante de los diferentes grupos analizados. Concretando, los aspectos estudiados, dentro de la comunicación, son la calidad y la cantidad.

En la figura 2.8 se pueden observar las variables contempladas en nuestro estudio.

VARIABLE INDEPENDIENTE	VARIABLES DEPENDIENTES		
Programa de expresión corporal (técnicas expresivas corporales)	Niveles en la comunicación		
	Cantidad	Calidad	
	Número de mensajes que envía el alumnado Número de sujetos a los que se envía	Actitud que subyace en los mensajes	Lenguaje no verbal del emisor en el momento de la entrega del mensaje

Figura 2.8. Variables contempladas en la investigación

2.2.4.1. Variable independiente: programa de intervención.

La variable independiente ha estado constituida por un programa de clases de expresión corporal, técnicas expresivas corporales (anexo 1).

Una vez analizados y explicados pormenorizadamente (en el apartado 1.7 del marco teórico) los distintos aspectos que deben conformar o contener un programa de educativo de expresión corporal y técnicas expresivas corporales, se pasa, a continuación, a darle forma a nuestra propuesta de programa de intervención.

- **Objetivos.**

Para definir los objetivos que nos planteamos alcanzar con el programa de intervención, partimos de Gallardo Gómez et al. (1999, p. 390), cuando afirman que la expresión corporal es un medio más de trabajo de la educación física por tanto tiende a alcanzar una serie de objetivos y de forma muy especial la consecución de los siguientes:

- Mejorar el conocimiento de uno mismo, así como la toma de conciencia de las propias posibilidades y limitaciones.
- Mejorar las capacidades innatas de comunicación.
- Mejorar el conocimiento que cada alumno tiene sobre sí mismo.
- Mejorar la autoaceptación de las posibilidades y limitaciones.
- Potenciar las capacidades expresivo-comunicativas.
- Potenciar y mejorar las capacidades creativas de los alumnos.
- Mejorar la capacidad y sensibilidad artística.
- Mejorar la comunicación con los compañeros

Y muy especialmente, y respecto a nuestro programa, los objetivos relacionados con la comunicación y su calidad.

Concretamente, tomando como base los anteriores y teniendo en cuenta nuestra concepción de la expresión corporal, el **objetivo general** que se pretende conseguir es: mejorar la frecuencia y la calidad de la comunicación entre el alumnado.

Entre los **objetivos específicos**, se diferencia en cuanto a la frecuencia comunicativa y en relación con la calidad comunicativa.

A. En cuanto a la frecuencia, van dirigidos a crear unas comunicaciones más amplias, variadas y flexibles, enriquecedoras de puntos de vista y que permitan el surgimiento de un mayor número de relaciones y actos comunicativos entre un mayor número de sujetos. Han de favorecer la integración del individuo en el grupo, de forma que se eviten los pequeños grupúsculos comunicativos cerrados. Esto se va a concretar en los siguientes:

- Que cada alumno interactúe con el mayor número de alumnos, recibiendo comunicaciones del mayor número de sujetos y emitiendo mensajes a un número mayor de compañeros.
- Que cada alumno aumente el número de actos comunicativos que emite.

B. En cuanto a la calidad comunicativa están orientados a conseguir una comunicación de calidad, tanto desde el punto de vista de la actitud psicológica que subyace en todo acto comunicativo, como de la utilización del lenguaje no verbal que se emplea.

Por lo que se intentará desarrollar, en el alumnado, el uso de actitudes psicológicas vinculativas de igualdad, en la que los sujetos se colocan en un plano de igualdad, de colaboración, de respeto y aceptación de sí mismo y el otro.

Así mismo se pretende favorecer el uso de un lenguaje no verbal de calidad, entendido en cuatro aspectos en cuanto: al espacio comunicativo, propiciando la comunicación desde un espacio más íntimo; al contacto físico, estimulando el uso adecuado del mismo; a la orientación corporal, propiciando orientaciones directas o frontales entre los comunicantes y a la duración del contacto, auspiciando el aumento del tiempo de duración del contacto.

De forma que se consiga:

- Que mejore la calidad de la actitud desde la que el alumnado se comunica.
- Que se establezca, en los sujetos, una distribución de actitudes de alto valor comunicativo.
- Que aumente la calidad del lenguaje no verbal emitido en cada acto comunicativo.
- Que se establezca entre los sujetos un perfil de comunicación no verbal de naturaleza íntima y personal que indique un alto grado de calidad comunicativa.

En el programa se han definido los objetivos que se pretenden alcanzar, tanto en el ámbito formativo, que los contenidos estén dentro de los recibidos en su formación por los profesores de educación física, como en relación a las

estrategias didácticas del profesorado, diseñando un programa que esté al alcance de la formación inicial recibida por el profesorado de educación física en cuanto a recursos didácticos.

- **Sujetos a los que va destinado.**

El programa se concibe para su aplicación a jóvenes, de ambos sexos, de 1º de Bachillerato, entre los 16 y los 18 años.

- **Duración de las sesiones.**

Con el fin de ofrecer a los docentes un instrumento de fácil aplicación en sus centros de enseñanza y considerando la duración media de las clases en los IES, se han diseñado cada una de las sesiones del programa para una duración de 55 minutos.

- **Frecuencia de las sesiones.**

Con el mismo criterio anterior, coincidir con el modelo más frecuente en los IES, la periodicidad de aplicación de las sesiones será de dos por semana.

- **Materiales a utilizar.**

Siguiendo el principio de aplicabilidad expuesto, el programa y las sesiones se han desarrollado sin que se necesiten para su realización ningún material extraordinario. Se ha limitado a aquellos que, de forma frecuente, se encuentran en la mayoría de los IES, tales como pelotas, bancos, plintos, etc.

- **Instalaciones.**

Al igual que en los apartados anteriores se tienen en cuenta las instalaciones básicas con las que cuentan la mayoría de los IES, tales como gimnasios, pistas, etc…

- **Estructura del programa**

El programa de intervención que se ha aplicado es, a nuestro juicio, el más frecuente entre los que utilizan los profesores de educación física de los institutos de España (tal como ha sido expuesto en el apartado 1.7.6 del marco teórico).

Consta de una sola unidad didáctica, que lleva por título: "la expresión corporal y las técnicas expresivas corporales", que a su vez se divide en tres unidades temáticas, la primera referida a la expresión corporal, la segunda a las técnicas expresivas corporales y la tercera a la organización comunicativa de éstas o lo que es lo mismo a la estructura dramática (figura 2.9.). Para su desarrollo se ha seguido las directrices y orientaciones formuladas por Ureña, Dolores, Hernández, Martínez y Soriano (1997) y Sancho y Martínez (2004).

La selección de las actividades se ha realizado prestando especial atención al interés del alumnado y a que, técnicamente, se encuentren al alcance del profesorado que ha de impartirlas.

La unidad temática inicial aborda, en la primera sesión, el encuentro entre los componentes del grupo y de cada uno con el grupo, de manera que el alumnado se familiarice con sus compañeros y con el profesor, para pasar después a actividades básicas de expresión corporal, entre las que se incluyen los trabajos de desinhibición y los juegos creativos.

En la segunda sesión se afronta la toma de conciencia del tempo como elemento común que une a todos los participantes de una actividad. Esto implica la escucha del otro, tener en cuenta al compañero con el que se ha de crear y favorecer, en cada sujeto, la aparición de sentimientos de pertenencia al grupo en que se está.

A continuación se pasa a la toma de conciencia del propio tacto, como recurso perceptivo, expresivo y fuente de creación. El tacto dirigido tanto a uno mismo (autotacto), como a los compañeros, los objetos y materiales del entorno. El tacto supone un reconocimiento más significativo, emocional y vivencial de lo tocado, que la lectura que tenemos de los mismos a través del sentido de la vista.

Unidad Didáctica	Unidades temáticas	Sesiones
Expresión corporal y técnicas expresivas corporales.	Iª. Encuentro con el grupo, espontaneidad y conciencia corporal	1ª Sesión: Encuentro con el grupo. Desinhibición. Juegos creativos
		2ª Sesión: El tempo común. La escucha del otro. Bases del movimiento expresivo
		3ª Sesión: El tacto como recurso expresivo. Creador de grupo, fuente de creatividad
		4ª Sesión: La segmentación. Las manos y brazos como recurso expresivo
		5ª Sesión: La segmentación. El tronco y las piernas
		6ª Sesión: El oído y la voz como recurso expresivo
	IIª. Técnicas Expresivas Corporales	7ª Sesión: El payaso I
		8ª Sesión: El payaso II
		9ª Sesión: El payaso III
		10ª Sesión: El mimo I
		11ª Sesión: El mimo II
		12ª Sesión: El mimo III
		13ª Sesión: El mimo IV
		14ª Sesión: El mimo V
	IIIª. Dramatización	Sesiones de la 15ª a la 17ª: El Juego Dramático. Dramática creativa en subgrupos con preparación y espectadores

Figura 2.9. Contenidos del programa de intervención.

Las sesiones cuatro y cinco se centran sobre la segmentación como técnica de trabajo, que constituye un recurso expresivo que permite descubrir e integrar dichos segmentos en el caudal expresivo del sujeto, persiguiendo, además de descubrir y controlar técnicamente el segmento, que el alumnado descubra el valor simbólico y expresivo de cada uno de ellos.

Para terminar esta unidad temática se ha realizado un trabajo apoyado en los sentidos corporales como fuente de contenidos internos y como recurso expresivo comunicativo, eligiendo, por su frecuencia e importancia, los asociados al oído, así como a los estímulos que éste registra: sonidos, voces, onomatopeyas.

Con esta primera unidad temática se pretende que los alumnos:

- Se conozcan, se descubran como realidades únicas de sentimiento, acción y pensamiento.
- Se integren en el grupo.
- Tomen conciencia de los recursos expresivos del individuo.
- Recuperen y recuerden todos los objetivos y contenidos de la expresión corporal trabajados en los cursos anteriores.
- Creen las bases técnicas y expresivas, que permitan un trabajo posterior de calidad.

La segunda unidad temática está dedicada al trabajo de las técnicas expresivas corporales, centrándose de forma concreta en dos de estas manifestaciones, muy próximas entre sí, como son el payaso y el mimo. En ella se presenta al alumnado diversas técnicas de payaso y mimo, de forma que las aprendan y las puedan poner en práctica en diferentes situaciones dramáticas, creadas por ellos, tanto individuales como en grupos y con un marcado carácter creativo, expresivo y comunicativo. Con ellas se pretenden que el alumnado:

- Conozca algunas de las diferentes técnicas de payaso y mimo.
- Sea capaz de utilizar estas técnicas en creaciones grupales.
- Se atreva a usar estas técnicas de forma original, adaptándolas a la propia personalidad de cada uno.

La tercera y última unidad temática está referida a la dramatización y se desarrolla a lo largo de tres sesiones. Con ella se pretende que el alumnado conozca y sepa utilizar la mecánica de producir situaciones dramáticas sencillas, creadas en grupos pequeños, con las que ellos elaboren representaciones en las que tengan cabida todas las técnicas expresivas aprendidas y más concretamente que:

- Sea capaz de trabajar colectiva y creativamente.
- Pueda producir pequeños espectáculos con valor expresivo, creativo y comunicativo.
- Sepa integrar en estos espectáculos las técnicas aprendidas.
- Se permita trabajar la expresividad corporal desde valores de originalidad, espontaneidad y creatividad.

➢ **Etapas didácticas de aplicación**

A la vista de lo expuesto en el marco teórico (apartado 1.7.5), en lo referente a las etapas didácticas en las que se han de organizar un programa de expresión corporal y técnicas expresivas corporales, el nuestro se ha desarrollado en estas tres etapas o momentos, que coinciden con las tres unidades temáticas previstas:

- A la etapa inicial se la puede llamar de introducción, de aproximación o etapa del miedo. Abarca la primera unidad temática, expresión corporal, desde la sesión una a la sexta.

  A pesar de que los alumnos han debido trabajar actividades de expresión corporal en los cursos anteriores de la ESO, es conveniente dedicar un número de sesiones a esta etapa de introducción, para consolidar los objetivos trabajados anteriormente y fijar las bases que permitan el planteamiento que proponemos.

  Este curso de 1º de Bachillerato presenta nuevos retos a los alumnos, como son: su natural evolución biológica y social, profesores desconocidos, diferentes compañeros, lo que implica una situación en cierto modo distinta y desconocida que demanda un especial tratamiento.

- Una vez trabajados los contenidos de la etapa anterior, conseguidos sus objetivos, se pasa a abordar la etapa media, que también se puede llamar etapa de la técnica o etapa de la conciencia sobre la técnica. Coincide con la segunda unidad temática, técnicas expresivas corporales, y va de la sesión séptima a la decimocuarta.

- A la etapa final se le llama de la creación-comunicación. Abarca la tercera unidad temática, de la sesión quince a la diecisiete. En esta etapa se va a trabajar fundamentalmente los dos últimos aspectos que enumera Santiago (2004) al hablar del desarrollo auto-expresivo, como son la creatividad y la relación con lo otro (objeto) y con los otros (sujetos).

➢ **Diseño de las sesiones.**

A la hora de exponer las sesiones se ha tenido en cuenta hacerlo de forma gráfica y de fácil lectura, por lo que se ha utilizado la siguiente planilla (figura 2.10 y anexo 1), que creemos cumple con las normas de claridad, precisión y sencillez.

Dando especial importancia a los siguientes elementos:

1. Definición de los objetivos didácticos que se pretenden alcanzar en la sesión.
2. Contenido de la sesión.
3. Metodología que se sigue en la misma.
4. Materiales.
5. Desarrollo de las actividades. En este apartado se diferencian las actividades en las distintas fases en las que se han desarrollado las sesiones.
6. Evaluación de la sesión de trabajo.
7. Organización de cada una de las actividades.
8. Representación de cada una de las mismas, normalmente constituida por fotografías realizadas al alumnado en el momento de la práctica citada.

SESIÓN Nº:		
OBJETIVO GENERAL:		
OBJETIVOS DE SESIÓN:		
CONTENIDO:		
METODOLOGÍA:		
MATERIAL:		
ACTIVIDADES		
FASE A.- EXPOSICIÓN DE CONTENIDOS.		
DESARROLLO	**Organización**	**REPRESENTACIÓN**
FASE B.- INTRODUCCIÓN.		
DESARROLLO	**Organización**	**REPRESENTACIÓN**
FASE C.- DOMINIO TÉCNICO.		
DESARROLLO	**Organización**	**REPRESENTACIÓN**
FASE D.- DOMINIO COMUNICATIVO EXPRESIVO		
DESARROLLO	**Organización**	**REPRESENTACIÓN**
FASE E.- DOMINIO CREATIVO		
DESARROLLO	**Organización**	**REPRESENTACIÓN**
FASE F.- PUESTA EN COMÚN.		
DESARROLLO	**Organización**	**REPRESENTACIÓN**

Figura 2.10. Planilla de diseño de las sesiones de enseñanza-aprendizaje.

- **Las sesiones del programa.**

En el anexo 1 del presente trabajo se incluye el desarrollo de cada una de las sesiones citadas, exponiendo de forma exhaustiva cada uno de los elementos que las componen e ilustrándose, su organización en el aula, con fotografías de la aplicación.

2.2.4.2. Variables dependientes: la cantidad y calidad de la comunicación.

La cantidad comunicativa, se registra por el recuento de los mensajes enviados y por el número de sujetos a los que se envían, agrupados por género del emisor y receptor, así como en el caso de todos con todos, sin distinción de género.

En la calidad comunicativa hay que diferenciar dos conjuntos de variables:

- La actitud presente en cada mensaje que los alumnos se envían entre ellos, es decir, la actitud de los emisores.

- El lenguaje no verbal empleado por el emisor en el momento de la entrega del mensaje.

La clasificación de actitudes que se propone, así como las dimensiones del lenguaje no verbal utilizadas en el presente estudio, se confeccionaron y validaron en la investigación que constituyó la suficiencia investigadora (24 de enero del 2002), previa a la presente tesis doctoral, en la que se realizó esta misma investigación, a menor escala, por lo que se pudo comprobar que los valores asignados tanto a la escala de actitudes como a la de dimensiones del lenguaje no verbal, se correspondían claramente con distintos grados de calidad comunicativa. A continuación pasamos a exponer dichas clasificaciones.

2.2.4.2.1. La actitud comunicativa.

En todo acto comunicativo verbal, por debajo de las palabras y la forma gramatical, se puede observar la actitud subyacente que el emisor presenta, tanto ante sí mismo, como ante el receptor, como ante el mensaje en sí. Esta actitud indica cómo el emisor se entiende a sí mismo y al mundo que le rodea, cómo concibe al receptor y la relación que mantiene con este. Estas actitudes son subyacentes, es decir no se nombran, pero sin embargo todos las reconocemos, consciente o inconscientemente, desencadenando y explicando los sentimientos que surgen como respuesta a los mensajes y justificando las diferentes respuestas y conductas que se obtienen.

Con el fin de utilizar la actitud comunicativa como un instrumento de medida de la calidad de la comunicación, se hace imprescindible clasificarlas por su diferente valor comunicativo, para posteriormente adjudicarles un valor numérico que se corresponda con su valor comunicativo y así poder tratarlas estadísticamente. De esta forma, al comparar ambas mediciones (pretest y postest), se podrá observar si la actitud final ha cambiado de forma positiva o

negativa, respecto a la inicial. Para ello se hizo una clasificación de las actitudes en tres grupos, en función de los siguientes aspectos:

- **Actitud vinculativa.** Si el emisor intenta establecer lazos con el receptor.
- **Actitud neutra**. Si el emisor se relaciona con el receptor de una forma indiferente.
- **Actitud no vinculativa**. Si el emisor evita establecer lazos con el receptor.

Dado que los lazos, la vinculación o desvinculación que el emisor pretende, se pueden plantear desde posiciones simétricas (de igualdad) o asimétricas (de desigualdad). Se han distinguido dentro de las actitudes vinculativas y no vinculativas tres grupos en cada una de ellas, igualdad, inferioridad y superioridad. Las actitudes que pertenecen a cada uno de estos grupos presentan distinta calidad comunicativa y en consecuencia en nuestro estudio se le han asignado diferente puntuación. Estos grupos son:

- **Actitudes de igualdad:** cuando el emisor se sitúa en el mismo rol del receptor, al que identifica como un igual.
- **Actitudes de inferioridad:** cuando el emisor se sitúa en un rol de inferioridad respecto al receptor, al que considera superior.
- **Actitudes de superioridad**: cuando el emisor se siente superior al receptor, al que percibe como inferior.

Mientras que en las actitudes neutras no se distingue ningún subgrupo, ya que en ellas el posicionamiento del emisor respecto al receptor es inexistente.

En la figura 2.11 se esquematiza la clasificación de las actitudes que ilustra lo anteriormente expuesto.

<table>
<tr><td rowspan="3">Actitud vinculativa</td><td>De igualdad</td></tr>
<tr><td>De inferioridad</td></tr>
<tr><td>De superioridad</td></tr>
<tr><td colspan="2">Actitud neutra</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Actitud no vinculativa</td><td>De igualdad</td></tr>
<tr><td>De inferioridad</td></tr>
<tr><td>De superioridad</td></tr>
</table>

Figura 2.11. Clasificación de las actitudes.

A continuación se explica detenidamente el significado de cada uno de los grupos de actitudes que se han definido, su valor comunicativo, así como qué actitudes pertenecen a cada uno de los grupos citados.

1. Actitud vinculativa.

Son todas aquellas actitudes que utiliza el emisor cuando pretende establecer lazos, nexos, puntos de unión que le acerquen o le mantengan relacionado con el receptor.

Al emisor le interesa vincularse al receptor y para ello va a utilizar diferentes estrategias. Se establece de esta forma una relación que puede estar basada en matices de simetría o asimetría, según los roles que el emisor se asigna a sí mismo y al receptor, por lo que la relación vinculativa puede ser de igualdad, inferioridad o superioridad. A continuación se explica detenidamente cada uno de estos grupos.

A.- Actitud vinculativa de igualdad.

Al emisor le interesa establecer vínculos con el receptor, se plantea una relación de unión, de aproximación y además ésta se establece desde una posición simétrica, el emisor se sitúa en un plano de igualdad con el receptor. En este grupo se han englobado actitudes como: simpatía, afecto, confianza, etc.

B.- Actitud vinculativa de inferioridad.

En estas actitudes el emisor pretende establecer lazos, uniones con el receptor, vincularse a él y para conseguir esa unión el emisor se coloca en una posición asimétrica respecto al receptor, se relaciona desde la dependencia, desde la inferioridad, colocando al receptor en una posición de superioridad. Por el rol que adopta el emisor respecto al receptor se les llama a estas actitudes vinculativas de inferioridad. El emisor se coloca un poco en la posición de la víctima, del débil, atribuyéndole al receptor el papel del salvador, del fuerte. En este grupo encontramos actitudes como: gratitud, emulación, imitación, etc.

C.- Actitud vinculativa de superioridad

El emisor quiere establecer lazos y vincularse con el receptor, pero en este caso es el emisor el que se sitúa en un rol de salvador, de fuerte, de superioridad, colocando al receptor en un rol de víctima, de débil, intentando satisfacer las necesidades de éste y de esta forma establecer el vínculo que los une. Por esta razón se denomina a estas actitudes vinculativas de superioridad. En este grupo se encuentran actitudes como: compasión, protección, tolerancia, etc.

2. Actitud neutra.

En este caso el emisor no establece ningún vínculo, ni tampoco pretende desvincularse, se podría definir como una relación aséptica, funcional. Es una relación fría, formal y distante. El emisor no se sitúa ni se relaciona desde ningún rol. En ellas predomina lo racional y parece como que el emisor intenta alejarse de lo emocional y de lo personal. En este grupo encontramos actitudes como intelectual y generosa.

Las actitudes neutras presentan un nivel de calidad comunicativa inferior a las actitudes vinculativas, aunque superior a las no vinculativas.

3. Actitudes no vinculativas.

Con ellas el emisor pretende desvincularse del receptor. Aunque de forma consciente el emisor pretenda una comunicación efectiva con el receptor, o al menos no la rechaza, en la práctica ocurre que al mantener esta actitud se da un alejamiento por parte del receptor, así como una reducción de la frecuencia comunicativa y en consecuencia una pérdida de calidad comunicativa.

El emisor se relaciona con el receptor, pero no establece ningún vínculo o por lo menos ningún vínculo sano.

Dentro de las actitudes no vinculativas vamos a distinguir tres grupos o niveles, en función de la naturaleza simétrica o no de la relación, es decir atendiendo a los roles que el emisor se da a sí mismo y al receptor: de igualdad, de inferioridad y de superioridad.

Las actitudes no vinculativas presentan unos niveles de calidad comunicativa inferiores a las vinculativas y a las neutras. Dentro de las actitudes no vinculativas, cada uno de los grupos descritos va a representar diferente valor comunicativo. Pasamos a definir cada uno de estos grupos y nombrar algunas de las actitudes en ellos englobadas.

A.- Actitud no vinculativa de igualdad.

Con ellas el emisor se aleja, se desvincula e incluso se opone al receptor, pero siempre desde una posición de igualdad. Entre estas actitudes no vinculativas de igualdad destacamos: odio, disgusto, aversión, etc.

B.- Actitud no vinculativa de inferioridad.

El emisor se desvincula, se aleja del receptor pero desde una posición de inferioridad, de víctima respecto al receptor, al que considera más valioso que a él mismo, o lo considera causante de sus problemas. Entre estas vamos a citar: temor, envidia, timidez, etc.

C.- Actitud no vinculativa de superioridad.

En este grupo encontramos aquellas actitudes con las que el emisor se desvincula, se aleja del receptor y lo hace desde una posición de superioridad, considerando al receptor inferior respecto a él. Entre estas actitudes tenemos: desaprobación, mofa, menosprecio, etc.

Con esta clasificación se pretende estudiar la influencia del programa de expresión corporal en la mejora de las actitudes comunicativas, mediante su medición en los grupos en cada momento.

Para ello, se procedió a cuantificar en dos de los grupos estudiados, el experimental y el control, la calidad comunicativa inicial, es decir en el momento antes, asignándole a las actitudes emitidas una puntuación, según la escala de valoración elaborada a tal fin (figura 2.6). En el postest se volvió a medir la calidad comunicativa, a los dos grupos, puntuándola, en el momento después, con la misma escala de valores que se utilizó en el momento antes.

Una vez comparadas ambas magnitudes se ha podido observar qué variaciones se habían producido en las actitudes en cada momento y grupo, observando y valorando si la actitud final había cambiado de forma positiva o negativa. Se prestó especial atención a detectar qué tipos de actitudes eran las favorecidas por la aplicación de la variable independiente, así como qué modelo de distribución presentaban las actitudes en cada momento y grupo.

2.2.4.2.2. El lenguaje no verbal.

El lenguaje no verbal está constituido por todos los símbolos de naturaleza corporal, espacial, gestual, rítmica, sensitiva, táctil, visual, del vestuario, de los artefactos, etc., que los sujetos utilizamos de forma consciente o inconsciente en nuestra comunicación. Es un concepto tan amplio que podríamos definirlo casi por exclusión, de manera que si en una comunicación eliminamos todos los elementos pertenecientes al lenguaje verbal, así como los correspondientes al paralenguaje (en el caso del verbal: tono, timbre, entonación, volumen, etc.) el resto de elementos comunicativos presentes conforman el lenguaje no verbal.

Es un lenguaje simbólico, universal, espontáneo e inconsciente. Es prácticamente común a todas las razas, pueblos y culturas, independiente del nivel de formación de las personas y compartido, casi en su totalidad, con determinados animales. Informa de las intenciones del emisor respecto al receptor, de cómo lo percibe, de cómo se siente respecto al receptor, de cómo lo valora, etc.

El lenguaje no verbal utilizado en una comunicación es un indicativo de la calidad de la misma, va a revelar el grado de confianza o desconfianza, de amistad o de enemistad, de acercamiento, etc., que se da entre comunicantes.

Es tan amplio el lenguaje no verbal que, en él, se pueden estudiar numerosas variables, tantas que harían imposible, por no operativo, el presente estudio. De entre todas las variables posibles, se han seleccionado aquellas que se consideran más indicativas del grado de calidad comunicativa, así como que sean claramente observables de forma objetiva y al alcance de nuestros medios. En concreto las siguientes:

A. Distancia a la que se sitúa el emisor respecto al receptor.
B. Orientación del cuerpo del emisor respecto al receptor.
C. Contacto o parte del cuerpo del emisor con la que éste toca al receptor.
D. Duración del contacto, en segundos.

Dentro de cada una de estas variables, se han distinguido dimensiones o niveles de la misma al objeto de poder medirla con mayor exactitud (figura 2.7). Así mismo a cada uno de estos niveles se les ha asignado valores numéricos en función de su mayor o menor calidad comunicativa, a fin de poder tratarlos estadísticamente.

A. Distancia: se han diferenciado tres niveles.

1. **Lejana**: si el emisor se sitúa a una distancia superior a medio metro o mayor, el equivalente a la distancia de su mano más el antebrazo.
2. **Cercana**: si el emisor se ubica a una distancia entre el medio metro y los treinta centímetros.
3. **Íntima**: si el emisor se coloca a una distancia inferior a los treinta centímetros.

B. Orientación: se han planteado tres niveles o dimensiones. Para ello se han distinguido, en el emisor, diferentes centros corporales, con gran importancia comunicativa y expresiva, susceptibles de ser orientados en distintas direcciones de forma independiente. Estos centros corporales son: cabeza, pecho, pelvis y pies.

1. **Hacia otro sitio:** esta dimensión nos indica que el emisor tiene todos sus centros expresivos orientados hacia un lugar diferente al receptor y en consecuencia se da una muy baja calidad comunicativa.
2. **Mixta:** en este caso el emisor orienta simultáneamente algún o algunos de sus centros expresivos hacia el receptor y algún o algunos de sus centros expresivos hacia otro sitio distinto al receptor. Representa una calidad comunicativa media.
3. **Hacia el receptor:** el emisor orienta todos sus centros expresivos hacia el receptor. Esta dimensión indica la máxima calidad comunicativa de esta variable.

C. Contacto: con respecto a esta variable se han fijado cuatro dimensiones de diferente calidad, dependiendo de la parte del cuerpo del emisor con la que toca al receptor. No se ha considerado qué parte del receptor es tocada por el emisor, lo que sin duda añadiría un importante aspecto de calidad comunicativa, pero incrementando significativamente el grado de complejidad y dificultad en la investigación. Estos niveles son:

1. **Ningún contacto:** el emisor no toca al receptor y por consecuencia la calidad comunicativa es muy baja.
2. **Mano:** el emisor toca con su mano al receptor. La calificación que se le otorga es de baja calidad comunicativa.
3. **Cara:** el emisor toca con su cara al receptor. Normalmente este contacto se produce con la cara del receptor. Se califica como una calidad media, ya que el saludo mediante la aproximación de las caras es bastante frecuente en esta sociedad.
4. **Tronco:** el emisor toca con su tronco, pecho o pelvis, al receptor. La calificación que ésta recibe es la de mayor calidad comunicativa.

D. Duración: en esta variable se han contemplado, igualmente, tres grados de diferente calidad comunicativa.

1. **Breve:** cuando el encuentro dura un segundo o menos. Se trata simplemente de dar el mensaje sin detenerse. Representa la más baja calidad comunicativa.
2. **Normal:** cuando el encuentro dura de dos a cuatro segundos. Supone un nivel medio de calidad comunicativa.
3. **Largo:** cuando el encuentro dura más de cuatro segundos. Indica el mayor nivel comunicativo.

Aplicando esta clasificación de variables y dimensiones del lenguaje no verbal se ha pretendido medir la influencia del programa de clases de expresión corporal en la mejora de la comunicación, mediante la comparación de las mediciones de las dimensiones del lenguaje no verbal en los momentos antes y después a la aplicación de la variable independiente. Así mismo se ha prestado especial atención a detectar qué tipos de aspectos del lenguaje no verbal eran favorecidos por la aplicación de la variable independiente y qué modelo de comunicación no verbal eran favorecidos en cada uno de los grupos y momentos.

2.2.4.2.3. Clasificación de las variables dependientes.

Para llevar a término la medición se han tenido en cuenta catorce variables, dos de ellas de naturaleza cuantitativa y doce de carácter cualitativo, que fueron estudiadas en dos tipos de circunstancias o casos: atendiendo al momento de la medición y por el género del alumnado que interviene; esto supone un total de 140 mediciones, dependiendo del grupo estudiado y de las comparaciones observadas. Pasamos a exponer los casos citados.

Atendiendo a la **naturaleza** de las catorce variables estudiadas, las podemos clasificar en variables de cantidad y variables de calidad.

Variables de cantidad:

V.1.- Número de mensajes emitidos.
V.2.- Número de sujetos a los que se emite.

Variables de calidad:

- Relativas a la actitud psicológica:
  - V.3.- Calidad de las actitudes emitidas.
  - V.4.- Actitudes vinculativas de igualdad emitidas.
  - V.5.- Actitudes vinculativas de inferioridad emitidas.
  - V.6.- Actitudes vinculativas de superioridad emitidas.
  - V.7.- Actitudes neutras emitidas.
  - V.8.- Actitudes no vinculativas de igualdad emitidas.
  - V.9.- Actitudes no vinculativas de inferioridad emitidas.
  - V.10.-Actitudes no vinculativas de superioridad emitidas.
- Relativas al lenguaje no verbal:
  - V.11.- Lenguaje no verbal emitido: distancia.
  - V.12.- Lenguaje no verbal emitido: orientación.
  - V.13.- Lenguaje no verbal emitido: contacto.
  - V.14.- Lenguaje no verbal emitido: duración.

Estas variables han sido estudiadas en dos circunstancias o casos que pasamos a exponer:

Por el momento de la medición.

- Variables en el momento antes.
- Variables en el momento después.

Atendiendo al género de los alumnos que intervienen:

- Todos emiten a todos.
- Varón emite a varón.
- Mujer emite a mujer.
- Varón emite a mujer.
- Mujer emite a varón.

Presentamos la siguiente figura 2.12 en la que podemos observar las variables estudiadas, su naturaleza y los casos observados en cada una de ellas.

			Momento medición A= antes D= después		**Género de los que intervienen** T/T= todos con todos V/V= varón con varón - V/M = varón con mujer M/V= mujer con varón - M/M = mujer con mujer					
Naturaleza		**Variables**	A	D	T/T	V/V	V/M	M/V	M/M	
Cantidad		Nº de mensajes emitidos	X	X	X X	X X	X X	X X	X X	10
		Nº de sujetos a quien se emite	X	X	X X	X X	X X	X X	X X	10
Calidad	**Actitud psicológica**	Calidad de las actitudes emitidas	X	X	X X	X X	X X	X X	X X	10
		Actitudes vinculativas de igualdad emitidas	X	X	X X	X X	X X	X X	X X	10
		Actitudes vinculativas de inferioridad emitidas	X	X	X X	X X	X X	X X	X X	10
		Actitudes vinculativas de superioridad emitidas	X	X	X X	X X	X X	X X	X X	10
		Actitudes neutras emitidas	X	X	X X	X X	X X	X X	X X	10
		Actitudes no vinculativas de igualdad emitidas	X	X	X X	X X	X X	X X	X X	10
		Actitudes no vinculativas de inferioridad emitidas	X	X	X X	X X	X X	X X	X X	10
		Actitudes no vinculativas de superioridad emitidas	X	X	X X	X X	X X	X X	X X	10
	Lenguaje no verbal	Lenguaje no verbal emitido: distancia.	X	X	X X	X X	X X	X X	X X	10
		Lenguaje no verbal emitido: orientación.	X	X	X X	X X	X X	X X	X X	10
		Lenguaje no verbal emitido: contacto.	X	X	X X	X X	X X	X X	X X	10
		Lenguaje no verbal emitido: duración	X	X	X X	X X	X X	X X	X X	10

Figura 2.12. Clasificación de las variables y casos de las mismas estudiados.

2.2.5. TRABAJO DE CAMPO.

El trabajo de campo se llevó a cabo durante 10 semanas del primer trimestre del curso escolar 2004-2005, distribuidas de la siguiente forma:

- Semana 1. Sesión de pretests. Se hicieron dos mediciones de la cantidad y calidad de la comunicación: una a los miembros del grupo experimental más los del grupo control externo 1 y otra a los componentes del grupo control puro más los del grupo control externo 2.

- Semanas de la 2 a la 9. Aplicación de la variable independiente al grupo experimental. El grupo control puro y el control externo (completo) continuaban con sus actividades ordinarias de clase.

- Semana 10. Sesión de postest. Se volvieron a hacer dos mediciones de la cantidad y calidad de la comunicación: una a los miembros del grupo experimental más los del grupo control externo 2 y otra a los componentes del grupo control puro más los del grupo control externo 1.

2.2.5.1. Selección y entrenamiento de los observadores.

Dado que la observación, discriminación y calificación de la calidad de la comunicación (actitud comunicativa y lenguaje no verbal) entrañaba el peligro de una visión subjetiva y parcial del observador, con el fin de reducir al mínimo este riesgo se acordó constituir un equipo de observadores y prepararlos tanto mediante formación teórica como con entrenamiento práctico de observación de las variables y casos a estudiar. Este proceso se llevó a cabo en los meses de mayo y junio de 2004.

El grupo de observadores estuvo constituido por tres personas, dos mujeres y un varón, con las siguientes características:

- Voluntarios interesados en participar en la investigación.
- Formación académica alta (licenciados).
- Familiarizados con las variables a estudiar (licenciados en música y artes escénicas).

Para el entrenamiento se emplearon ocho sesiones, organizadas de la manera siguiente.

- Sesión 1: se informó a los observadores sobre las características del proyecto de investigación, tales como: hipótesis y objetivos del trabajo, sujetos sobre con los que se iba a trabajar, organización de la muestra y planteamiento metodológico a seguir.

- Sesión 2: se entregó, a los observadores, la planilla de redacción, envío de mensajes y de análisis posterior de las mismas (figura 2.5), la escala de estimación descriptiva de las actitudes (figura 2.6) y la escala de estimación del lenguaje no verbal (figura 2.7) y se debatió sobre ellas.

    - En cuanto a la observación de las actitudes comunicativas, se procedió con el siguiente protocolo de funcionamiento:

        - Revisión y redefinición de las actitudes a detectar.
        - Información sobre las agrupaciones de actitudes definidas.

- Información sobre las puntuaciones asignadas a cada agrupación en función de la mayor o menor calidad comunicativa que implican.

▪ En cuanto al lenguaje no verbal utilizado por los emisores:

- Informar sobre cada una de las dimensiones del lenguaje no verbal a estudiar.
- Explicar la puntuación asignada en función de su mayor o menor calidad comunicativa.

• Sesión 3: se organizó, con alumnado de primero de arte dramático, una simulación, a pequeña escala, de medición de la calidad y cantidad comunicativa, sirviéndonos de la entrega de mensajes escritos libres (figura 2.5) y procediendo a la grabación en video.

• Sesiones 4 y 5: se realizaron prácticas sobre el ensayo de medición realizado por alumnado de primero de arte dramático, de manera que los observadores se entrenaran en la discriminación de las actitudes contenidas en los mensajes escritos, su puntuación y consenso en caso de discrepancia en la detección de la actitud (figuras 2.5 y 2.6).

• Sesiones 6 y 7: se entrenó a los observadores mediante la discriminación, en la grabación de video, de las dimensiones del lenguaje no verbal utilizado por el alumnado de primero de arte dramático durante el momento de entrega de los mensajes, así como de la asignación de puntuaciones (figura 2.7).

• Sesión 8: se trabajó con los observadores en el proceso de la trascripción de datos: actitudes, lenguaje no verbal, frecuencia, a la planilla correspondiente (figura 2.13).

2.2.5.2. Organización y desarrollo del trabajo de campo.

A finales del curso académico 2003-2004 se llevaron a cabo las gestiones oportunas con el I.E.S, para solicitar los permisos y plantear el posible calendario de aplicación de las medidas pretest y postest, así como del programa de intervención.

A principios del curso académico 2004-2005 se concretaron los grupos de alumnado que iban a formar parte del proyecto de investigación, determinando cuál sería el experimental, cuál el control puro y cuál el de comparación externo.

Se utilizó la planilla que se muestra en la figura 2.4 para recoger los datos del alumnado que configuró la muestra. El nombre fue sustituido por las iniciales (código), a fin de mantener el anonimato de los sujetos. Siendo también de relevante interés para nosotros recoger el género y el grupo al que pertenecía el sujeto.

Siendo conscientes de que la situación de medición, tanto pretest como postest, podían constituir una circunstancia novedosa para el alumnado y provocar cierto nivel de stress y en consecuencia influir en los datos arrojados por la medición, por lo que se tomaron precauciones que supusieran la habituación del alumnado a las nuevas personas, aparatos y situaciones que estarían presentes en las mediciones.

Así se procedió de la siguiente forma:

- El investigador estuvo presente en dos sesiones de educación física, en cada uno de los tres grupos, acompañando al profesor, de manera que el alumnado se familiarizara con el mismo.
- Durante las dos sesiones previas en las que el investigador asistió acompañando al profesor titular, se instalaron dos cámaras de video en el gimnasio, de forma que el alumnado se acostumbrara a ellas y dejara de tenerlas en cuenta.

Las mediciones se realizaron de forma sucesiva, el mismo día a todos los grupos (grupo experimental más grupo control externo 1, por un lado, y grupo control puro más grupo control externo 2, por otro, en el pretest; grupo experimental más grupo control externo 2, por un lado, y grupo control puro más grupo control externo 1, por otro, en postest). No se consideró necesario el que se realizaran de forma simultánea las dos mediciones en cada momento, ya que esto implicaba un número mayor de medios tanto logísticos, como de personal e instrumentos, mientras que no aportaba ninguna ventaja ya que los alumnos que terminaban una medición no interactuaban con los que iniciaban la siguiente, por lo que no se contaminaba el proceso.

Tal como se ha expuesto anteriormente, tanto en el pretest como en el postest se aplicó el mismo procedimiento. El alumnado se colocaba en círculo mirando hacia el centro del mismo, donde se encontraban situados diversos montones de planillas para mensajes (figura 2.5). El alumnado podía, una vez iniciada la medición, coger cuantas hojas quisiera, escribir en ellas todos los mensajes que deseara y, acercándose a sus compañeros destinatarios, entregarles los mensajes. Previamente se les advertía que cada uno debía conservar todas las hojas recibidas y entregarlas a los experimentadores al terminar la sesión.

La sesión también se grababa con dos cámaras de video a fin de registrar el lenguaje no verbal utilizado en el momento de la entrega del mensaje.

Con el fin de que el desconocimiento de los nombres de los posibles receptores no redujera el número de comunicaciones, todo el alumnado portaba en su pecho una pegatina en la que figuraban sus datos (nombre, apellidos y curso), escritos con letras mayúsculas, en caligrafía clara y de gran tamaño, de forma que fuera visible desde cualquier posición del círculo.

En todas las mediciones y a todos los grupos de alumnado se les dieron siempre las mismas instrucciones, estas eran leídas, con el siguiente texto:

"Podéis tomar cuantas hojas queráis, escribir en ellas vuestro nombre y el nombre del alumno al que se la vais a entregar (cualquiera de los alumnos pre-

sentes), si no lo sabéis, lo podéis leer en la pegatina que lleva en el pecho. El contenido del mensaje es libre. Una vez escrito el mensaje, os acercáis al receptor y se lo entregáis, pudiendo acompañar la entrega con cualquier expresión de palabras, de gestos o acciones que deseéis. Podéis mandar cuantos mensajes queráis y a las personas que queráis. No debéis escribir sobre las zonas sombreadas. Cada uno ha de guardar todos los mensajes recibidos y entregárselos al profesor al final de la sesión. Podéis empezar ya".

2.3. TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS.

Durante el segundo y tercer trimestre del curso escolar 2004-2005 se procedió, entre observadores e investigador principal, a realizar el trabajo de conteo de mensajes, de recuento de las personas a las que se emitieron, de discriminación de las actitudes (a partir de los mensajes escritos) y del lenguaje no verbal (a partir de las grabaciones de video).

Para el análisis de las actitudes, todos los mensajes eran estudiados por los tres observadores, con el siguiente procedimiento, y revisado por el investigador:

Individualmente cada observador procedía a:

1. Discriminar la actitud que subyacía en el texto.
2. Identificar el grupo de actitudes al que pertenecía.
3. Asignarle la puntuación que correspondía al grupo de actitudes.

En conjunto los tres observadores:

1. En caso de coincidencia de los tres observadores en la actitud identificada, se le adjudicaba la puntuación correspondiente al grupo de actitudes al que pertenecía.
2. En caso de no coincidencia, se abría un debate entre los observadores y el investigador principal, para llegar a un consenso sobre la actitud o el grupo al que pertenecía.

En relación a la cumplimentación de la escala de estimación descriptiva del lenguaje no verbal (figura 2.7), los tres observadores y el investigador principal, simultáneamente, a través de las dos grabaciones de video que se realizaron, de cada una de las sesiones de medición, procedían de la siguiente forma:

1. Estudio de cada uno de los sujetos. En cada una de sus intervenciones.
2. Discriminación, en cada sujeto, de los cuatro aspectos del lenguaje no verbal emitido, en cada interacción.
3. Puesta en común de los tres observadores y el investigador principal.
4. Una vez detectado el lenguaje no verbal utilizado por cada alumno, en cada interacción, se ponderaba asignándole un valor numérico en función de la escala de estimación descriptiva que se muestra en la figura 2.7.

5. Las puntuaciones en las que coincidían, se asignaban directamente.
6. En caso de discrepar en la puntuación dada, a una variable, se reflexionaba sobre ella buscando el acuerdo.

Los resultados obtenidos del recuento y valoración de todas las variables analizadas, distinguiendo el género del emisor y del receptor (v= varón, m= mujer y t= todos los mensajes), se vaciaban en una planilla, que responde (a modo de ejemplo) al modelo que aparece en la figura 2.13, a fin de facilitar su introducción en la herramienta estadística.

Momentos **A: Antes aplicación var. independiente** **D: Tras aplicación var. independiente**														**Grupo Experimental**	**Grupo Control**	**Grupo Comparación Externo**
Código Alumno	**Género**	**Nº mensajes emitidos**			**Nº sujetos a quien emite**			**Calidad de las actitudes emitidas**			**Lenguaje no verbal emitido distancia**					
		v	**m**	**t**	**v**	**m**	**t**	**v**	**m**	**t**	**v**	**m**	**t**			

Figura 2.13. Planilla de recogida de datos, momento A (pretest) y momento D (postest).

Previamente se habían asignado códigos para cada una de las variables observadas tal y como se muestra en la figura 2.14.

NATURALEZA		**VARIABLE**	**Momento antes**	**Momento después**
CANTIDAD COMUNICACIÓN		Número de mensajes emitidos	EANME	EDNME
		Número de sujetos a los que se emite	EANSQE	EDNSQE
CALIDAD DE LA COMUNICACIÓN	**ACTITUD COMUNICATIVA**	Suma de actitudes emitidas	EASAC	EDSAC
		Suma de actitudes vinculativas de superioridad emitidas	EAVS	EDVS
		Suma de actitudes vinculativas de igualdad emitidas	EAVIG	EDVIG
		Suma de actitudes vinculativas de inferioridad emitidas	EAVI	EDVI
		Suma de actitudes no vinculativas de superioridad emitidas	EANVS	EDNVS
		Suma de actitudes no vinculativas de igualdad emitidas	EANVIG	EDNVIG
		Suma de actitudes no vinculativas de inferioridad emitidas	EANVI	EDNVI
		Suma de actitudes neutras emitidas.	EANEUT	EDNEUT
	LENGUAJE NO VERBAL	Suma del lenguaje no verbal emitido, distancia de interactuación	EALNVD	EDLNVD
		Suma del lenguaje no verbal emitido, orientación	EALNVO	EDLNVO
		Suma del lenguaje no verbal emitido, contacto corporal	EALNVC	EDLNVC
		Suma del lenguaje no verbal emitido, duración de la interactuación	EALNVU	EDLNVU

Figura 2.14. Clasificación de las variables según su naturaleza cuantitativa o cualitativa, referidas a los momentos antes y después. Nombres asignados para su tratamiento informatizado.

El análisis estadístico de los datos fue llevado a cabo con el programa de Software estadístico SPSS 14.0. (2006). Este programa nos permitió la realización de los análisis así como la confección de los gráficos pertinentes. Los análisis estadísticos contemplados han sido los siguientes:

Por momentos:

- Antes de la aplicación de la variable independiente: grupo experimental en relación con grupo control.
- Después de la aplicación de la variable independiente: grupo experimental en relación con grupo control.
- Grupo de comparación externo (1) recibe del grupo experimental, con grupo de comparación externo (2) recibe del control el momento antes.
- Grupo de comparación externo (2) recibe del grupo experimental, con grupo de comparación externo (1) recibe del control el momento después.

Por grupos:

- En el grupo experimental: momento antes con momento después.
- En el grupo control: momento antes con momento después.
- El grupo de comparación externo recibe del experimental en el momento antes, con recibe del experimental en el momento después.
- Grupo comparación externo recibe del control en el momento antes, con recibe del control en el momento después.

En la figura 2.15, hemos resumido, de forma gráfica, los análisis que se han realizado.

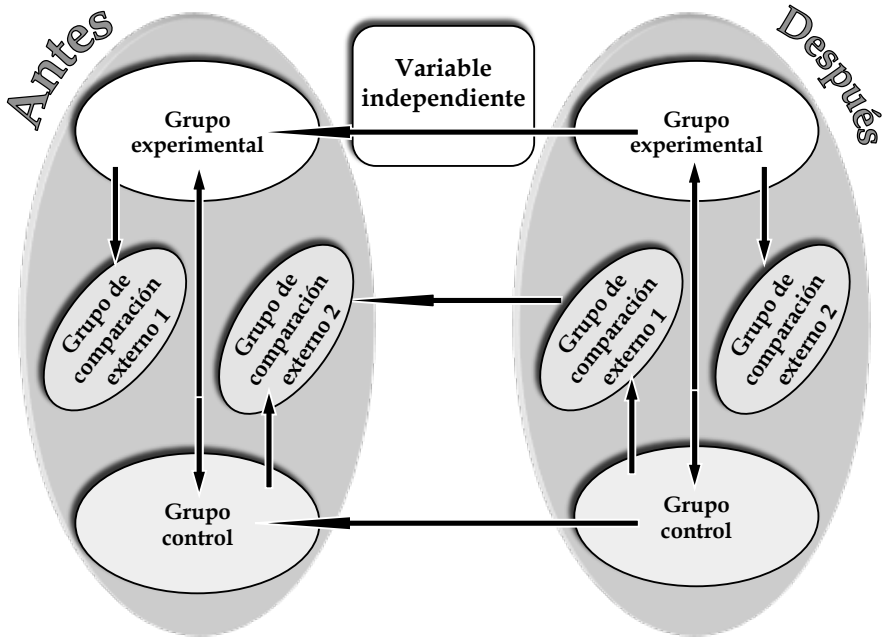


Figura 2.15. Esquema explicativo del diseño de investigación

Para cada variable estudiada se ha empleado un contraste de hipótesis basado en la prueba t de Student (tanto para muestras independientes como relacionadas), utilizando como valor de significación el habitual de $P< 0,05$.

Así como el análisis de la varianza, para estudiar la variabilidad de las medias muestrales, comparando los grupos en cada momento, variable y grupo de género, para poder determinar si son significativamente similares y por lo tanto comparables, o no son similares y por lo tanto no comparables.

En cuanto a los gráficos hemos aportado representaciones comparativas de las medias alcanzadas por cada variable en cada momento y grupo así como para cada uno de los subgrupos de géneros estudiados (en capítulo 3, análisis de los resultados), señalando de forma gráfica aquellas diferencias que significación estadística.

Gráficos de la tendencia de cambio de cada una de las variables hacia el incremento o la disminución, resaltando las que comportan significación estadística y el grado de la misma, del grupo control y del grupo experimental, comparando su momento antes con su momento después. Diferenciando los subgrupos de intragéneros e intergéneros así como el caso de todos con todos.

Gráficos de distribución de la calidad de las actitudes para el caso de todos con todos y cada uno de los agrupamientos por géneros, comparando al grupo experimental con el control en el momento antes y en el momento después, con el fin de averiguar el modelo e distribución de las actitudes en casa caso, grupo y momento, así como en los diferentes subgrupos de género estudiados para poder determinar si la variable independiente producía una distribución de las actitudes de mayor y mejor calidad comunicativa.

Gráficos de distribución de la calidad del lenguaje no verbal del grupo experimental y del control, en sus momentos antes y después, para el caso de todos con todos así como para el caso de cada una de las agrupaciones por géneros estudiadas a fin de determinar el estilo de comunicación inicial en cada caso y momento así como el estilo de comunicación final alcanzado en cada caso y agrupación al objeto de poder determinar si la variable independiente favorecía un modelo de distribución del lenguaje no verbal de mayor calidad comunicativa.

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

INTRODUCCIÓN

3.1. GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO CONTROL COMO EMISORES

3.1.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN AISLADA DE CADA UNA DE LAS VARIABLES, DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL COMO EMISORES. PARA LOS CASOS DE: TODOS EMITEN A TODOS, VARÓN EMITE A VARÓN, MUJER EMITE A MUJER, VARÓN EMITE A MUJER Y MUJER EMITE A VARÓN

3.1.1.1. Número de mensajes emitidos

3.1.1.2. Número de sujetos a quien emite

3.1.1.3. Calidad de las actitudes emitidas

3.1.1.4. Actitudes vinculativas de igualdad emitidas

3.1.1.5. Actitudes vinculativas de inferioridad emitidas

3.1.1.6. Actitudes vinculativas de superioridad emitidas

3.1.1.7. Actitudes neutras emitidas

3.1.1.8. Actitudes no vinculativas de igualdad emitidas

3.1.1.9. Actitudes no vinculativas de inferioridad emitidas

3.1.1.10. Actitudes no vinculativas de superioridad emitidas

3.1.1.11. Lenguaje no verbal emitido: distancia interpersonal

3.1.1.12. Lenguaje no verbal emitido: orientación

3.1.1.13. Lenguaje no verbal emitido: contacto físico

3.1.1.14. Lenguaje no verbal emitido: duración de la interacción

3.1.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN COMPARADA DE TODAS LAS VARIABLES, DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL COMO EMISORES

3.1.2.1. Grupo experimental y grupo control en el momento antes

3.1.2.2. Grupo experimental y grupo control en el momento después

3.1.2.3. Grupo control en sus momentos antes y después

3.1.2.4. Grupo experimental en sus momentos antes y después

3.1.2.5. Grupo experimental y control. Diferencias de sus momentos antes y después

3.1.3. DISTRIBUCIÓN DE LA CALIDAD DE LAS ACTITUDES, DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL COMO EMISORES

3.1.3.1. Distribución de la calidad de las actitudes, en los grupos experimental y control, en los momentos antes y después, para el caso de todos emiten a todos

3.1.3.2. Distribución de la calidad de las actitudes, en los grupos experimental y control, en los momentos antes y después, para el caso de varón emite a varón

3.1.3.3. Distribución de la calidad de las actitudes, en los grupos experimental y control, en los momentos antes y después, para el caso de mujer emite a mujer

3.1.3.4. Distribución de la calidad de las actitudes, en los grupos experimental y control, en los momentos antes y después, para el caso de varón emite a mujer

3.1.3.5. Distribución de la calidad de las actitudes, en los grupos experimental y control, en los momentos antes y después, para el caso de mujer emite a varón

3.1.4. DISTRIBUCIÓN DE LA CALIDAD DEL LENGUAJE NO VERBAL, DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL COMO EMISORES

3.1.4.1. Distribución de la calidad del lenguaje no verbal, en los grupos experimental y control, en los momentos antes y después, para el caso de todos emiten a todos

3.1.4.2. Distribución de la calidad del lenguaje no verbal, en los grupos experimental y control, en los momentos antes y después, para el caso de varón emite a varón

3.1.4.3. Distribución de la calidad del lenguaje no verbal, en los grupos experimental y control, en los momentos antes y después, para el caso de mujer emite a mujer

3.1.4.4. Distribución de la calidad del lenguaje no verbal, en los grupos experimental y control, en los momentos antes y después, para el caso de varón emite a mujer

3.1.4.5. Distribución de la calidad del lenguaje no verbal, en los grupos experimental y control, en los momentos antes y después, para el caso de mujer emite a varón

3.2. GRUPO DE COMPARACIÓN EXTERNO RECIBE DEL EXPERIMENTAL Y DEL CONTROL.

3.2.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN AISLADA DE CADA UNA DE LAS VARIABLES, DEL GRUPO DE COMPARACIÓN EXTERNO COMO RECEPTOR, PARA EL CASO DE TODOS EMITEN A TODOS

3.2.1.1. Número de mensajes recibidos

3.2.1.2. Número de sujetos de quien recibe

3.2.1.3. Calidad de las actitudes recibidas

3.2.1.4. Actitudes vinculativas de igualdad recibidas

3.2.1.5. Actitudes vinculativas de inferioridad recibidas

3.2.1.6. Actitudes vinculativas de superioridad recibidas

3.2.1.7. Actitudes neutras recibidas

3.2.1.8. Actitudes no vinculativas de igualdad recibidas

3.2.1.9. Actitudes no vinculativas de inferioridad recibidas

3.2.1.10. Actitudes no vinculativas de superioridad recibidas

INTRODUCCIÓN.

En el presente capítulo, la exposición de los resultados se va a articular en dos grandes bloques: 1) grupo experimental y grupo control como emisores y 2) grupo de comparación externo recibe del experimental y del control.

En el primero se va a abordar el análisis de los datos arrojados, tras la aplicación del pretest (momento antes) y del postest (momento después), por el grupo control y por el grupo experimental, teniendo en cuenta las actuaciones de los sujetos en su función de emisores. Dentro de esta parte se llevan a cabo cuatro tipos diferentes de tratamiento:

- Para comenzar se afronta, de forma aislada, cada una de las variables objeto de estudio: número de mensajes, número de sujetos, calidad de las actitudes, actitudes vinculativas de igualdad, actitudes vinculativas de inferioridad, actitudes vinculativas de superioridad, actitudes neutras, actitudes no vinculativas de igualdad, actitudes no vinculativas de inferioridad, actitudes no vinculativas de superioridad, distancia interpersonal, orientación corporal, contacto físico y duración de la interacción.
    - Cada una de las variables es analizada por momentos y por grupos. Por momentos, comparando las medias del grupo experimental con las del grupo control antes y haciendo lo correspondiente en el momento después. Por grupos, contrastando, por un lado, los resultados arrojados antes y después por el grupo experimental y, por otro, los de ambos momentos del grupo control.
    - Igualmente, para cada variable y para cada tipo de análisis (momentos y grupos), se tienen en cuenta cinco casos con relación a las muestras: todos emiten a todos, varón emite a varón, mujer emite a mujer, varón emite a mujer y mujer emite a varón.
- A continuación se realiza un análisis comparado de todas las variables objeto de estudio. Para ello se contrastan los resultados alcanzados estadísticamente en los diferentes casos (todos, intergéneros e intragéneros), por momentos (antes y después) y por grupos (experimental y control).
- El tercer tipo de estudio afecta exclusivamente a las siete variables de las actitudes emitidas: vinculativas de igualad, vinculativas de inferioridad, vinculativas de superioridad, neutras, no vinculativas de igualdad, no vinculativas de inferioridad y no vinculativas de superioridad. Se introduce un formato gráfico de análisis que permite valorar la evolución de la distribución de la calidad de las actitudes. Para ello se procede de la siguiente forma:

- A partir de las medias obtenidas por parte del grupo experimental y por la del grupo control, en los momentos antes y después, se procede a recalcular los datos, otorgándole a cada variable el valor que representa su calidad comunicativa (ver capítulo de planteamiento de la investigación).
- Se elaboran gráficas de barras, en las que quedan ordenadas las actitudes de mayor (izquierda) a menor (derecha) valor comunicativo.
- Se propone un sistema gráfico de análisis cualitativo atendiendo a la orientación de las líneas, el gradiente de las mismas y las características de los senos.
- El proceso se hace para el caso de todos emiten a todos, así como para los intragéneros (varón emite a varón y mujer emite a mujer) y los intergéneros (varón emite a mujer y mujer emite a varón).

- El último análisis se centra en las cuatro variables del lenguaje no verbal: distancia interpersonal, orientación corporal, contacto físico y duración de la interacción. Se trabaja sobre un formato gráfico de análisis que permite valorar la evolución de la distribución de la calidad del lenguaje no verbal. Para ello se procede de la siguiente forma:
  - Se elaboran gráficas radiales, en las que, en cada eje, se encuentra ubicada una de las variables del lenguaje no verbal.
  - El proceso se hace para el caso de todos emiten a todos, así como para los intragéneros (varón emite a varón y mujer emite a mujer) y los intergéneros (varón emite a mujer y mujer emite a varón).

En el segundo apartado, se exploran los datos obtenidos por las personas que integraban el grupo de comparación externo, en su papel de receptoras de los mensajes emitidos por los componentes del grupo control o los del grupo experimental (según corresponda); tanto en el momento antes como en el momento después.

- Se analiza, de forma aislada, tanto las variables cuantitativas: número de mensajes, número de sujetos; como las cualitativas relacionadas con las actitudes: calidad de las actitudes, actitudes vinculativas de igualdad, actitudes vinculativas de inferioridad, actitudes vinculativas de superioridad, actitudes neutras, actitudes no vinculativas de igualdad, actitudes no vinculativas de inferioridad, actitudes no vinculativas de superioridad.
  - Cada una de las variables es analizada por momentos y por grupos. Por momentos, comparando las medias recibidas del grupo experimental con las recibidas del grupo control

antes y haciendo lo correspondiente en el momento después. Por grupos, contrastando, por un lado, los resultados arrojados antes y después en relación al grupo experimental y, por otro, los de ambos momentos con respecto al grupo control.

- Para cada variable y para cada tipo de análisis (momentos y grupos), sólo se tiene en cuenta el caso de todos emiten a todos.

3.1. GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO CONTROL COMO EMISORES.

Los resultados arrojados por el grupo experimental y el grupo control como emisores, tanto en el pretest como en el postest, así como la interpretación correspondiente de los mismos, se aborda, tal como ha sido expuesto anteriormente, desde cuatro formas de análisis diferentes.

El plan relativo al tratamiento estadístico de los datos fue explicado, detalladamente, en el capítulo 2 del planteamiento de la investigación. La estructura empleada, así como el procedimiento seguido en cada una de ellas, serán presentados pormenorizadamente al inicio de cada uno de los subapartados, junto con las aportaciones que de ellas se deducen.

3.1.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN AISLADA DE CADA UNA DE LAS VARIABLES, DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL COMO EMISORES. PARA LOS CASOS DE: TODOS EMITEN A TODOS, VARÓN EMITE A VARÓN, MUJER EMITE A MUJER, VARÓN EMITE A MUJER Y MUJER EMITE A VARÓN

En el presente apartado se van a profundizar en el análisis e interpretación, por separado de cada una de las variables objeto de estudio. Estas se encuentran ordenadas de la siguiente manera:

1º. Variables cuantitativas: número de mensajes emitidos y número de sujetos a quienes se emite.

2º. Variables cualitativas sobre actitudes emitidas, organizadas de mayor a menor valor comunicativo: calidad de las actitudes, actitudes vinculativas de igualdad, actitudes vinculativas de inferioridad, actitudes vinculativas de superioridad, actitudes neutras, actitudes no vinculativas de igualdad, actitudes no vinculativas de inferioridad, actitudes no vinculativas de superioridad.

3º. Variables cualitativas sobre lenguaje no verbal: distancia interpersonal, orientación corporal, contacto físico y duración de la interacción.

Todos los resultados estadísticos, correspondientes, se encuentran recogidos en las tablas 3.1 a 3.14, que figuran en el anexo.2 En las mismas se han

resaltado, en negrita y con un recuadrado de triple línea, aquellos datos que poseen significación estadística.

Para cada una de las variables estudiadas, se muestra una figura, compuesta por cinco gráficos, uno por cada caso observado, que revelan los resultados obtenidos en las mediciones. Así, considerando a los participantes como emisores, los gráficos representan la situación de: todos emiten a todos; intergénero (varón emite a varón y mujer emite a mujer); intragénero (varón emite a mujer y mujer emite a varón).

- En los gráficos, la línea roja representa los datos del grupo control, en su comparación antes con después, y la línea verde los del grupo experimental, al contrastar sus momentos antes con sus momentos después. Por otra parte, para mostrar los resultados estadísticamente significativos entre ambos grupos (experimental y control), se han incluido flechas dobles verticales: línea morada, para indicar la existencia de diferencias apreciables en el pretest, y línea azul, para destacar las existentes en el postest.
- Las líneas que representan comparaciones con relevancia significativa, van acompañadas de uno a cuatro asteriscos, según su grado de significación estadística, a saber: *<.05, **<.01, ***<.005, ****<.001.

A continuación, y con estructura de tabla, para facilitar la lectura comparada, se realiza el análisis de los resultados obtenidos en la medición de la variable dependiente:

- En primer lugar se abordan las diferencias encontradas entre el grupo control y el experimental, en el momento antes, así como las obtenidas en el momento después de la aplicación del programa de intervención al grupo experimental.
- En segundo lugar se contrastan las diferencias de cada grupo (control o experimental) entre su pretest y su postest.
- En ambos análisis, y atendiendo al género del emisor y del receptor, se abordan consecutivamente los casos de: todos emiten a todos, varón emite a varón, mujer emite a mujer, varón emite a mujer y mujer emite a varón.
- Cuando los resultados son estadísticamente significativos se destacan, por un lado, resaltando en negrilla el género del emisor y del receptor y, por otro lado, sombreando la casilla correspondiente y marcando el recuadro con línea más gruesa (antes, después, control, experimental).
- Para finalizar, en cada variable, se hace un resumen del análisis por momentos y del análisis por grupos, así como una breve interpretación de los mismos.

3.1.1.1. Número de mensajes emitidos.

Esta variable se refiere al número total de mensajes que los sujetos emiten, en cada uno de los momentos, agrupadas por géneros y para el caso de todos.

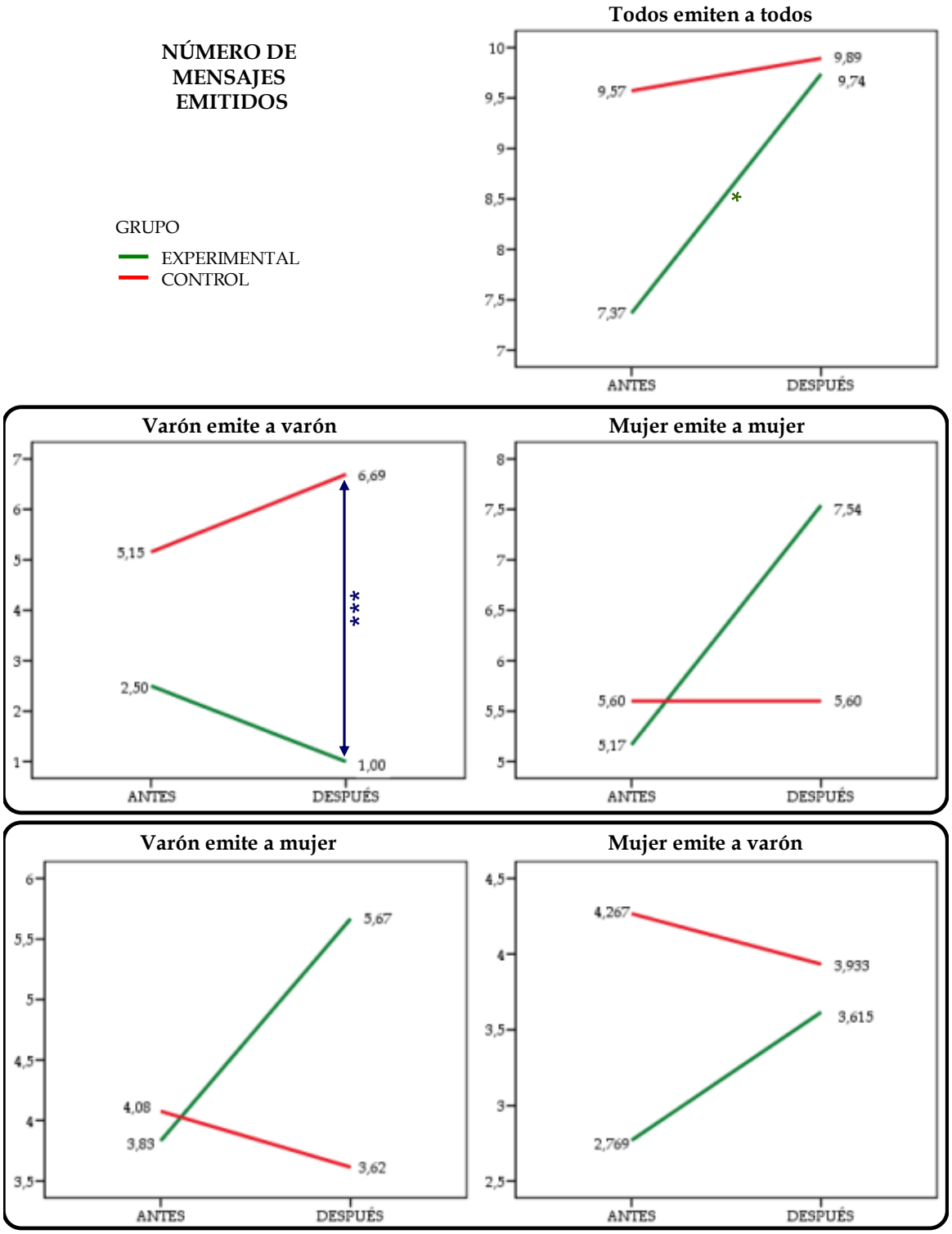


Figura 3.1. Número de mensajes emitidos, en los momentos antes y después, para grupo control y experimental, para todos y por géneros de emisor y receptor.

Comparación grupo control y grupo experimental: número de mensajes emitidos (tabla 3.1; figura 3.1).

Genero emisor	Género receptor	ANTES	DESPUÉS
Todos	Todos	El grupo experimental presenta una media de 7,37 y el control de 9,57; no presentando relevancia estadística (T_{45}=-1,998; P=,052>,05). Por lo que vemos que en el momento antes ambos grupos son semejantes.	Las medias de ambos grupos son muy similares, el experimental de 9,74 y el control de 9,89; por lo que al compararlas no presentan diferencias estadísticamente significativas. (T_{45}=-0,194; P=,847>,05). Ambos grupos se presentan como semejantes.
Varón	**Varón**	En este caso también la media del control con 5,15, es superior a la del experimental con 2,5; e igualmente no muestra relevancia significativa en su comparación (T_{17}=-1,768; P=,095>,05). Sí son comparables los grupos.	Al aumentar la media del control hasta 6,69 y disminuir la del experimental a 1, se produce una diferencia con significación estadística (T_{17} =-4,158; P=,001<,05). En este grupo de la muestra los grupos se presentan como no semejantes.
Mujer	Mujer	Como en el caso anterior la media del control (5,6) es superior a la del experimental (5,17), sin ser estadísticamente significativa. (T_2=-,425; P=,074>,05). Ambos grupos son semejantes en este grupo de la muestra.	La comparación de las medias alcanzadas por ambos grupos en el momento después (grupo experimental 7,67 y grupo control 5,6), nos informa que no existe diferencia significativa entre las mismas, (T_{26}=1,688; P=,103>,05). Son semejantes.
Varón	Mujer	Igualmente es el grupo control con 4,08 quien presenta una media ligeramente superior al experimental con 3,83, sin relevancia al compararlas (T_{17}=-,163; P=,872>,05). Ambos grupos son semejantes.	El experimental tiene una media de 5,67 y el control a 3,62, la comparación de ambas medias no adquiere significación estadística (T_{17} =1,588; P=,131>,05). Ambos grupos no presentan diferencias significativas.
Mujer	Varón	El grupo control presenta una media de 4,47 que es superior a la del experimental con 2,77, sin relevancia estadística al comparar ambas media entre sí (T_{26}=-1,413; P=,169>,05). Son semejantes.	El grupo experimental incrementa su media (3,62) y el control la disminuye (3,93), siguiendo sin existir diferencias significativas (T_{26}=-0,328; P=,745>,05). Ambos grupos son semejantes.

Comparación momentos antes y después: número de mensajes emitidos (tabla 3.1; figura 3.1).

Genero emisor	Género receptor	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
Todos	**Todos**	No existe variación significativa entre la media del momento antes 9,57 respecto a la del momento después 9,89 (T_{27}=-0,550; P=,587>,05). Lo que indica que de forma espontánea no cambia la variable dependiente.	En el grupo experimental la media después con 9,73 aumenta de manera significativa respecto a la media antes 7,37 (T_{18}=-2.579; P=,019<,05). Lo que indica que el programa produce una modificación significativa en la variable dependiente.
Varón	Varón	Se observa un aumento, estadísticamente no significativo, del número de mensajes emitidos en el momento después (6,69) respecto al momento antes (5,15) (T_{12}=-1,690; P=,117>,05). Tampoco se modifica la variable de manera espontánea.	Se produce una gran disminución del número de mensajes emitidos en el momento después (1) con relación al pretest (2,5) pero sin significación estadística (T_5=1,861; P=,122>,05). Lo que parece indicar que el programa, en el caso de emisor y receptor varón, no favorece la modificación de la variable dependiente.
Mujer	Mujer	Las medias se presentan idénticas en ambos grupos (5,6) no mostrando diferencias estadísticas (T_{14}=,000; P=1,000>,05). Lo que podría indicar que de forma espontánea la variable dependiente no se modifica.	Se observa un aumento de la media de mensajes emitidos en el momento después (7,67) respecto a la del momento antes (5,17), sin significación estadística (T_{11}=-1,930 P=,072>,05). Lo que parece indicar que el programa no favorece la modificación de la variable dependiente en este caso.
Varón	Mujer	Se produce un ligero descenso de las medias desde antes (4,08) a después (3,62) sin que esto suponga significación estadística (T_{12}=,640; P=,534>,05). No cambia de forma espontánea la variable dependiente.	El incremento en las media del número de mensajes emitidos en el momento después (5,67) respecto a los emitidos en el momento antes (3,83), no resultan estadísticamente significativos (T_5=-1,808; P=,130>,05). En este caso el programa no produce modificación en la variable dependiente.
Mujer	Varón	El descenso detectado en las medias (antes 4,27 y después 3,93) no arroja diferencias significativas (T_{14}=,439; P=,668>,05). No se modifica la variable de forma espontánea.	Hay incremento en la media de después (3,62) con relación al antes (2,77), sin significación estadística (T_{12}=-2,008; P=,068>,05). Lo que parece indicar que el programa no influye en la modificación de la variable dependiente en este caso de la muestra.

Análisis por momentos:

- En el momento antes no se observan diferencias estadísticamente significativas para ninguno de los casos. Los grupos son semejantes.
- En el momento después sí se observan diferencias significativas entre las medias de los subgrupos varón emite a varón.

Análisis por grupos:

- En el grupo control no se observan variaciones significativas en el número de sujetos que emiten en los momentos antes con después.
- En el grupo experimental aumenta, en general, el número de mensajes emitidos, con carácter significativo sólo en el caso de todos emiten a todos.

Interpretación:

- El incremento en el número de mensajes emitidos es considerado como una mejora comunicativa.
- De forma espontánea no se produce mejora.
- El programa parece favorecer de manera significativa el aumento del número de mensajes que los sujetos emiten.

3.1.1.2. Número de sujetos a quien emite.

Se puede asociar el aumento del número de sujetos a los que se emite mensajes con una mejora comunicativa, con una comunicación más variada, más abierta. Así mismo una reducción del número de sujetos a quien se emite, o un estancamiento supondría una merma en la calidad comunicativa.

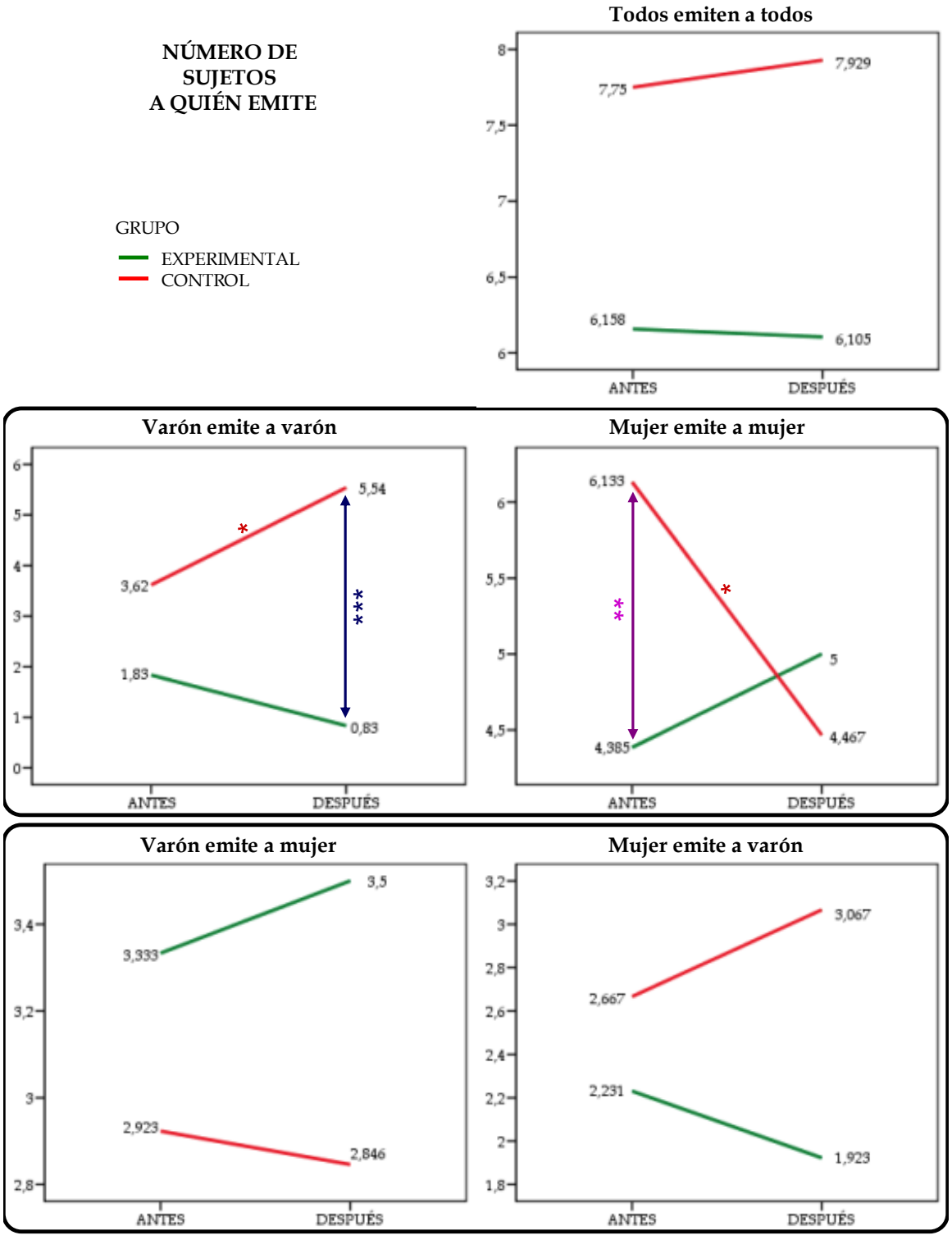


Figura 3.2. Número de sujetos a quien emite, en los momentos antes y después, para grupo control y experimental para todos y por géneros de emisor y receptor.

Comparación grupo control y grupo experimental: número de sujetos a quien se emite (tabla 3.2; figura 3.2).

Genero emisor	Género receptor	ANTES	DESPUÉS
Todos	Todos	El grupo experimental presenta una media de 6,16, ligeramente inferior a la de 7,75 del grupo control. La comparación entre medias no es relevante (T_{47}=-2,016; P=,050=,05). Por lo que inicialmente ambos grupos no se diferencias significativamente en el momento antes.	El grupo experimental presenta una media de 6,11 y el control de 7,93 (T_{45}=-1,718; P=,093>,05). No se observan diferencias significativas entre los grupos tras aplicar la variable independiente.
Varón	**Varón**	El grupo experimental con una media de 1,83, inferior a la de 3,62 del grupo control, no tiene significación estadística (T_{17}=-1,956; P=,67>,05). Ambos grupos son semejantes.	Dado que el grupo control con 5,54 incrementa su media y el experimental con 0,83 la reduce (T_{17}=-4,142; P=,001<,05). En este caso el programa si parece producir diferencias significativas entre los grupos.
Mujer	**Mujer**	La media del grupo experimental, de 4,38, es inferior a la de 6,13, del grupo control, la comparación entre ambas sí presenta relevancia estadística (T_{26}=-2,969; P=,006<,05). En este caso de la muestra los grupos no son semejantes.	El grupo control con 4,47 disminuye su media, mientras que el experimental con una media de 5 la incrementa moderadamente. Comparadas las medias no presenta diferencia significativa (T_{26}=,518; P=,609>,05). El programa parece no producir efectos en este caso.
Varón	Mujer	La media del experimental de 3,33, es superior a la del control de 2,92, sin que sea estadísticamente significativo (T_{17}=,383; P=,707>,05). Ambos grupos son semejantes.	El grupo experimental presenta una media de 3,5 y el grupo control de 2,85, aunque sin significación estadística (T_{17}=,578; P=,571>,05). El programa no produce diferenciación entre los grupos.
Mujer	Varón	El grupo experimental presenta una media de 2,23, muy próxima a la de 2,67, que presenta el grupo control, sin ser estadísticamente significativa la diferencia (T_{26}=-,576; P=,569>,05). Ambos grupos aparecen como semejantes en el momento antes.	La comparación entre medias en el momento después carece de significación estadística. Grupo control con 3,07 y experimental con 1,92 (T_{26}=-1,744; P=,093>,05). El programa no produce que los grupos se diferencien de forma significativa.

Comparación momentos antes y después: número de sujetos a quien se emite (tabla 3.2; figura 3.2).

Genero emisor	Género receptor	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
Todos	Todos	No se observan cambios significativos en las medias registradas en el momento después (7,93), respecto al antes 7,75 (T_{27}=-,282; P=,780>,05), lo que indica que de forma espontánea no se modifica el número de sujetos quienes emiten.	Nos encontramos con la misma situación ya que apenas se observan cambios en el momento después (6,11) respecto a la media antes (6,16) (T_{18}=,058; P=,954>,05), lo que indica que el programa no modifica la variable dependiente.
Varón	Varón	Se produce un importante incremento, con significación estadística, en el número de sujetos a quien se emite en el momento después con 5,54 de media, respecto al momento antes con 3,62 de media (T_{12}=-3,028; P=,011<,05). Esto parece indicar que de forma espontánea aumentan el número de sujetos a quien se emite cuando el emisor y receptor son varones.	Se produce una ligera disminución no significativa, en el momento después con una media de ,83 respecto al momento antes que presenta una media de 1,83 (T_5=1,732; P=0,144>0,05), lo que parece indicar que el programa no es eficaz para modificar el número de sujetos a quien se emite, en el intragénero varón.
Mujer	Mujer	Se puede comprobar un descenso, con significación estadística, en el momento después con 4,47 de media, respecto al momento antes con una media de 6,13 (T_{14}=2,448; P=,028<,05), por lo que parece que de forma espontánea la mujeres se comunican menos entre ellas con el paso del tiempo	Se observa un aumento, aunque no significativo, en el número de sujetos a quien se emite en su momento después de 5 respecto al momento antes con 4,38 de media (T_{12}=-,634; P=,538>,05). El programa no favorece el cambio de la variable dependiente.
Varón	Mujer	Apenas se observan variaciones en la media en el momento después (2,85) respecto al momento antes (2,92), con los siguientes datos (T_{12}=,132; P=,897>,05). Vemos de nuevo que de forma espontánea no varía el número de sujetos a quien se emite.	Hay un incremento no significativo en el momento después con 3,50 de media, respecto al momento antes con 3,33 (T_5=-,191; P=,856>,05). De nuevo el programa no afecta a esta variable.
Mujer	Varón	Hay un aumento en el momento después con 3,07 respecto antes con 2,67, aunque sin significación estadística (T_{14}=-,878 P=,395>,05). De forma espontánea no cambia la variable dependiente.	Se observa un ligero descenso no significativo, el momento después con una media de 1,92, respecto al antes que presenta una media de 2,23 (T_{12}=,562; P=,584>,05). El programa no produce modificación de la variable dependiente.

Análisis por momentos:

- En el momento antes ambos grupos no presentan diferencias significativas salvo en el caso de mujer emite a mujer que si es significativa la diferencia, presentando el control una media superior. En general son semejantes.
- En el momento después ambos grupos son semejantes salvo en el caso de varón emite a varón que si presenta diferencia significativa con una media superior el control.

Análisis por grupos:

- En el grupo control aumenta significativamente en el caso de varón emite a varón y disminuye significativamente en el caso de mujer emite a mujer.
- En el grupo experimental no se observan variaciones significativas.

Interpretación:

- El incremento en el número de mensajes emitidos es considerado como beneficioso y deseable.
- De forma espontánea se parece que de forma natural el varón tiende a comunicarse más dentro de intragénero varón mientras que la mujer tiende a comunicarse más dentro del intergénero.
- El programa parece que no influye en el número de sujetos a quien se emite, por lo que no favorece la mejora en la calidad comunicativa.

3.1.1.3. Calidad de las actitudes emitidas.

Esta variable está relacionada con la calidad de la comunicación, correspondiéndose una mayor calidad a una media mayor. Un aumento en la media supone una mejora de la calidad comunicativa.

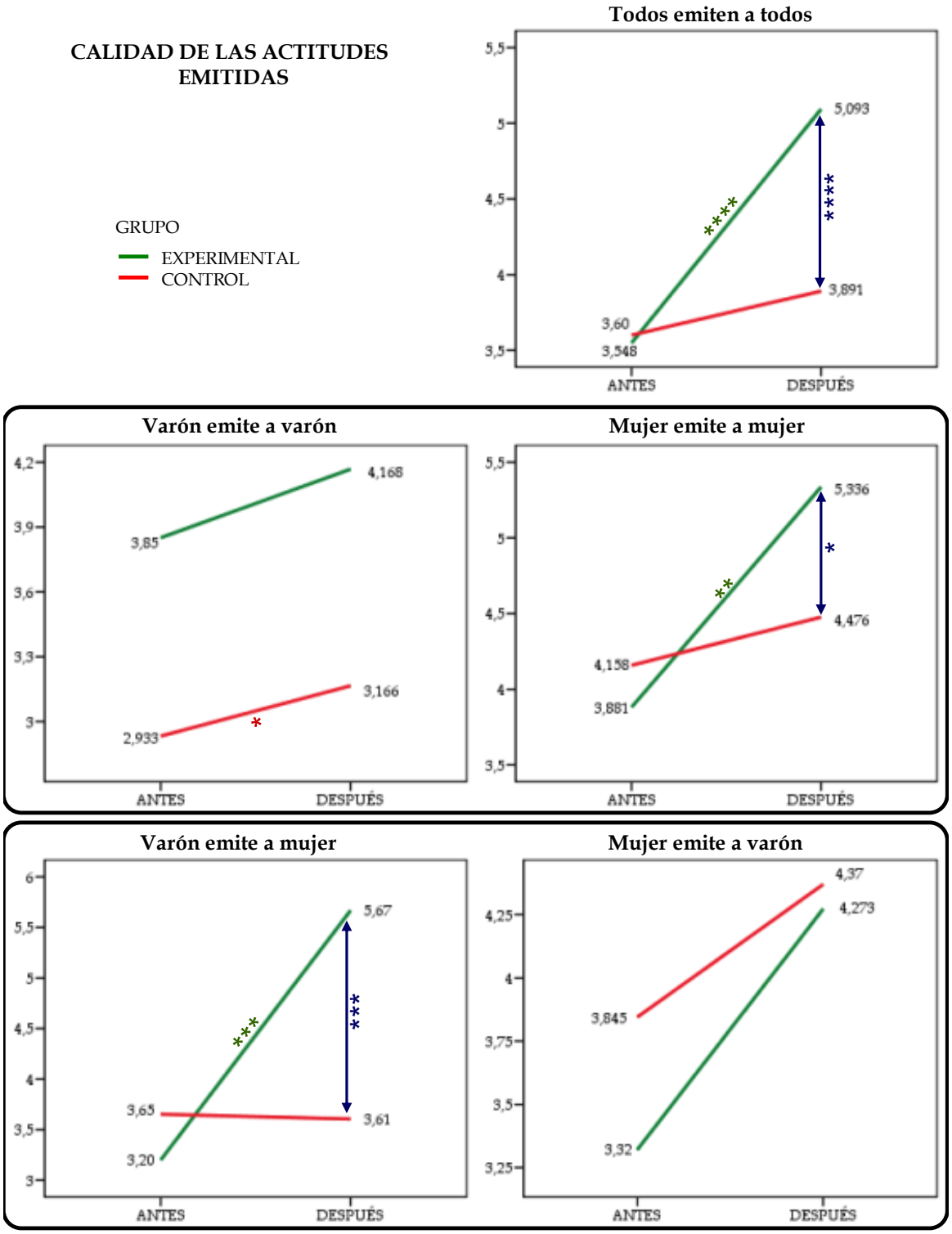


Figura 3.3. Calidad de las actitudes emitidas, en los momentos antes y después, para grupo control y experimental, para todos y por géneros de emisor y receptor.

Comparación grupo control y grupo experimental: calidad de las actitudes emitidas (tabla 3.3; figura 3.3).

Genero emisor	Género receptor	ANTES	DESPUÉS
Todos	**Todos**	Observamos una media del control (3,6) que es ligeramente superior a la del experimental (3,55), sin relevancia estadística (T_{45}=-,136; P=,892>,05). Por lo que ambos grupos en el momento antes son semejantes.	El experimental muestra una media (5,09) superior a la del control (3,89) pero sin significación estadística (T_{45}=3,933; P=,000<,05). El programa parece producir modificaciones, por lo que ambos grupos no son semejantes.
Varón	Varón	En este caso la media del grupo control (2,93) es inferior a la del experimental (3,85) pero igualmente sin relevancia estadística (T_{16}=,975; P=,344>,05). Ambos grupos son similares.	Existiendo diferencias entre las medias del experimental (4,17) y el control (3,17), no resultan significativas (T_{17}=1,051; P=,311>,05). Los grupos son semejantes.
Mujer	**Mujer**	La diferencia a favor del control con respecto al experimental (4,46 y 3,88 respectivamente), no son significativas (T_{25}=,505; P=,618>,05). De nuevo son semejantes los grupos.	Se produce una mejora del grupo experimental (5,33), manteniéndose prácticamente la media del control (4,48), arrojando una diferencia estadísticamente significativa (T_{26}=2,154; P=,041<,05). El programa parece ser eficaz en este caso.
Varón	**Mujer**	Nuevamente, la diferencia a favor del control con respecto al experimental (3,65 y 3,2 respectivamente), no resulta estadísticamente significativa (T_{14}=,641; P=,532>,05). Ambos grupos son semejantes.	El experimental presenta una media (5,67) que es superior a la del control (3,61); la comparación de ambas medias sí adquiere significación estadística (T_{17}=3,709; P=,002<,05). Parece que el programa favorece la diferencia entre los grupos.
Mujer	Varón	De nuevo el grupo control presenta una media de 3,85, superior al experimental de 3,32; no hay diferencias significativas (T_{23}=-,744; P=,447>,05). Son comparables.	Las medias de ambos grupos son muy similares (4,27 el experimental y 4,37 el control) no existiendo diferencias significativas (T_{25}=-,192; P=,849>,05). En este subgrupo de la muestra el programa no produce diferencias significativas entre ambos grupos.

Comparación momentos antes y después: calidad de las actitudes emitidas (tabla 3.3; figura 3.3).

Genero emisor	Género receptor	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
Todos	**Todos**	Observamos un ligero incremento de la media en el momento después (3,89) respecto al momento antes (3,6), pero sin significación estadística (T_{27}=-1,524; P=,139>,05). Lo que indica que de forma espontánea no se modifica la variable dependiente.	Se produce gran incremento en el postest (5,09) comparado con el pretest (3,55), esta variación sí presenta significación estadística (T_{18}=-4,889; P=,000<0,05). Lo que indica que el programa produce una modificación significativa de la variable dependiente
Varón	**Varón**	El incremento desde 2,93 a 3,17 resulta estadísticamente significativo (T_{11}=-2,531; P=,028<,05). Lo que parece indicar que, de forma espontánea, se produce modificación de la variable dependiente para este caso de la muestra.	Aunque se produce una mejora ligera entre el pretest y el postest (3,85 y 4,17 respectivamente) no resulta estadísticamente significativo (T_5=-,215; P=,836>,05). Lo que parece indicar que el programa, en el caso de emisor y receptor varón, no favorece la modificación en la variable dependiente.
Mujer	**Mujer**	En este caso el incremento producido entre el antes (4,16) y el después (4,48) no se presenta como relevante estadísticamente (T_{14}=,884; P=,392>,05). Lo que podría indicar que de forma espontánea la variable dependiente no se modifica, para este grupo de sujetos de la muestra.	Se observa un gran aumento de la media en el momento después (5,23) respecto a la del momento antes (3,88), con significación estadística (T_{11}=-3,379 P=,006<,05). Lo que parece indicar que el programa favorece el cambio en la variable dependiente entre mujeres.
Varón	**Mujer**	Se observa que prácticamente no existe variación entre la media del momento después (3,79) respecto a la del momento antes (3,65); por supuesto sin significación estadística (T_9=-,223; P=,828>,05). Por lo que no varía de forma espontánea la variable dependiente, en este grupo.	Se produce un incremento importante en la media en el momento después comparado con el antes (5,67 y 3,2 respectivamente), con una clara significación estadística (T_5=-5,587; P=,003<,05). Lo que parece indicar que en este caso el programa favorece la modificación de la variable dependiente.
Mujer	Varón	Hay un ligero aumento de la media en el momento después 4,37) en relación al pretest (3,85), sin significación estadística (T_{12}=-,491; P=,632>,05). Lo que parece indicar que, de forma espontánea, no se modifica la variable dependiente, en este grupo de sujetos.	El incremento en la media de la medida postest (4,27) en relación al pretest (3,32) no arroja resultados estadísticamente significativos (T_{10}=-1,060; P=,314>,05). En este caso el programa no ha favorecido la modificación de la variable dependiente.

Análisis por momentos:

- En el momento antes ambos grupos son semejantes.
- En el momento después se observan diferencias que son estadísticamente significativas en el caso de todos emiten a todos y en los subgrupos mujer emite a mujer y varón emite a mujer.

Análisis por grupos:

- En el grupo control, en general, no se observa mejora significativa, salvo en el caso de varón emite a varón, en el que sí se da una mejora significativa, por lo que parece que de forma espontánea sólo mejora la comunicación en el intragénero varón.
- En el grupo experimental sí se observa mejora significativa tanto en el caso de todos, como en aquellos casos en los que el receptor es mujer.

Interpretación:

- Consideramos como positivo un aumento en la calidad de las actitudes emitidas.
- De forma espontánea no produce mejora salvo en el intragénero varón.
- El programa parece favorecer el aumento significativo de la calidad de las actitudes emitidas, tanto en general, como en los casos de receptores mujeres, favoreciendo la comunicación intergéneros.
- Siendo deseable el incremento de esta variable para la mejora comunicativa, podemos decir que el programa parece contribuir a la mejora de la calidad comunicativa.

3.1.1.4. Actitudes vinculativas de igualdad emitidas.

Estas son la de mayor calidad comunicativa, por lo tanto son las más deseables y su aumento se considera positivo para la mejora comunicativa. Este grupo está formado por las siguientes actitudes: simpatía, afecto, confianza, ternura, amor, amistad, colaboración, cortesía e interés.

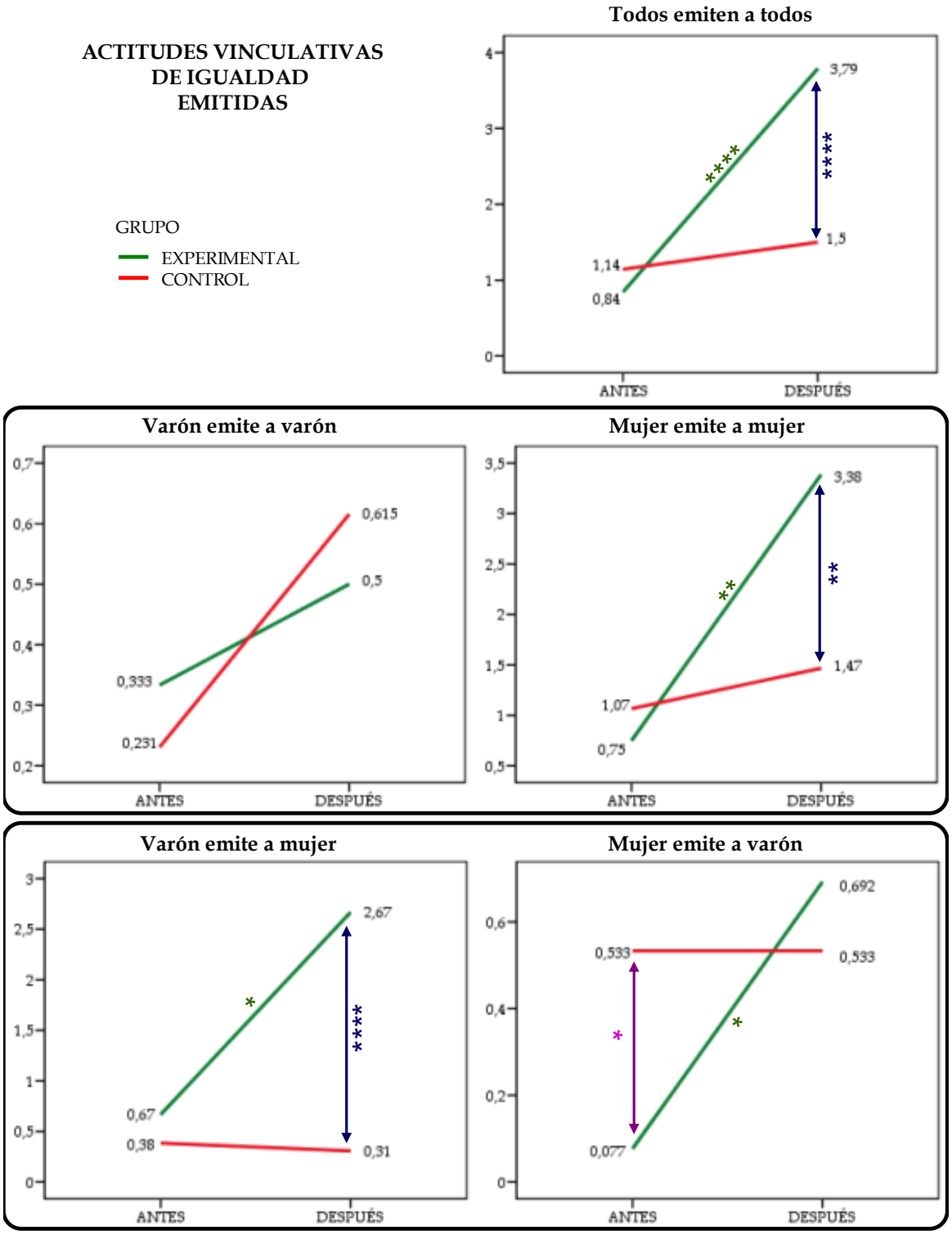


Figura 3.4. Actitudes vinculativas de igualdad emitidas, en los momentos antes y después, para grupo control y experimental, para todos y por géneros de emisor y receptor.

Comparación grupo control y grupo experimental: actitudes vinculativas de igualdad emitidas (tabla 3.4; figura 3.4).

Genero emisor	Género receptor	ANTES	DESPUÉS
Todos	**Todos**	Aunque el grupo control presenta una media de 1,14 superior a la del experimental (,84), al compararlas no se observan diferencias significativas (T_{45}=-,849; P=,401>,05). En el momento antes ambos grupos son semejantes.	El experimental presenta una media de 3,79 y el control de 1,5. La comparación entre ellas sí es significativa (T_{45}=4,428; P=,000<,05). En el momento después ambos grupos presentan diferencias significativas entre si.
Varón	Varón	En este caso el grupo experimental (,33) presenta una media ligeramente superior al control (23) pero sin diferencia significativa (T_{17}=,449; P=,659>,05). Ambos grupos son semejantes.	En el momento después, grupo control (,62) y grupo experimental (,5) presentan una diferencia que no resulta estadísticamente significativa (T_{17}=-,272; P=,789>,05). En este grupo de la muestra los grupos son semejantes.
Mujer	**Mujer**	La media del grupo control de 1,07 es muy ligeramente superior a la del experimental de ,75; no observándose diferencia significativa al compararlas (T_{26}=,670; P=,509>,05). Ambos son semejantes.	La media del control es de 1,47 y la media del experimental de 3,38 se establece una diferencia significativa entre ellas (T_{26}=2,836; P=,009<,05). Los grupos presentan diferencias significativas entre ellos.
Varón	**Mujer**	El grupo experimental con ,67 presenta una media ligeramente superior al control con ,38; pero sin diferencia significativa (T_{17}=,812; P=,428>,05). Los grupos son semejantes en este momento.	La media del grupo control es ,31 y la del grupo experimental 2,67, la comparación entre las medias adquiere significación estadística, como arrojan los datos (T_{17}=5,248; P=,000<,05). En este momento y subgrupo de la muestra ambos grupos presentan diferencias significativas.
Mujer	**Varón**	El grupo control arroja una media (,53) superior a la del experimental (,08), pero con significación estadística (T_{26}=-2,087; P=,047<,05). En este caso los grupos presentan diferencias significativas entre ellos.	La media del control es de ,53 y la del experimental a ,69. La comparación entre las medias en el momento después no presenta significación estadística (T_{26}=,605; P=,550>,05). En este caso ambos grupos son semejantes.

Comparación momentos antes y después: actitudes vinculativas de igualdad emitidas (tabla 3.4; figura 3.4).

Genero emisor	Género receptor	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
Todos	**Todos**	Se presenta una media de 1,14 en el momento antes y de 1,50 en el momento después, sin significación estadística (T_{27}=-1,205; P=,239>,05), lo que indica que de forma espontánea no cambia la variable dependiente.	Nos encontramos un incremento, con significación estadística, en la media de las actitudes vinculativas de igualdad emitidas en el momento después con 3,79 respecto al antes de ,84 (T_{18}=5,425; P=,00<,05). Lo que indica que el programa contribuye a la modificación de la variable dependiente.
Varón	Varón	Se observa un incremento en el uso de estas actitudes, sin significación estadística, en el momento después con ,62 de media, respecto al antes con ,23 (T_{12}=-1,443; P=,175>,05). Lo que parece indicar que de forma espontánea no se modifica la comunicación dentro del intragénero varón emite a varón.	Se observa un aumento en el momento después con ,5 respecto al momento antes con ,33; pero sin significación estadística (T_5=-1,00; P=,363>,05), lo que parece indicar que el programa, en el caso de emisor y receptor varón, no favorece la modificación de la variable dependiente.
Mujer	**Mujer**	En esta situación, hay un ligero aumento en el uso de estas actitudes en el momento después (1,47) respecto al antes (1,07), aunque sin significación estadística (T_{14}=-,899; P=,384>,05). Lo que podría indicar que de forma espontánea no sufre modificaciones la variable.	Se observa un gran aumento de la media en el momento después (3,38) respecto a las del antes (,75), con significación estadística (T_{11}=-3,454; P=,005<,05). Esto parece indicar que el programa favorece la modificación de la variable dependiente en este grupo de la muestra.
Varón	**Mujer**	No se observa prácticamente diferencia entre las medias de los momentos después (,31) respecto al momento antes, con ,38 (T_{12}=,365; P=,721>,05), por lo que parece que de forma espontánea no se observa modificación en esta variable.	Sí se observa un incremento en la media del momento después (2,67) respecto al antes (,67), con una clara significación estadística (T_5=-3,162; P=,025<,05). Esto puede indicar que el programa sí favorece la modificación de la variable dependiente actitudes vinculativas de igualdad emitidas.
Mujer	**Varón**	Son medias de ,53 exactamente iguales en el momento después y el momento antes (T_{14}=,000; P=1,00>,05), lo que nos indica que de forma espontánea no se modifica la variable.	Se produce un aumento en el uso de estas actitudes, en el momento después (,69) respecto al antes (,08), con significación estadística (T_{12}=-2,889; P=,014<,05), esto indica que en este caso el programa favorece la modificación de la variable dependiente.

Análisis por momentos:

- En el momento antes, ambos grupos presentan niveles parecidos en la medias de esta actitud, sólo presenta diferencia significativa el caso de mujer emite a varón. En general son semejantes.
- En el momento después, dado el fuerte incremento de estas actitudes en el grupo experimental, se observan diferencias significativas estadísticamente en el caso de todos emite a todos, varón emite a mujer y mujer emite a mujer.

Análisis por grupos:

- En el grupo control no se observan cambios significativos entre su momento antes y después.
- En el grupo experimental se produce un aumento significativo en las actitudes vinculativas de igualdad emitidas, en todos los casos, excepto en el intragénero varón emite a varón.

Interpretación:

- Estas actitudes son consideradas con un valor 7 en una escala de uno a siete. Es deseable su incremento, que significa mejora en la calidad comunicativa.
- De forma espontánea no mejora ni empeora la comunicación.
- El programa favorece claramente el aumento de las actitudes vinculativas de igualdad emitidas, por lo que parece favorecer la mejora comunicativa.

3.1.1.5. Actitudes vinculativas de inferioridad emitidas.

Estas actitudes en cuanto a vinculativas son deseables, pero no representan tanta calidad comunicativa como las de igualdad. Este grupo está formado por: gratitud, emulación, imitación, admiración, sumisión, servicio y respeto.

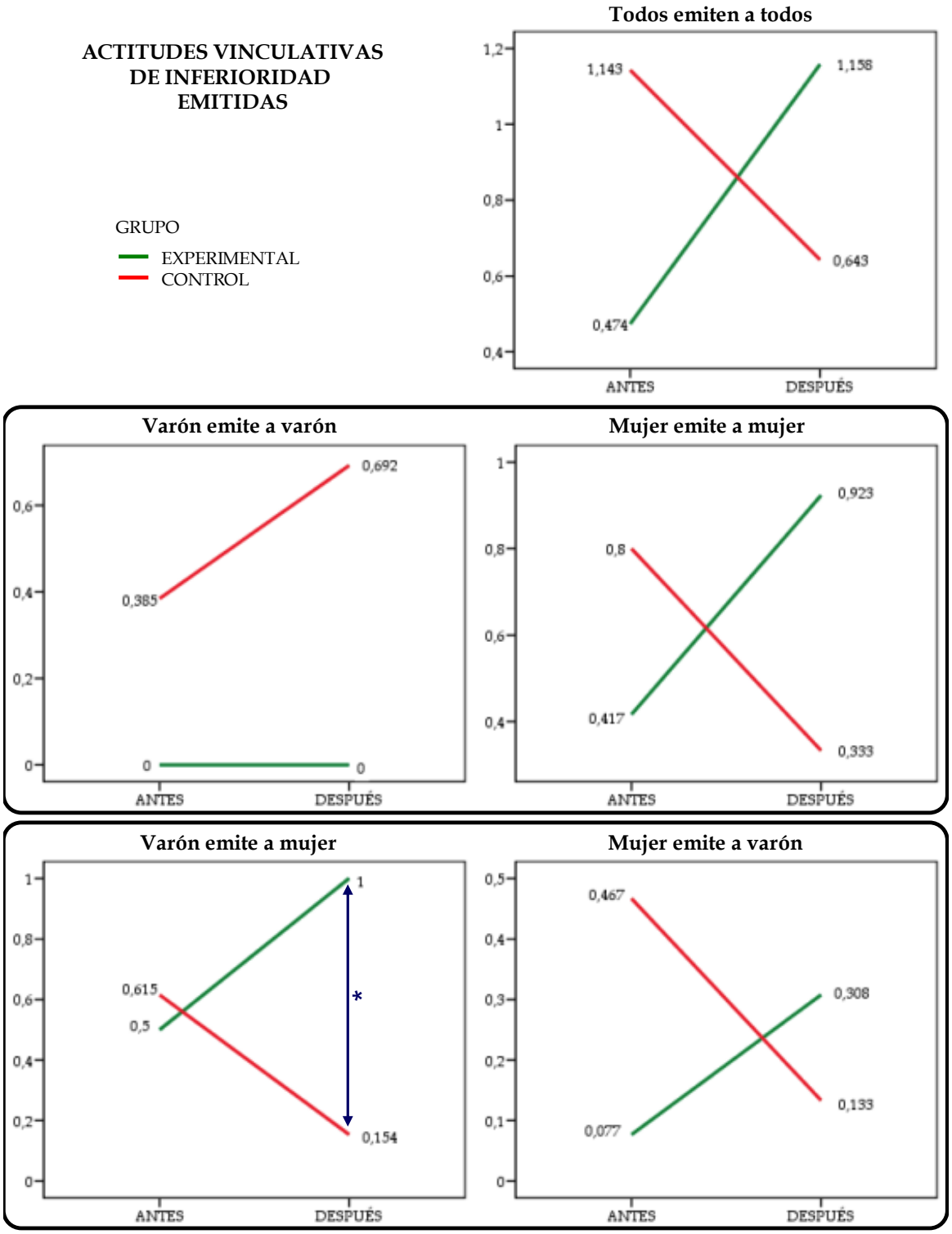


Figura 3.5. Actitudes vinculativas de inferioridad emitidas, en los momentos antes y después, para grupo control y experimental, para todos y por géneros de emisor y receptor.

Comparación grupo control y grupo experimental: actitudes vinculativas de inferioridad emitidas (tabla 3.5; figura 3.5).

Genero emisor	Género receptor	ANTES	DESPUÉS
Todos	Todos	La media del control de 1,14 es superior a la del experimental de ,47; pero sin diferencia estadística significativa (T_{945}=-1,857; P=,070>,05). Lo que indica que en este momento ambos grupos son semejantes.	Comparadas las medias de los dos grupos, control (,64) y experimental (1,16), no presentan significación estadística (T_{45}=1,380; P=,174>,05). No se aprecian diferencias significativas entre las medias de ambos grupos, por lo que el programa no ha producido diferenciación significativa entre ellos.
Varón	Varón	La media del control de ,38 es superior a la del experimental (,00), pero no presenta significación estadística (T_{17}=-1,066; P=,301>,05). En este caso también son semejantes los grupos.	La diferencia se incrementa, ya que aumenta de en el control con ,69 y sigue sin aparecer en el experimental; no resultando estadísticamente significativo (T_{17} =-1,505; P=,151>,05). En este caso de la muestra ambos grupos son semejantes.
Mujer	Mujer	Como en el caso anterior, la media del control de ,8 es superior a la del experimental de ,42, pero igualmente la diferencia no resulta significativa (T_{26}=-1,189; P=,246>,05). Son semejantes los grupos entre si.	En el momento después (grupo control ,33 y grupo experimental ,92) se incrementa la diferencia existente en el pretest aunque sin significación estadística (T_{26}=1,221 P=,233>,05). Los grupos son semejantes entre sí.
Varón	**Mujer**	La media del control de ,62 es ligeramente superior a la del experimental de ,5; pero no se observa diferencia significativa (T_{17}=-,237; P=,816>,05). De nuevo son semejantes ambos grupos.	En el momento después, al disminuir la del control a ,15 y aumentar la del experimental a 1, aparece significación estadística (T_{17}=2,549; P=,021<,05). En este caso de la muestra parece que el programa ha sido efectivo ya que los grupos se diferencian de forma significativa.
Mujer	Varón	De nuevo el control con ,47 presenta una media superior al experimental de ,08; pero sin diferencia significativa (T_{26}=-1,056; P=,301>,05). No existe diferencia significativa entre ambos grupos.	En el momento antes se presenta una diferencia que se reduce aunque sin significación en el momento después (grupo control ,13 y experimental ,31), (T_{26}=1,108; P=,279>,05). Ambos grupos son semejantes.

Comparación momentos antes y después: actitudes vinculativas de inferioridad emitidas (tabla 3.5; figura 3.5).

Genero emisor	Género receptor	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
Todos	Todos	Se observa una disminución en la media de las actitudes vinculativas de inferioridad emitidas en el momento después (,64) respeto al antes (1,14), sin significación estadística (T_{27}=1,655; P=,109>,05), lo que indica que de forma espontánea no se produce modificación en la variable dependiente.	Hay un incremento en la media de las actitudes vinculativas de inferioridad emitidas en el momento después (1,16) respecto a la de antes (,47); esta variación no presenta significación estadística (T_{18}=-1,580; P=,131>,05), lo que indica que el programa no contribuye a la modificación significativa de la variable dependiente
Varón	Varón	Hay un incremento en el uso de estas actitudes, sin significación estadística, en el momento después (,69) respecto al antes (,38) (T_{12}=-,938; P=,367>,05), lo que parece indicar que de forma espontánea no se ve modificada la variable dependiente.	No se observa presencia de estas actitudes, ni en el momento después, ni en el momento antes, por lo que no es valorable. Ambos grupos se presentan semejantes entre sí.
Mujer	Mujer	Se observa un ligero descenso en el momento después (,33) respecto al antes (,80); aunque sin significación estadística (T_{14}= 1,705; P=,110>,05), lo que podría indicar que de forma espontánea no se producen modificaciones en la variable dependiente.	Hay un ligero aumento de la media en el momento después (,92) respecto a la del momento antes (,42), sin significación estadística (T_{11}=-,821; P=0429>,05), lo que parece indicar que el programa no favorece el cambio en la variable dependiente.
Varón	Mujer	Hay una reducción en la media del momento después (con ,15) respecto al momento antes (con ,62), sin significación estadística (T_{12}=1,585; P=,139>,05), por lo que parece que de forma espontánea no se producen cambios significativos en la variable dependiente.	Se observa un incremento en la media del momento después (1) respecto al antes (,5), sin significación (T_5=-,808; P=,456>,05), lo que parece indicar que en este caso el programa no favorece el cambio significativo de la variable dependiente.
Mujer	Varón	Se registra una ligera reducción de la media en su momento después (,13) respecto al antes (,47), sin significación estadística, con los siguientes valores (T_{14}=,924; P=,371>,05), lo que nos indica que de forma espontánea no varia significativamente la variable dependiente.	Para esta misma situación se presenta un ligero incremento en el momento después con ,31 de media, respecto al momento antes, con una media de ,08; sin significación (T_{12}=-1,389; P=,190>,05), lo que parece indicar que en este caso que el programa no produce cambios en la variable dependiente.

Análisis por momentos:

- En el momento antes ambos grupos presentan medias que no se diferencian de forma significativa, los grupos son semejantes.
- En el momento después ambos grupos presentan medias sin diferencia significativa, excepto en el caso de varón emite a mujer que si presenta diferencia significativa entre sus medias, siendo mayor la del experimental.

Análisis por grupos:

- En el grupo control no se observan diferencias significativas entre sus momentos antes y después.
- En el grupo experimental no se observa diferencias significativas entre sus momentos antes y después.

Interpretación:

- Estas actitudes son consideradas de valor 6 en una escala de uno a siete, por lo que su incremento es deseable.
- De forma espontánea no mejora la comunicación.
- El programa no parece incidir en el uso de las actitudes vinculativas de inferioridad.

3.1.1.6. Actitudes vinculativas de superioridad emitidas.

Esta son unas actitudes de escaso valor comunicativo, siendo lo deseable que no crezcan o que sean sustituidas por otras de mayor calidad. Este grupo de actitudes está formado por las siguientes: compasión, protección, tolerancia, aprobación y consejo.

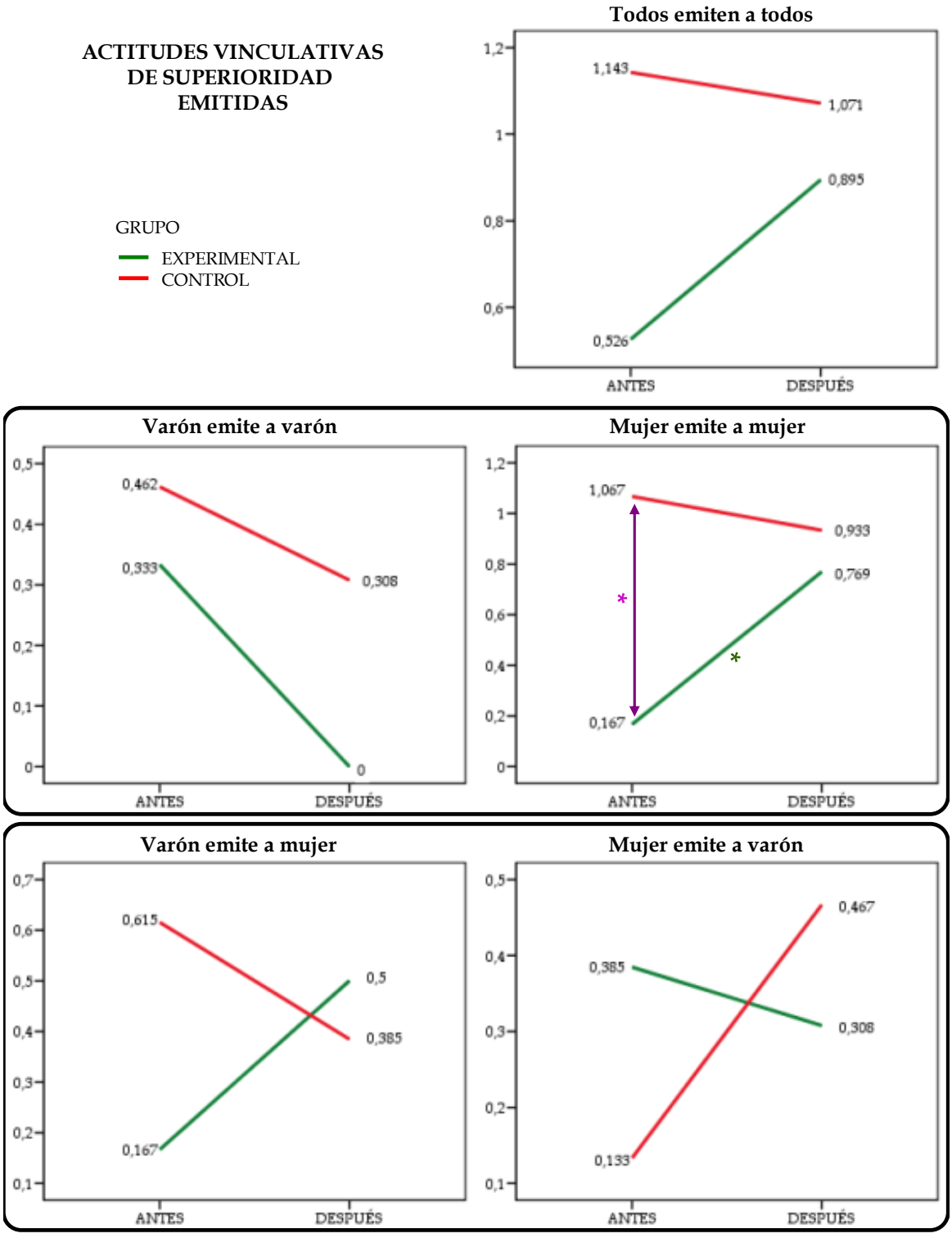


Figura 3.6. Actitudes vinculativas de superioridad emitidas, en los momentos antes y después, para grupo control y experimental, para todos y por géneros de emisor y receptor.

Comparación grupo control y grupo experimental: actitudes vinculativas de superioridad emitidas (tabla 3.6; figura 3.6).

Genero emisor	Género receptor	ANTES	DESPUÉS
Todos	Todos	El grupo control con 1,14 presenta una media superior a la del experimental con ,53; pero sin diferencia significativa entre ellas (T_{45}=-2,005; P=,051>,05). Lo que indica que inicialmente ambos grupos no presentan diferencias significativas estadísticamente.	En el momento después el grupo experimental presenta una media de ,89 inferior a la del control 1,07 pero sin diferencia significativa entre ellas (T_{45}=-,508; P=,614>,05). Los grupos no presentan diferencias significativas.
Varón	Varón	El grupo control presenta una media de ,46 ligeramente superior a la del experimental que es de ,33; pero sin relevancia significativa al compararlas (T_{17}=,418; P=,681>,05). Son comparables.	En el momento después esta diferencia aumenta, no existiendo resultados en el grupo experimental y siendo de ,31 en el grupo control, pero sin llegar a ser significativa (T_{17}=-1,545; P=,141>,05). Son semejantes
Mujer	**Mujer**	La media del control con 1,07 es superior a la del experimental que es ,17; en este caso sí presentan significación estadística (T_{26}=-2,343; P=,027<,05). En este caso de la muestra si existen diferencias significativas entre los grupos.	En el momento antes existe una diferencia que se reduce de manera importante en el momento después, al disminuir la media del control a ,93 e incrementarse la media del experimental a ,77 (T_{26}=-,458; P=,651>,05). Los grupos no presentan diferencias significativas en este momento y caso.
Varón	Mujer	Como en el caso anterior la media del control de ,62 es superior a la del experimental (,17) pero sin relevancia al compararlas (T_{17}=-1,191; P=,250>,05). Ambos grupos son semejantes.	Se reduce de manera importante en el momento después, al disminuir la del control a ,38 y aumentar la del experimental a ,5; como queda de manifiesto en los datos (T_{17}=,296; P=,771>,05). Los grupos no presentan diferencias significativas entre ellos.
Mujer	Varón	En este caso la media del experimental (,38) es superior a la del control (,13), pero tampoco presenta diferencia significativa (T_{26}=1,139; P=,265>,05). Ambos grupos son semejantes.	Igualmente se reduce en el momento después al incrementarse la media del control a ,47 y reducirse la del experimental a ,31. La comparación en el momento después no tiene significación estadística. Los datos son los siguientes (T_{26}=-,660; P=,515>,05). No se aprecian diferencias significativas entre ambos grupos.

Comparación momentos antes y después: actitudes vinculativas de superioridad emitidas (tabla 3.6; figura 3.6).

Genero emisor	Género receptor	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
Todos	Todos	No se observa prácticamente cambio alguno en la media de después (1,07) respecto al momento antes, con 1,14 (T_{27}=,284; P=,779>,05). Esto nos indica que de manera espontánea no se modifica significativamente la media de las actitudes vinculativas de superioridad emitidas.	Nos encontramos un ligero incremento en la media de las actitudes vinculativas de superioridad emitidas en su momento después con ,89 respecto a la media antes con ,53, esta variación no presenta significación estadística (T_{18}=-1,326; P=,202>,05). Lo que indica que el programa no contribuye a la modificación reducción de estas actitudes.
Varón	Varón	Se produce un mínimo descenso no significativo, en el momento después (,31) respecto al momento antes (,46), con los siguientes valores (T_{12}=-,693; P=,502>,05). Lo que parece indicar que de forma espontánea no se modifica la comunicación dentro del intragénero varón emite a varón.	Hay una disminución en el momento después, que desaparece, respecto al momento antes que presenta una media de ,33; sin resultado estadísticamente significativo (T_5=1,581; P=,175>,05). Lo que parece indicar que el programa, en el caso de emisor y receptor varón, no produce una variación significativa en la suma de las actitudes emitidas.
Mujer	**Mujer**	En esta situación se observa que prácticamente no existen cambios en la media de actitudes vinculativas de superioridad emitidas en el momento después (,93) respecto al momento antes (T_{14}=,521; P=,610>,05). Lo que podría indicar que de forma espontánea no cambia la variable dependiente en este grupo de la muestra.	En este subgrupo de la muestra si se observa un gran aumento de la media de actitudes vinculativas de superioridad emitidas en el momento después (con ,77 de media) respecto al momento antes (,17), con significación estadística (T_{12}=-2,548 P=,027<,05). Lo que parece indicar que el programa favorece la modificación en el uso de estas actitudes entre mujeres.
Varón	Mujer	Hay una reducción en la media del momento después (,38) respecto al momento antes (,62), aunque sin significación estadística (T_{12}=,714; P=,489>,05). De forma espontánea no se modifica la variable dependiente para este caso de la muestra.	Se observa un incremento en el momento después (,5) en relación al momento antes (,17), sin significación estadística (T_5=-1,581; P=,175>,05). Lo que parece indicar que, en este caso, el programa no favorece la modificación en el uso de las actitudes vinculativas de superioridad.

Mujer	Varón	Se observa un ligero aumento de la media en el momento después (,47) respecto al antes (,13), sin significación estadística (T_{14}=-1,581; P=,136>,05). De forma espontánea no se modifica la variable dependiente en este caso de la muestra.	Presenta una media en el momento después de ,31 y en el momento antes con ,38; la comparación entre ellas no es significativa (T_{12}=,267; P=,794>,05). Parece que el programa no favorece la modificación de la variable dependiente en este grupo de la muestra.

Análisis por momentos:

- En el momento antes ambos grupos presentan unas medias similares, sin diferencias significativamente estadísticas entre ellas, salvo en el caso de mujer emite a mujer, que el experimental presenta una media superior. Podemos considerar ambos grupos semejantes.
- En el momento después las medias de ambos grupos son también similares, por lo que tampoco presentan diferencias significativas.

Análisis por grupos:

- Grupo control no presenta diferencias significativas entre su momento antes con el después.
- Por lo que espontáneamente no se modifican estas actitudes.
- En el grupo experimental no se observan diferencias en general salvo en el caso de mujer emite a mujer en el que se incrementan de forma significativa.

Interpretación:

- Estas actitudes son consideras con valor 5 en una escala de uno a siete, su aumento es positivo.
- Estas actitudes de forma espontánea no varían.
- El programa no parece producir ningún efecto en cuanto al aumento o reducción de las actitudes vinculativas de superioridad emitidas. Salvo en el caso de las mujeres que emiten a mujeres que si se produce un aumento significativo.

3.1.1.7. Actitudes neutras emitidas.

Estas actitudes son de mayor calidad que las no vinculativas y menor que la vinculativas. Este grupo se caracteriza por la neutralidad y el no compromiso afectivo, son actitudes propias de la buena educación y las buenas normas sociales. Este grupo está formado por las siguientes actitudes: intelectual y generosa.

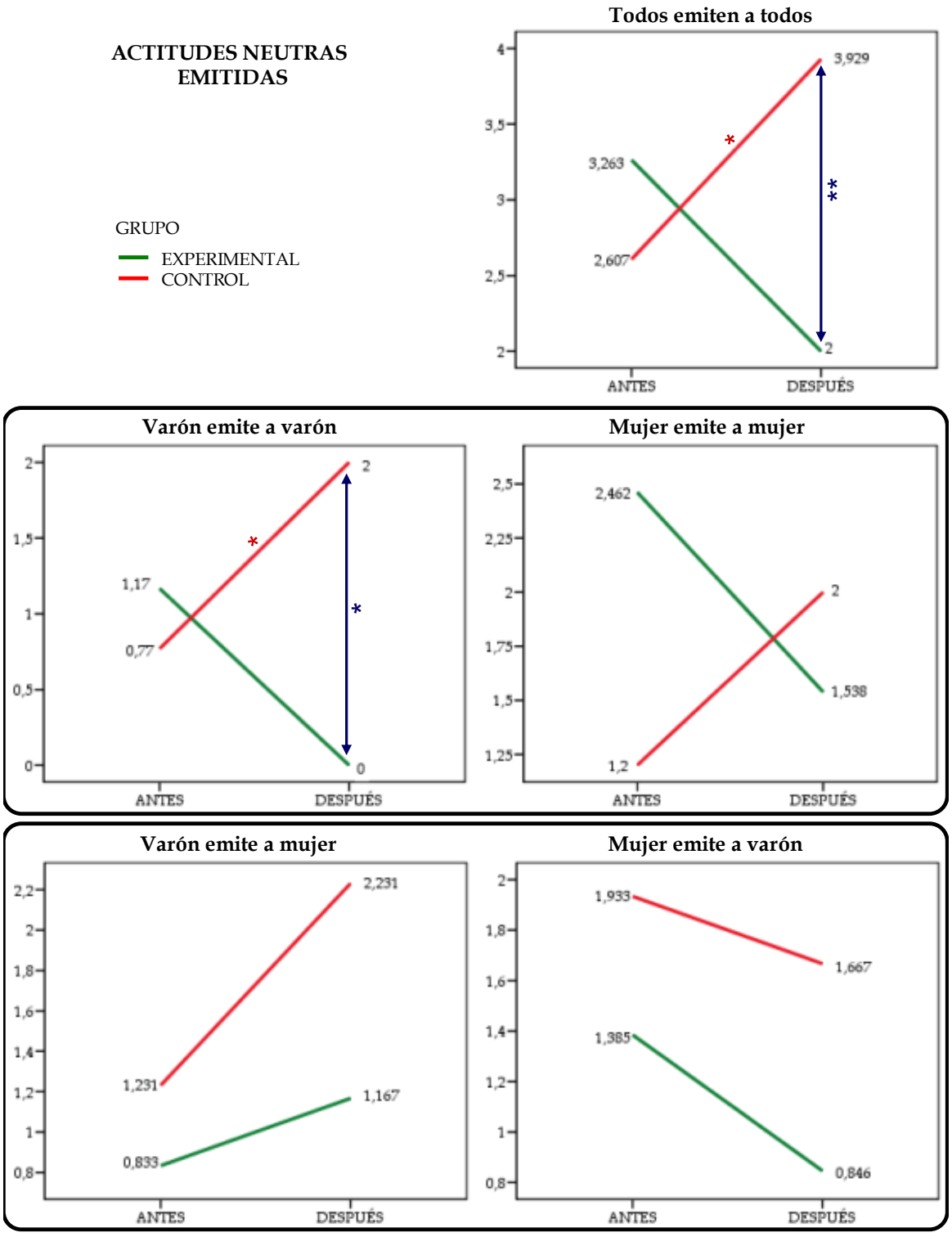


Figura 3.7. Actitudes neutras emitidas, en los momentos antes y después, para grupo control y experimental, para todos y por géneros de emisor y receptor.

Comparación grupo control y grupo experimental: actitudes neutras emitidas (tabla 3.7; figura 3.7).

Genero emisor	Género receptor	ANTES	DESPUÉS
Todos	**Todos**	El grupo experimental presenta una media de 3,26, superior a la de 2,61 del grupo control, pero sin relevancia estadística entre ellas (T_{45}=,838; P=,407>,05). Por lo que podemos deducir que en el momento antes ambos grupos son similares.	Estas actitudes aumentan de manera significativa en el grupo control a 3,93 y disminuyen en el experimental a 2,00. La comparación de las medias sí es significativa (T_{45}=-2,765; P=,008<,5). Parece que el programa produce diferenciación entre los grupos.
Varón	**Varón**	La media del experimental de 1,17, es superior a la de ,77 del grupo control, pero sin significación estadística al compararlas (T_{17}=,637; P=,532>,05). Ambos grupos son semejantes.	El experimental reduce su media, al no emitir este tipo de actitudes, y el control la aumenta a 2; mostrándose una clara diferencia significativa (T_{17}=-2,865; P=,011<,05). Parece que el programa favorece la modificación entre los grupos.
Mujer	Mujer	Para esta situación el grupo experimental presenta una media de 2,46, superior a la de 1,20 del grupo control. Comparadas ambas no hay relevancia estadística (T_{26}=1,701; P=,101>,05). Los grupos son similares para este caso de la muestra.	El grupo experimental presenta una media de 1,54 y el control de 2; la comparación entre las medias no es significativa (T_{26}=-,736; P=,468>,05). El programa aplicado no produce diferenciación entre los grupos.
Varón	Mujer	En este caso, la media del grupo experimental (,83) es inferior a la del control (1,23), pero no se observa relevancia estadística (T_{17}=,560 P=,583>,05). Los grupos son semejantes.	Las medias de los dos grupos crecen, experimental 1,17 y control 2,23, aunque no se observa significación estadística (T_{16}=-1,012; P=,326>,05). En este caso el programa no produce diferenciación entre los grupos.
Mujer	Varón	El grupo experimental arroja una media de 1,38, inferior a la del control (1,93), sin que exista diferencia estadística (T_{26}=-,787; P=,438>,05). Los grupos son semejantes.	El grupo experimental presenta una media de ,85 y el control de 1,67 (T_{26}=-1,437; P=,163>,05). El programa no favorece la diferenciación de los grupos.

Comparación momentos antes y después: actitudes neutras emitidas (tabla 3.7; figura 3.7).

Genero emisor	Género receptor	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
Todos	**Todos**	Se observa un incremento, con significación estadística, entre la media registradas en el momento después con 3,93, respecto al momento antes con 2,61 (T_{27}=-2,483; P=,020<,05), lo que indica que de forma espontánea se produce una modificación en esta variable.	Encontramos un descenso en el uso de estas actitudes emitidas en el momento después, con una media de 2 respecto a antes (3,26), aunque sin significación estadística (T_{18}=1,670; P=,112>,05), lo que indica que el programa no contribuye a modificar esta variable dependiente.
Varón	**Varón**	Hay un importante y significativo incremento en el momento después (2) respecto al antes (,77) (T_{12}=-2,889; P=,014<,05), lo que parece indicar que, de forma espontánea, en el grupo de los varones se modifica la variable las actitudes neutras.	Se observa que la media de antes (1,17) desaparece en el momento después. Sin significación estadística (T_5=2,445; P=,058>,05), lo que parece indicar que el programa no se muestra eficaz para producir cambios significativos en esta variable.
Mujer	Mujer	Se observa un aumento aunque no significativo en el momento después con una media de 2 respecto al momento antes 1,2 (T_{14}=-1,247; P=,233>,05). No se observa variación espontánea de la actitud.	Hay una disminución, aunque no significativa, en el momento después con 1,54 respecto al momento antes con 2,46 de media (T_{12}=1,251; P=,235>,05). Esto parece indicar que el programa no favorece la modificación de la variable dependiente.
Varón	Mujer	El incremento de la media en el momento después (2,23) respecto al momento antes (1,23), no presenta significación (T_{12}=-1,379; P=,193>,05), por lo que parece que de forma espontánea no varia la variable dependiente en este grupo de la muestra.	Se observa un ligero incremento, sin significación, en el momento después con 1,17 respecto al momento antes con ,83 (T_5=-,542; P=,611>,05), lo que parece indicar que en este caso el programa no influye en la modificación de esta variable.
Mujer	Varón	No se observa casi diferencias en el momento después con 1,67 respecto al momento antes con 1,93 (T_{14}=,503 P=,623>,05). No apareciendo variación espontánea de la actitud.	En esta misma situación hay un descenso mayor, aunque no significativo, del momento después con ,85 respecto al antes con 1,38 de media (T_{12}=,959; P=,357>,05), lo que parece indicar que en este caso el programa no favorece el cambio significativo de la variable

Análisis por momentos:

- En el momento antes ambos grupos presenta unas medias sin diferencia significativa entre ellas. Son semejantes los grupos entre si.
- En el momento después tampoco si se observan diferencias significativas entre las medias, en los casos de todos emiten a todos y varón emite a varón, siendo superiores las medias del control.

Análisis por grupos:

- En el grupo control se produce un aumento general del uso de las actitudes neutras emitidas, significativo en todos emiten a todos y en el caso de varón emite a varón.
- En el grupo experimental no se observan cambios significativos.

Interpretación:

- Estas actitudes son consideradas con valor 4 en un escala de uno a siete, por lo que su aumento es deseable.
- De forma espontánea se produce un aumento de estas actitudes.
- El programa parece favorecer la reducción de las actitudes neutras emitidas, que de forma espontánea aumentan de manera significativa.

3.1.1.8. Actitudes no vinculativas de igualdad emitidas.

Son actitudes de poco valor comunicativo, su aumento supone una pérdida de calidad en la comunicación y su disminución una mejora en la comunicación. Este grupo de actitudes está constituido por las siguientes: odio, disgusto, aversión, desconfianza, sospecha, rencor y rivalidad.

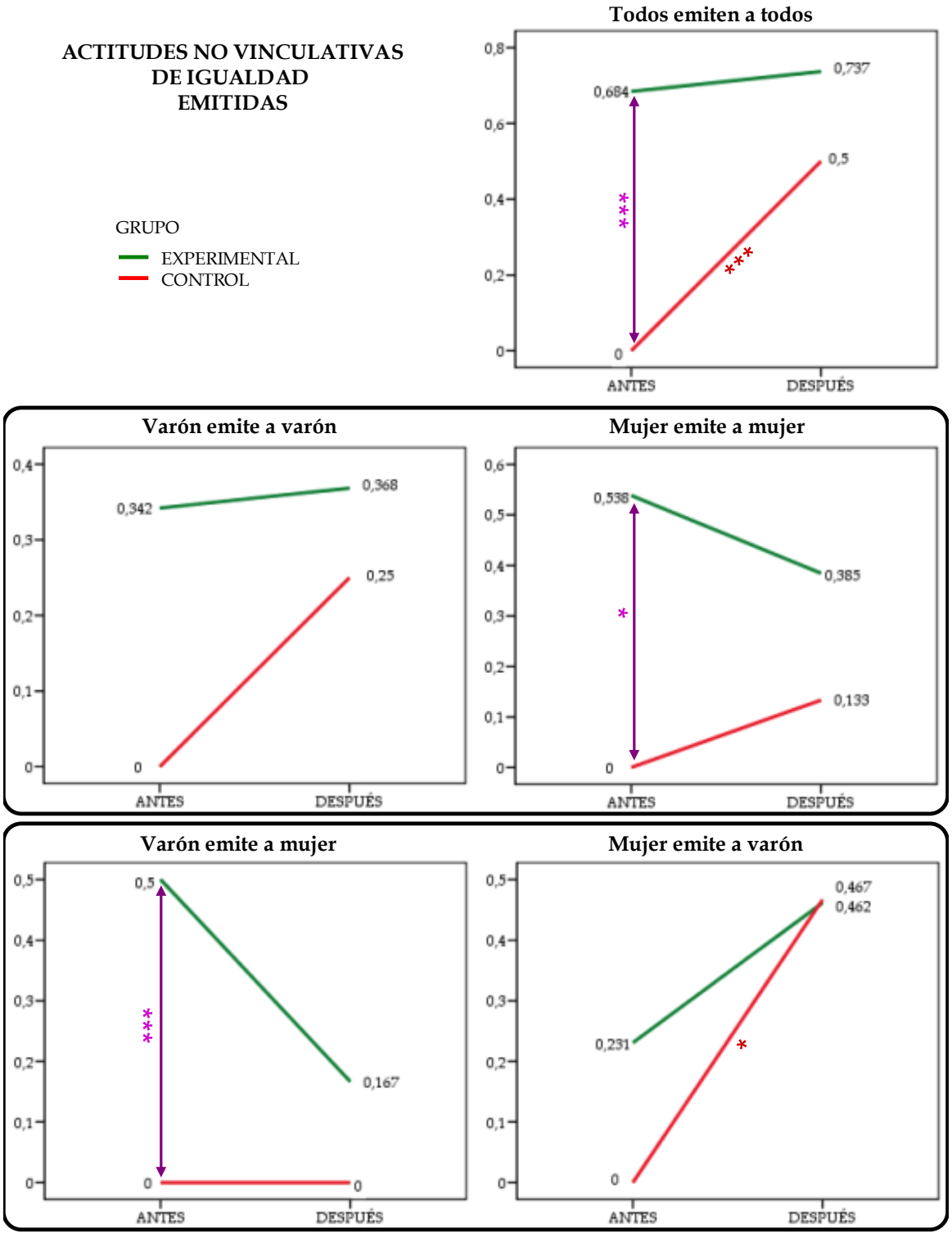


Figura 3.8. Actitudes no vinculativas de igualdad emitidas, en los momentos antes y después, para grupo control y experimental, para todos y por géneros de emisor y receptor.

Comparación grupo control y grupo experimental: actitudes no vinculativas de igualdad emitidas (tabla 3.8; figura 3.8).

Genero emisor	Género receptor	ANTES	DESPUÉS
Todos	**Todos**	El grupo experimental con ,68 presenta una media superior a la del control con ,00; con significación estadística al compararlas (T_{45}=3,145; P=,003<,05). Por lo que podemos deducir que ambos grupos parten de una situación no similar en cuanto al uso de estas actitudes.	La diferencia se reduce aunque sin significación, experimental con 0,74, el control 0,25. Tal situación se refleja en los datos siguientes (T_{45}=,859; P=,395>,05). El programa no ha producido diferenciación significativa entre los grupos.
Varón	Varón	El grupo control no plantea en el pretest este tipo de actitudes, siendo bajas las emitidas por el experimental (,34), resultando no estadísticamente significativo (T_{17}=2,011; P=0,151>,05).	Se incrementan, de forma no estadísticamente significativa, estas actitudes en ambos grupos (experimental ,37 y control ,25) (T_{17}=-0,148; P=,884>,05). El programa no favorece la diferenciación de los grupos en el momento después.
Mujer	**Mujer**	De nuevo la media del control es ,00 mientras que la del experimental es de ,54; resultando estadísticamente significativas (T_{26}=2,162; P=,040<,05). En este caso los grupos no son semejantes.	Al disminuir la media en el grupo experimental (,38) e incrementarse en el control (,13) se reduce la diferencia y deja de ser significativa (T_{26}=1,296; P=,206>,05). El programa no produce diferenciación de los grupos.
Varón	**Mujer**	Igualmente la media del grupo control es ,00 mientras que la del experimental es de ,50; al comparar ambas sí se observa diferencia estadística (T_{17}=3,411; P=,003<,05). En este caso los grupos no son semejantes en el momento antes.	Disminuye en el grupo experimental a ,17 continuando el control sin emitir este tipo de actitudes; no siendo significativa la diferencia resultante (T_{17}=1,525; P=,146>,05). El programa no ha producido diferencias significativas entre los grupos.
Mujer	Varón	Nuevamente la media del grupo control es inexistente y la del experimental es de ,23. No presenta significación estadística (T_{26}=1,496; P=,147>,05). Los grupos son semejantes para este caso de mujer con varón.	Se observa un incremento del uso de estas actitudes en ambos grupos llegando a igualarse ambas medias (grupo control ,47 y grupo experimental ,46), por lo que la comparación entre ellas no presenta significación estadística (T_{26}=-,019; P=,985>,05). El programa no produce diferencias significativas entre los grupos.

Comparación momentos antes y después: actitudes no vinculativas de igualdad emitidas (tabla 3.8; figura 3.8).

Genero emisor	Género receptor	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
Todos	**Todos**	Se observa un significativo incremento en la media de estas actitudes en el momento después con ,5 respecto al momento antes que no se emiten (T_{27}=-3,154; P=,004<,05), lo que indica que de forma se modifica la variable dependiente.	No encontramos prácticamente diferencia en la media en el momento después con ,74 respecto a la media antes con ,68. (T_{18}=-,145; P=,886>,05), lo que indica que el programa no produce modificación en la variable dependiente.
Varón	Varón	Se produce un aumento en el momento después con ,25 respecto al momento antes (,00); pero sin significación estadística (T_{12}=-1,806; P=,096>,05), lo que parece indicar que de forma espontánea no varía la variable dependiente.	Se observa un aumento del uso de estas actitudes en el momento después (con ,37) respecto al momento antes (con ,34) aunque sin significación estadística, (T_5=-1,581; P=,175>,05), lo que parece indicar que el programa no favorece la modificación de la variable dependiente.
Mujer	Mujer	Se observa un ligero incremento en el momento después (,13) respecto al momento antes (,00) sin significación estadística (T_{14}=-1,468; P=,164>,05); lo que podría indicar que de forma espontánea no se produce modificación en la variable dependiente.	Hay un ligero descenso de la media en el momento después (,38) con relación a la de antes (,54) sin significación estadística (T_{12}=,485 P=,363>,05); lo que parece indicar que el programa no favorece la modificación de la variable dependiente en este caso de la muestra.
Varón	Mujer	No se observan datos por lo que no encontramos valores que comparar. Espontáneamente no se modifica esta variable.	Se observa una disminución en el uso de estas actitudes emitidas en el postest con ,17 respecto al momento antes que es de ,5 la media, aunque sin significación estadística (T_5=1,00; P=,363>,05); el programa no se muestra eficaz en modificar la variable en este caso de la muestra.
Mujer	**Varón**	Se produce un fuerte incremento, con significación estadística, de la media en su momento después (con ,47) respecto al antes en el que no se emitieron (T_{14}=-2,432; P=,029<.05); lo que nos indica que de forma espontánea sí se modifica la variable dependiente para este caso de la muestra.	Hay un ligero incremento en el momento después (,46) respecto al momento (,23); sin significación estadística (T_{12}=-,898; P=,387>,05); en este caso el programa no produce variaciones en la variable dependiente.

Análisis por momentos:

- En el momento antes ambos grupos presenta medias con diferencias significativas salvo en los casos de varón emite a varón y mujer emite a varón. No son semejantes.
- En el momento después, las diferencias han desparecido siendo los dos grupos semejantes.

Análisis por grupos:

- En el grupo control aumentan de manera significativa, casos de todos emiten a todos y mujer emite a varón, empeorando la calidad comunicativa.
- En el grupo experimental no se produce una reducción significativa pero tampoco se produce ningún aumento y esto último constituye una mejora comunicativa.

Interpretación:

- Estas actitudes son consideradas de valor 3 en una escala de uno a siete, por lo que es deseable su reducción.
- De forma espontánea estas actitudes aumentan, por lo que empeora la comunicación.
- El programa no incide en las actitudes no vinculativas de igualdad, aunque pudiéramos pensar en que ha sido útil en contener su crecimiento, que se produce de forma espontánea en el grupo control.

3.1.1.9. Actitudes no vinculativas de inferioridad emitidas.

El emisor se desvincula, se aleja del receptor pero desde una posición de inferioridad, de víctima respecto al receptor, al que considera más valioso.

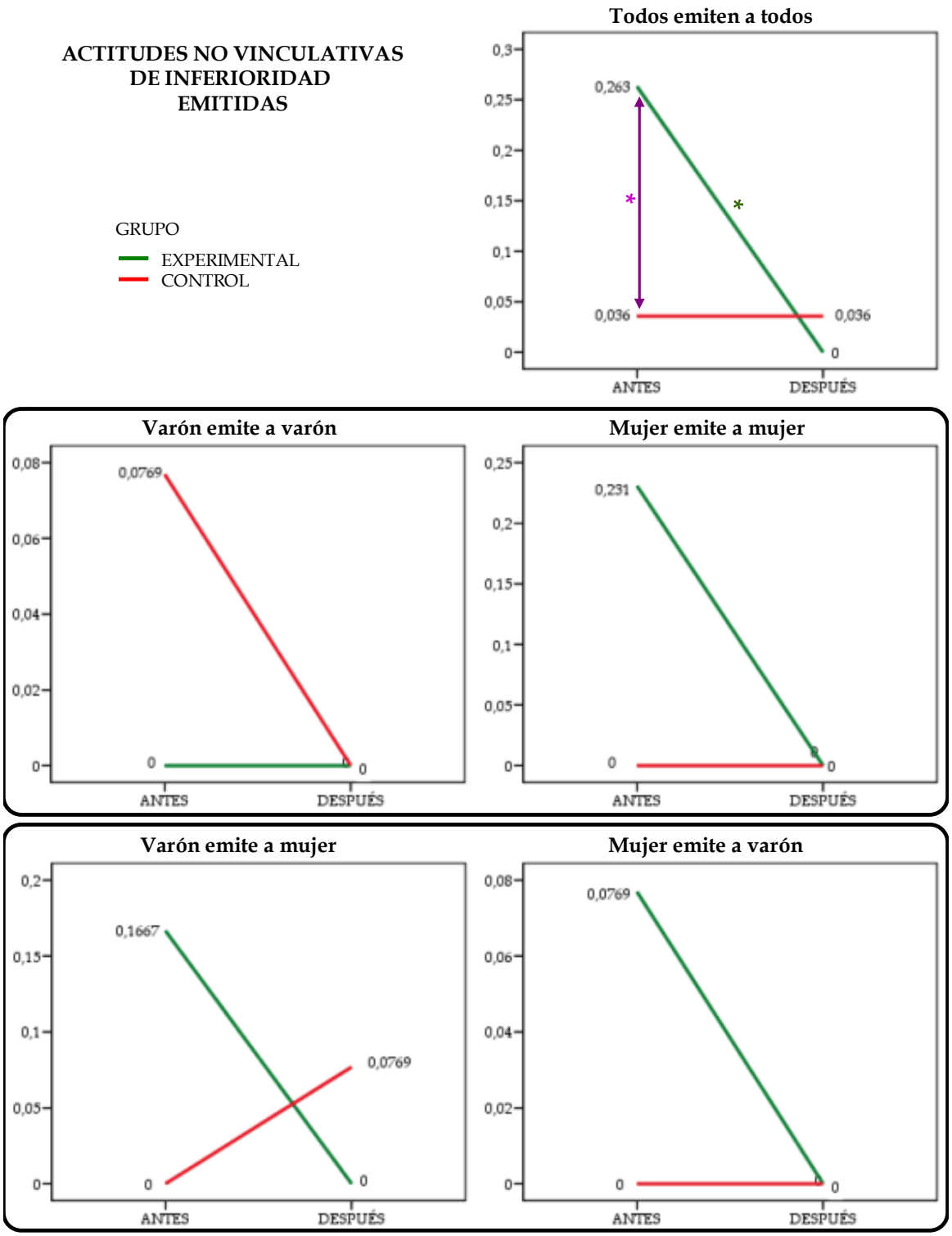


Figura 3.9. Actitudes no vinculativas de inferioridad emitidas, en los momentos antes y después, para grupo control y experimental, para todos y por géneros de emisor y receptor.

Considerando la calidad de la comunicación, es deseable que estas actitudes no se den y en caso de darse disminuya su frecuencia, si aumentan significa una mala evolución en la calidad de la comunicación. Entre estas vamos a tener: temor, envidia y timidez.

Comparación grupo control y grupo experimental: actitudes no vinculativas de inferioridad emitidas (tabla 3.9; figura 3.9).

Genero emisor	Género receptor	ANTES	DESPUÉS
Todos	**Todos**	El grupo experimental presenta una media de ,26 superior a la de ,04 del grupo control, en la comparación entre ambas sí se observa diferencia significativa (T_{45}=2,381; P=,022<,05), por lo que concluimos que en el momento antes, ambos grupos parten de una situación diferente.	El experimental no presenta estas actitudes y la media del control es de ,04; aunque comparadas no muestran significación estadística (T_{45}=-,821; P=,416>,05). Se puede decir que el programa no ha producido diferenciación entre los grupos.
Varón	Varón	El grupo experimental presenta una media de ,00 y el control de ,08; comparadas no aparece significación estadística (T_{17}=-,669; P=,513>,05). En este caso ambos grupos son semejantes.	Al no arrojar datos de los grupos, no se puede efectuar la valoración.
Mujer	Mujer	La media del experimental con ,23 es superior a la del control con ,00; sin significación estadística entre ellas (T_{26}=2,044; P=,051>,05). En este caso de la muestra ambos grupos son semejantes.	No se observan datos, podemos considerarlos semejantes.
Varón	Mujer	De nuevo el grupo experimental presenta una media de ,17 superior a la del control ,00; sin relevancia estadística entre ellas (T_{17}=1,525; P=,146>,05). En este momento ambos grupos son semejantes para este caso.	El grupo control no presenta estas actitudes y la media del experimental es de ,08, su comparación no resulta significativa (T_{17}=-,669; P=,513>,05). El programa no ha producido diferenciación entre los grupos.
Mujer	Varón	La media del experimental con ,08 es superior a la del control con ,00; comparadas no se observa significación estadística (T_2 =1,077; P=,291>,05). En este caso de la muestra ambos grupos son semejantes.	No se observan datos, podemos considerarlos semejantes.

Comparación momentos antes y después: actitudes no vinculativas de inferioridad emitidas (tabla 3.9; figura 3.9).

Genero emisor	Género receptor	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
Todos	**Todos**	Se observa exactamente la misma media de ,04 en el momento después respecto al antes, por lo que no existe variación alguna (T_{27}=,00; P=1,00>,05), lo que indica que de forma espontánea no se modifica la variable dependiente.	Se encuentra una reducción hasta la desaparición total de estas actitudes en el momento después respecto a la media antes con ,26; con clara significación estadística (T_{18}=2,535; P=,021<,05), lo que indica que el programa contribuye de forma decisiva a la modificación de la variable dependiente.
Varón	Varón	Se presenta una media antes de ,08 que desaparece en el postest (T_{12}=1,00; P=,337>,05) sin significación estadística. Espontáneamente no se modifica esta variable dependiente.	No se observa presencia de estas actitudes ni en el momento después ni en el momento antes, por lo que no tenemos valores que comparar. El programa no ha producido variaciones en la variable dependiente.
Mujer	Mujer	No se observa presencia de estas actitudes ni en el momento después ni en el momento antes. No se produce modificación espontánea de la variable.	Hay de nuevo un descenso total, sin significación estadística, con desaparición de estas actitudes el momento después respecto al momento antes con ,23 (T_{12}=1,897; P=,082>,05), lo que parece indicar que el programa no favorece la modificación de la variable.
Varón	Mujer	Hay un ligero incremento de la media de estas actitudes en el momento después con ,08 respecto al momento antes que es de ,00 sin significación (T_{12}=-1,00; P=,337>,05). De forma espontánea no se modifica esta variable.	Se observa una disminución total en el momento después respecto al antes con ,17 aunque no significativa (T_5=1,00; P=,363>,05), lo que parece indicar que en este caso el programa no modifica la variable dependiente.
Mujer	Varón	No se observa presencia de estas actitudes ni en el momento después ni en el momento antes. No se produce modificación espontánea de la variable.	Igualmente hay un descenso total, sin significación estadística y desaparición de estas actitudes en el momento después respecto al momento antes con ,08 (T_{12}=1,00; P=,337>,05), lo que parece indicar que en este caso el programa no produce modificación en la variable dependiente.

Análisis por momentos:

- En el momento antes ambos grupos presentan situaciones que difieren significativamente, caso de todos emiten a todos. Ambos grupos no son semejantes.
- En el momento después, ambos grupos presentan una situación sin diferencia significativa entre ellos.

Análisis por grupos:

- En el grupo control no se observa variación significativa.
- En el grupo experimental se produce una reducción hasta desaparecer, significativa en el caso de todos emiten a todos.

Interpretación:

- Estas actitudes son consideradas de valor 2 en una escala de uno a siete, por lo que es deseable su reducción.
- De forma espontánea no se modifica significativamente el uso de estas actitudes.
- El programa parece que se muestra eficaz para reducir el uso de las actitudes no vinculativas de inferioridad emitidas, por lo que parece favorecer la mejora en la comunicación.

3.1.1.10. Actitudes no vinculativas de superioridad emitidas.

Estas son las de peor valor comunicativo, su crecimiento supone una pérdida de calidad comunicadita y su disminución una mejora en la calidad comunicativa. Este grupo está formado por las siguientes actitudes: desaprobación, mofa, menosprecio, intolerancia, arrogancia y amenaza.

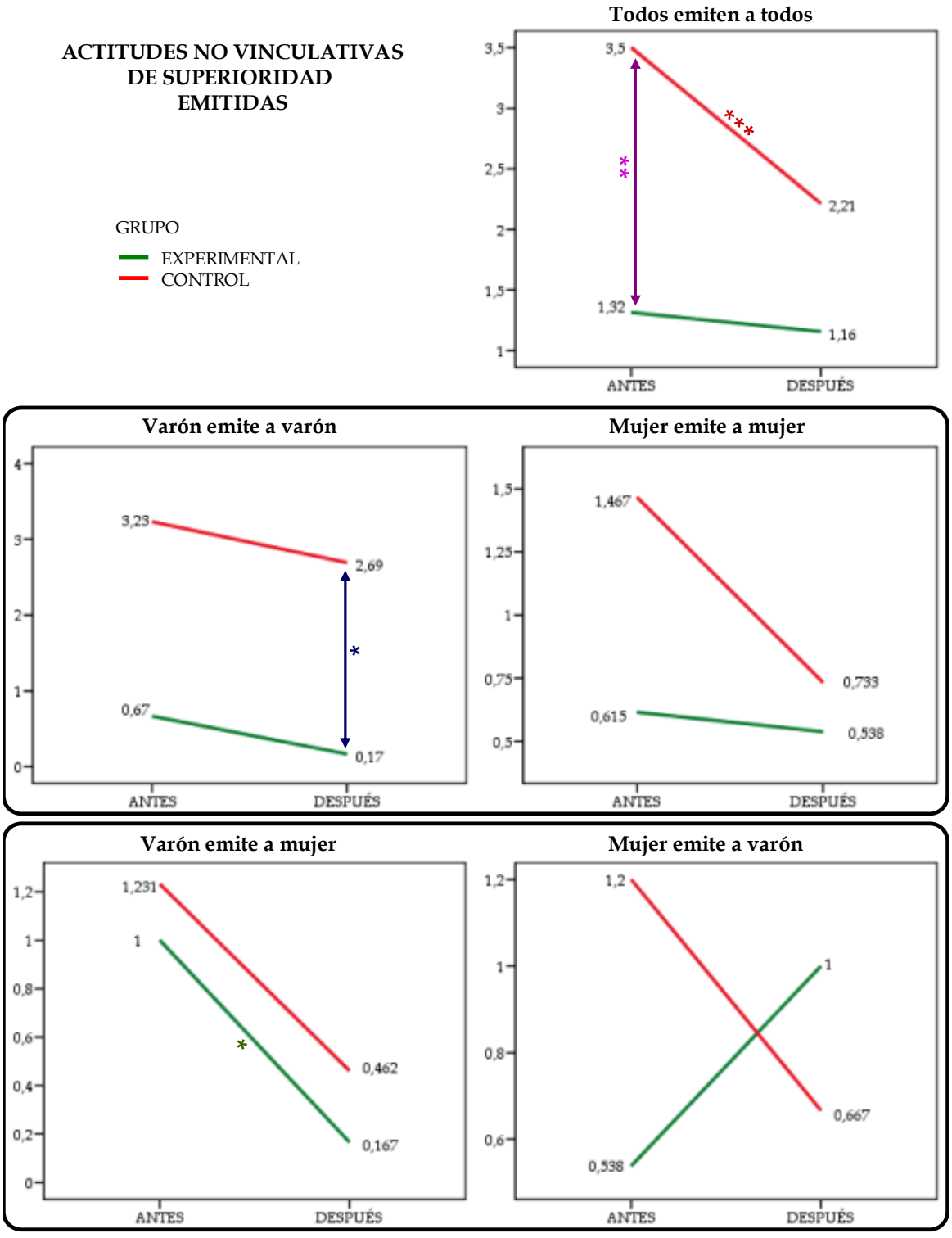


Figura 3.10. Actitudes no vinculativas de superioridad emitidas, en los momentos antes y después, para grupo control y experimental, para todos y por géneros de emisor y receptor.

Comparación grupo control y grupo experimental: actitudes no vinculativas de superioridad emitidas (tabla 3.10; figura 3.10).

Genero emisor	Género receptor	ANTES	DESPUÉS
Todos	**Todos**	La media del control de 3,5 es muy superior a la del experimental con 1,32. En este caso sí se observa diferencia significativa entre ellas (T_{45}=-2,961; P=,005<,05). Por lo que vemos que en el momento antes ambos grupos presentan medias con diferencia significativa, por lo tanto no son semejantes los grupos entre si.	En el momento antes existe una importante diferencia entre ambas medias. En el momento después la diferencia se reduce aunque sin significación. Grupo control 2,21 y grupo experimental 1,16 (T_{45}=-1,791; P=,080>,05).
Varón	**Varón**	También aquí la media del control de 3,23, es superior a la del experimental con ,67 pero sin diferencia significativa (T_{17}=-1,826; P=,085>,05). Ambos grupos son semejantes.	El grupo experimental presenta una media de 2,69 y grupo control de ,17. Sí se observa diferencia significativa entre ellas (T_{17}=-2,646; P=,017<,05). En este caso los grupos presentan diferencias entre ellos.
Mujer	Mujer	En este caso la media del control de 1,47 superior a la presentada por el experimental de ,62 pero sin significación estadística (T_{26}=-1,888; P=,070>,05). Ambos grupos son semejantes.	La media en el grupo control es de ,73 y menor en el experimental con ,54; no presentando significación (T_{26}=-,615; P=,544>,05). Los grupos son semejantes.
Varón	Mujer	La media del control (1,23) es superior a la del experimental (1); sin significación estadística (T_{17}=-,320; P=,753>,05). Los grupos también en este caso de la muestra son semejantes.	En el momento antes las medias apenas presentan diferencia, en el momento después, disminuyen en ambos grupos, grupo control a ,46 y grupo experimental ,17; por lo que no se observa diferencia significativa entre ellas (T_{17}=-1,00; P=,331>,05). No se observan diferencias significativas entre los grupos.
Mujer	Varón	La media del control de 1,2 es superior a la del experimental con ,54; al compararlas no se observa diferencia significativa (T_{26}=-1,491; P=,148>,05). De nuevo ambos grupos parten de situaciones semejantes.	En el momento después se incrementa en el experimental que pasa a 1 y se reduce en el control que pasa a ,67. Aún así no observamos diferencia significativa (T_{26}=,755; P=,457>,05). Los grupos son semejantes.

Comparación momentos antes y después: actitudes no vinculativas de superioridad emitidas (tabla 3.10; figura 3.10).

Genero emisor	Género receptor	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
Todos	**Todos**	Se observa una importante disminución en la media del uso de estas actitudes en el momento después (con una media de 2,21), respeto al momento antes (con una media de 3,5), arrojando significación estadística (T_{27}=3,128; P=,004<,05). Lo que indica que de forma espontánea se modifica la variable dependiente.	Nos encontramos una ligera disminución en la media de las actitudes no vinculativas de superioridad emitidas en el momento después con 1,16 respecto a la media antes de 1,32, esta variación no presenta significación estadística (T_{18}=0,382; P=,707>,05), lo que implica que el programa no contribuye a la modificación de la variable dependiente.
Varón	Varón	Hay un descenso, sin significación estadística, en el momento después (2,69) en relación con el pretest (3,23) (T_{12}=1,047; P=,316>,05), lo que parece indicar que de forma espontánea no varia la variable dependiente dentro del intragénero varón emite a varón.	Se observa una reducción del uso de estas actitudes, en el momento después (con una media de ,17) respecto al momento antes (,67); aunque sin significación estadística, (T_5=1,464; P=,203>,05). Parece que el programa no favorece la modificación de la variable dependiente.
Mujer	Mujer	Hay un descenso en el momento después (,73) respecto al antes (1,47); aunque no va acompañado de significación estadística (T_{14}=2,128; P=,052>,05), lo que podría indicar que de forma espontánea no varía la variable dependiente.	El ligero descenso de la media en el momento después (,54) en relación al antes (,62) no es estadísticamente significativo (T_{12}=,291; P=,776>,05). Lo que parece indicar que el programa no favorece la modificación de la variable dependiente.
Varón	**Mujer**	Se observa una reducción en la medias del momento después (,46) comparado con antes (1,23) aunque sin significación (T_{12}=1,513; P=,156>,05), por lo que parece que de forma espontánea no se produce modificación en la variable dependiente.	Hay una disminución estadísticamente significativa en el uso de estas actitudes en el momento después (con una media de ,17) respecto al momento antes (1) (T_5=2,712; P=,042<,05). Lo que parece indicar que en este caso el programa favorece la modificación de la variable dependiente.
Mujer	Varón	Se produce una disminución, sin significación estadística, de la media después (,67), respecto al antes (1,2) (T_{14}=1,948; P=,072>.05), lo que nos indica que de forma espontánea no se produce modificación en la variable dependiente.	Se observa un ligero incremento en el momento después (con una media de 1) respecto al momento antes (,54), sin significación estadística (T_{12}=-1,105; P=,291>,05). Esto parece indicar que en este caso el programa no contribuye a la modificación de la variable.

Análisis por momentos:

- En el momento antes ambos si existen diferencias significativas entre las medias, en el caso de todos emiten a todos, siendo la del control muy superior a la del experimental, no son semejantes los grupos.
- En el momento después no existen diferencias salvo en el caso de varón emite a varón, que es superior la del control.

Análisis por grupos:

- En el grupo control de forma espontánea disminuyen en general el uso de estas actitudes y con significación estadística en el caso de todos emiten a todos, por lo que mejora espontáneamente la calidad comunicativa.
- En el grupo experimental en general no se producen cambios, tan sólo disminuyen con significación en el caso de varón emite a mujer.

Interpretación:

- Estas actitudes son consideradas de valor 1 en una escala de uno a siete, por lo que su reducción es deseable.
- De forma espontánea si disminuyen estas actitudes, por lo que mejora la comunicación.
- El programa no se muestra eficaz para reducir el uso de las actitudes no vinculativas de superioridad emitidas, salvo en el caso de varón emite a mujer.
- Por lo que el programa en esta variable no produce mejora comunicativa.

3.1.1.11. Lenguaje no verbal emitido: distancia interpersonal.

Presentamos a continuación los datos de **lenguaje no verbal: distancia interpersonal**. Se evalúa la distancia a la que se sitúa el emisor respecto al receptor en el momento de la interacción, considerando que cuanto más corta es la distancia implica una mayor calidad comunicativa y viceversa.

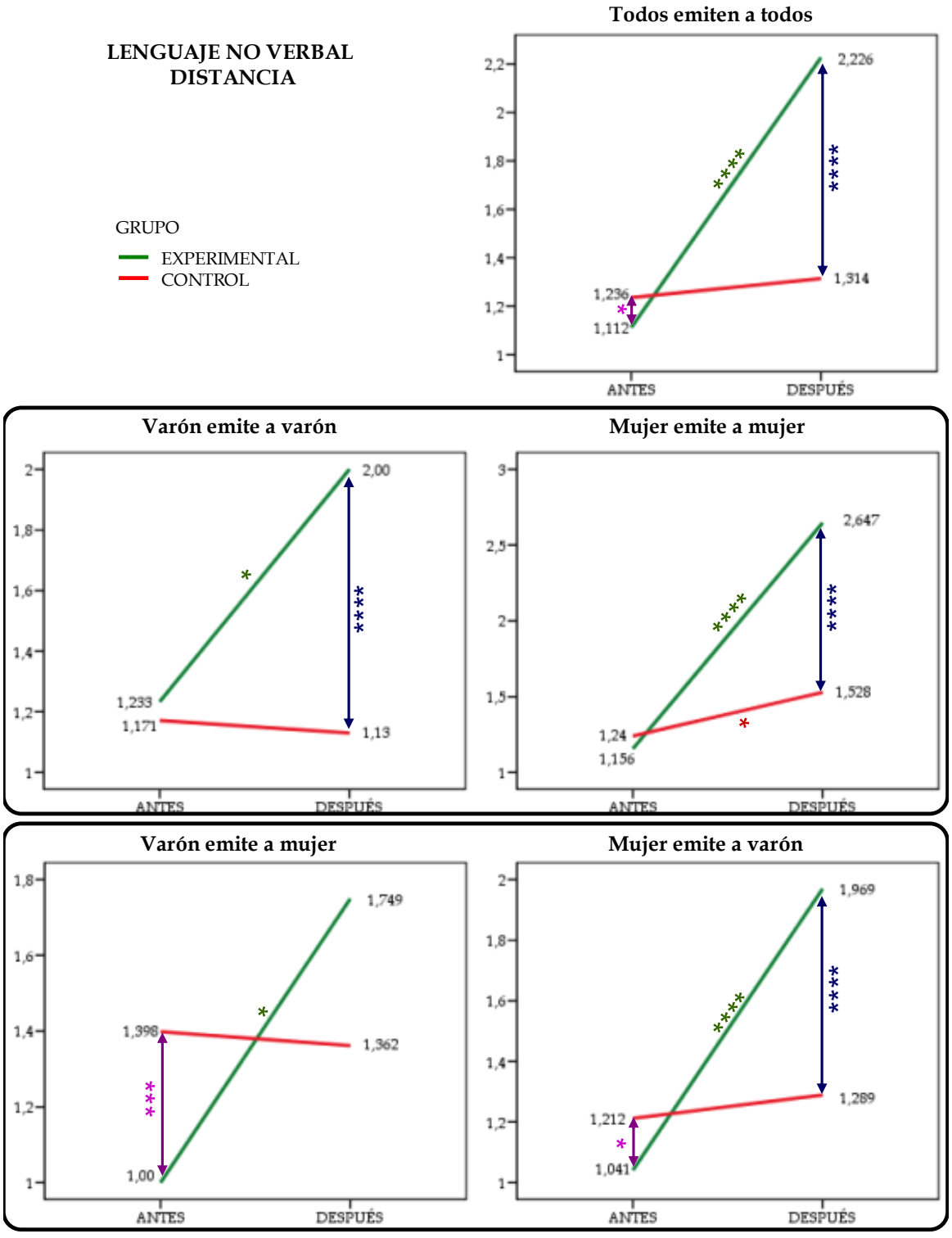


Figura 3.11. Lenguaje no verbal, distancia de interacción del emisor, en los momentos antes y después, para grupo control y experimental, para todos y por géneros de emisor y receptor.

Comparación grupo control y grupo experimental: lenguaje no verbal, distancia de interacción del emisor (tabla 3.11; figura 3.11).

Genero emisor	Género receptor	ANTES	DESPUÉS
Todos	**Todos**	El grupo experimental presenta una media de 1,11, inferior a la de 1,24 del grupo control, la comparación entre ambas presenta significación estadística (T_{45}=-2,071; P=,044<,05). Ambos grupos no son semejantes.	La diferencia de las medias entre ambos grupos (experimental 2,23 y control 1,31) arrojan relevancia estadística significativa al compararlas (T_{45}=8,942; P=,000<,05). Por lo que parece que el programa es eficaz en producir una diferenciación entre los grupos.
Varón	**Varón**	De nuevo el grupo experimental proyecta una media (1,23) que es superior a la del grupo control (1,17), no obstante la comparación no arroja valores con significación estadística (T_{16}=,416; P=,683>,05). En este caso de la muestra ambos grupos se presentan como semejantes.	Dado que el grupo control incrementa su media (2) y el experimental la reduce (1,13), resulta una diferencia con significación estadística entre ellas (T_{14}=10,431; P=,00<,05). Por lo que el programa vuelve a presentarse como eficaz en producir una diferenciación entre los grupos.
Mujer	**Mujer**	El grupo experimental con una media de 1,16 inferior a la de 1,24 del grupo control, no presentándose relevancia estadística (T_{26}=-1,464; P=,155>,05). No se observan diferencias significativas entre ambos grupos.	El grupo experimental arroja una media de 2,65 que es superior a la del control (1,53); al comparar ambas observamos que sí existe diferencia significativa (T_{26}=7,789; P=,00<,05). Por lo que de nuevo el programa se muestra eficaz en producir una diferenciación de los grupos.
Varón	**Mujer**	El grupo experimental tiene una media de 1 inferior a la del grupo control de 1,4; la comparación entre ellas sí arroja relevancia estadística (T_{13}=-3,286; P=,006<,05). Sí se observa diferencias significativas entre ambos grupos.	El grupo experimental presenta una media de 1,75 y el control de 1,36, comparadas no se observa diferencia significativa (T_{17}=1,842; P=,083>,05). El programa no produce diferenciación entre los grupos, para este caso de la muestra.
Mujer	**Varón**	Vuelve a ser inferior la media que presenta el grupo experimental (1,04) respecto a la del grupo control (1,21). Sí se observa diferencia estadísticamente significativa entre los grupos (T_{21}=-2,511; P=,020<,05).	El grupo experimental presenta una media de 1,97 superior a la del control de 1,29; la comparación entre ellas sí adquiere significación estadística (T_{25}=6,139; P=,00<,05). El programa sí produce diferenciación de los grupos.

Comparación momentos antes y después: lenguaje no verbal, distancia de interacción del emisor (tabla 3.11; figura 3.11).

Genero emisor	Género receptor	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
Todos	**Todos**	No se observan cambios significativos entre las medias registradas en el momento después (1,31) respecto al antes (1,24) (T_{27}=-1,115; P=,275>,05), lo que indica que de forma espontánea no se modifica la variable dependiente.	Hay un aumento, altamente significativo, en el momento después, (2,23) comparado con antes (1,11) (T_{18}=-11,199; P=,00<,05). Lo que indica que el programa contribuye de forma decisiva a la modificación de esta variable.
Varón	**Varón**	Se produce una disminución, no significativa, en la media obtenida en el momento después (1,13) en relación a antes (1,17) (T_{11}=,507; P=,507>,05), lo que parece indicar, que de forma espontánea, en el grupo de los varones no se modifica esta variable.	En este caso se observa un aumento significativo en la media de la distancia interpersonal en el momento después (2) respecto al momento antes 1,23. (T_{2}=-10,00; P=,01<,05), lo que parece indicar que el programa sí produce variación de la variable dependiente entre varones.
Mujer	**Mujer**	Se observa un incremento significativo en la media del momento después, con 1,53, respecto a la de antes, con 1,24 (T_{14}=-2,727; P=,016<,05). Parece que de forma espontánea se produce modificación significativa en la variable dependiente.	Se produce un extraordinario aumento, con significación estadística (después 2,63 y antes 1,16) (T_{12}=-12,187; P=,00<,05), lo que indica que el programa favorece de manera espectacular la modificación de la variable entre mujeres.
Varón	**Mujer**	No hay variaciones significativas entre la media de antes 1,4 y la de después 1,36 (T_{8}=,236; P=,819>,05). Podemos decir que de forma espontánea no cambia la variable.	Se observa un incremento, con significación estadística, de la media después (1,75) respecto a la de antes (1) (T_{5}=-3,513; P=,01<,05), lo que parece indicar que el programa se muestra eficaz en favorecer la modificación de la variable para este grupo de la muestra.
Mujer	**Varón**	Se observa un ligero aumento después (con 1,29) respecto a antes (con 1,21), aunque sin significación estadística (T_{10}=-,461; P=,655>,05). De forma espontánea no se modifica la variable dependiente.	Hay un incremento, con significación estadística, de la media en el momento después (1,97) al contrastarlo con el antes (1,04) (T_{10}=-17,906; P=,00<,05), lo que de nuevo viene a indicarnos que el programa parece favorecer la modificación de la variable.

Análisis por momentos:

- En el momento antes ambos grupos presentan diferencias significativas, en el caso de todos emiten a todos, varón emite a mujer y mujer emite a varón, siendo las medias del control superiores a las del experimental. Por lo que ambos grupos no son semejantes.
- En el momento después sí se observan marcadas diferencias significativas a favor del experimental, en los casos de todos emiten a todos, varón emite a varón, mujer emite a varón y mujer emite a mujer.
- Parece que el programa ha favorecido la diferencia significativa entre los grupos en el momento después.

Análisis por grupos:

- En el grupo control no se produce variación significativa entre el momento antes con el de después, salvo en el caso de mujer emite a mujer que aumentan significativamente. Parece que la no intervención mejora en el intragénero mujer.
- En el grupo experimental se observa un espectacular aumento en los valores de las medias en su momento después respecto antes, en todos los casos. Cabe observar que el crecimiento es de máxima relevancia en tres de los casos: todos emiten a todos, mujer emite a mujer y mujer emite a mujer. En los casos en los que el emisor es hombre la variable crece pero con el mínimo de significación. Posiblemente este dato esté relacionado con los mensajes culturales recibidos por los varones respecto a permitirse en menor medida las manifestaciones corporales hacia otros.

Interpretación:

- Se considera que un aumento en las medias de la distancia en la variable del lenguaje no verbal es beneficioso para la comunicación.
- De forma espontánea esta variable no mejora, salvo en el intragénero mujer.
- El programa parece favorecer claramente el aumento de la comunicación no verbal en su aspecto de distancia interpersonal, al favorecer la reducción de la distancia interpersonal que los alumnos utilizan en sus contactos, por lo que podemos afirmar que el programa favorece claramente la mejora comunicativa.

3.1.1.12. Lenguaje no verbal emitido: orientación.

Se evalúan la orientación del cuerpo del emisor respecto al receptor en el momento de la interacción, considerando de mayor calidad la frontalidad, es decir la orientación de todos los centros corporales del emisor hacia el receptor y de menos calidad comunicativa la orientación de los centros corporales del emisor hacia otros lugares distintos al receptor.

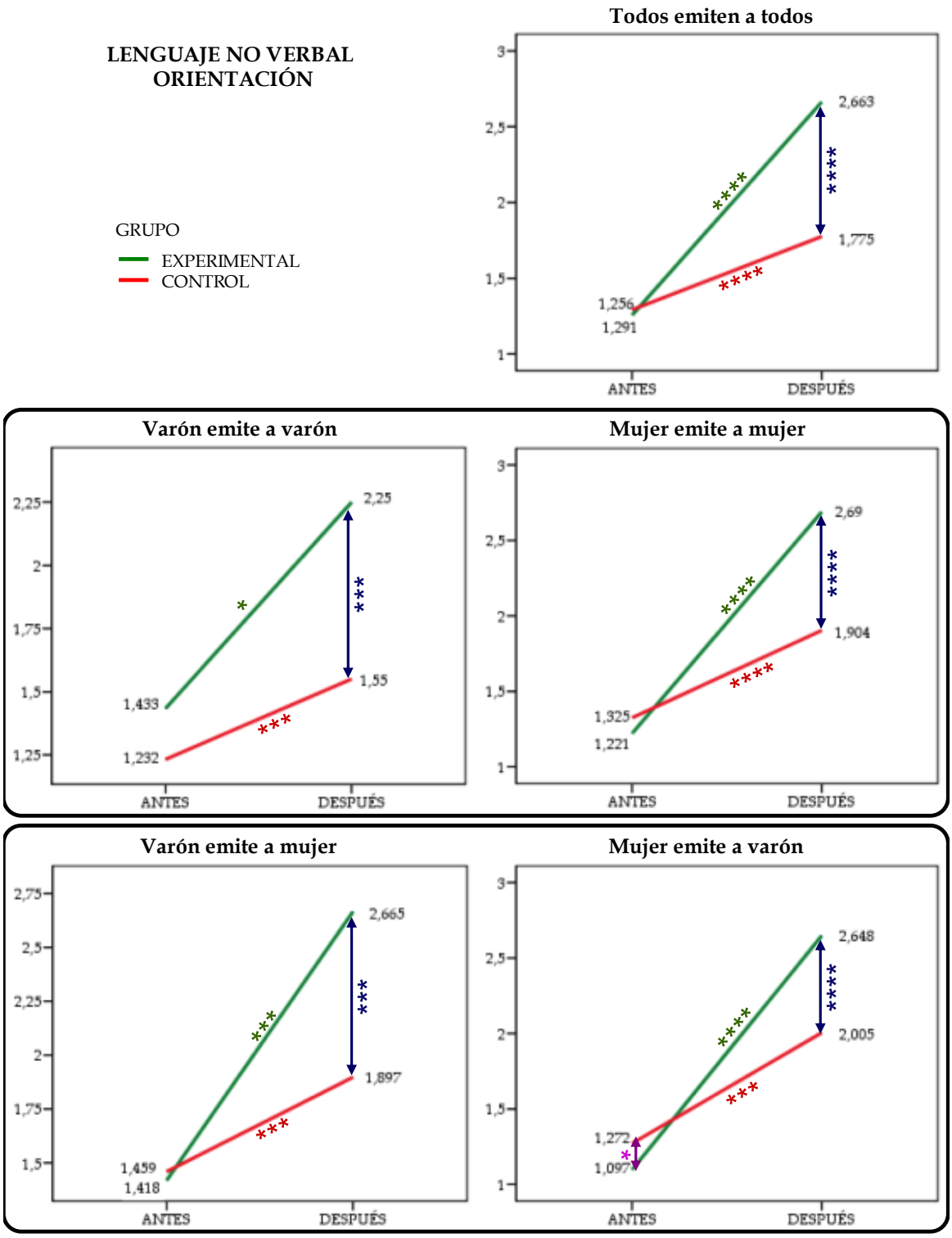


Figura 3.12. Lenguaje no verbal: orientación del emisor, en los momentos antes y después, para grupo control y experimental, para todos y por géneros de emisor y receptor.

Comparación grupo control y grupo experimental: lenguaje no verbal, orientación del emisor (tabla 3.12; figura 3.12).

Genero emisor	Género receptor	ANTES	DESPUÉS
Todos	**Todos**	En este caso el grupo experimental presenta una media de 1,26 y el control de 1,29. La comparación entre ambas no presenta significación estadística (T_{45} =-,624; P=,536<,05). Por lo que ambos grupos parten de situaciones semejantes antes de la aplicación de la variable independiente.	El grupo experimental presenta una media de 2,66 bastante superior a la del grupo control de 1,77, observándose entre ellas una diferencia estadísticamente significativa (T_{45}=14,682; P=,00<,05). Por lo que el programa parece haber influido en diferenciar los grupos entre sí.
Varón	**Varón**	El grupo experimental presenta una media de 1,43 que es superior a la del grupo control (1,23), no obstante la comparación no presenta relevancia estadística (T_{16}=1,807; P=,09>,05). Ambos grupos son estadísticamente comparables.	El grupo experimental muestra una media de 2,25 significativamente superior a la de 1,55 del control (T_{14}=4,33; P=,001<,05). El programa parece haber favorecido la diferenciación entre los grupos.
Mujer	**Mujer**	Las diferencias entre la medias del grupo experimental y control (1,22 y 1,32 respectivamente) no tienen relevancia estadística (T_{26}=-1,337; P=,193>,05). En este caso de la muestra los grupos son semejantes.	Igualmente, la media del grupo experimental (2,69) es mayor que la del control (1,9) resultando una diferencia significativa estadísticamente (T_{26}=6,747; P=,00<,05). El programa parece favorecer la diferenciación entre los grupos.
Varón	**Mujer**	Igualmente, las medias de ambos grupos son mínimas (experimental 1,42 y 1,46) no resultando significativa estadísticamente (T_{13}=-,249; P=,807>,05). Ambos grupos son semejantes.	De nuevo las diferencias entre ambas medias (experimental 2,67 y control 1,89) arrojan diferencias estadísticamente significativas (T_{17}=3,716; P=,002<,05). El programa produce diferenciación significativa entre los grupos.
Mujer	**Varón**	En el momento antes, el grupo experimental arroja una media de 1,1 ligeramente inferior a la del grupo control que presenta 1,27; la comparación entre ellas sí presenta significación estadística (T_{21}=-2,291; P=,032<,05). Ambos grupos no son semejantes en el momento antes.	También en este caso el grupo experimental presenta una media (2,65) superior a la del control (2,01) adquiriendo significación estadística (T_{25}=4,167; P=,00<,05). El programa sí ha producido diferenciación significativa entre los grupos.

Comparación momentos antes y después: lenguaje no verbal, orientación del emisor (tabla 3.12; figura 3.12).

Genero emisor	Género receptor	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
Todos	**Todos**	Se observa una mejora significativa en la media registrada en el momento después (1,77) respecto a la del momento antes (1,29) (T_{27}=-8,076; P=,000<,05). Lo que indica que de forma espontánea sí se modifica de manera significativa la variable dependiente orientación interpersonal.	Resulta estadísticamente significativa la mejora para este caso (después 2,66 y antes 1,26) (T_{18}=-20,146; P=,000<,05), lo que implica que el programa contribuye de forma decisiva a la modificación de la variable dependiente orientación.
Varón	**Varón**	Se presenta un progreso significativo entre el después y el antes (1,55 y 1,23 respectivamente) (T_{11}=-3,429; P=,006<,05), lo que parece indicar que, de forma espontánea, en el grupo de los varones se modifica la variable dependiente orientación.	Se observa un incremento significativo, en la media de las orientaciones en el momento después (2,25) respecto al antes (1,43) (T_2=-3,212; P=,015<,05). Parece que el programa no modifica el resultado de esta variable entre varones.
Mujer	**Mujer**	Igualmente, se observa una mejora significativa de la media en el momento después (1,9) respecto al momento antes (1,32) (T_{14}=-7,639; P=,000<,05). Parece que de forma espontánea sí se modifica de manera significativa la variable.	Se presenta un extraordinario aumento, con significación estadística, en su momento después (2,69) con relación al antes (1,22) (T_{12}=-11,8; P=,000<,05), lo que nos indica que el programa favorece la modificación significativa de la variable dependiente.
Varón	**Mujer**	De nuevo se incrementan las medias (momento después con 1,9 y momento antes con 1,46), con significación estadística (T_8=-4,778; P=-,001<,05). Podemos decir que, para este caso de la muestra, de forma espontánea sí se modifica la variable dependiente.	Nuevamente las diferencias entre medias arrojan diferencias significativas estadísticamente (2,66 después y 1,42 antes) (T_5=-6,701; P=,001<,05), lo que parece indicar que el programa se muestra muy eficaz en modificar la variable dependiente orientación en caso varón emite a mujer.
Mujer	**Varón**	Nuevamente hay un aumento, con significación estadística, en la media de esta variable en el momento después (2,01) respecto al momento antes (1,27) (T_{10}=-4,679 P=,001<,05), lo que nos indica que de forma espontánea sí se modifica significativamente la variable dependiente para este caso de la muestra.	Igualmente se observa un incremento significativo de la media, en el momento después (2,65) respecto al momento antes (1,1) (T_{10}=-9,586; P=,000<,05). Lo que de nuevo viene a indicarnos que el programa parece favorecer una modificación en la variable dependiente orientación.

Análisis por momentos:

- En el momento antes ambos grupos presentan medias semejantes salvo en el caso de mujer emite a varón que es superior y significativa la del control.
- En el momento después la situación el grupo experimental presenta unos niveles de mayor calidad comunicativa significativa en todos los casos.
- Por lo que en el momento después ambos grupos no son similares.

Análisis por grupos:

- El grupo control mejora espontáneamente de manera significativa en todos los casos.
- El grupo experimental en general, mejora de manera muy significativa el lenguaje no verbal en su aspecto orientación, alcanzando niveles muy superiores a los alcanzados por el control. Siendo en el intragénero varón emite a varón donde la mejora es menos significativa estadísticamente.

Interpretación:

- Consideramos que el aumento en la media de esta variable es positivo para la mejora comunicativa.
- De forma espontánea se mejora la comunicación en todos los casos.
- El programa parece favorecer la mejora cualitativa de la comunicación, en el aspecto de la orientación corporal, superando la mejora que se produce de forma espontánea, por lo que podemos afirmar que el programa favorece la mejora comunicativa.

3.1.1.13. Lenguaje no verbal emitido: contacto físico.

Se evalúa en esta variable qué parte del cuerpo del emisor toca al receptor, considerando de máxima calidad cuando lo toca con el tronco, como en el caso de un abrazo y de mínima calidad cuando no lo toca.

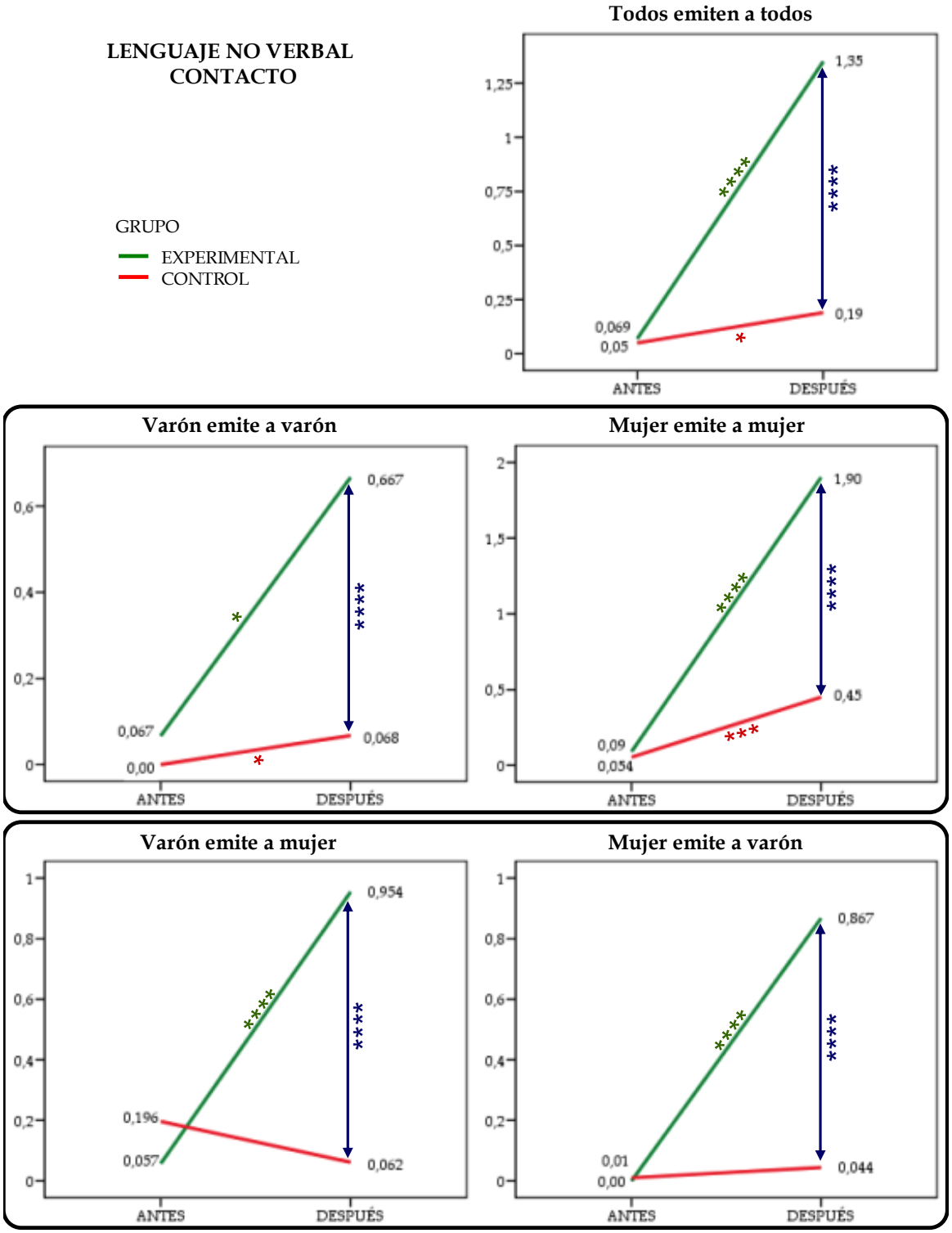


Figura 3.13. Lenguaje no verbal: contacto físico de emisor al receptor, en los momentos antes y después, para grupo control y experimental, para todos y por géneros de emisor y receptor.

Comparación grupo control y grupo experimental: lenguaje no verbal emitido, contacto físico (tabla 3.13; figura 3.13).

Genero emisor	Género receptor	ANTES	DESPUÉS
Todos	**Todos**	El grupo experimental presenta una media de ,07 que es muy próxima a los ,05 del grupo control, por lo que no se observa relevancia significativa al compararlas (T_{45}=,582; P=,563>,05). Ambos grupos parten de una situación inicial que no presenta diferencias significativas.	La media del grupo experimental (1,35) es muy superior a la del control (,19), mostrando clara significación estadística (T_{45}=11,447; P=,00<,05). Vemos que el programa parece favorecer claramente la diferenciación entre los grupos.
Varón	**Varón**	En este caso el grupo experimental arroja una media de ,07 superior a la del control que es de inexistente; la comparación no es estadísticamente relevante (T_{16}=1,700; P=,109>,05). Ambos grupos son comparables.	Observamos que el grupo experimental presenta una media de ,67 y el control de ,07 que, comparadas, arrojan significación estadística (T_{14}=4,452; P=,00>,05). El programa ha producido diferencias significativas entre los grupos para este caso.
Mujer	**Mujer**	Las medias de ambos grupos son muy próximas (,09 para el grupo experimental y ,06 para el control), por lo que la comparación no es significativa (T_{26}=1,056; P=,301>,05). Ambos grupos son semejantes.	Nuevamente los resultados se presentan estadísticamente significativos (experimental 1,9 y control ,45) (T_{26}=7,887; P=,00<,05). Parece que en este caso de la muestra el programa favorece la diferenciación significativa de los grupos.
Varón	**Mujer**	El grupo experimental presenta una media de ,06 inferior a la del grupo control, cuya media es ,2; al compararlas no se observa significación estadística (T_{13}=-,604; P=,556>,05). Los dos grupos son semejantes.	Vuelve a ser el grupo experimental el que presenta mejor media (,95) en relación al control (,06) resultando una diferencia estadísticamente significativa. (T_{17}=8,462; P=,00<,05). Parece que el programa favorece la diferenciación significativa de los grupos.
Mujer	**Varón**	El grupo experimental presenta una media de ,00 y el control de ,01 al compararlas no se obtiene significación estadística (T_{21}=-,956; P=,350>,05). Los dos grupos son semejantes.	Para este caso el grupo experimental (0,87) vuelve a superar al control (,04) con diferencia estadística significativa (T_{25}=5,969; P=,00<,05). El programa parece favorecer la diferenciación entre los grupos.

Comparación momentos antes y después: lenguaje no verbal emitido, contacto físico (tabla 3.13; figura 3.13).

Genero emisor	Género receptor	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
Todos	**Todos**	Se observa una mejora significativa en la media registrada en el momento después (,19) respecto a la del momento antes (,05) (T_{27}=-2,776; P=,010<,05). Esto indica que de forma espontánea se modifica la variable dependiente.	Comparando el momento después (1,35) respecto a la media antes (,07) se produce una mejora muy significativa y en un grado muy superior al control (T_{18}=-12,153; P=,00<,05), lo que implica que el programa contribuye de forma decisiva a la modificación de la variable contacto.
Varón	**Varón**	La mejora en la media del momento después (,07 en relación al antes que no existía) muestra significación estadística (T_{11}=-3,073; P=,011<,05), lo que parece indicar que para este caso de la muestra, la variable dependiente se modifica de forma espontánea.	Se observa un ligero incremento, significativo, en la media que se da en el momento después con ,67 respecto al momento antes con ,07 (T_2=-2,722; P=,030<,05). Por lo que parece que el programa favorece la modificación de la variable dependiente contacto.
Mujer	**Mujer**	Se observa una mejora significativa de la media en el momento después con ,45 respecto al momento antes con ,06 (T_{14}=-3,625; P=,003<,05), por lo que parece que de forma espontánea en el grupo de las mujeres si se modifica la variable dependiente contacto físico.	En este caso se produce un extraordinario aumento, con significación estadística, en el momento después (1,9) contrastado con el momento antes (,09) (T_{12}=-13,202; P=,00<,05), lo que nos indica que el programa favorece de manera importante la modificación de la variable dependiente contacto físico, en el subgrupo de mujeres.
Varón	**Mujer**	Apenas hay una disminución de la media después (,06) en relación con antes (,2), sin significación estadística (T_8=,511; P=,623>,05). Podemos decir que de forma espontánea no cambia la variable dependiente contacto físico para este grupo de la muestra.	Nuevamente se observa un gran y significativo aumento en el momento después, con ,95 de media, respecto al momento antes, con ,06 (T_5=-10,696; P=,00<,05). Lo que parece indicar que el programa se muestra muy eficaz en favorecer la modificación de la variable dependiente en este caso.
Mujer	**Varón**	En el momento después presenta una media de ,04 casi sin variación respecto al antes con ,01 (T_{10}=-1,130 P=,285>,05). Lo que nos indica que de forma espontánea no cambia la variable dependiente en este subgrupo de la muestra.	Igualmente se produce un incremento significativo de la media (,87 después y ,00 antes) (T_{10}=-5,487; P=,00<,05), lo que de nuevo viene a indicarnos que el programa parece favorecer una variación significativa de la variable dependiente.

Análisis por momentos:

- En el momento antes ambos grupos presentan unas medias sin diferencias significativas entre ellas, ambos grupos son semejantes.
- En el momento después, dado a la mejora significativa observada en el grupo experimental, ambas medias se diferencian de manera significativa, por lo que podemos deducir que el programa se ha mostrado eficaz en producir una mejora comunicativa.

Análisis por grupos:

- En el grupo control se produce una mejora significativa espontánea, tanto en el caso de todos emiten a todos, como en los intragéneros varón emite a varón y mujer emite a mujer. Por lo que la variable contacto mejora en los intragéneros.
- En el grupo experimental se produce una mejora significativa, muy superior a la espontánea y que afecta a todos los grupos considerados en el estudio. De nuevo el intragénero varón emite a varón es el que presenta una mejora más reducida, como ocurre en la variable anterior de orientación corporal. Posiblemente los varones del experimental hayan dirigido sus mensajes más hacia mujeres que hacia varones por lo que esta variable ha crecido en menor grado.

Interpretación:

- Se considera que un aumento en la media del lenguaje no verbal: contacto, es positiva para la mejora comunicativa.
- De forma espontánea mejora la comunicación en el caso de todos y en los intragéneros varón y mujer. La no intervención parece favorecer la comunicación intragénero.
- El programa se muestra muy eficaz en la mejora del lenguaje no verbal, contacto físico, en proporción mucho mayor que la que se produce de forma espontánea, en especial favoreciendo las relaciones intergéneros.

3.1.1.14. Lenguaje no verbal emitido: duración de la interacción.

Se evalúa en esta variable la duración temporal de la interacción, considerando de mayor calidad la mayor duración temporal.

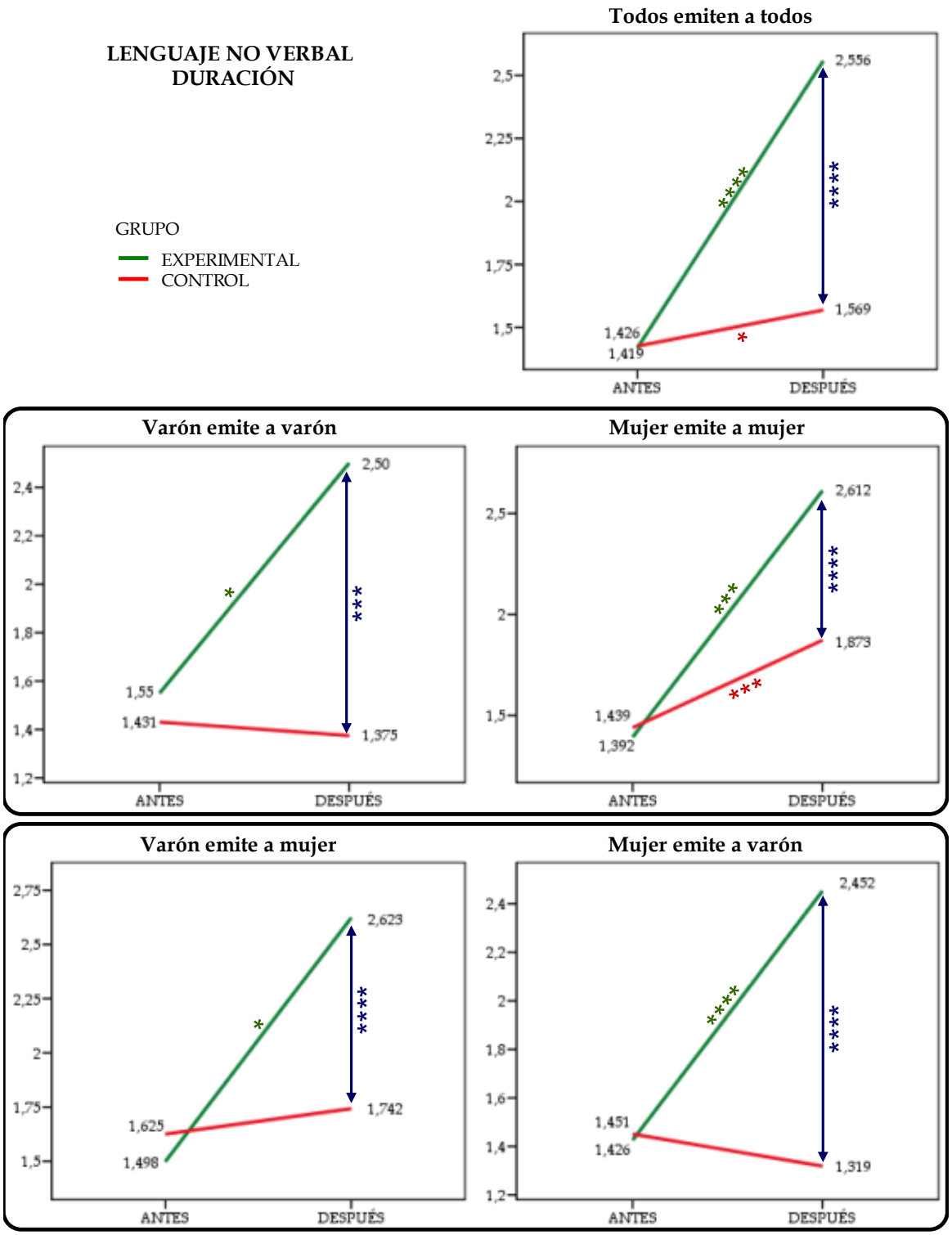


Figura 3.14. Lenguaje no verbal emitido, duración de la interacción, en los momentos antes y después, para grupo control y experimental, para todos y por géneros de emisor y receptor.

Comparación grupo control y grupo experimental: lenguaje no verbal emitido, duración de la interacción (tabla 3.14; figura 3.14).

Genero emisor	Género receptor	ANTES	DESPUÉS
Todos	**Todos**	Ambos grupos, experimental y control, presentan resultados similares (1,42 y 1,43 respectivamente) no observándose diferencia estadísticamente significativa (T_{45}=-,132; P=,896>,05). Ambos grupos parten de una situación semejante.	Una diferencia de un punto (experimental 2,56 y control 1,57) arroja diferencias significativas en este caso (T_{45}=11,025; P=,00<,05). Por lo que el programa se muestra eficaz para producir diferenciación entre los grupos.
Varón	**Varón**	La media del experimental es de 1,55 y la del control de 1,43; al compararlas entre ellas no se observa diferencia con significación estadística (T_{16}=,889; P=,387>,05). En este caso de la muestra ambos grupos son semejantes.	El grupo experimental (con una media de 2,5) presenta diferencias significativas con relación al control (1,38) (T_{14}=4,140; P=,001<0,5). Parece que el programa favorece la diferenciación entre los grupos.
Mujer	**Mujer**	En este caso el grupo experimental presenta una media de 1,39 que es inferior a la de 1,44 que presenta el control. Comparadas ambas medias no se observa relevancia estadística (T_{26}=-,764; P=,452>,05). Los grupos son semejantes.	Vuelve a ser superior la media del grupo experimental (2,61 y el control de 1,87). Comparados ambos grupos encontramos que sí existen diferencias estadísticas significativas (T_{26}=4,679; P=,00<,05). Por lo que de nuevo el programa se muestra eficaz en producir una diferenciación entre los grupos.
Varón	**Mujer**	El grupo experimental arroja una media de 1,5 inferior a la del grupo control (1,63); aunque no se observa diferencia con relevancia estadística (T_{12}=-,695; P=,500>,05). Ambos grupos parte de una situación de semejanza.	Nuevamente el experimental presenta una media de 2,62 superior a la del control de 1,74; comparadas ambas se observa una diferencia estadísticamente significativa (T_{17}=7,157; P=,000<,05). El programa parece mostrase eficaz en producir una diferenciación significativa entre los grupos.
Mujer	**Varón**	Las medias de ambos grupos están muy próximas (experimental 1,43 y control 1,46) no observándose diferencia significativa (T_{21}=-,180; P=,859>,05). Ambos grupos son semejantes en este momento y caso.	Igualmente el grupo experimental (2,45) supera al control (1,32) con relevancia significativa (T_{25}=8,796; P=,00<,05). El programa se muestra eficaz en producir diferencias significativas entre los grupos.

Comparación momentos antes y después: lenguaje no verbal emitido, duración de la interacción (tabla 3.14; figura 3.14).

Genero emisor	Género receptor	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
Todos	**Todos**	Se observa una mejoría, significativa, en la media alcanzada en el momento después 1,57, respecto a la del momento antes 1,43 (T_{27}=-2,205; P=,036<,05). Esto indica que de forma espontánea sí se modifica la variable dependiente.	Comparando la media en el momento después (2,57) con la de antes (1,42) observamos que se produce una significativa mejora (T_{18}=-13,894; P=,00<,05), lo que indica que el programa contribuye de forma decisiva a la modificación significativa de la variable dependiente.
Varón	**Varón**	Apenas varía la media antes (1,43) con la de después (1,38). No presenta diferencia significativa (T_1=,072; P=,944>,05). Esto parece indicar que de forma espontánea no se modifica la variable dependiente.	Aumenta, de manera significativa, la media del momento antes (1,55) a 2,5 en el momento después (T_3=-3,286; P=,013<,05), por lo el programa produce cambios en la variable dependiente, en este caso de la muestra.
Mujer	**Mujer**	La media del momento antes de 1,44 pasa a 1,87 en el momento después, con diferencia significativa (T_{14}=-3,407; P=,004<,05), por lo que parece que de forma espontánea en el grupo de las mujeres sí se produce modificación de la variable dependiente.	Se observa un aumento significativo en la media en su momento después (2,61) respecto al antes (1,39) (T_{12}=-3,190; P=,004<,05), lo que indica que el programa favorece de manera importante la modificación de la variable dependiente duración del contacto, en el subgrupo de mujeres.
Varón	**Mujer**	Apenas se modifica la media de antes (1,63) con la de después (1,74) en consecuencia sin significación estadística (T_7=-,116; P=,911>,05). Podemos decir que de forma espontánea no se producen modificaciones significativas en la variable dependiente.	Se produce un fuerte y significativo incremento de la media después (2,62) al contrastarla con antes (1,5) (T_5=-3,31; P=,021<,05), lo que parece indicar que el programa se muestra muy eficaz en modificar la variable dependiente duración del contacto.
Mujer	**Varón**	Se observa una media de 1,46 en el momento antes y de 1,32 después. Sin significación estadística (T_{10}=1,115; P=,291>,05). Esto nos indica que de forma espontánea no se observa modificación en la variable dependiente.	Se observa un gran aumento significativo en el momento después con 2,45 respecto al antes con 1,43 (T_{12}=-6,121; P=,00<,05), lo que de nuevo viene a indicar que el programa produce cambios significativos en la variable dependiente.

Análisis por momentos:

- En el momento antes ambos grupos presentan unas medias que no se diferencian significativamente, por lo que ambos grupos son semejantes.
- En el momento después, dados lo grandes y significativos incrementos realizados en el grupo experimental, se observan diferencias significativas entre las medias de ambos grupos, para todos los casos, por lo que se considera al programa es eficaz en cuanto a producir una mejora comunicativa expresada en un mayor tiempo de duración del contacto.

Análisis por grupos:

- En el grupo control se observan mejoras significativas en el caso de todos y en el intragénero mujer.
- En el grupo experimental se observa una gran mejora con significación estadística, en todos los grupos, siendo, al igual que en las variables anteriores, los casos de varones, tanto intragénero como intergénero, en los que la modificación producida es menor.

Interpretación:

- Se considera que un aumento en la media de la duración del lenguaje no verbal indica una mejora en la calidad comunicativa.
- De forma espontánea se producen mejoras en especial en los casos de todos y en el intragénero mujer.
- El programa parece favorecer de forma clara y significativa una mejora de la calidad comunicativa en el aspecto de la duración de la interacción. Manifestándose una reticencia entre el grupo de varones, tanto en su comunicación intragénero como intergénero.

3.1.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN COMPARADA DE TODAS LAS VARIABLES, DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL COMO EMISORES**.**

A continuación se procede a contrastar los resultados obtenidos en las diferentes variables dependientes y en los distintos casos tenidos en cuenta en relación a la muestra (todos, intragéneros e intergéneros). En primer término se procederá a la interpretación por momentos, profundizando en lo emanado por ambos grupos (experimental y control) en el pretest, así como en el postest. Subsiguientemente nos centraremos en el análisis por grupos, indagando en la evolución producida, entre el pretest y el postest, en el grupo experimental, así como en el grupo control. Para finalizar, y una vez obtenidas las diferencias de cada uno de los grupos atendiendo a los dos momentos en que se aplicaron los test (antes y después), se realiza un estudio conjunto a fin de determinar si la mejora producida era atribuible a las diferencias existentes entre grupos en el momento antes o al programa de intervención

Todos los resultados estadísticos, correspondientes, se encuentran recogidos en las tablas 3.1 a 3.19, que figuran en el anexo.2 En las mismas se han resaltado, en negrita y con un recuadrado de triple línea, aquellos datos que poseen significación estadística.

Para cada uno de los tratamientos comparativos llevados a cabo, se incluye una figura en las que se incluyen todas las variables dependientes y todos los casos. Pasamos a exponer la simbología empleada:

- Análisis comparado por momentos:
  - En cada cuadrícula se resalta el grupo que presenta mayores medias de la variable en el momento antes, así >C, significa que es el grupo control el que cumple esta condición; >E cuando es el experimental. El símbolo =, se utiliza cuando ambos grupos presentan los mismos resultados.
  - Aquellas cuadrículas que se han resaltado en negrita y fondo gris representan aquellos valores que adquieren diferencia estadísticamente significativa.
  - Los asteriscos, uno*, dos**, tres*** o cuatro****, antes del símbolo >, indica el grado de significación, de menor a mayor, que presentan los datos.
- Análisis comparado por grupos y tratamiento completo de las diferencias por momentos:
  - Una flecha ascendente ↑ indica que la variable, en ese caso de la muestra, presenta en el momento después medias superiores a las observadas en el momento antes, pero sin significación estadística.

- Una flecha descendente ↓ indica que las medias de la variable han descendido en el momento después respecto al momento antes, sin significación.
- Las casillas con fondo gris indican que contienen un valor con significación estadística. La flecha ascendente en negrita ↑ revela que las medias que presenta la variable han mejorado en el momento después respecto al momento antes con significación estadística y descendente negrita ↓ que los valores han disminuido de forma significativa.
- Los asteriscos, uno*, dos**, tres*** o cuatro****, junto a las flechas ascendentes o descendentes en negrita, muestran el nivel de significación, de menor a mayor, que presentan los datos.

3.1.2.1. Grupo experimental y grupo control en el momento antes.

En la siguiente figura (3.15; tablas 3.1 a 3.14) se observan los resultados obtenidos, en el momento antes, en la medición de las 14 variables dependientes, comparando los resultados del grupo experimental con los del grupo control, para los 5 casos analizados: todos emiten a todos y por géneros (varón emite a varón, mujer emite a mujer, varón emite a mujer y mujer emite a varón). De todo ello se desprenden 70 resultados o situaciones particulares de análisis.

El objeto de esta comparación es determinar si en el momento antes ambos grupos son semejantes, lo cuál sería deseable pues supondría que parten de actuaciones similares, o presentan diferencias significativas, lo que exigiría un análisis que determine si las modificaciones se deben o no al programa.

A primera vista, podemos observar que, mayoritariamente, ambos grupos presentan medias semejantes, con escasas diferencias con significación estadística.

En 46 de los 70 resultados, lo que corresponde a un 65,7%, el grupo control muestra mayores medias. En 23 de ellos es el grupo experimental el que arroja medias superiores, lo que representa un 32,9%. Y, en sólo una de las situaciones (1,4%) ambos grupos arrojan las mismas cifras.

Sólo se dan diferencias significativas en 12 de los 70 resultados analizados, lo que constituye un 17,1%.

De estos 12 resultados significativos, 4 pertenecen a mayores medias en el experimental y 8 al control, por lo que en caso de existir diferencia significativa ésta sería a favor del grupo control.

Las 4 situaciones en que el grupo experimental presenta mayores cotas son las variables: no vinculativas de igualdad, en los casos de todos emiten a todos, varón emite a mujer y mujer emite a varón y las no vinculativa de inferioridad, en el caso de todos emiten a todos. Esto indica que el grupo experimental parte de una peor calidad comunicativa, ya que estas variables son de muy bajo valor comunicativo.

Grupo experimental y grupo control	MOMENTO ANTES				
		Intragénero		Intergénero	
	T/T	V/V	M/M	V/M	M/V
Número de mensajes	>C	>C	>C	>C	>C
Número de sujetos	>C	>C	**>C	>E	>C
Calidad de las actitudes	>C	>E	>C	>C	>C
Vinculativas igualdad	>C	>E	>C	>E	*>C
Vinculativas inferioridad	>C	>C	>C	>C	>C
Vinculativas superioridad	>C	>C	*>C	>C	>E
Neutras	>E	>E	>E	>C	>C
No vinculativas igualdad	***>E	=	*>E	*>E	>E
No vinculativas inferioridad	*>E	>C	>E	>E	>E
No vinculativas superioridad	**>C	>C	>C	>C	>C
Lenguaje no verbal					
Distancia	*>C	>E	>C	***>C	*>C
Orientación	>C	>E	>C	>C	*>C
Contacto	>E	>E	>E	>C	>C
Duración	>E	>E	>C	>C	>C

Figura 3.15. Niveles de significación resultantes de la aplicación de la prueba T para muestras independientes: grupo experimental y grupo control en el momento antes, para los casos de todos emiten a todos, varón a varón, mujer a mujer, varón a mujer y mujer a varón.

Cabe destacar que, en las variables de lenguaje no verbal, el grupo control presenta mejores cotas que el grupo experimental en 13 de los 20 resultados, lo que significa un 65%, por lo que el grupo control parte de un mejor nivel comunicativo.

Así mismo en 4 de estas 13 situaciones: en la variable distancia, para los casos de todos emiten a todos, varón emite a mujer y mujer emite a varón, y en la variable orientación, en el caso de mujer emite a varón, adquieren valores estadísticamente significativos, lo que indica una calidad comunicativa superior a la presentada por el experimental.

Podemos concluir que, aunque en líneas generales ambos grupos son semejantes, se observa que en ciertas variables el grupo control presenta mejores niveles comunicativos de partida, por lo que de ser efectivo el programa para variar positivamente las variables dependientes no se deberá a que el experimental haya partido de una posición más favorable, en relación a las variables analizadas. Esta circunstancia va a darnos una razonable seguridad de la efectividad del programa en caso de que observemos que, efectivamente, produce un aumento en las variables comunicativas de calidad y de que este aumento no se debe a un inicial punto de partida con una mejor calidad comunicativa.

3.1.2.2. Grupo experimental y grupo control en el momento después.

A primera vista observamos que se han producido un número importante de diferencias entre ambos grupos, en especial en las actitudes de buena calidad comunicativa y en las del lenguaje no verbal (figura 3.16; tablas 3.1 a 3.14).

Grupo experimental y grupo control	MOMENTO DESPUÉS				
		Intragénero		Intergénero	
	T/T	V/V	M/M	V/M	M/V
Número de mensajes	>C	***>C	>E	>E	>C
Número de sujetos	>C	***C	>E	>C	>C
Calidad de las actitudes	****>E	>C	*>E	***>E	>C
Vinculativas igualdad	****>E	>C	**>E	****>E	>E
Vinculativas inferioridad	>E	>C	>E	*>E	>E
Vinculativas superioridad	>C	>C	>C	>E	>C
Neutras	**>C	*>C	>C	>C	>C
No vinculativas igualdad	>E	>C	>E	>E	>C
No vinculativas inferioridad	>C	=	=	>C	=
No vinculativas superioridad	>C	*>C	>C	>C	>E
Lenguaje no verbal					
Distancia	****>E	****>E	****>E	>E	****>E
Orientación	****>E	***>E	****>E	***>E	****>E
Contacto	****>E	****>E	****>E	****>E	****>E
Duración	****>E	***>E	****>E	****>E	****>E

Figura 3.16. Niveles de significación resultantes de la aplicación de la prueba T para muestras independientes: grupo experimental y grupo control en el momento después, para los casos de todos emiten a todos, varón a varón, mujer a mujer, varón a mujer y mujer a varón.

El grupo control presenta mayores medias en 28 de los 70 resultados obtenidos, lo que supone un 40% de éstos, frente al 65,7% que se registraron en el momento antes. Por su parte el grupo experimental arroja medias superiores en 39 ocasiones, correspondiéndose con el 55,7%, frente al 32,9% del momento antes. El 4,3% restante incumbe a las tres situaciones en que ambos grupos presentan los mismos resultados.

Existen diferencias estadísticamente significativas en 31 de las 70 situaciones analizados, lo que representa un 44,2%, que es bastante superior al 16,6% del momento antes. De entre estos resultados, 26 de ellos muestran mayores cifras del grupo experimental, un 83,9%, y los 5 restantes (16,1%) corresponden al grupo control.

De los 5 con mejoría significativa observados en el grupo control, cuatro se refieren a variables dentro del intragénero varón emite a varón: número de mensajes, número de sujetos, actitudes neutras y no vinculativas de superioridad. De hecho se puede observar que en el intragénero varón, en todos los resultados, menos en uno, de las variables de cantidad y calidad de la actitud, el control presenta mayores medias que el experimental.

Lo que parece indicar que, de forma espontánea, se tiende a incrementar las comunicaciones dentro del intragénero varón, renunciado a la mayor calidad comunicativa que supone una comunicación intergénero. Esto informa que, de forma natural, mejora la comunicación entre varones de forma cuantitativa, los varones entre ellos realizan un alto número de mensajes, con bastantes sujetos diferentes, pero con una calidad baja, ya que se tiende al uso de las actitudes neutras e incluso empeorando por la presencia de las actitudes no vinculativas de superioridad, que son las de peor valor comunicativo. Es decir con el paso del tiempo, los varones se comunican más, pero con peor calidad.

Observamos que el control presenta medias superiores en el uso de las actitudes neutras, en todos los casos de género, siendo significativa en el caso de todos y varón con varón, lo que informa que, de forma espontánea, los grupos naturales tienden a neutralizar sus comunicaciones. Los sujetos con las vivencias cotidianas del día a día se socializan, aprenden a respetarse, se comunican con educación, neutralidad, intelectualidad, lo que indica una neutralización de la comunicación, que en sí misma no es mala, pero que es de menor calidad comunicativa que si aparecieran actitudes de simpatía, ayuda, cortesía etc.

En el grupo experimental se aprecia una mejora en la calidad de las actitudes, en general, que afecta de forma significativa a los casos de todos emiten a todos, mujer emite a mujer y varón emite a mujer, lo que revela que los sujetos se comunican con actitudes de mayor valor comunicativo.

Así mismo, en los casos de todos emiten a todos, mujer emite a mujer y varón emite a mujer se comunican con mejor calidad ya que utilizan mayores mensajes que contienen actitudes vinculativas de igualdad, tales como afecto, simpatía, etc. Lo que significa una mejora grande en la calidad de la comunicación que se establece.

En todos los casos, de las variables del lenguaje no verbal estudiadas, el grupo experimental presenta medias superiores, siendo significativo en 19 de los 20 resultados estudiados, lo que supone el 95%, prácticamente la totalidad. Esto parece indicar que el programa ha producido inequívocas mejoras en el lenguaje no verbal que utiliza el alumnado, de forma que sus comunicación duran más tiempo, se hacen de manera más frontal, atendiendo más al interlocutor, a menor distancia y con mayor contacto físico entre ellos, todos estos elementos definen, sin duda, una comunicación no verbal de mucha mayor calidad que la que se ha producido de forma espontánea.

Como conclusión final podemos decir que el programa parece favorecer:

- La mejora comunicativa en general.
- El aumento de la calidad de las actitudes.
- El desarrollo de las relaciones intragénero e intergéneros cuando la receptora es mujer.
- Y, de forma rotunda, el fomento de la calidad del lenguaje no verbal utilizado.

3.1.2.3. Grupo control en sus momentos antes y después.

En la figura 3.17 (tablas 3.1 a 3.14) se pueden observar los resultados obtenidos por el grupo control en su momento después con referencia a los obtenidos en su momento antes.



Figura 3.17. Niveles de significación resultantes de la aplicación de la prueba T para muestras relacionadas: grupo control en el momento antes y después, para los casos de todos emiten a todos, varón a varón, mujer a mujer, varón a mujer y mujer a varón.

En el grupo control 38 de los 70 resultados estudiados, aumentan sus cifras en el momento después con respecto al momento antes, lo que significa un 54,2%. De éstos la mitad de ellos (19) son estadísticamente significativos, habiéndose producido por incremento de las medias en 17 de las situaciones, lo que supone un 24,2%, y por disminución de las mismas en 2 de ellas, un 2,8%.

Un estudio más detenido nos informa que en las agrupaciones de varón emite a varón se produce un aumento significativo en cinco de las variables: número de sujetos, calidad de las actitudes, actitudes neutras, orientación y contacto. Esto parece indicar que, de forma espontánea, se produce una mejora en el intragénero varón, pero es necesario anotar que sería de más calidad si la mejora se diera también en el intergénero, por lo que supone de apertura y de enriquecimiento de las comunicaciones.

Siguiendo con los agrupamientos de género, se aprecia que en el intragénero mujer emite a mujer se produce un incremento significativo de las cuatro variables del lenguaje no verbal, esto parece probar que, espontáneamente, las mujeres parecen tender a la comunicación corporal, espacial y al contacto entre

ellas, más que los varones, pero, de igual forma que en el caso anterior, una comunicación intergénero además habría aportado mayor calidad.

También observamos que la variable orientación crece de forma significativa en todos los casos de la muestra. Quizás el incremento de esta actitud se deba a que es, de todas las variables del lenguaje no verbal, la más socialmente aceptada, sin que su uso represente compromiso o invasión como podría ocurrir con la distancia, el contacto y la duración.

En el lenguaje no verbal se produce una mejora espontánea en 15 de los 20 casos, lo que supone un 75%, siendo significativa en diez de ellos (50%). Esto indica que, de forma espontánea, mejora la comunicación no verbal con el paso del tiempo. Posteriormente compararemos esta evolución con la del experimental, para poder evaluar si el programa produce mejora y en qué grado.

Es así mismo significativo el aumento en las actitudes neutras, tanto en el caso de todos emiten a todos como en el de varón emite a varón, indicando posiblemente que, de forma espontánea, los grupos tienden a comunicarse con actitudes neutras, que sin duda son menos malas que las no vinculativas, pero que informan que la comunicación se vuelve superficial, correcta, educada, ya que las actitudes neutras son las intelectuales, la cortesía etc.

Las actitudes no vinculativas de superioridad, mofa, desprecio etc., disminuyen de forma significativa en el caso de todos emiten a todos, lo que muestra que de forma espontánea se produce una mejora comunicativa.

Concluir diciendo que, de forma espontánea, se produce una leve tendencia general a la mejora de la comunicación, favoreciéndose ésta dentro de los grupos de género y con tendencia a una comunicación neutra.

3.1.2.4. Grupo experimental en sus momentos antes y después.

Los resultados de la medición de las variables dependientes en su momento después con relación a la misma medición en el momento antes se muestran en la figura 3.18 (tablas 3.1 a 3.14). Las flechas y símbolos tienen el mismo significado que en la tabla del grupo control.

47 de los 70 casos medidos presentan medias superiores en el momento después respecto al momento antes, lo que significa un 67,1%, superior al 54,2% que presentaba el grupo control.

Las variables se modifican de forma significativa en 31 de los 70 casos estudiados, incrementándose en 29 de ellos, lo que representa un 41,4%, superior al 24,2% que alcanza el grupo control.

Las medias de las variables del lenguaje no verbal se incrementan con significación en todas, siendo máxima ésta en la mayoría, lo que indica que el programa ha sido eficaz en producir una mejora cualitativa del lenguaje no verbal, acortando las distancias en las que se comunica, con mayor empleo de tiempo en cada uno de los contactos, con una orientación más frontal y con mayor contacto físico entre el alumnado, siendo representativo de una muy buena calidad comunicativa, haciendo ésta más cercana, mas intima y de mayor cali-

dad, en la que se presta más atención al interlocutor así como se expresan en mayor medida los contenidos del mundo interior del emisor.

Dentro de las variable de lenguaje no verbal crecen con menor significación todas las variables en el intragénero varón emite a varón y las variables de distancia y duración en el intergénero varón emite a mujer. Estos datos se pueden interpretar como que el programa contiene el crecimiento de estas variables dentro del intragénero varón y del intergénero cuando el varón es el emisor. Aunque, en general, parece favorecier que las comunicaciones se dirijan más a sujetos de diferente género. Sin duda podemos considerar que la comunicación intergénero aporta un plus de calidad sobre la comunicación intragénero, ya que favorece la integración social, rompe los estereotipos de género, aporta diferentes visiones incorporando la riqueza que supone la comunicación con el género diferente al propio.



Figura 3.18. Niveles de significación resultantes de la aplicación de la prueba T para muestras relacionadas: grupo experimental en el momento antes y después, para los casos de todos emiten a todos, varón a varón, mujer a mujer, varón a mujer y mujer a varón.

También se puede observar que la variable de calidad de las actitudes y la de actitudes vinculativas de igualdad crecen en todos los casos y de forma significativa en 7 de los 10: todos emiten a todos, mujer emite a mujer, varón emite a mujer y mujer emite a mujer. Sin duda este es un indicativo de una excelente calidad comunicativa. En el agrupamiento varón con varón, crecen de forma no significativa, por lo que de nuevo podemos pensar que el programa contiene este crecimiento, que sí se da de forma significativa en el control, o que deriva estos mensajes hacia otros agrupamientos.

Por lo que se puede concluir diciendo que la intervención parece producir:

- Una mejora significativa en la comunicación muy superior a la que se produce de forma espontánea.
- Mejora de forma especial la calidad de las actitudes.
- Mejora las actitudes vinculativas de igualdad que son la de mayor calidad comunicativa.
- Esta mejora es especialmente significativa en las variables del lenguaje no verbal.
- Favorece la contención de las comunicaciones intragénero.
- Favorece el aumento de las comunicaciones intergéneros.

3.1.2.5. Grupo experimental y control. Diferencias entre sus momentos antes y después.

Con el objetivo de realizar el análisis de las diferencias por grupos (control y experimental) se ha utilizado la prueba T de Student para muestras independientes, una vez obtenidas las diferencias de cada uno de los grupos atendiendo a los dos momentos en que se aplicaron los test (antes y después), a fin de determinar si la mejora producida era atribuible a las diferencias existentes entre grupos en el momento antes o al programa de intervención.

En la siguiente figura 3.19, se incluyen, por una parte, en las dos primeras columnas de cada caso (todos emiten a todos, varón emite a varón, mujer emite a mujer, varón emite a mujer y mujer emite a varón), los resultados obtenidos por los grupos control y experimental en el momento después comparados con los del momento antes, como vimos en las figuras 3.17 y 3.18 (tablas 3.1 a 3.14), por otra parte, en la tercera columna de cada caso, se indica la existencia o no de contrastes estadísticamente significativas al comparar las diferencias arrojadas, de ambos momentos, por cada uno de los grupos (tablas 3.14 a 3.19).

Se ha establecido una diferenciación significativa atribuible al programa de intervención en 28 casos de los 70 que hemos estudiado, lo que significa un 40%. Procedemos al análisis detenido de estos casos.

En el número de mensajes el grupo experimental presenta cotas superiores, y significativa en el caso de todos emiten a todos, pero no podemos atribuir la mejora a la variable independiente.

En cuanto al número de sujetos a quienes se emite, sólo en el caso del intragénero varón, se obtienen diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo control, menguando en el experimental, pudiendo interpretarse como un efecto de reducción, producido por el programa de intervención, que aliente a la mayor duración de los periodos de emisión de los mensajes, mientras aumenta el número de destinatarios, de forma natural, con el consecuente acortamiento del tiempo empleado en los mismos.

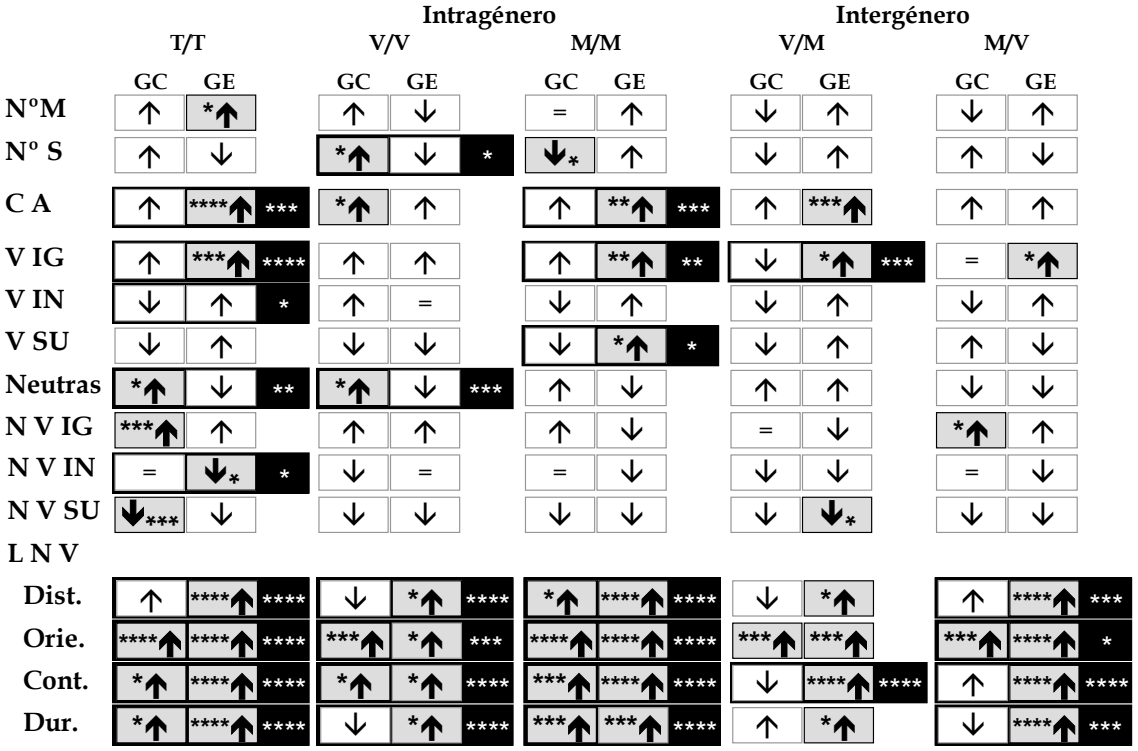


Figura 3.19. Niveles de significación resultantes de la aplicación de la prueba T para muestras relacionadas: grupo control y experimental en el momento antes y después, para los casos de todos emiten a todos, varón a varón, mujer a mujer, varón a mujer y mujer a varón.

La calidad de las actitudes crece en ambos grupos y en todos los casos, haciéndolo de forma significativa en el experimental (cuando todos emiten a todos, mujer emite a mujer y varón emite a mujer) y en el control en el caso de varón emite varón. Los resultados parecen informar que la diferencia observada es atribuible al programa en el caso de todos emiten a todos y de mujer emite a mujer, en los que, de forma clara, la variable independiente produce un mayor uso de actitudes de buena calidad comunicativas, dándose más actitudes de tipo simpatía, confianza, ternura, ayuda etc.

Las actitudes vinculativas de igualdad, las de mayor calidad comunicativa, crecen de forma atribuible al programa y con alta significación, en los casos de todos emiten a todos, mujer emite a mujer y varón emite a mujer. Es notable que el programa haya favorecido el uso de actitudes de mayor calidad comunicativa como las que conforman el grupo de las vinculativas de igualdad, tales como, simpatía, afecto, colaboración etc.

En el caso de las actitudes vinculativas de inferioridad se observa una diferencia atribuible al programa sólo en el caso de todos emiten a todos, incrementándose en el grupo experimental y reduciéndose en el control.

En la variable de las actitudes neutras, el grupo control incrementa sus medias en todos los casos excepto cuando mujer emite a varón, mientras que en el grupo experimental la tendencia es a disminuir salvo en el caso de varón emite a mujer. De forma significativa sólo se encuentran incrementos en el grupo control en los casos de todos emiten a todos y varón emite a varón. La prueba T informa que, en estos dos casos, la diferencia puede ser atribuible al programa de intervención. Parece que la variable independiente ayuda a contener el cre-

cimiento de las actitudes neutras, ya que de forma espontánea las relaciones tienden a volverse neutras, distantes, corteses.

En las actitudes no vinculativas de igualdad los resultados estadísticamente significativos se encontraban sólo en el grupo control y para los casos de todos emiten a todos y de mujer emite a varón. No obstante no se arrojan diferencias, atribuibles a la variable independiente, para ninguno de los casos.

En relación a las no vinculativas de inferioridad, llama la atención la ausencia de crecimiento en todos los casos, manteniéndose estas actitudes estables o descendiendo en ambos grupos. Sólo hay que destacar un descenso significativo en el caso de todos emiten a todos, en el grupo experimental, que podría ser atribuible al programa, reafirmándose la contribución, a la mejora de la calidad comunicativa, de la variable independiente al disminuir o contener estas actitudes que son de muy mala calidad.

Las no vinculativas de superioridad, que están catalogadas como las de peor calidad comunicativa, disminuyen en todos los casos, tanto en el control como en el experimental, sin encontrar evidencia de que este descenso se deba a la influencia del programa.

En cuanto al lenguaje no verbal, la distancia interpersonal se reduce, por lo que mejora, de forma atribuible al programa, con alta significación en cuatro de los casos, excepto cuando varón emite a mujer. Parece que el programa favorece el uso de distancias comunicativas más cortas, lo que indica que se establecen entre los alumnos relaciones más personales, más íntimas, con el aporte de afectividad que conlleva esta situación.

En la orientación corporal se producen mejoras que pueden ser imputables al programa, provocando alineaciones más frontales, en el grupo experimental, en los casos de todos emiten a todos, varón emite a varón, mujer emite a mujer y mujer emite a varón; esto indica una clara mejora comunicativa ya que los alumnos muestran más atención a sus compañeros, atienden más a la expresión propia y la del otro. En el caso de varón emite a varón parece que el programa ha producido la contención de esta variable, ya que el incremento es mínimo en el grupo experimental, o que han sido sustituidas por otras, ya que, de forma espontánea, sí aumenta claramente en el control; lo que puede significar que el programa favorece la reducción de las relaciones en el intragénero varón. Para el caso de varón emite a mujer, aunque se producen incrementos en ambos grupos, las diferencias existentes no permiten asegurar que sean debidas al programa de intervención.

Tal como se expuso anteriormente, el contacto corporal, en el momento de transmitir los mensajes, mejora en todos los casos y en ambos grupos, a excepción de las emisiones realizadas espontáneamente de varón a mujer en el control. Las diferencias producidas, a raíz de la evolución de los dos grupos, arrojan resultados, probablemente atribuibles al programa de intervención, en todos los casos. Más concretamente, se puede afirmar que, en las situaciones de todos emiten a todos, mujer emite a mujer, varón emite a mujer y mujer emite a varón, el progreso positivo, significativo y superior del grupo experimental es achacable al programa de intervención. En el caso de varón emite a varón, el

crecimiento significativo de ambos es mínimo, por lo que, posiblemente, el programa haya contribuido en la contención de esta variable.

Por lo que se puede entender que los alumnos del grupo experimental utilizando un contacto corporal entre ellos, tocándose, no solo las manos, los hombros, también abrazándose, están comunicándose en una dimensión personal e íntima, lo que implica una extraordinaria mejora en la comunicación y en los lazos afectivos y amistosos que este tipo de comunicación conlleva, que sin duda influirán en un mayor bienestar personal y grupal y un mejor clima

Por último, y con relación a la variable duración de la interacción, los resultados informan de varias situaciones que es preciso analizar con detenimiento.

En el caso de todos con todos, se produce un incremento del tiempo que el emisor dedica a la expresión y trasmisión de la información, siendo significativo en ambos grupos, aunque bastante más espectacular en el experimental, resultando claramente determinante la aplicación de la variable independiente. Esto indica que la comunicación es de mayor calidad ya que los sujetos se dedican más tiempo, atienden más al otro y se observan, como si hubieran perdido el recelo inicial al encuentro con el otro.

En el intragénero de varón emite a varón, en el grupo control, de forma espontánea, los sujetos dedican menos tiempo a los contactos (no siendo significativo), mientras que en el grupo experimental dedican algo más de tiempo en sus encuentros (siendo mínimamente significativo). Atendiendo a las diferencias de evolución de ambos grupos, la prueba T, parece confirmar que se producen cambios, aunque no permite saber si es por la aplicación del programa o por la evolución espontánea, en el caso de varones.

Cuando es la mujer la que emite a mujer, el tiempo invertido en la entrega y expresión del mensaje crece de forma muy significativa en el grupo control y algo menos en el experimental. A partir de las diferencias de progreso de cada uno de los grupos, parece que el programa si ha sido capaz de aumentar el tiempo de acercamiento entre las mujeres, aunque en menos proporción que de forma espontánea o que ha favorecido que dediquen más tiempo en comunicaciones hacia varones, con lo que se estaría favoreciendo los intergéneros.

En el caso de varón emite a mujer, ambos grupos dedican más tiempo a cada mensaje, pero es el grupo experimental el que crece de forma más significativa. No obstante, las diferencias entre las medias no permiten afirmar que sea atribuible al programa.

Por fin, en el caso de mujer emite a varón, mientras que en el grupo control se invierte menos tiempo para comunicarse con el compañero, en el grupo experimental las mujeres dedican muchísimo más tiempo para transmitir sus mensajes a los hombres. Este incremento de tiempo, analizadas las diferencias por grupos, es atribuible al programa, por lo que parece que la variable independiente produce mejoras en la calidad de la comunicación.

Podemos concluir diciendo que:

- El programa produce mejoras notables en la comunicación.

- Las mejoras se dan fundamentalmente en la calidad de las actitudes y en las actitudes comunicativas de igualdad.
- Las mejoras se ocasionan de forma muy importante en la calidad del lenguaje no verbal.
- El programa parece favorecer las relaciones intergéneros al contener las relaciones intragénero.

3.1.3. DISTRIBUCIÓN DE LA CALIDAD DE LAS ACTITUDES, DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL COMO EMISORES.

Consideramos de gran importancia introducir un nuevo punto de vista que ayude a poder evaluar con más precisión los resultados obtenidos. Se razona que a la hora de medir la comunicación alcanzada, además de tener en cuenta las medias de cada una de las actitudes estudiadas, en casa caso y momento, se debe realizar un estudio desde el punto de vista estrictamente cualitativo, en el que se pueda apreciar, de forma comparada, la distribución de las actitudes dentro de un rango de calidad para cada uno de los momentos, grupos y casos de sujetos de la muestra, observando de esta forma qué tipo de actitudes son las más frecuentes en cada momento y qué cambios cualitativos se producen en la distribución de los mensajes entre las distintas actitudes, viendo cuáles crecen y cuáles, en consecuencia, disminuyen.

Para realizar este análisis se han tomado las medias de actitudes que se daban en cada momento y grupo y se han multiplicado por el coeficiente que se determinó (ver capítulo de planteamiento de la investigación) para representar de forma numérica su calidad comunicativa. Así tenemos:

- Actitudes vinculativas de igualdad = 7
- Actitudes vinculativas de inferioridad = 6
- Actitudes vinculativas de superioridad = 5
- Actitudes neutras = 4
- Actitudes no vinculativas de igualdad = 3
- Actitudes vinculativas de inferioridad = 2
- Actitudes vinculativas de superioridad = 1

Las cifras obtenidas se han representado en un gráfico de columnas, una para cada actitud, ordenadas de izquierda a derecha, de mayor a menor valor comunicativo.

En cada figura se ubica, a la izquierda, una gráfica con la distribución que presentan las cualidades de las actitudes en el grupo control tanto en su momento antes (barras rojas) como en su momento después (ciruela) y, a la derecha, la gráfica de distribución de actitudes del grupo experimental en el momento antes (verde claro) y en el momento después (verde oscuro).

De esta forma se puede ver una figura de conjunto donde se representan, en términos de calidad, todas las actitudes que se dan en un momento y grupo, pudiendo observar la asociación que se establece y, al comparar una gráfica con otra, se puede determinar si cambia y en qué manera la distribución de las acti-

tudes, así como si un crecimiento de una de ellas ha sido en detrimento de otra que se ha reducido y, en consecuencia, el valor comunicativo que esta nueva distribución supone.

Sin duda, la diferente distribución que adopten las actitudes, va a ser un excelente indicativo de la situación cualitativa de la comunicación en ese grupo y momento, pudiendo establecer, al comparar dos grupos y momentos, si la distribución observada en las actitudes supone una mejora en la calidad comunicativa o un empeoramiento.

Vamos a observar, de este modo, si la variable independiente produce una redistribución de las actitudes en un agrupamiento de mayor calidad comunicativa o menor, así como si de forma espontánea se produce o no esta redistribución y con qué sentido.

Considerando que el número de mensajes es casi estable en todos los casos y momentos, que cada mensaje lleva a asociada una actitud, que esa actitud tiene un diferente valor cualitativo, estudiar cómo unas actitudes son sustituidas por otras y verlas en su conjunto, puede dar una muy buena idea sobre la calidad comunicativa.

Lo importante es estudiar las redistribuciones que se producen en las actitudes, comparando los diferentes momentos y grupos.

Para el estudio, además de la gráfica de barras ordenadas de más valor a menor, una para cada actitud, se han unido los extremos superiores de las barras con unas líneas que se han denominado "línea de calidad de actitud". En color celeste se representa la distribución producida en el pretest y, en color azul, la del postest.

Para interpretar los gráficos se han establecido, como procedimiento, los siguientes patrones de estudio (figuras 3.20 y 3.21): orientación de la línea de calida de las actitudes, gradientes y senos. A continuación se explica de forma más detenida.

Línea descendente, de izquierda a derecha, indica una buena calidad comunicativa, dado que los índices mayores se dan en las actitudes de mayor calidad para la comunicación. Cuanto mayor sea la inclinación de la línea mayor el grado de calidad comunicativa.

Línea ascendente, de izquierda a derecha, revela una mala calidad comunicativa, y a mayor inclinación peor, dado que evidencia muchas actitudes negativas, que son las que está situadas en la gráfica a la izquierda de la misma.

Línea en pico, situado éste en el centro de la tabla, que supone una calidad comunicativa media tendente a las actitudes neutras, sin que se generen grandes cantidades de actitudes buenas y de actitudes malas para la comunicación. Pudiendo ser los gradientes diferentes en cada una de las líneas.

Línea en valle, situado éste en el centro de la tabla, que supone una calidad comunicativa con tendencia a las actitudes extremas, generándose por igual cantidades de actitudes muy buenas y de actitudes muy malas para la comunicación y pocas neutras o intermedias. Pudiendo ser los gradientes diferentes en cada una de las líneas.

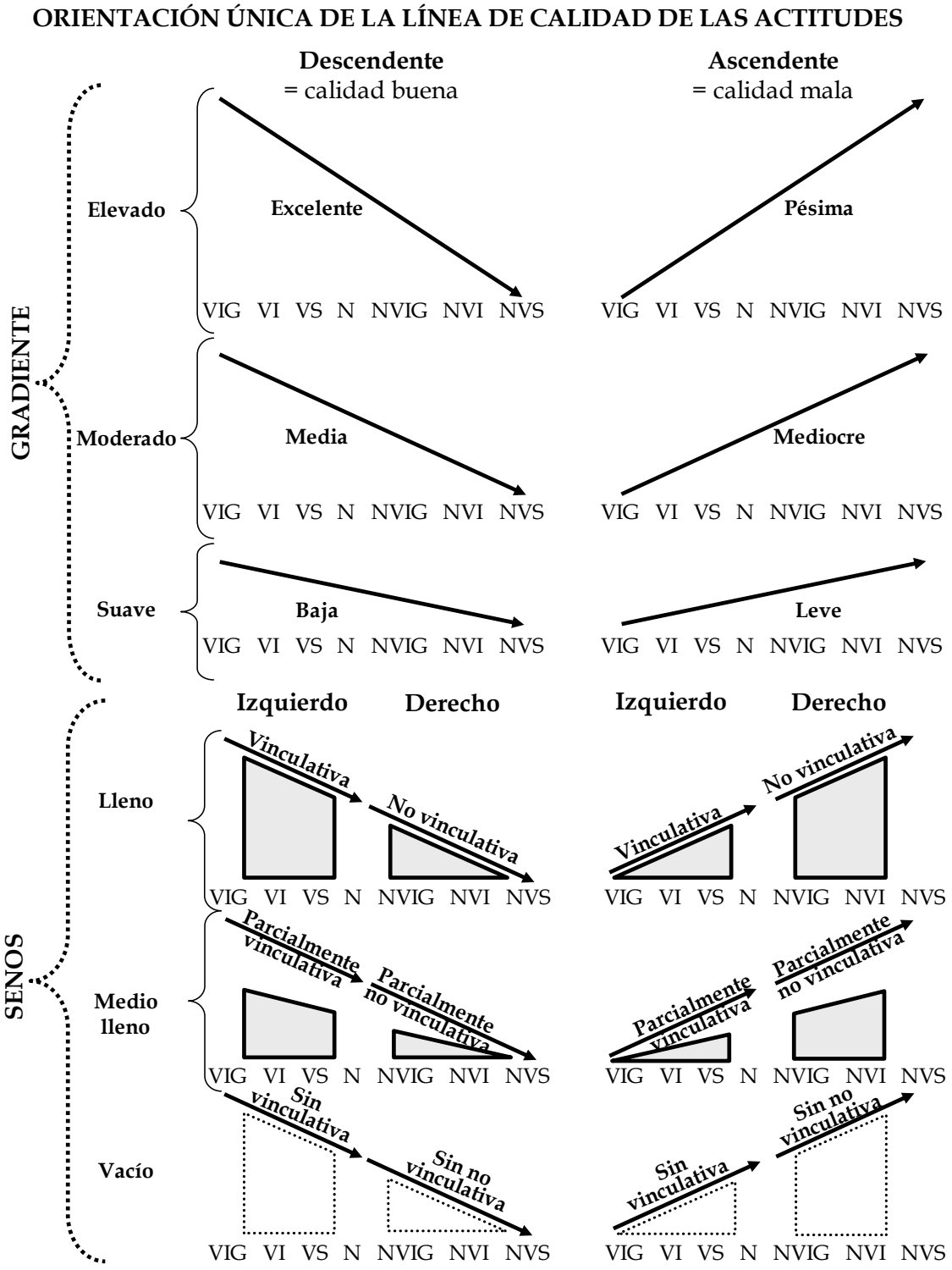


Figura 3.20. Patrones de análisis de la distribución de la calidad de las actitudes, cuando la orientación de la línea es única.

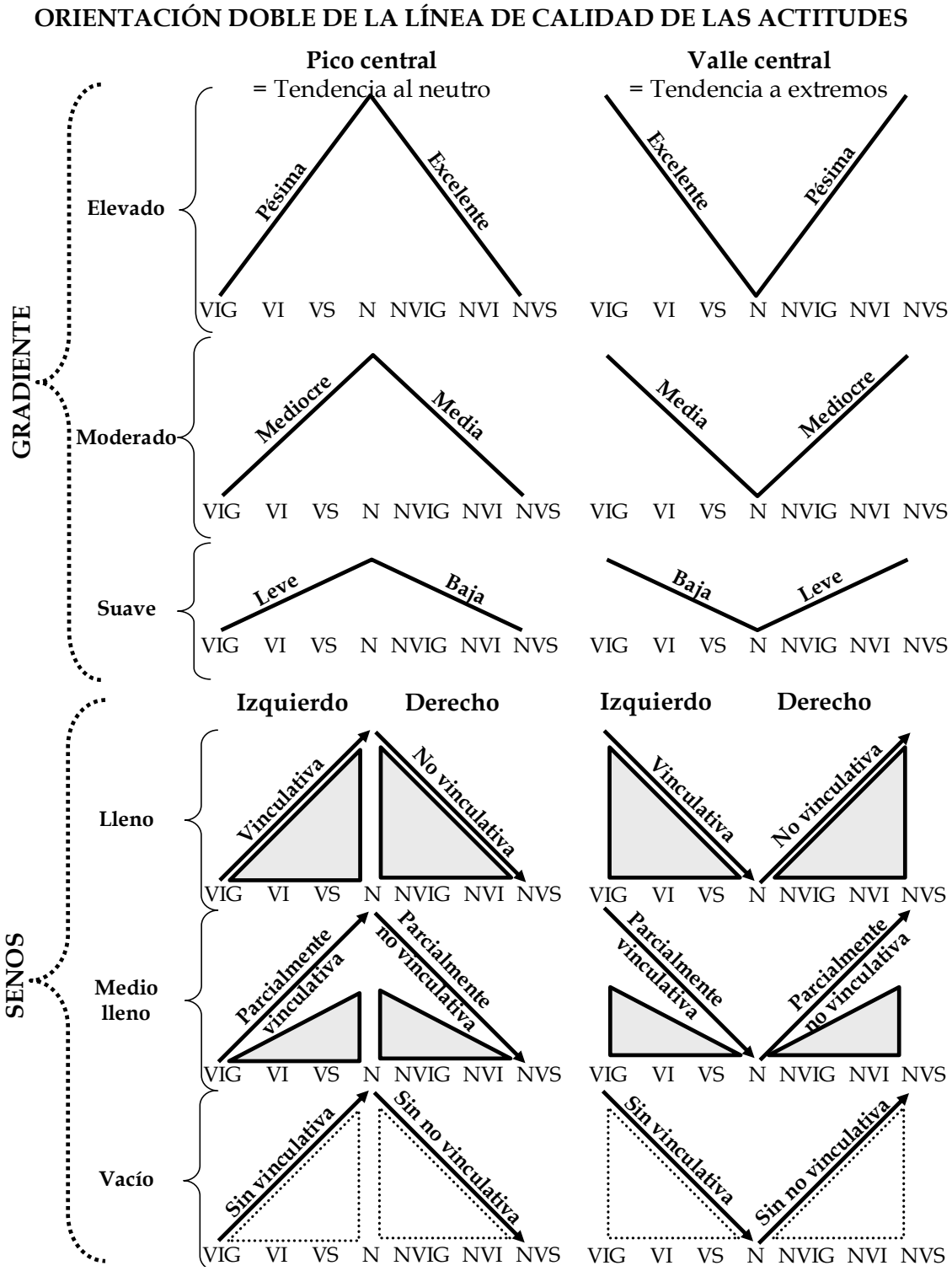


Figura 3.21. Patrones de análisis de la distribución de la calidad de las actitudes, cuando la orientación de la línea es doble.

Por otro lado, hay que tener en cuenta si los senos generados, a izquierda, entre las actitudes vinculativas de igualdad y las actitudes neutras, y a derechas, entre las actitudes neutras y las actitudes no vinculativas de superioridad, se encuentran llenos, medio llenos o vacíos.

3.1.3.1. Distribución de la calidad de las actitudes, en los grupos experimental y control, en los momentos antes y después, para el caso de todos emiten a todos.

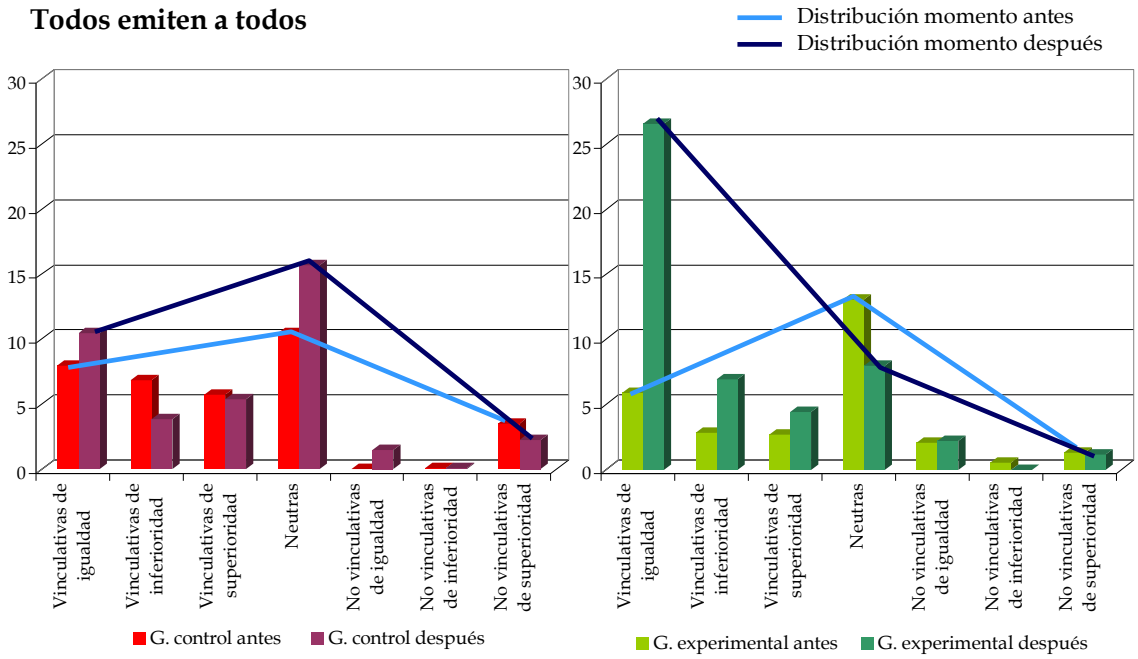


Figura 3.22. Calidad de actitudes emitidas: vinculativas de igualdad, de inferioridad y de superioridad; neutras; no vinculativas de igualdad, de inferioridad y de superioridad. Grupo control antes y después y grupo experimental antes y después. Para el caso de todos emiten a todos.

Observando la anterior figura 3.22, y a la luz de los criterios de evolución que hemos expuesto anteriormente, podemos considerar:

	Grupo control		Grupo experimental	
	Antes	**Después**	**Antes**	**Después.**
Línea de actitudes	Pico central Calidad tendente a la neutra	Pico central Calidad tendente a la neutra	Pico central Calidad tendente a la neutra	Descendente Calidad buena
Gradiente izquierda	Ascendente suave Calidad mala-leve	Ascendente suave Calidad mala-leve	Ascendente moderado Calidad mala-mediocre	Descendente elevado Calidad buena-excelente
Gradiente derecho	Descendente moderado Calidad buena-media	Descendente moderado Calidad buena-media	Descendente moderado Calidad buena-media	Descendente moderado Calidad buena-media
Seno izquierdo	Medio lleno Parcialmente vinculativa	Medio lleno Parcialmente vinculativa	Medio lleno Parcialmente vinculativa	Medio lleno Parcialmente vinculativa
Seno derecho	Vacío Sin no vinculativas	Vacío Sin no vinculativas	Vacío Sin no vinculativas	Vacío Sin no vinculativas

Estudiando las gráficas de distribución de las actitudes en el caso de todos con todos, en el grupo experimental y en el grupo control comparando los momentos antes con el después observamos:

En el momento antes ambos grupos parten de una situación de distribución de actitudes muy similar definida por una distribución de calidad tendente a las actitudes neutras, de naturaleza mala-leve a mediocre en la izquierda, con una calidad buena-media en cuanto al sector derecho, por lo que es parcialmente vinculativo y sin no vinculativas.

Esto significa que predominan las actitudes neutras, con una presencia media de las actitudes vinculativas y poca presencia de las no vinculativas. Esta distribución indica que los sujetos tienden a comunicarse de forma correcta, educada, intelectual, con cierta presencia de las vinculativas en general, tales como simpatía, afecto, pero también con las vinculativas de superioridad, ayuda, protección, y las de inferioridad, emulación admiración. Sin duda ésta es una situación aceptable socialmente.

En el momento después vemos que, en el grupo control, este modelo de distribución de las actitudes no cambia y además se incrementa en su dimensión de neutralidad y en las vinculativas de igualdad, por lo que deducimos que el grupo control de forma espontánea apenas cambia el patrón de comunicación, no evolucionando la distribución de las actitudes hacia estilos de mayor intimidad y cohesión grupal, aunque, si bien es cierto, espontáneamente no empeora.

Pero al observar al grupo experimental vemos un rotundo y profundo cambio en el modelo de distribución de las actitudes, pasando del neutro descrito anteriormente a uno de distribución de las actitudes de excelente calidad comunicativa, reduciéndose la tendencia a la neutralidad y aumentando en gran medida las actitudes vinculativas, en especial las de igualdad y desapareciendo las no vinculativas. Esto indica que el programa ha favorecido un cambio en las distribución de las actitudes de manera que los sujetos se comunican de forma más íntima, con más complicidad y cohesión entre los miembros del grupo, lo que sin duda ha de influir en la creación de vínculos, en elevar el grado de bienestar y de pertenencia al grupo, con los efectos positivos que tienen estas circunstancias.

Se puede considerar que el programa favorece la mejora cualitativa de la comunicación al producir cambios positivos en el modelo de distribución de las actitudes.

3.1.3.2. Distribución de la calidad de las actitudes, en los grupos experimental y control, en los momentos antes y después, para el caso de varón emite a varón.

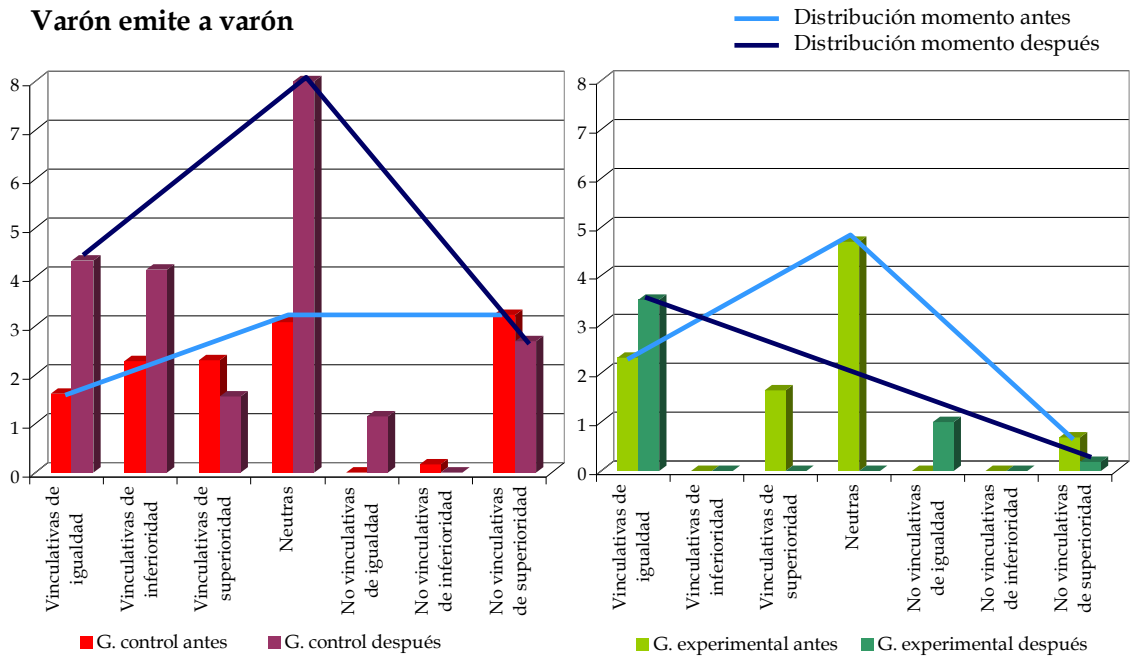


Figura 3.23. Calidad de actitudes emitidas: vinculativas de igualdad, de inferioridad y de superioridad; neutras; no vinculativas de igualdad, de inferioridad y de superioridad. Grupo control antes y después y grupo experimental antes y después. Para el caso de varón emite a varón.

Teniendo en cuenta las dos gráficas de la anterior figura 3.23, referidas al caso de varón emite a varón, y siguiendo los patrones de análisis propuestos, se puede hacer la siguiente exposición:

	Grupo control		**Grupo experimental**	
	Antes	**Después**	**Antes**	**Después.**
Línea de actitudes	Pico central Calidad tendente a la neutra	Pico central Calidad tendente a la neutra	Pico central Calidad tendente a la neutra	Descendente Calidad buena
Gradiente izquierdo	Ascendente moderado Calidad mala-mediocre	Ascendente moderado Calidad mala-mediocre	Ascendente moderado Calidad mala-mediocre	Descendente moderado Calidad buena-media
Gradiente derecho	Sin gradiente Calidad mala	Descendente moderado Calidad buena-media	Descendente moderado Calidad buena-media	Descendente moderado Calidad buena-media
Seno izquierdo	Lleno Vinculativa	Medio lleno Parcialmente vinculativa	Medio lleno Parcialmente vinculativa	Medio lleno Parcialmente vinculativa
Seno derecho	Medio lleno Parcialmente no vinculativa	Medio lleno Parcialmente no vinculativa	Vacío Sin no vinculativas	Medio lleno Parcialmente no vinculativa

En el grupo control, en el momento antes, el modelo de distribución de las actitudes es tendente a la neutra, con una calidad mala mediocre con presencia de actitudes vinculativas y parcialmente no vinculativo. Es decir alta representación de las actitudes neutras, elevada concurrencia de las vinculativas y baja existencia de las no vinculativas excepto en el caso de las no vinculativas de superioridad. Sin duda este es un grupo en el que se dan pocas actitudes de simpatía, colaboración etc., bastantes del tipo sumisión, emulación, etc., así como de protección, consejo, etc., y también de desprecio, mofa etc. Esta es una mala situación comunicativa, con relaciones muy viciadas, estereotipos en las comunicaciones, roles previamente asignados, etc.

En el momento después, con el paso del tiempo, el grupo evoluciona variando el modelo de distribución de las actitudes, presentando en este momento un modelo de tendencia a las actitudes neutras, de calidad mala-mediocre, parcialmente vinculativo y con una muy pequeña reducción de las actitudes no vinculativas, lo que indica cierta mejoría, así se incrementan, considerablemente, la comunicación neutra, intelectual, etc., las amistosas, colaboradoras, de ayuda así como las de emulación envidia, etc., pero manteniéndose alto el nivel de actitudes conflictivas y no vinculativas, como la mofa, el desprecio, etc. Se puede concluir diciendo que, de forma espontánea, el modelo comunicativo ha evolucionado positivamente, aunque no ha sido suficiente para que aparezcan actitudes de cohesión.

En el grupo experimental, en el momento antes, se presenta un modelo de distribución con tendencia a las actitudes neutras, de calidad mala-mediocre a la izquierda y buena-media en el sector derecho, parcialmente vinculativo y con escasa presencia de actitudes no vinculativas. Se observan actitudes de simpatía, colaboración, protección, ayuda y muy pocas de desprecio y mofa.

Pero en lugar de evolucionar, como lo hace el grupo control de forma espontánea, incrementando este modelo neutro, lo transforma, de forma evidente, en uno de distribución de las actitudes de calidad buena media, parcialmente vinculativo y con una pequeña presencia de actitudes no vinculativas. Este patrón presenta un mayor valor comunicativo, reduciendo las actitudes neutras, así como las no vinculativas y mejorando ligeramente las vinculativas como la simpatía, el afecto, la colaboración, etc.

Por lo que se puede afirmar que el programa produce cambios en el modelo de distribución de las actitudes, pasando de modelos neutros y no vinculativos a modelos vinculativos, en los que los sujetos se integran en el grupo, surgen relaciones de afecto y simpatía, produciendo bienestar en los sujetos del grupo.

3.1.3.3. Distribución de la calidad de las actitudes, en los grupos experimental y control, en los momentos antes y después, para el caso de mujer emite a mujer.

Observando la figura 3.24, relativa al caso de mujer emite a mujer, vamos a proceder a su interpretación de acuerdo a los parámetros ya explicados.

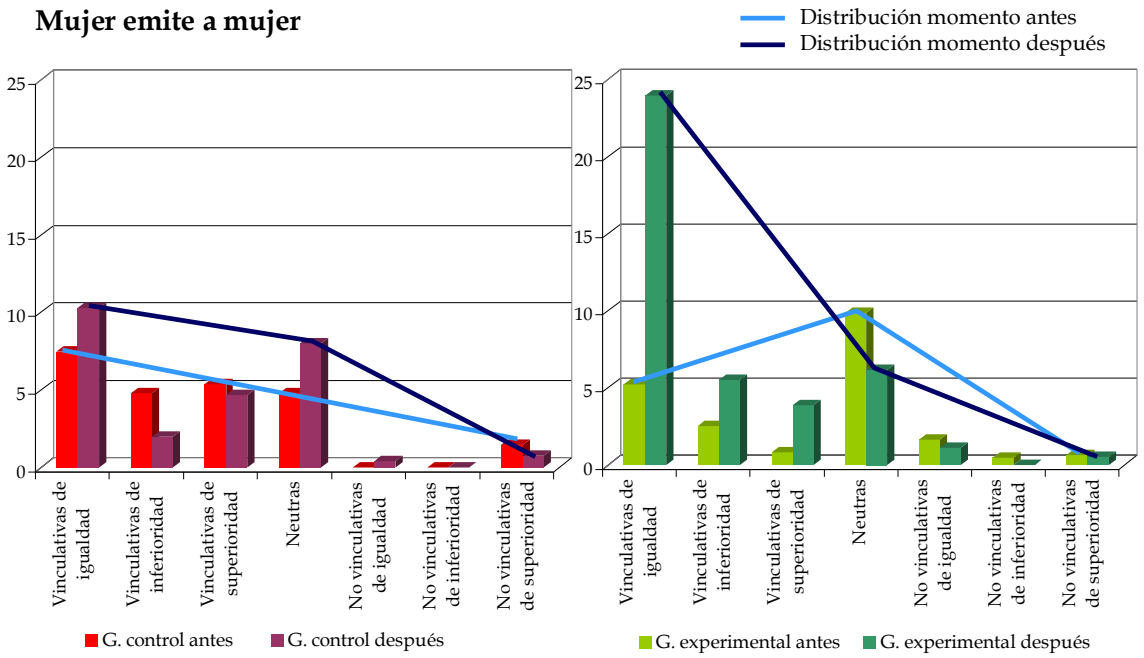


Figura 3.24. Calidad de actitudes emitidas: vinculativas de igualdad, de inferioridad y de superioridad; neutras; no vinculativas de igualdad, de inferioridad y de superioridad. Grupo control antes y después y grupo experimental antes y después. Para el caso de mujer emite a mujer.

	Grupo control		Grupo experimental	
	Antes	**Después**	**Antes**	**Después.**
Línea de actitudes	Descendente Calidad buena	Pico central Calidad tendente a la neutra	Pico central Calidad tendente a la neutra	Descendente Calidad buena
Gradiente izquierdo	Descendente sueva Calidad buena-baja	Descendente sueva Calidad buena-baja	Ascendente moderado Calidad mala-mediocre	Descendente elevado Calidad buena-excelente
Gradiente derecho	Descendente moderado Calidad buena-media	Descendente moderado Calidad buena-media	Descendente moderado Calidad buena-media	Descendente moderado Calidad buena-media
Seno izquierdo	Lleno Vinculativa	Medio lleno Parcialmente vinculativa	Medio lleno Parcialmente vinculativa	Medio lleno Parcialmente vinculativa
Seno derecho	Vacío Sin no vinculativas	Vacío Sin no vinculativas	Vacío Sin no vinculativas	Vacío Sin no vinculativas

En el grupo control, en el momento antes, para este caso de mujer emite a mujer, se observa un patrón de distribución de actitudes bueno, de calidad buena-baja, vinculativo y casi sin presencia de actitudes no vinculativas, esto índica que se dan actitudes de simpatía, de afecto, de ayuda, de consejo, protección, de emulación y envidia, a la vez que actitudes neutras, tales como ser cortés, intelectual etc., con muy baja presencia de las actitudes no vinculativas, lo que nos describe un modelo de calidad buena aunque de bajas magnitudes.

En el momento después se mantiene el mismo modelo de distribución de actitudes, pero afianzándose las vinculativas de igualdad, apareciendo más actitudes del tipo simpatía, colaboración, afecto e incrementándose, así mismo, las actitudes neutras.

Por lo que se puede ver, otra vez, que de forma espontánea parece que no cambian los esquemas distributivos iniciales, evidenciando la tendencia a la neutralidad de los grupos de forma espontánea.

No obstante habría que considerar que el intragénero mujer emite a mujer presenta unos modelos de distribución de actitudes de mayor calidad que los otros grupos de la muestra y su tendencia a la neutralidad es inferior a la que se observa que adoptan, de forma espontánea, los otros grupos de la muestra con el paso del tiempo.

El grupo experimental, en el momento antes, presenta una estructura de actitudes con tendencia a la neutralidad, una calidad mala-mediocre a la izquierda y media-buena en cuanto al gradiente derecho, parcialmente vinculativo y sin no vinculativas. Es un modelo típico de grupo natural, los sujetos se comunican con la cortesía, de forma intelectual, etc., pero con poca presencia de actitudes que vinculen al grupo.

En el momento después cambia radicalmente el modelo de distribución de las actitudes, pasando a una distribución de calidad buena-excelente, a la izquierda, y buena-media, en el gradiente derecho, parcialmente vinculativa y sin actitudes no vinculativas, en el que predominan las actitudes vinculativas de igualdad, los sujetos se comunican con simpatía, afecto colaboración, etc. Se reducen las comunicaciones neutras y la no vinculativas. Este es un grupo que se ha cohesionado, cuyos miembros se sienten más próximos entre sí y entre los que sin duda han surgido sentimientos de afecto, de simpatía, de pertenencia al grupo, todo esto supone una innegable mejora en la calidad de la comunicación.

Nuevamente se puede afirmar que el programa favorece que los sujetos se comuniquen de forma más próxima e íntima, colaborando y ayudándose entre ellos.

3.1.3.4. Distribución de la calidad de las actitudes, en los grupos experimental y control, en los momentos antes y después, para el caso de varón emite a mujer.

En la siguiente figura 3.25, exponemos la distribución de la calidad de las actitudes tanto en el grupo control como en el experimental en sus momentos antes y después, para el intergénero de varón emite a mujer. Vamos a proceder a su interpretación siguiendo los patrones anteriores.

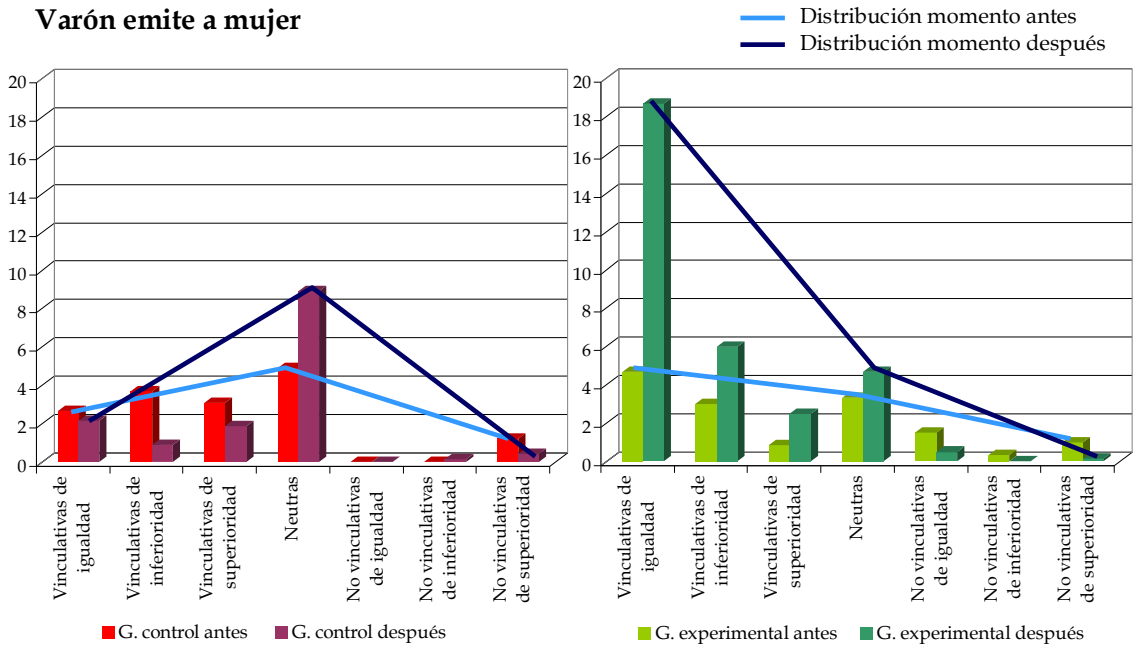


Figura 3.25. Calidad de actitudes emitidas: vinculativas de igualdad, de inferioridad y de superioridad; neutras; no vinculativas de igualdad, de inferioridad y de superioridad. Grupo control antes y después y grupo experimental antes y después. Para el caso de varón emite a mujer.

	Grupo control		**Grupo experimental**	
	Antes	**Después**	**Antes**	**Después.**
Línea de actitudes	Pico central Calidad tendente a la neutra	Pico central Calidad tendente a la neutra	Descendente Calidad buena	Descendente Calidad buena
Gradiente izquierdo	Ascendente suave Calidad mala-leve	Ascendente moderado Calidad mala-mediocre	Descendente suave Calidad buena-baja	Descendente elevado Calidad buena-excelente
Gradiente derecho	Descendente sueva Calidad buena-baja	Descendente moderado Calidad buena-media	Descendente suave Calidad buena-baja	Descendente moderado Calidad buena-media
Seno izquierdo	Lleno Vinculativa	Medio lleno Parcialmente vinculativa	Medio lleno Parcialmente vinculativa	Medio lleno Parcialmente vinculativa
Seno derecho	Vacío Sin no vinculativas	Vacío Sin no vinculativas	Medio lleno Parcialmente no vinculativa	Vacío Sin no vinculativas

En esta situación de varón emite a mujer, en el grupo control se observa, en el momento antes, una estructura de actitudes de baja emisión y tendente a las actitudes neutras, con una calidad mala-leve, a la izquierda, y buena baja en el gradiente derecho, vinculativo y sin presencia de las no vinculativas., por lo que los alumnos aunque se comunican con actitudes de simpatía, de colaboración, de protección, de emulación, lo hacen fundamentalmente con las actitudes neutras, desde la intelectualidad, lo cortés, etc. Ésta no es una mala situación de distribución de actitudes, pero sin duda es de peor calidad que si encontráramos en el grupo mayor presencia de actitudes del tipo colaboración, simpatía, afecto, etc.

En el momento después vemos la natural tendencia de los grupos que, de forma espontánea, tienden a mantener la distribución de sus actitudes, por lo que, simplemente, se aumenta en las actitudes neutras disminuyendo en este caso las calidades comunicativas vinculativas, lo que significa un empeoramiento de la comunicación que se vuelve más neutra, más anónima y fría.

En el grupo experimental, en el momento antes, encontramos una estructura de calidad buena-baja, parcialmente vinculativa así como parcialmente no vinculativa. En el momento después cambia de forma rotunda la distribución de las actitudes, pasando a un modelo de calidad buena-excelente, en la parte izquierda, y buena-media, en el gradiente derecho, parcialmente vinculativa y sin no vinculativas. Este modelo indica que los sujetos se comunican con muchas actitudes vinculativas de igualdad, simpatía, afecto ternura, así como emulación, protección y, en poca medida, desde la neutralidad y la intelectualidad. Han surgido lazos amistosos entre los miembros del grupo, lo que lo cohesiona y produce bienestar en los sujetos.

El programa se muestra eficaz en producir un modelo de distribución de las actitudes de más intimidad y afecto por lo que mejora la comunicación.

3.1.3.5. Distribución de la calidad de las actitudes, en los grupos experimental y control, en los momentos antes y después, para el caso de mujer emite a varón.

En la siguiente figura 3.26, exponemos la distribución de la calidad de las variables de actitudes tanto en el grupo control (izquierda) como en el experimental (derecha), en sus momentos antes y después, para el intergénero mujer emite a varón.

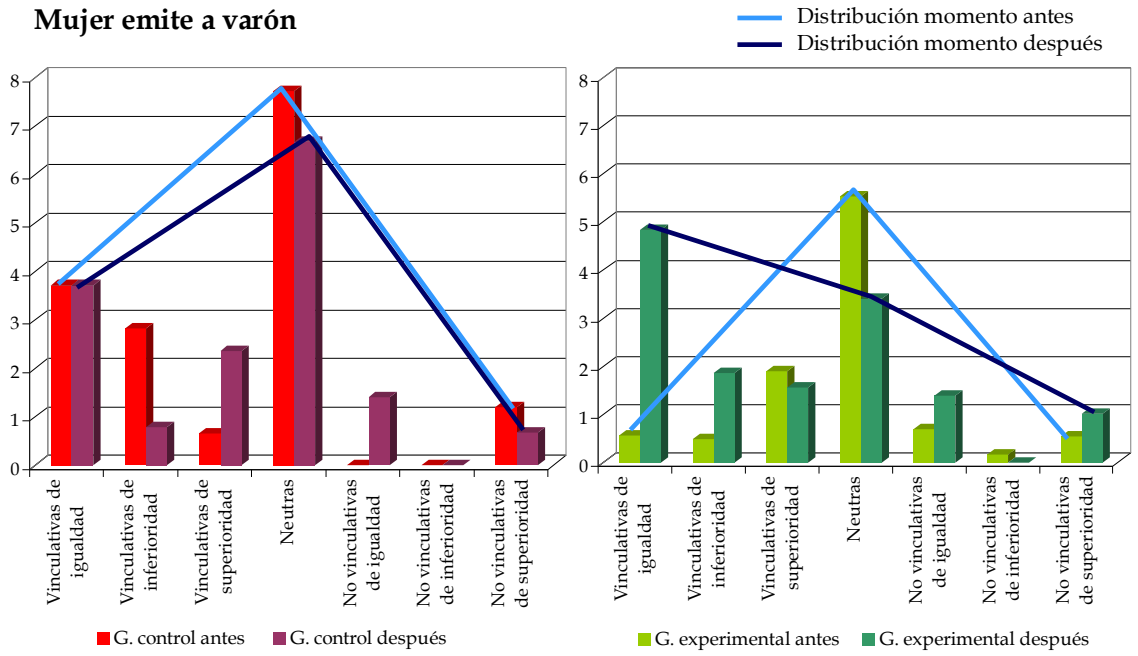


Figura 3.26. Calidad de actitudes emitidas: vinculativas de igualdad, de inferioridad y de superioridad; neutras; no vinculativas de igualdad, de inferioridad y de superioridad. Grupo control antes y después y grupo experimental antes y después. Para el caso de mujer emite a varón.

	Grupo control		Grupo experimental	
	Antes	**Después**	**Antes**	**Después.**
Línea de actitudes	Pico central Calidad tendente a la neutra	Pico central Calidad tendente a la neutra	Pico central Calidad tendente a la neutra	Descendente Calidad buena
Gradiente izquierdo	Ascendente moderado Calidad mala-mediocre	Ascendente moderado Calidad mala-mediocre	Ascendente elevado Calidad mala-pésima	Descendente moderado Calidad buena-media
Gradiente derecho	Descendente elevado Calidad buena-excelente	Descendente elevado Calidad buena-excelente	Descendente elevado Calidad buena-excelente	Descendente moderado Calidad buena-media
Seno izquierdo	Medio lleno Parcialmente vinculativa	Medio lleno Parcialmente vinculativa	Medio lleno Parcialmente vinculativa	Medio lleno Parcialmente vinculativa
Seno derecho	Vacío Sin no vinculativas	Medio lleno Parcialmente no vinculativa	Medio lleno Parcialmente no vinculativa	Medio lleno Parcialmente no vinculativa

Para este caso de la muestra, de mujer emite a varón, en el grupo control, en el momento antes, se observa un modelo de distribución tendente a la neutra, de calidad mala-mediocre en la parte izquierda y con un gradiente derecho de calidad buena excelente, parcialmente vinculativo y sin no vinculativas. Hay una fuerte presencia de las actitudes neutras y de las vinculativas de igualdad, donde predomina la actitud intelectual, la generosa, así como también las actitudes de simpatía, afecto, emulación, etc. No es un modelo malo, aunque sería deseable el crecimiento de actitudes que cohesionen más al grupo de forma que sus relaciones sean menos neutras.

En el momento después, el grupo control, con el paso del tiempo, siguiendo la tónica ya vista, no cambia su modelo de distribución de las actitudes, lo que indica una comunicación con estereotipos, anticipo de conductas, roles preasignados, etc.

Vemos que de forma espontánea no cambia el modelo de distribución de las actitudes, por lo que no mejora la calidad comunicativa en este sentido.

En el grupo experimental, en el momento antes, el modelo de distribución es de tendencia a la neutra, de calidad mala-pésima a la izquierda, con un gradiente derecho de calidad buena-excelente, parcialmente vinculativo y parcialmente no vinculativo. Hay muy poca presencia de las actitudes de los extremos, vinculativas de igual y no vinculativas de superioridad, así como alta presencia de las actitudes centrales, en especial las neutras. Los alumnos se comunican fundamentalmente desde la neutralidad, la intelectualidad, pero también desde la envidia, la protección, la emulación, etc. Es un modelo comunicativo donde se dan fuertes expectativas en las conductas de los otros, a los que se les asignan roles y donde se establecen relaciones asimétricas entre lo sujetos.

En el momento después, de forma muy clara, el modelo de distribución de las actitudes evoluciona a un esquema de comunicación de calidad buena con un gradiente izquierdo de calidad buena-media, una calidad buena-media en el gradiente izquierdo, parcialmente vinculativo así como parcialmente no vinculativo. Se reducen las actitudes neutras a favor de las actitudes vinculativas de igualdad y de las de inferioridad, por lo que se reducen en el grupo los estereotipos comunicativos, aumentan las relaciones de igualdad y de vinculación, tales como la simpatía, el afecto, la ayuda, etc.

Mientras que, de forma natural, los grupos tienden a no modificar sus esquemas de distribución de actitudes, el programa favorece de forma decidida el cambio en el modelo de distribución de las actitudes, pasando de patrones medios neutros a otros de alto valor comunicativo, donde anida el pájaro del compromiso, la semilla de la cohesión; brotan sentimientos de pertenencia al grupo y florecen las relaciones de igualdad.

CONCLUSIÓN FINAL.

De forma espontánea:

- En general, apenas cambia la distribución de la calidad de las actitudes comunicativas.
- El único modelo de distribución que cambia es el del subgrupo varón emite a varón. Parece que se afianzan las comunicaciones intergénero dentro de este subgrupo.
- Se presenta una clara tendencia hacia un modelo de comunicación basado en el uso de las actitudes neutras.

Con el programa de intervención:

- Se produce un claro cambio en el modelo de distribución de la calidad de las actitudes.
- Se pasa de un modelo de calidad media con tendencia a la neutralidad a un modelo de muy buena calidad comunicativa.
- Se favorece la disminución de comunicaciones endogámicas en el intragénero varón.
- Se consolidan las comunicaciones intergéneros.

En conclusión el programa de intervención produce una clara y excelente mejora en la redistribución de las actitudes, mejorando de forma inequívoca la calidad comunicativa.

3.1.4. DISTRIBUCIÓN DE LA CALIDAD DEL LENGUAJE NO VERBAL, DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL COMO EMISORES.

A continuación se va a analizar e interpretar la calidad comunicativa alcanzada en el lenguaje no verbal a través de las variables: distancia, orientación, contacto y duración.

Se presentan cinco gráficos radiales, uno para cada uno de los casos de la muestra: todos con todos, varón con varón, mujer con mujer, varón con mujer y mujer con mujer.

Cada gráfico presenta cuatro ejes, en cada uno de los ejes se muestra la cota alcanzada en cada una de las variables del lenguaje no verbal estudiadas.

El triángulo gris central significa la cota cero o de nula calidad comunicativa, siendo ésta de uno, para las variables distancia, orientación y duración, mientras que es cero, para la variable contacto.

Cada grupo y momento se representa con una línea de color asignado según indica la leyenda que acompaña a las figuras.

La línea de color que representa al grupo y momento indica, en la escala del eje de la variable, el resultado alcanzado en la misma.

La geometría de la línea indica si el crecimiento se ha dado en alguna o en todas las variables y en qué proporción.

En la medida que las líneas de color de cada actitud se separen del triángulo gris indicará una mejora en la calidad comunicativa del lenguaje no verbal.

Se determinará un modelo para el análisis de la calidad de la comunicación no verbal, que no esté basado exclusivamente en los números y que no nos conduzca a un planteamiento simplista y maniqueístas de bueno o malo, entendiendo que, en este caso, ha de plantearse otro tipo de análisis.

Siguiendo a Hall (1989), padre de la proxémica, se establecen cuatro modelos de comunicación, así como las características propias de cada uno de ellos en cuanto al lenguaje no verbal utilizado y que se corresponden con la distinta naturaleza de la comunicación que se produce en cada uno de los modelos.

Hall (1989) habla de cuatro distancias tipo de comunicación interpersonal y define el lenguaje corporal que corresponde a cada una de ellas, así como el tipo de comunicación y la relación comunicativa que se establece entre los interlocutores en cada distancia; así tenemos: distancia íntima, distancia personal, distancia social y distancia pública.

En el presente análisis se va a utilizar el término comunicación para cada una de las situaciones que el citado autor describe, dado que no sólo contemplamos el concepto distancia sino también el resto de variables del lenguaje no verbal, así como la naturaleza de la comunicación que se establece de forma espontánea en cada distancia, tales como simetría o asimetría, actitudes, sentimientos, temas de comunicación etc. Así hablaremos de comunicación íntima, comunicación personal, comunicación pública y comunicación social. A continuación se exponen cada una de ellas.

Comunicación íntima: es aquella en que los sujetos se sitúan a menos de medio metro, se tiene acceso a través del tacto a cualquier parte del cuerpo del otro, se perciben sensaciones con todos los sentidos, la orientación es frontal, la lectura y la expresión del cuerpo es grande, el tiempo que se emplea en la interacción es alto. El contacto visual es intenso y duradero. Esta comunicación se da entre amantes, entre amigos íntimos, hermanos. Significa que el grado de complicidad es elevado, se comparten pensamientos, ideas, ideales, actitudes, gustos, aficiones, etc. Los sentimientos de protección y de ayuda hacia el otro son fuertes, hay un alto grado de identificación. Se expresa afecto, amor, ternura, etc. El tema de conversación con frecuencia son los mismos interlocutores y su mundo. La relación generalmente es simétrica, donde ambos tienen la misma categoría.

Comunicación personal: se establece en una distancia de entre medio y un metro, los comunicantes pueden tener contacto con manos, brazos, pecho, cara, etc., pero no a zonas pudendas. Se accede al otro a través de la vista, el oído, el tacto, el olfato, pero no del gusto. La orientación es frontal, teniendo muy en cuenta al otro. El contacto visual es duradero, con intervalos de no miradas. Se dan sentimientos de amistad, compañerismos, camaradería, afecto, ayuda, protección y simpatía. Se comparten ideales, ocios, gustos, experiencias, aficiones y actitudes ante la vida. Es la relación propia de los amigos, los camaradas, los confidentes, etc. La duración de los contactos es la suficiente aunque inferior a la que se da en la comunicación íntima. El tema de conversación, con frecuencia son ellos mismos, pero es más habitual que sean temas personales de aficiones, gustos, problemas, etc. La relación puede ser simétrica y también asimétrica, pero con fuertes sentimientos de protección y afecto.

Comunicación social: se establece en una distancia de entre uno y dos metros, los comunicantes sólo tienen acceso a la mano del otro. Se accede al otro a través de la vista, el oído y el tacto, tan sólo mano con mano. El contacto visual es de baja duración, con frecuentes intervalos de no miradas. La orientación puede ser frontal, durante poco tiempo, y se dan con frecuencia las orientaciones mixtas y la no orientación, sin que ello signifique exclusión o no tener en cuenta al otro. La duración de los encuentros es media-baja, de modo que no sea invasiva y que se pueda atender a más de una persona. En ella se dan sentimientos de simpatía, de relativa amistad, de cortesía, de generosidad, de neutralidad y una cierta distancia. Esta comunicación se da entre los conocidos, los vecinos, el profesor con el alumno, el médico con el paciente. Se pueden dar relaciones asimétricas y el tema de conversación puede ser distinto a ellos mismos, de hecho, con frecuencia, el tema es ajeno y constituye el nexo de unión entre los comunicantes, como es el contenido de las clases, para los maestros alumnos, los temas de salud, para médico paciente.

Comunicación pública: se establece en una distancia que va de dos a ocho metros. Los comunicantes sólo se tienen acceso a través de la vista y el oído, la orientación casi siempre es no frontal o mixta. El contacto visual es muy bajo, casi nulo, y se dirige a otras partes del cuerpo que no son los ojos. La relación, con mucha frecuencia, es asimétrica, caso del conferenciante con su audiencia, que los une el tema de la disertación. A veces se coincide por temas ajenos a los sujetos presentes, como los asistentes a una sesión de cine, los clien-

tes de un bar, los alumnos de cursos diferentes que se cruzan por los pasillos. Se puede incluso no tener conciencia del otro. Las actitudes, en caso de darse, son actitudes de intelectualidad, neutralidad, cortesía, urbanismo, etc.

No podemos decir que ninguna de estas situaciones comunicativas sea buena ni mala, son diferentes y cada una de ella es buena si se da en el contexto adecuado y es la que los interlocutores desean.

Lo que consideramos malo, lo que nos indica una mala calidad comunicativa va a ser cuando se da un tipo de comunicación en un contexto que no le pertenece o en una relación en la que es impropia o insana.

Por ejemplo entre dos amantes mantener una comunicación social o pública cuando están solos y uno de ellos busca intimidad, es inadecuado y va producir malestar en el otro, así como sería indicativo de un problema y de un mal funcionamiento de la relación de la pareja. O cuando un interlocutor, al que apenas conocemos, se sitúa en una posición muy cercana, mirándonos zonas de nuestro cuerpo para las que no le hemos autorizado a mirarnos, nos sentimos invadidos, es inadecuado.

Aparece el término adecuación al contexto y a la relación, de manera que si se establece una comunicación adecuada al contexto, a los sentimientos, a la situación de simetría o asimetría, a los tratos que han de tener los sujetos entre si de forma natural, diremos que es una comunicación adecuada y tendrá un alto valor en la calidad comunicativa. En el caso de compañeros de clase, lo adecuado es que se sitúen en un modelo de comunicación personal y moderadamente íntimo, ya que comparten espacio, tiempo, amistad, actividades, problemas propios de la edad etc., y es natural, necesario y sano tener relaciones de amistad en tu entorno de trabajo. Si estos compañeros de clase adoptan un modelo comunicativo social o público, donde no se dan las relaciones de amistad, ni de compañerismo, ni de colaboración, sino actitudes de neutralidad, intelectual, urbanismo, distancia etc., lo consideremos un modelo comunicativo de poco valor, por que lo entendemos inadecuado al contexto y a las circunstancias.

En el entorno de clase en el que hemos trabajado, clases naturales de 1º de bachillerato, entendemos que lo adecuado y deseable es que se establezcan unos modelos comunicativos personales y amistosos íntimos.

Los modelos social y público los consideramos inadecuados y en consecuencia de bajo valor comunicativo para esta circunstancia y sujetos.

3.1.4.1. Distribución de la calidad del lenguaje no verbal, en los grupos experimental y control, en los momentos antes y después, para el caso de todos emiten a todos.

En el siguiente figura 3.27, podemos observar los estilos de calidad comunicativa alcanzados en cada momento y grupo, para el caso de todos emiten a todos. Pasamos a analizarlos.

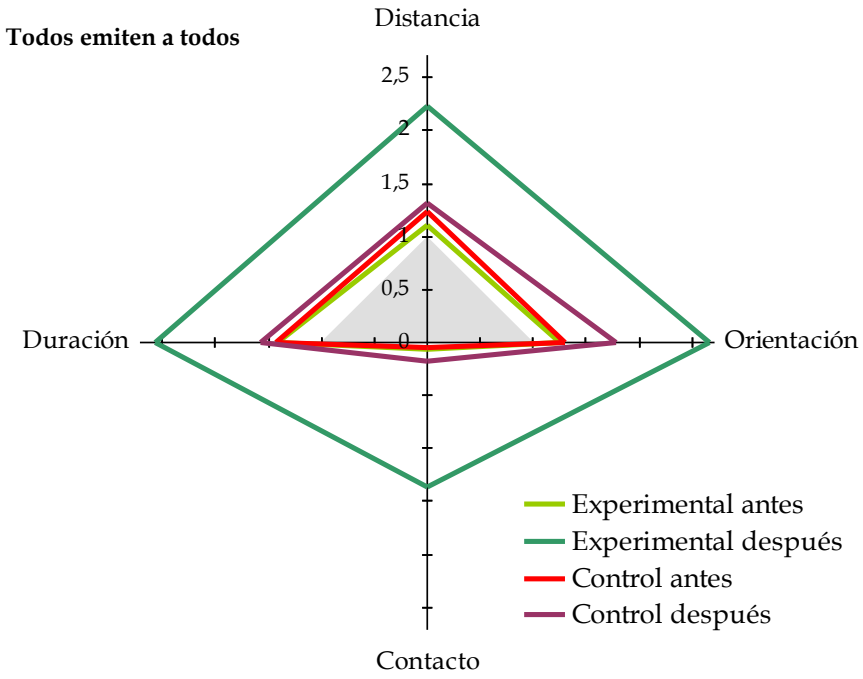


Figura 3.27. Variables del lenguaje no verbal, distancia, orientación, contacto y duración, en los grupos control y experimental en el momento antes y después en el caso de todos emiten a todos.

En el grupo control, para este caso de todos con todos en el momento antes, se registra un modelo de comunicación social–público, en el que predominan formas de lenguaje corporal inadecuados.

En el momento después el grupo control tiende a una situación comunicativa personal, pero en muy baja medida y tan sólo en las variables de orientación y contacto.

Por otro lado en el grupo experimental, en el momento antes, se observa una situación de comunicación social–pública, igual que en el grupo control, inadecuada para este grupo de sujetos y sus circunstancias.

En el momento después, en el grupo experimental han cambiado las variables del lenguaje no verbal definiéndose de forma clara e inequívoca una situación de comunicación personal e íntima, lo que se considera muy adecuado y beneficioso para el grupo y los sujetos que lo conforman. Se supone que esta es la situación comunicativa propicia para el surgimiento de sentimientos de afecto, de amistad, de ayuda, de colaboración, de conocimiento mutuo, de compañerismo y en definitiva de cohesión.

Entendemos que el programa ha contribuido de forma decisiva en aportar una situación de comunicación muy adecuada al grupo.

3.1.4.2. Distribución de la calidad del lenguaje no verbal, en los grupos experimental y control, en los momentos antes y después, para el caso de varón emite a varón.

En el siguiente figura 3.28, podemos observas las líneas y las áreas de calidad que presentan ambos grupos en los dos momentos para el caso de varón emite a varón, vamos a proceder a su interpretación.

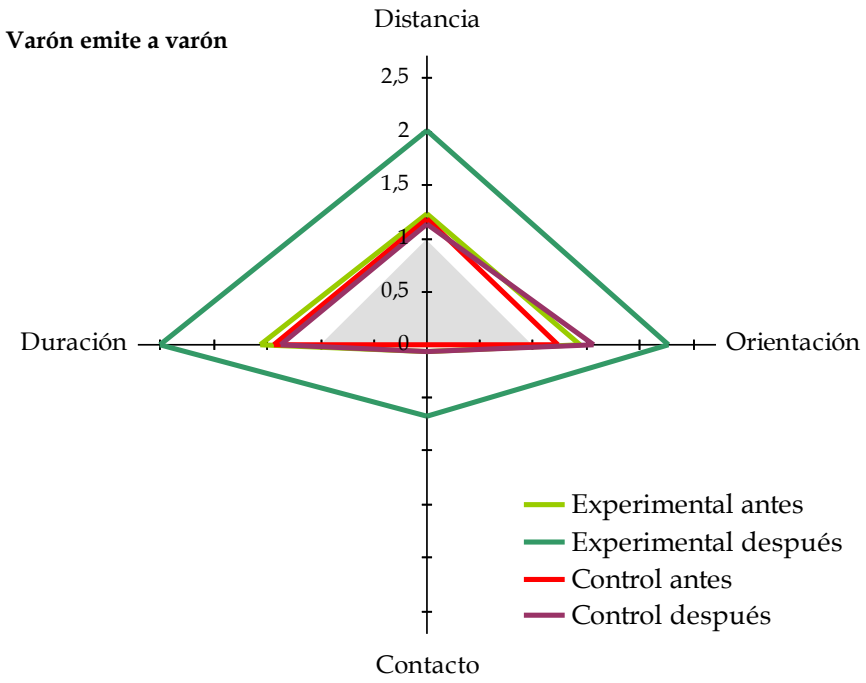


Figura 3.28. Variables del lenguaje no verbal, distancia, orientación, contacto y duración, en los grupos control y experimental en el momento antes y después en el caso de varón emite a varón.

En el grupo control, en este caso de varón emite a varón, en el momento antes encontramos una situación comunicativa social–pública, con ciertos rasgos de comunicación personal en las variable de orientación y duración, por lo que se percibe una situación comunicativa inadecuada pero con tendencia a la adecuación quizás por que en el intergénero varón se habían comunicado con más camaradería entre ellos.

Con el paso del tiempo vemos que esta situación no evoluciona casi nada, salvo en la variable orientación, quedándose en una comunicación inadecuada como es la social–pública.

En el grupo experimental, en su momento antes encontramos una situación totalmente similar a la que se da en el grupo control, es decir un modelo de comunicación social- público, con ciertos indicios de personal en lo que se refiere a la distancia y la duración.

En el momento después el grupo experimental presenta un profundo cambio adoptando una comunicación personal que se aproxima a la íntima,

quizás no llegue a ésta por la natural resistencia del varón a la intimidad con el propio sexo.

Sin duda se ha pasado a una situación comunicativa más adecuada, de mayor valor, donde los sujetos se sentirán más integrados, con mejores relaciones amistosas y más sanas.

3.1.4.3. Distribución de la calidad del lenguaje no verbal, en los grupos experimental y control, en los momentos antes y después, para el caso de mujer emite a mujer.

En el siguiente figura 3.29, podemos observas las líneas y las áreas de calidad que presentan ambos grupos en los dos momentos para el caso de mujer emite a mujer, vamos a proceder a su interpretación.

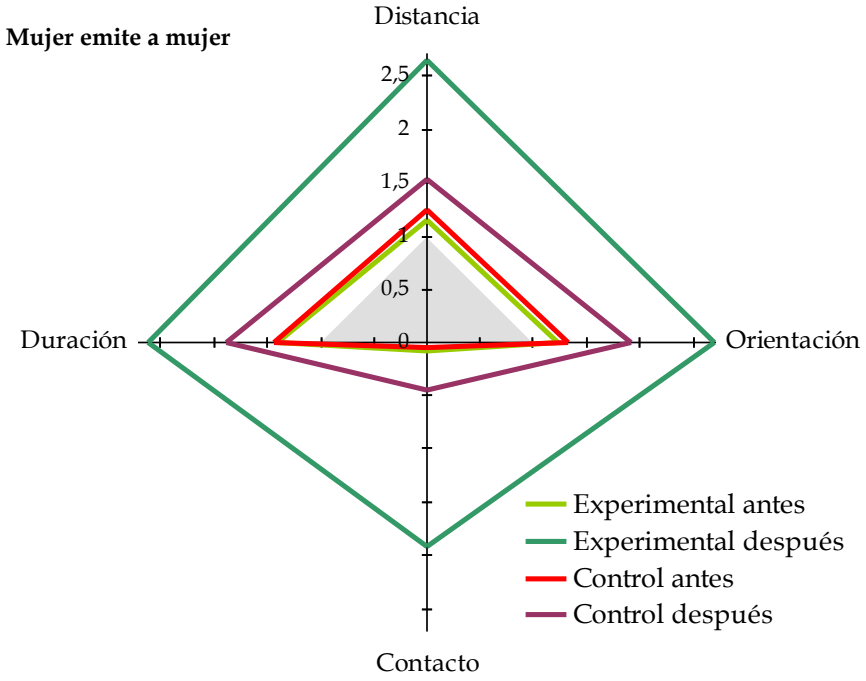


Figura 3.29. Variables del lenguaje no verbal, distancia, orientación, contacto y duración, en los grupos control y experimental en el momento antes y después en el caso de mujer emite a mujer.

En el grupo control, en este caso de la muestra, en el momento antes, observamos una situación comunicativa de tipo social, excepto en la variable contacto que podríamos catalogar de pública. Sin duda es una situación inadecuada para estos sujetos y circunstancias.

En el momento después vemos como en el grupo control se ha cambiado el modelo de comunicación, siendo sustituido por una comunicación personal, esto sin duda representa una buena evolución del grupo, aunque no suficiente. Parece que las mujeres entre sí están más capacitadas para, de forma espontánea, pasar a modelos más adecuados.

En el grupo experimental, en el momento antes, observamos una situación de comunicación social, al igual que en el grupo control, casi con las misma características.

Pero en el momento después la situación del grupo experimental evoluciona espectacularmente a una situación de comunicación personal e íntima, lo que se consideramos muy adecuado para el grupo y las circunstancias. Esto significa que las mujeres se comunican de forma personal e íntima, con lazos de amistad, confidencialidad, ayuda, estableciéndose una camaradería y un sentimiento de pertenencia al grupo, que sin duda influirá positivamente en la cohesión, así como en el bienestar personal y nivel de compromiso hacia el grupo.

El programa decididamente favorece el uso de modelos de comunicación personal e íntima, muy adecuados a los sujetos y las circunstancias que comparten.

3.1.4.4. Distribución de la calidad del lenguaje no verbal, en los grupos experimental y control, en los momentos antes y después, para el caso de varón emite a mujer.

En el siguiente figura 3.30, podemos observas las líneas y las áreas de calidad que presentan ambos grupos en los dos momentos para el caso de varón emite a mujer, vamos a proceder a su interpretación.

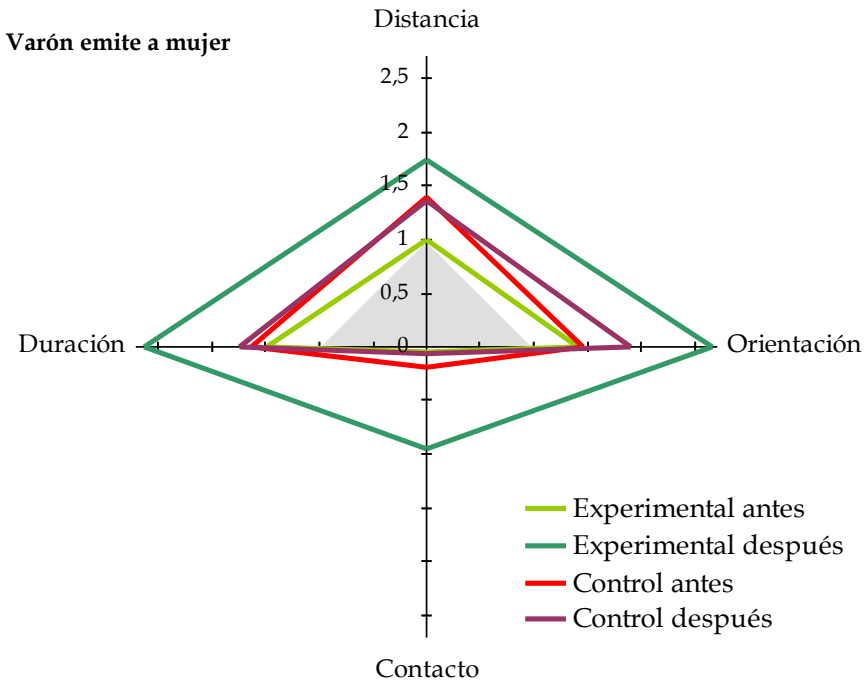


Figura 3.30. Variables del lenguaje no verbal, distancia, orientación, contacto y duración, en los grupos control y experimental en el momento antes y después en el caso de varón emite a mujer.

En el grupo control, en este caso de varón emite a mujer, en el momento antes, observamos que presenta un modelo de comunicación mixto entre social (por las variables distancia, orientación y duración) y público (por las variables contacto). Sin duda es un modelo inadecuado para el grupo y las circunstancias.

En el momento después el modelo sigue siendo prácticamente el mismo, reduciéndose el contacto, pero mejorando la orientación. Parece que de forma natural el modelo no cambia.

Para el grupo experimental en la situación antes observamos un estilo de comunicación entre público (la variable contacto y distancia) y social (por el resto de variables), por lo que lo consideramos inadecuado.

En el momento después este mismo grupo experimental evoluciona a un modelo mixto, personal en las variables distancia y contacto, e íntimo en las variables orientación y duración. Quizás los varones se atreven a utilizar valores más íntimos en estas variables por ser socialmente más aceptadas y consideradas menos invasivas respecto a las mujeres.

Este modelo de comunicación lo consideramos más adecuado a los sujetos y circunstancias que el anterior, por lo que sin duda han aparecido sentimientos de proximidad, lazos amistosos, conciencia del otro, en definitiva una comunicación más adecuada.

El programa claramente favorece la adopción de modelos de comunicación más adecuados a los sujetos y las circunstancias que los envuelven en el día a día.

3.1.4.5. Distribución de la calidad del lenguaje no verbal, en los grupos experimental y control, en los momentos antes y después, para el caso de mujer emite a varón.

En el siguiente figura 3.31, podemos observas las líneas y las áreas de calidad que presentan ambos grupos en los dos momentos para el caso de mujer emite a varón, vamos a proceder a su interpretación.

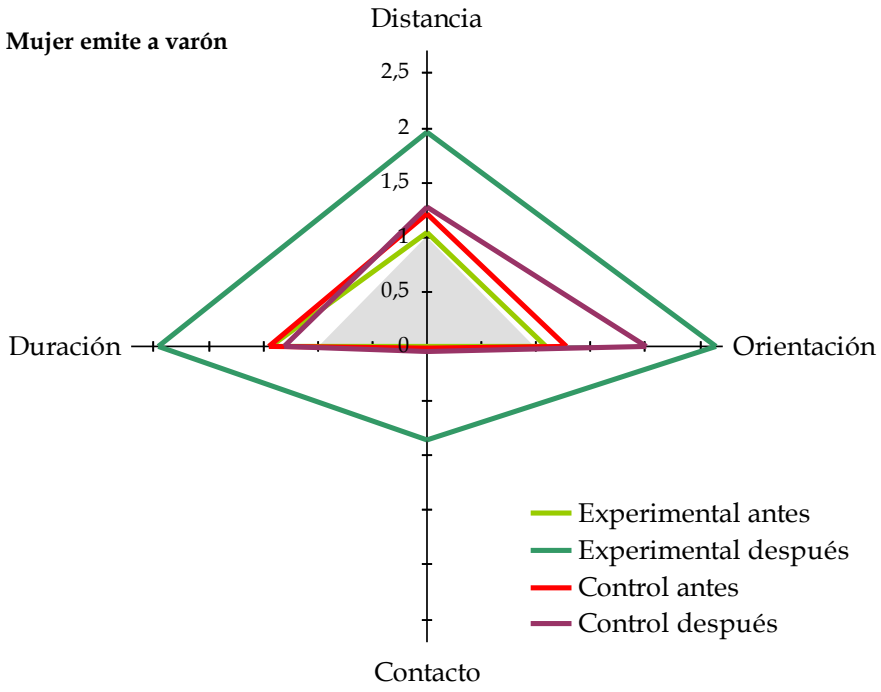


Figura 3.31. Variables del lenguaje no verbal, distancia, orientación, contacto y duración, en los grupos control y experimental en el momento antes y después en el caso de mujer emite a varón.

Para esta circunstancia de mujer emite a varón observamos:

El grupo control, en el momento antes, presenta una comunicación de naturaleza social – pública, por supuesto inadecuada a los sujetos, al medio y experiencias que comparten.

En el momento después el grupo control casi mantiene la misma situación comunicativa del momento antes, social–pública, pero adoptando formas de comunicación personal en la variable orientación, quizás por lo que hemos apuntado anteriormente del carácter no invasivo y de aceptación social que presenta esta variable cuando las mujeres se comunican con el varón. También en este momento consideramos inadecuada la comunicación establecida.

En el grupo experimental, en su momento antes observamos un estilo de comunicación social – pública, muy parecido e incluso inferior al del grupo control. Esta es una situación comunicativa claramente inadecuada.

En el momento después este grupo control modifica su estilo comunicativo, pasando a un modelo decididamente personal en la distancia y el contacto e íntimo en las variables orientación y duración. La explicación del menor crecimiento en las variables distancia y contacto posiblemente sea el que éstas pueden ser consideradas por los varones como indicadoras de interés sexual y esto se aleje de las intenciones de las mujeres emisoras.

Sin duda alguna la situación del momento después es claramente mucho más adecuada a unos alumnos que comparten tiempo y actividades, problemáticas e intereses.

El programa es altamente eficaz para fomentar una comunicación adecuada en este caso de la muestra.

En resumen:

De forma espontánea los grupos apenas modifican su estilo de comunicación inadecuados.

El programa favorece de forma evidente el paso a modelos comunicativos más adecuados, fomentando el sentimiento de pertenencia al grupo, los sentimientos de cohesión, los índices de bienestar personal y, en consecuencia, el estado de felicidad de sus miembros.

3.2. GRUPO DE COMPARACIÓN EXTERNO RECIBE DEL EXPERIMENTAL Y DEL CONTROL.

A continuación se observa el comportamiento de las variables estudiadas, considerando como emisor al grupo experimental y al grupo control y como receptor al grupo de comparación externo.

Con ello se pretende evaluar si la mejora comunicativa, en caso de darse, se produce sólo en el seno del grupo que comparte la experiencia o desarrolla, en los sujetos sometidos al programa, habilidades comunicativas que utilizan con individuos ajenos al grupo que ha compartido el programa.

Comparamos, en cada variable, de entre las cuantitativas y las actitudinales:

A. La media que el grupo de comparación externo ha recibido del grupo experimental y la contrastamos con la que ha recibido del grupo control, tanto en el momento antes como en el momento después.

B. La media que ha recibido del grupo control en el momento antes comparándola con la que ha recibido del mismo grupo en el momento después. Así como la media que ha recibido del grupo experimental en el momento antes con la que ha recibido del mismo grupo en el momento después.

3.2.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN AISLADA DE CADA UNA DE LAS VARIABLES, DEL GRUPO DE COMPARACIÓN EXTERNO COMO RECEPTOR, PARA EL CASO DE TODOS EMITEN A TODOS.

En principio vamos a comparar el caso de todos con todos y, en caso de que ésta ofrezca datos estadísticamente significativos, procederemos a la comparación más detallada de varón-varón, mujer-mujer, varón-mujer y mujer-varón.

3.2.1.1. Número de mensajes recibidos.

Grupo de comparación externo 1 (recibe de grupo experimental) y grupo de control externo 2 (recibe de grupo control). Contraste en los momentos antes y después: número de mensajes recibidos (tabla 3.20; figura 3.32).

ANTES	DESPUÉS
Recibe del experimental una media de 1,83 y del control 3,17, al compararlas no presentan significación estadística. (T_{10}=-1,259; P=,237>,05). La situación de los dos grupos es semejante.	Recibe del experimental una media de 1,5 y del control 3,33, pero sin significación estadística (T_{10}=-1,500; P=,165>,05). El programa no ha producido diferencias significativas entre los grupos.

Comparación de lo recibido, por el grupo de comparación externo, en los momentos antes y después, desde cada uno de los grupos: número de mensajes recibidos (tabla 3.20; figura 3.32).

RECIBE DE GRUPO CONTROL	RECIBE DE GRUPO EXPERIMENTAL
En el momento antes recibe una media de 3,17 y en el momento después de 3,33; comparadas no se observa diferencia significativa (T_5=-,134; P=,896>,05). De forma espontánea no se modifica la variable dependiente.	Recibe del experimental en el momento antes un media de 1,83 y en el momento después una media de 1,5; no se aprecia significación estadística al compararlas (T_5 =,321; P=,755>0,05). El programa no produce modificación significativa en la variable dependiente.

- Consideramos que un aumento en el número de mensajes emitidos hacia el grupo de comparación externo sería indicativo de una mejora en los hábitos comunicativos.
- De forma espontánea no mejora ni empeora.
- El programa no favorece que los sujetos adquieran hábitos y destrezas comunicativas, capaces de ser utilizadas hacia sujetos con los que no ha compartido la experiencia. Parece que el programa no mejora ni empeora la cantidad comunicativa en cuanto al número de mensajes emitidos.

3.2.1.2. Número de sujetos de quien recibe.

Grupo de comparación externo 1 (recibe de grupo experimental) y grupo de control externo 2 (recibe de grupo control). Contraste en los momentos antes y después: número de sujetos de quién recibe (tabla 3.21; figura 3.32).

ANTES	DESPUÉS
El grupo de control externo recibe del experimental una media de 1,33 y del control 2,5, al compararlas no presentan significación estadística (T_{10}=-1,427; P=,172>,05). La situación de los dos grupos es semejante.	Recibe del experimental una media de 1,17 y del control 2,33, pero sin significación estadística al compararlas (T_{10}=-1,499; P=,165>,05). El programa no ha producido diferencias significativas entre los grupos.

Comparación de lo recibido, por el grupo de comparación externo, en los momentos antes y después, desde cada uno de los grupos: número de sujetos de quién recibe (tabla 3.21; figura 3.32).

RECIBE DE GRUPO CONTROL	RECIBE DE GRUPO EXPERIMENTAL
Antes recibe una media de 2,5 y después de 2,33; no se observa diferencia significativa (T_5=-,21; P=,838>,05). De forma espontánea no se modifica la variable dependiente.	Antes recibe una media de 1,33 y después de 1,17; no se aprecia significación estadística (T_5=,215; P=,835>,05). El programa no produce modificación significativa en la variable dependiente.

- Consideramos que un aumento en el número de sujetos de quien se recibe, sería indicativo de una mejora comunicativa.
- De forma espontánea tampoco mejora ni empeora.
- El programa no favorece que los sujetos adquieran hábitos y destrezas comunicativas, capaces de ser utilizadas hacia sujetos con los que no ha compartido la experiencia. Parece que el programa no mejora ni empeora la cantidad comunicativa en cuanto el número de sujetos de quien se recibe.

3.2.1.3. Calidad de las actitudes recibidas.

Grupo de comparación externo 1 (recibe de grupo experimental) y grupo de control externo 2 (recibe de grupo control). Contraste en los momentos antes y después: calidad de las actitudes recibidas (tabla 3.22; figura 3.32).

ANTES	DESPUÉS
El grupo de control externo recibe del experimental una media de 3,1 y del grupo control de 4,24, al compararlas no presentan significación estadística (T_8=-1,350; P=,214>,05). La situación de los dos grupos es semejante.	Recibe del experimental una media de 5,38 y del control de 4,55 pero sin significación estadística al compararlas (T_7=,903; P=,397>,05). El programa no ha producido diferencias significativas entre los grupos.

Comparación de lo recibido, por el grupo de comparación externo, en los momentos antes y después, desde cada uno de los grupos: calidad de las actitudes recibidas (tabla 3.22; figura 3.32).

RECIBE DE GRUPO CONTROL	RECIBE DE GRUPO EXPERIMENTAL
En el momento antes recibe una media de 4,24 y después de 4,55; comparadas. No se observa diferencia significativa (T_9=-,391; P=,705>,05). De forma espontánea no se modifica la variable dependiente.	En el momento antes recibe una media de 3,1 y después de 5,38; no se aprecia significación estadística al compararlas (T_6=-2,327; P=,059>,05). El programa no produce modificación significativa en la variable dependiente.

- El programa no favorece que los sujetos adquieran hábitos y destrezas comunicativas, capaces de ser utilizadas hacia sujetos con los que no ha compartido la experiencia. Parece que el programa no mejora ni empeora la calidad comunicativa en cuanto a la suma de actitudes recibidas.
- De forma espontánea tampoco mejora ni empeora.

3.2.1.4. Actitudes vinculativas de igualdad recibidas.

Grupo de comparación externo 1 (recibe de grupo experimental) y grupo de control externo 2 (recibe de grupo control). Contraste en los momentos antes y después: actitudes vinculativas de igualdad recibidas (tabla 3.23; figura 3.32).

ANTES	DESPUÉS
No recibe este tipo de actitudes del experimental y del control ,17; al compararlas no presentan significación estadística (T_{10}=-1,00; P=,341>,05). La situación de los dos grupos es semejante.	Del experimental recibe una media de ,83 igual que del control y sin significación estadística (T_{10}=,00; P=1,00>,05). El programa no ha producido diferencias significativas entre los grupos.

Comparación de lo recibido, por el grupo de comparación externo, en los momentos antes y después, desde cada uno de los grupos: actitudes vinculativas de igualdad recibidas (tabla 3.23; figura 3.32).

RECIBE DE GRUPO CONTROL	RECIBE DE GRUPO EXPERIMENTAL
La media del momento antes (,17) es inferior a la de después (,83); comparadas no se observa diferencia significativa (T_5=-1,543; P=,156>,05). De forma espontánea no se modifica la variable dependiente.	No recibe antes ninguna actitud de este tipo y después una media de ,83; no se aprecia significación estadística al compararlas (T_5=-1,746; P=,111>,05). El programa no produce modificación significativa en la variable dependiente.

- El programa no favorece que los sujetos adquieran hábitos y destrezas comunicativas, capaces de ser utilizadas hacia sujetos con los que no ha compartido la experiencia. Parece que el programa no mejora ni empeora la calidad comunicativa en cuanto a la suma de actitudes vinculativas de igualdad recibidas.
- De forma espontánea tampoco mejora ni empeora.

3.2.1.5. Actitudes vinculativas de inferioridad recibidas.

Grupo de comparación externo 1 (recibe de grupo experimental) y grupo de control externo 2 (recibe de grupo control). Contraste en los momentos antes y después: actitudes vinculativas de inferioridad recibidas (tabla 3.24; figura 3.32).

ANTES	DESPUÉS
Del grupo experimental no recibe este tipo de actitudes y del control una media de ,33; no presentan significación estadística (T_{10}=-1,581; P=,145>,05). La situación de los dos grupos es semejante.	No recibe nada del experimental y del control ,17 pero sin significación estadística al compararlas (T_{10}=-1,000; P=,341>,05). El programa no ha producido diferencias significativas entre los grupos.

Comparación de lo recibido, por el grupo de comparación externo, en los momentos antes y después, desde cada uno de los grupos: actitudes vinculativas de inferioridad recibidas (tabla 3.24; figura 3.32).

RECIBE DE GRUPO CONTROL	RECIBE DE GRUPO EXPERIMENTAL
Recibe antes una media de ,33 y después ,17; comparadas no se observa diferencia significativa (T_5=,620; P=,549>,05). De forma espontánea no se modifica la variable dependiente.	Ni antes ni después recibe este tipo de actitudes; no se pueden valorar los datos. El programa no produce modificación significativa en la variable dependiente.

- El programa no favorece que los sujetos adquieran hábitos y destrezas comunicativas, capaces de ser utilizadas hacia sujetos con los que no ha compartido la experiencia. Parece que el programa no mejora ni empeora la calidad comunicativa en cuanto a la suma de actitudes vinculativas de inferioridad recibidas.
- De forma espontánea tampoco mejora ni empeora.

3.2.1.6. Actitudes vinculativas de superioridad recibidas.

Grupo de comparación externo 1 (recibe de grupo experimental) y grupo de control externo 2 (recibe de grupo control). Contraste en los momentos antes y después: actitudes vinculativas de superioridad recibidas (tabla 3.25; figura 3.33).

ANTES	DESPUÉS
No recibe este tipo de actitudes del grupo experimental y del control ,67; al compararlas no presentan significación estadística (T_{10}=-1,581; P=,154>,05). La situación de los dos grupos es semejante.	Recibe del experimental una media de ,17 y del control ,33; pero sin significación estadística al compararlas (T_{10}=-,620; P=,549>,05). El programa no ha producido diferencias significativas entre los grupos.

Comparación de lo recibido, por el grupo de comparación externo, en los momentos antes y después, desde cada uno de los grupos: actitudes vinculativas de superioridad recibidas (tabla 3.25; figura 3.33).

RECIBE DE GRUPO CONTROL	RECIBE DE GRUPO EXPERIMENTAL
En el momento antes recibe una media de ,67 y después de ,33; comparadas no se observa diferencia significativa (T_5=,707; P=,496>,05). De forma espontánea no se modifica la variable dependiente.	En el momento antes no hay este tipo de actitudes y después recibe una media de ,17; no se aprecia significación estadística al compararlas (T_5=-1,00; P=,341>,05). El programa no produce modificación significativa en la variable dependiente.

- El programa no favorece que los sujetos adquieran hábitos y destrezas comunicativas, capaces de ser utilizadas hacia sujetos con los que no ha compartido la experiencia. Parece que el programa no mejora ni empeora la calidad comunicativa en cuanto a la suma de actitudes vinculativas de superioridad recibidas.
- De forma espontánea tampoco mejora ni empeora.

3.2.1.7. Actitudes neutras recibidas.

Grupo de comparación externo 1 (recibe de grupo experimental) y grupo de control externo 2 (recibe de grupo control). Contraste en los momentos antes y después: actitudes neutras recibidas (tabla 3.26; figura 3.33).

ANTES	DESPUÉS
Del experimental recibe una media de ,83 y del control 1,33; al compararlas no presentan significación estadística (T_{10}=-,859; P=,411>,05). La situación de los dos grupos es semejante.	Recibe del experimental una media de ,33 y del control 1,5, pero sin significación estadística al compararlas (T_{10}=-1,784; P=,103>,05). El programa no ha producido diferencias significativas entre los grupos.

Comparación de lo recibido, por el grupo de comparación externo, en los momentos antes y después, desde cada uno de los grupos: actitudes neutras recibidas (tabla 3.26; figura 3.33).

RECIBE DE GRUPO CONTROL	RECIBE DE GRUPO EXPERIMENTAL
En el momento antes recibe una media de 1,33 y después una media de 1,5; comparadas no se observa diferencia significativa. (T_5=-,210; P=,838>,05). De forma espontánea no se modifica la variable dependiente.	Antes recibe una media de ,83 y después de ,33; no se aprecia significación estadística al compararlas (T_5=1,342; P=,209>,05). El programa no produce modificación significativa en la variable dependiente.

Interpretación:

- El programa no favorece que los sujetos adquieran hábitos y destrezas comunicativas, capaces de ser utilizadas hacia sujetos con los que no ha compartido la experiencia. Parece que el programa no mejora ni empeora la calidad comunicativa en cuanto a las actitudes neutras recibidas.
- De forma espontánea tampoco mejora ni empeora.

3.2.1.8. Actitudes no vinculativas de igualdad recibidas.

Grupo de comparación externo 1 (recibe de grupo experimental) y grupo de control externo 2 (recibe de grupo control). Contraste en los momentos antes y después: actitudes no vinculativas de igualdad recibidas (tabla 3.27; figura 3.33).

ANTES	DESPUÉS
Del experimental recibe una media de ,33 y nada del control; al compararlas no presentan significación estadística (T_{10}=1,00; P=,341>,05). La situación de los dos grupos es semejante.	Recibe del experimental una media de ,17 y nada del control; pero sin significación estadística (T_{10}=1,00; P=,341>,05). El programa no ha producido diferencias significativas entre los grupos.

Comparación de lo recibido, por el grupo de comparación externo, en los momentos antes y después, desde cada uno de los grupos: actitudes no vinculativas de igualdad recibidas (tabla 3.27; figura 3.33).

RECIBE DE GRUPO CONTROL	RECIBE DE GRUPO EXPERIMENTAL
No se producen este tipo de actitudes desde el grupo control por lo que no es posible la comparación. De forma espontánea no se modifica la variable dependiente.	Recibe en el momento antes un media de ,33 y después de ,17; no se aprecia significación estadística al compararlas (T_5=,447; P=,664>,05). El programa no produce modificación significativa en la variable dependiente.

- El programa no favorece que los sujetos adquieran hábitos y destrezas comunicativas, capaces de ser utilizadas hacia sujetos con los que no ha compartido la experiencia. Parece que el programa no mejora ni empeora la calidad comunicativa en cuanto a las actitudes no vinculativas de igualdad recibidas.
- De forma espontánea tampoco mejora ni empeora.

3.2.1.9. Actitudes no vinculativas de inferioridad recibidas.

Grupo de comparación externo 1 (recibe de grupo experimental) y grupo de control externo 2 (recibe de grupo control). Contraste en los momentos antes y después: actitudes no vinculativas de inferioridad recibidas (tabla 3.28; figura 3.33).

ANTES	DESPUÉS
Recibe la misma media de ambos grupos (,17). No existe significación estadística. (T_{10}=,00; P=1,00>,05). La situación de los dos grupos es semejante.	No se producen este tipo de actitudes por lo que no es posible la comparación. El programa no ha producido diferencias significativas entre los grupos.

Comparación de lo recibido, por el grupo de comparación externo, en los momentos antes y después, desde cada uno de los grupos: actitudes no vinculativas de inferioridad recibidas (tabla 3.28; figura 3.33).

RECIBE DE GRUPO CONTROL	RECIBE DE GRUPO EXPERIMENTAL
En el momento antes recibe una media de ,17 y nada después; comparadas no se observa diferencia significativa (T_5=1,00; P=,341>,05). De forma espontánea no se modifica la variable dependiente.	En el momento antes recibe un media de ,17 y nada después; no se aprecia significación estadística (T_5=1,00; P=,341>,05). El programa no produce modificación significativa en la variable dependiente.

- El programa no favorece que los sujetos adquieran hábitos y destrezas comunicativas, capaces de ser utilizadas hacia sujetos con los que no ha compartido la experiencia. Parece que el programa no mejora ni empeora la calidad comunicativa en cuanto a las actitudes no vinculativas de inferioridad recibidas.
- De forma espontánea tampoco mejora ni empeora.

3.2.1.10. Actitudes no vinculativas de superioridad recibidas.

Grupo de comparación externo 1 (recibe de grupo experimental) y grupo de control externo 2 (recibe de grupo control). Contraste en los momentos antes y después: actitudes no vinculativas de superioridad recibidas (tabla 3.29; figura 3.33).

ANTES	DESPUÉS
Recibe de ambos grupos la misma media de ,50 no presentando significación estadística. (T_{10}=,00; P=1,00>,05). La situación de los dos grupos es semejante.	No recibe este tipo de actitudes del experimental y del control ,50; pero sin significación estadística al compararlas (T_{10}=-2,236; P=,49>,05). El programa no ha producido diferencias significativas.

Comparación de lo recibido, por el grupo de comparación externo, en los momentos antes y después, desde cada uno de los grupos: número de mensajes recibidos (tabla 3.29; figura 3.33).

RECIBE DE GRUPO CONTROL	RECIBE DE GRUPO EXPERIMENTAL
En ambos momentos la media es idéntica (,50); no existiendo diferencias (T_5=,00; P=1,00>,05). De forma espontánea no se modifica la variable dependiente.	En el momento antes recibe una media de ,50 y nada después; no se aprecia significación estadística (T_5=1,00; P=,341>,05). El programa no produce modificación significativa en la variable dependiente.

- El programa no favorece que los sujetos adquieran hábitos y destrezas comunicativas, capaces de ser utilizadas hacia sujetos con los que no ha compartido la experiencia. Parece que el programa no mejora ni empeora la calidad comunicativa en cuanto a las actitudes no vinculativas de superioridad recibidas.
- De forma espontánea tampoco mejora ni empeora.

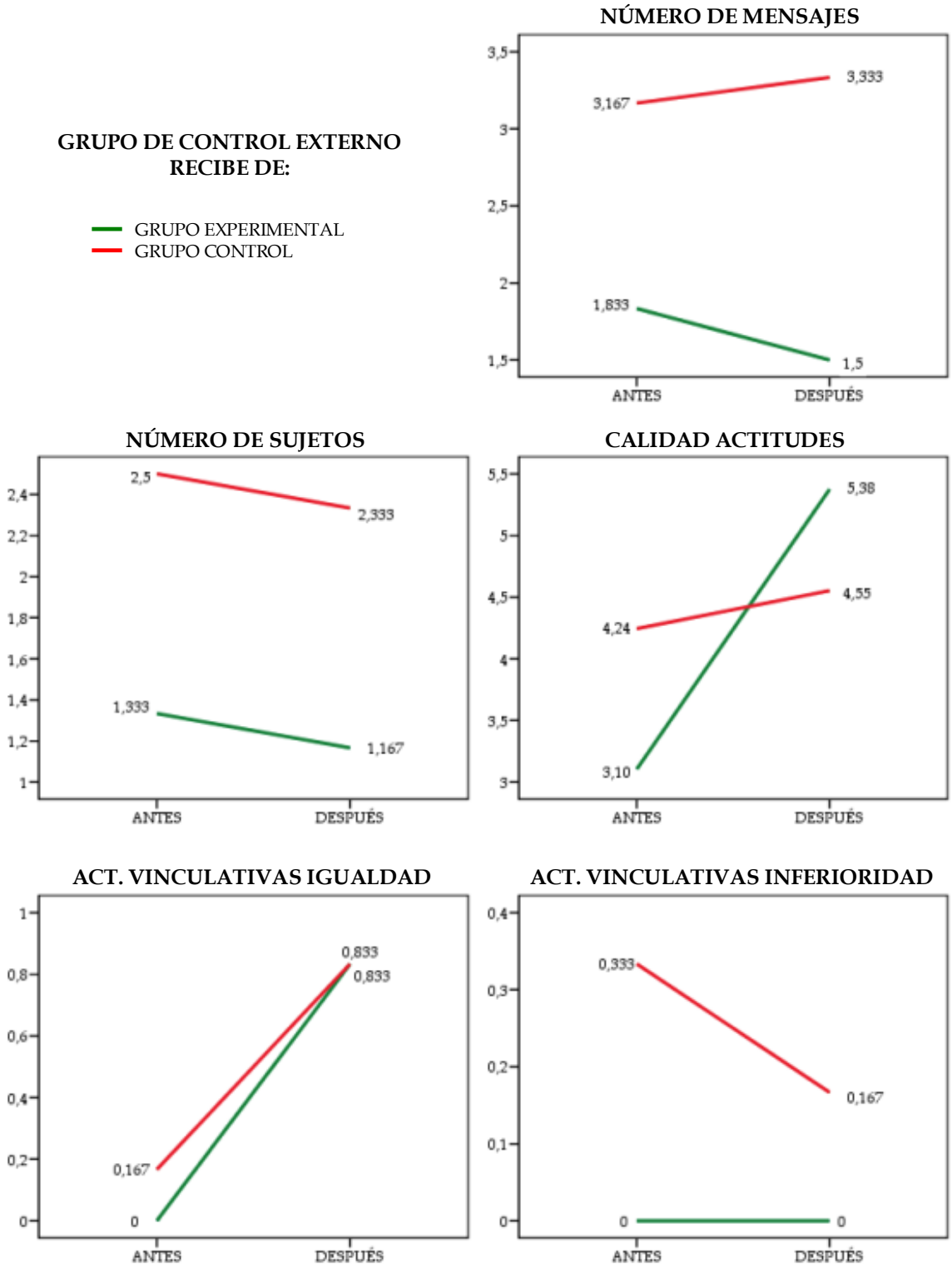


Figura 3.32. Número de mensajes, número de sujetos de quien los recibe, calidad de las actitudes, actitudes vinculativas de igualdad y de inferioridad recibidas por el grupo comparación externo, desde el control y el experimental, en los momentos antes y después, para el caso de todos reciben de todos.

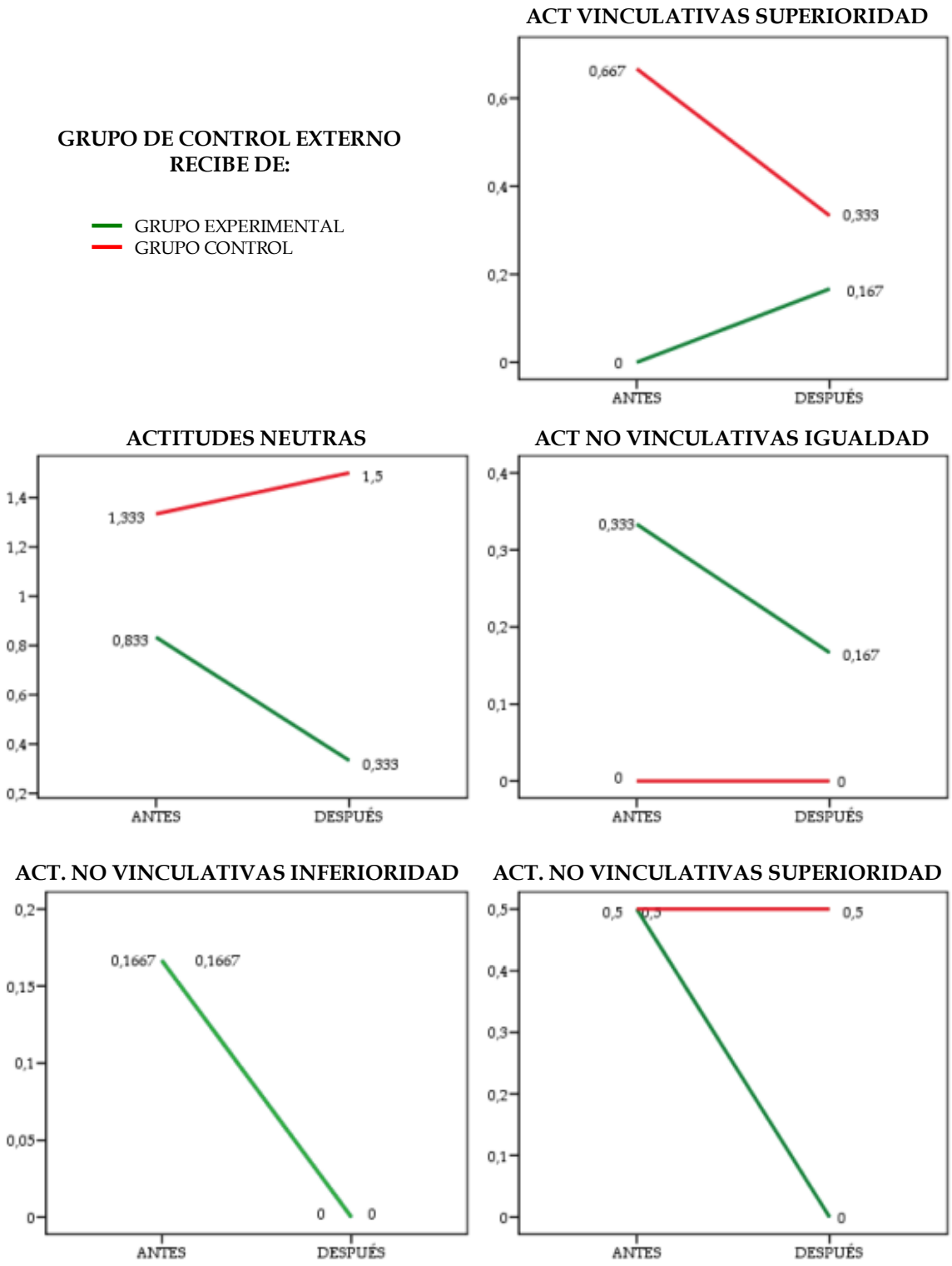


Figura 3.33. Actitudes vinculativas de superioridad, actitudes neutras y actitudes no vinculativas de igualdad, de inferioridad y de superioridad recibidas por el grupo control externo, desde el grupo control y desde el grupo experimental, en los momentos antes y después, para el caso de todos reciben de todos.

CONCLUSIÓN FINAL DE GRUPO DE COMPARACIÓN EXTERNO RECIBE DE CONTROL Y EXPERIMENTAL.

Para el análisis de las comunicaciones recibidas por el grupo de comparación externo procedentes del grupo control y del experimental en los momentos antes y después, concluimos que:

- El programa no modifica la comunicación, ni mejorándola ni empeorándola, entre sujetos que no han compartido la experiencia.
- En los sujetos que ha recibido la aplicación del programa, éste no favorece la creación de hábitos y destrezas comunicativas, que mejoren la comunicación hacia otros sujetos con los que no han compartido la vivencia del programa.
- A la vista de la no presencia total de datos significativos para el caso de todos con todos, entendemos que no procede avanzar en el análisis de los casos por géneros.

CAPÍTULO 4

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

CAPÍTULO 4

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

INTRODUCCIÓN

4.1. LAS VARIABLES DE CANTIDAD COMUNICATIVA

4.2. LAS VARIABLES DE CALIDAD COMUNICATIVA: ACTITUDES

4.2.1. DISTRIBUCIÓN DE LAS ACTITUDES

4.3. LAS VARIABLES DE CALIDAD COMUNICATIVA: LENGUAJE NO VERBAL EMITIDO

4.3.1. NATURALEZA COMUNICATIVA DEL LENGUAJE NO VERBAL EMITIDO

4.4. MEJORA COMUNICATIVA Y/O DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES

INTRODUCCIÓN

Tal como se ha dejado claramente expuesto, en el marco teórico, una de las razones importantes que nos impulsó a realizar el presente estudio es la escasez de investigaciones científicas sobre la expresión corporal y las técnicas expresivas corporales, como parte de las materias educativas y su influencia en la mejora comunicativa.

La mayoría de los trabajos encontrados, que estudian experimentalmente el hecho comunicativo y/o el lenguaje no verbal utilizado, han sido realizados con muestras de sujetos muy diferentes a la nuestra, que, consecuentemente, presentan otro tipo de necesidades, por lo que, tanto los objetivos planteados cómo los protocolos de investigación aplicados, dificultan en gran medida las posibilidades de discusión de nuestros resultados contrastándolos con los arrojados en ellos.

No obstante, se ha considerado pertinente y recomendable el hacer un intento de síntesis y discusión de los resultados obtenidos, en la medición de las variables dependientes, tanto en el grupo experimental, como en el grupo control y en el de comparación externo, al recibir del experimental y del control.

En el desarrollo del presente capítulo, la información se va a presentar ordenada en cuatro apartados:

1. En primer lugar se van a abordar las variables comunicativas cuantitativas: número de mensajes emitidos y número de sujetos a los que se emiten dichos mensajes, partiendo de la premisa de que el incremento de ambas es lo deseable.

2. A continuación se procede al tratamiento del primer conjunto de variables comunicativas cualitativas, que incluye, por un lado, la que muestra la calidad media de las actitudes emitidas y por otro, los siete tipos analizados de actitudes que pueden estar implícitos en los mensajes emitidos: vinculativas de igualdad, vinculativas de inferioridad, vinculativas de superioridad, neutras, no vinculativas de igualdad, no vinculativas de inferioridad, no vinculativas de superioridad. Cada una de ellas se afronta independientemente, así como por la distribución que se produce del total de ellas con el paso del tiempo.

3. En tercer término es el otro bloque de variables de calidad comunicativa, el lenguaje no verbal emitido, el que pasa a ser el centro de atención, considerando la distancia entre los interlocutores, la orientación corporal del emisor respecto al receptor, la existencia o no y el tipo de contacto corporal y la duración del intercambio del mensaje. Se tratan, tanto de forma aislada, como agrupados según la naturaleza comunicativa que se deriva del conjunto de las cuatro variables.

4. Por último se diferencia entre mejora comunicativa y mejora de habilidades comunicativas sociales, haciendo un intento por discriminar si los efectos producidos por el programa afectan sólo a los miembros que han compartido la experiencia, caso de mejora comunicativa, o son extensibles a otros sujetos que no han compartido la experiencia como sería en caso de una mejora en las habilidades comunicativas de los sujetos.

4.1. LAS VARIABLES DE CANTIDAD COMUNICATIVA.

La comunicación, tal como quedó patente ya desde hace años (Redondo, 1959) es la relación real que se establece entre los seres, mediante la cual se ponen en contacto y uno o varios de los interlocutores hacen donación de algo al otro o a los otros.

Para la medición de esta relación entre las personas, en esta investigación (tal como está expuesto en el capítulo 2) se tienen en cuenta dos variables cuantitativas: número de mensajes emitidos y total de sujetos a los que se emite.

Si el punto de partida es la búsqueda de una mejora en la comunicación, lo deseable, a priori, sería el incremento de los actos comunicativos, teniendo en cuenta que la comunicación es totalmente imprescindible para el bienestar psicológico de las personas y además un medio para satisfacer otras muchas necesidades individuales (como son el requerimiento de afecto, de reconocimiento, de intercambio de sentimientos, etc.), tal como concretan, en sus dos primeros principios, Scott y Powers (1985).

Como resultado del programa de intervención aplicado, el grupo experimental incrementa significativamente el **número de mensajes** que envían, en el momento después, en el caso de todos con todos, es decir, los sujetos se comunican más veces, aprovechando mejor el tiempo disponible para establecer nexos de comunicación. Esta situación viene a reforzar las conclusiones aportadas en investigaciones anteriores (Santiago, 1985; Palacios, 2003) en las que, la aplicación de programas de expresión corporal, han favorecido el trabajo con otras personas, haciendo que se comuniquen con más frecuencia sujetos de ambos sexos, al mismo tiempo que reduce conductas como trabajar solo o estar inactivo.

En relación al contenido de nuestro programa de intervención, expresión corporal, técnicas expresivas y dramatización, Sánchez Gala (2007) destaca que la aplicación de actividades de dramatización, entendida ésta, no sólo como un apartado incluido en el Área de Expresión Artística, sino como un sistema de comunicación en el que se integran todas las formas de expresión, verbal y no verbal, y desde el que es posible globalizar todas las áreas, artísticas y no artísticas, favorece el aprendizaje creativo del alumnado, ya que no sólo mejoran los resultados académicos, sino que también aumenta la actitud favorable hacia la creatividad y la captación de habilidades sociales como la asertividad.

Al enviarse los miembros del grupo, un número mayor de mensajes entre ellos, indica que sin duda las relaciones se han fortalecido, ya que no sólo se intercambian los contenidos de los mensajes en criterios de información, sino que cada uno de ellos es portador de una actitud que actúa uniendo al grupo, como veremos más adelante.

Es importante señalar que el aumento de las relaciones dentro del grupo es una forma de satisfacer las necesidades comunicativas de los miembros del mismo. Hay que considerar, este incremento en el número de mensajes, un valor cuantitativo positivo para la comunicación, que está directamente relacionado con la calidad comunicativa, en la que va a influir de forma decisiva.

Llamar la atención sobre los resultados obtenidos para el resto de casos, ya que los incrementos que se producen no son estadísticamente significativos y afectan en el grupo experimental, a los intergéneros y al intragénero de mujer, y en el grupo control sólo al intragénero varón, que curiosamente desciende en el experimental, lo que puede entenderse como que el programa de intervención incide en el conjunto de sujetos que conforman el grupo, sin tener en cuenta el género de emisor y receptor

A todo lo anterior hay que añadir un paso más (relacionado con la segunda variable cuantitativa de **número de sujetos a quienes se emite**), que consiste en aprovechar la comunicación para permitir satisfacer a los otros sus propias necesidades (devolverle la imagen que tengo de ellos, la disposición afectiva con que me relaciono, el grado de confianza que pueden depositar en mí, etc.), como se especifica en el tercer principio de estos mismos autores (Scott y Powers, 1985).

Mucho se ha hablado, en la literatura sobre la comunicación, con respecto a la importancia de ésta, para el refuerzo del intelecto y los sentimientos humanos (Thayer, 1975), así como para las posibilidades de transmitir y recibir ideas, informaciones, actitudes, etc. (Williams, 1978) y, cómo todo esto nos permite saber quiénes somos y quiénes podríamos llegar a ser, nos construye como personas, nos permite elaborar el concepto que tenemos de nosotros mismos, nos ayuda a diseñar nuestro proyecto de realización personal y vital (Reardon, 1991)

Atendiendo a todo lo expuesto, habría que afirmar que lo deseable sería que el intercambio de mensajes se produzca con el mayor número posible de personas diferentes, lo que supondría la contribución a la cohesión del grupo así como al intercambio de información y emociones, fortaleciendo los vínculos afectivos (Palacios, 2003), así mismo sería anhelable, para la riqueza comunicativa y la unidad del grupo, que estas nuevas comunicaciones se dieran en dirección a los dos géneros de sujetos que componen la muestra.

En cuanto al número de sujetos a los que se emite, se observa que en el grupo experimental, en el caso de todos, no cambia, desciende sin significación en el caso de varón con varón, aumenta sin significación cuando los receptores son mujeres y desciende con significación cuando la mujer emite a varón.

En el grupo control, crece de forma significativa el número de sujetos a quien se emite, en el caso de varón emite al varón. Sin duda esta es una mejora cuantitativa de la comunicación, pero esta mejora tiene unas connotaciones que son muy particulares y que limitan enormemente su bondad, nos referimos a que se da sólo dentro del grupo de los varones y no afectan a los otros grupos de la muestra. Los varones se comunican con más varones, pero no ha aumentado el número de comunicaciones con mujeres, esto indica que de forma natural se produce un crecimiento endogámico dentro de este grupo de género.

Esta mejora sería de mucha mayor calidad si se produjera también hacia la mujeres (Santiago, 1985), por lo que parece que el programa ha contribuido a frenar esta tendencia natural a la endogamia comunicativa entre los varones, abriendo las comunicaciones de estos hacia las mujeres.

Parece que el programa favorece la mejora en el número de actos comunicativos y no en el aumento de sujetos hacia los que se establece la comunicación. Podríamos entender que entre los sujetos que se comunican, se han establecido lazos de comunicación que hacen que se compartan más intereses, actitudes, opiniones etc., lo que genera que se produzcan este crecimiento en el número de mensajes.

Estamos de acuerdo con Gomes de Lucena, 1988, cuando comenta que un programa de expresión corporal se muestra eficaz en cuanto a potenciar las relaciones humanas de calidad, ofreciendo además a los sujetos satisfacción personal y autorrealización como es en el caso de trabajadores adultos con retraso mental

4.2. LAS VARIABLES DE CALIDAD COMUNICATIVA: ACTITUDES.

Toda comunicación aporta, trasmite contenidos externos a las personas, pero también traslada aspectos personales de los sujetos que intervienen en la misma, por lo que la comunicación, en su dimensión personal, constituye una forma para que el sujeto, el emisor, se exprese, exponga su manera de entenderse a sí mismo y su papel en el mundo, aportando también una concepción del otro y de su realidad. Todo esto genera unos sentimientos que provocan una conducta en las personas. En toda comunicación subyace una actitud, una disposición hacia sí mismo, hacia el otro y hacia el mundo, una forma de entenderlo y de entenderse a sí mismo e interpretarse (Madrid, 1986). Las personas nos comunicamos desde esas actitudes, que determinan nuestras conductas y que hacen referencia a los más diversos aspectos que afectan a nuestra vida personal, sentimientos, ideas, deseos, prejuicios, expectativas respecto al otro, demandas, etc.

Por esta razón un aspecto decisivo a estudiar, a la hora de medir la comunicación, cualitativamente hablando, es la observación de la calidad de las actitudes emitidas.

Las actitudes comunicativas están presentes en el lenguaje verbal utilizado, las cuales descubrimos mediante el análisis semántico y gramatical del texto. Toda emisión verbal consta de elementos objetivos, conceptuales y de elementos subjetivos, en lo que se expresa la actitud del emisor.

Las actitudes son tendencias, más o menos generalizadas, que predisponen a responder de una determinada manera positiva o negativa ante situaciones, personas, ideas, valores o grupos de personas (Young, 1974, citado por Guitart, 2001). Esta predisposición es aprendida, mediante las experiencias y vivencias que previamente ha tenido el sujeto, por lo que es posible modificarlas mediante la experimentación de nuevas vivencias, a través de la aplicación del programa de intervención.

En este sentido la comunicación no solo transmite el contenido de la misma sino que, siguiendo el segundo de los principios de Scott y Powers (1985), la comunicación además de ser una necesidad en sí misma es el medio

de satisfacer otras muchas, tales como las citadas, necesidad de conocerse, interpretarse, afirmarse, influir en el otro, etc.

Las actitudes tienen una dimensión funcional, facilitando al sujeto la expresión de él mismo, sus pensamientos, sus ideas, sus creencias, al mismo tiempo le ayudan a la comprensión del mundo exterior ya que le facilita modelos organizativos y simplificados del mismo (Pastor, 1994).

Esto explica que el alumnado implicado en nuestro trabajo, utilice la comunicación como medio para cumplir otras necesidades e intereses, lo que nos hace pensar en aspectos tales como su posicionamiento en el mundo, la actitud, la vinculación o no con el otro, etc.

Entendemos que todo mensaje no es solamente portador de información, de preguntas, no sólo se dice a qué hora se va a quedar, dónde se piensa ir o qué se debe estudiar para el próximo día, sino que se manifiesta una postura hacia el otro, una relación con el otro, una disposición hacia el compañero, en definitiva se expresa una actitud y ésta es la que nos va a dar la medida de la calidad comunicativa.

Centrándonos en la variable que aborda la **calidad**, en general, **de todas las actitudes emitidas** por el alumnado, se observa que en el grupo experimental ha aumentado de forma muy significativa la calidad de las actitudes que los sujetos emiten a los otros, en todos los casos analizados y con significación estadística en los casos de todos emiten a todos, mujer emite mujer y varón emite mujer. Esto indica una muy clara y evidente mejora de la calidad comunicativa. Como se vio anteriormente habían aumentando el número de mensajes que los sujetos se emiten entre ellos y además estos mensajes llevan implícitas actitudes de excelente calidad comunicativa.

La calidad comunicativa que se ha conseguido en el grupo experimental, en el momento después, es excelente y parece deberse a las experiencias que los sujetos han vivido en la aplicación del programa de intervención.

En el grupo control se aprecia una tendencia al incremento de la calidad comunicativa, pero este aumento sólo es significativo en el caso de varón emite a varón. En este subgrupo de la muestra mejora de forma espontánea la calidad comunicativa, pero este crecimiento cualitativo entre varones, es de menor calidad comunicativa que si también se diera de varones hacia mujeres.

A la vista de estos resultados podríamos afirmar que el programa ha favorecido el incremento de la calidad comunicativa así como la comunicación intergénero, conteniendo la tendencia natural de los grupos a la endogamia comunicativa de género.

A continuación se va a proceder a profundizar en cada una de las actitudes estudiadas:

Las actitudes de mayor calidad comunicativa, las **actitudes vinculativas de igualdad**, crecen con significación en el grupo experimental en el momento después, en todos los casos de la muestra, excepto en el de varón emite a varón que, aunque aumenta, el incremento no es estadísticamente significativo. Por el contrario en el grupo control, se observan dos situaciones en el momento des-

pués, o una ligera tendencia al crecimiento, sin significación, o que no cambia la presencia de estas actitudes respecto a los niveles presentados en el momento antes. Esto puede ser interpretado como que el programa favorece el aumento de estas actitudes vinculativas de igualdad, por lo que el grupo se relaciona con niveles mayores de simpatía, afecto, ternura, colaboración, etc., lo que sin duda fortalece los lazos que cohesionan a los miembros del grupo entre sí. La comunicación ha establecido un puente entre las personas, que abarca pensamientos, sentimientos, hechos y valores (Maldonado, 1994).

En cuanto a las **actitudes vinculativas de inferioridad**, las segundas en calidad comunicativa, la evolución en ambos grupos no es significativa estadísticamente hablando. En el grupo experimental se observan aumentos en todos los casos excepto en el de varón con varón, en el que no se emiten este tipo de actitudes. Mientras que en el grupo control desciende en el caso de todos y en los intergéneros, aumentando en los intragéneros. Parece que de forma espontánea los grupos tienden a comunicaciones endogámicas dentro del propio género. Podemos afirmar que la variable independiente produce una mejora cualitativa en la comunicación al favorecer el aumento de estas actitudes en general y en el intergénero en especial, así como contiene la natural tendencia a la endogamia comunicativa de género.

Al observar las **actitudes vinculativas de superioridad**, se constata que en el grupo experimental aumentan de forma significativa en el caso de mujer emite a mujer y sin significación, en los casos de todos y de varón emite a mujer, descendiendo en el resto de casos.

El incremento significativo en el caso de mujer emite a mujer, de estas actitudes (protección, amparo, consejo, ayuda etc.), sin duda está relacionado con el especial trato que se establece entre mujeres, adoptando entre ellas un rol más maternal, protector, de hermana mayor, lo que sin duda indica una mejora comunicativa, ya que se comprometen con la compañera, con su problema y se disponen en su ayuda, lo que sin duda va a favorecer los vínculos afectivos dentro del grupo y en consecuencia un mayor bienestar por la pertenencia al grupo. El componente afectivo de la actitud es el elemento central de la misma y favorece la presencia de fuertes impulsos, tanto conscientes como inconscientes (Moral e Igartua, 2005).

Este crecimiento no se observa en el momento después del grupo control, en el que la variable o no cambia o desciende sin significación.

Sin duda el programa ha producido entre las mujeres vivencias que han hecho surgir lazos afectivos que son sin duda más frecuentes entre las mujeres.

Las **actitudes neutras**, como la intelectual, la cortesía, la urbanidad, etc., son actitudes que fomentan relaciones sociales cómodas, corteses, educadas pero indiferentes, distantes y desafectivizadas, es decir no se establecen vínculos entre los sujetos, no se crean lazos de ayuda, de simpatía de amistad.

En el grupo control aumentan en cuatro de los casos estudiados y de estos, en dos con significación estadística, casos de todos emiten a todos y varón emite a varón. Se podría afirmar que, de forma natural, los grupos tienden a crecer en el uso de estas actitudes neutras.

Sin embargo en el grupo experimental, se observa una tendencia general a la disminución de estas actitudes, excepto en el caso de varón emite a mujer que aumentan, aunque sin significación estadística. Esto parece indicar que el programa contribuye a contener el crecimiento espontáneo de estas actitudes neutras y en consecuencia a fomentar que estas actitudes sean sustituidas por otras de mayor valor comunicativo.

En cuanto a las **actitudes no vinculativas de igualdad,** en el grupo control se produce un aumento generalizado, que es significativo en el caso de todos y mujer emite a varón. Esto indica que, de forma espontánea, tienden a crearse situaciones de distanciamiento, de desinterés, de desconexión, lo que significa una mala calidad comunicativa y es perfectamente congruente con el crecimiento de las actitudes neutras.

Para estas mismas actitudes, en el grupo experimental, se observa que no cambia en el caso de todos, aumentando sin significación en los casos en los que interviene varones y disminuyendo sin significación en el de mujer emite a mujer. Esto parece revelar que el programa favorece la reducción o la contención de estas actitudes, que parecen ser más frecuentes cuando participan los varones.

Con respecto a las **actitudes no vinculativas de inferioridad**, que se consideran de muy mala calidad comunicativa, en el grupo control o no cambia o se presenta una disminución no significativa, por lo que parece que de forma espontánea no se modifica la situación para estas actitudes, es decir de forma espontánea no se reducen por lo que no mejora la comunicación. En el grupo experimental desciende en todos los casos, siendo significativo para todos emiten a todos. El programa de nuevo produce una mejora en la calidad comunicativa reduciendo estas actitudes de muy mala calidad, por lo que los sujetos se comunican mejor, con más proximidad y afecto, creándose entre ellos relaciones sanas y vinculativas.

En las **actitudes no vinculativas de superioridad**, las de peor calidad comunicativa, es notable la tendencia al descenso en los dos grupos y para todos los casos. En el grupo control esta disminución es significativa en el caso de todos emiten a todos, por lo que se puede reiterar que los grupos de forma espontánea tienden con el paso del tiempo a relaciones neutras o al menos a reducir mediante el trato las malas relaciones extremas. En el grupo experimental se observa la misma tendencia a la baja del uso de estas actitudes de forma significativa en el caso de varón emite a mujer, por lo que parece que mejora la actitud que se da en el intragénero.

A la vista de los resultados se puede afirmar que el programa ha favorecido un considerable cambio en las actitudes que encontramos en el grupo experimental, de forma que han aumentado considerablemente las de alto valor comunicativo, se ha contenido la tendencia natural de los grupos a la neutralidad, se han reducido de forma clara las de bajo valor comunicativo, así como se ha contenido la tendencia espontánea a comunicarse más dentro de los intragéneros en detrimento de la comunicación intergéneros.

Se han producido cambios en las actitudes dado que éstas se van construyendo a través y sobre las vivencias directas o indirectas que tienen los sujetos entre sí (Moral e Igartua, 2005). Las vivencias directas están constituidas por las experiencias personales que han vivido los sujetos, como son las actividades que se les ofrecieron mediante el programa de expresión corporal y técnicas expresivas, por lo que éste ha contribuido a la creación en los sujetos de nuevas vivencias y en consecuencia a reformular la actitud hacia el otro, y conformar un nuevo modelo de distribución de las actitudes.

Las vivencias indirectas, no nacen de la experiencia directa del propio sujeto, sino que son los grupos sociales en los que está inserto el sujeto, familia, grupos de referencia etc., los que le transmiten la experiencia. Sin duda las experiencias directas, por su valor de primera mano pueden contribuir de forma decisiva a cambiar o al menos revisar las vivencias indirectas.

En cuanto a la modificación o mejora de las actitudes de responsabilidad social se comprueba que, mediante un programa pedagógico adecuado (Alonso Arroyo, 2005), los que han recibido el programa de intervención mejoran significativamente en los descriptores de responsabilidad y conciencia social y que, dentro de éstos, las chicas mejoran con niveles ligeramente superiores, en todos los descriptores y en especial en conciencia social y cooperación; por lo que se deduce que las chicas responden mejor que los chicos al programa de intervención. Las actitudes de responsabilidad social del alumnado que no ha recibido el programa de intervención no varían significativamente de forma espontánea con el paso del tiempo. Vemos en este caso una prueba más de que con un programa adecuado es posible variar y mejorar las actitudes de conciencia social y cooperación, que de forma espontánea apenas sufren variación alguna.

Así mismo señala Sparrow Leiva, 2007. En si investigación comenta cómo en el caso de un grupo de jóvenes diagnosticados con esquizofrenia, un programa de entrenamiento en habilidades sociales, mejora su nivel de habilidades sociales en las siguientes destrezas: autoexpresión en diferentes situaciones sociales, defensa de sus propios derechos de consumidor, interrupción de las interacciones con la emisión de respuestas negativas, inicio de interacciones con el otro sexo, mejora en los componentes no verbales de las habilidades sociales, así como en los componentes no verbales de las habilidades sociales

4.2.1. DISTRIBUCIÓN DE LAS ACTITUDES**.**

Tal como afirma Guitart Aced (2001), las actitudes no han de ser consideradas aisladamente, una a una, sino que están interrelacionadas y constituyen un sistema de actitudes propio al sujeto. Así cada actitud que presenta una persona determina y está determinada por el resto de actitudes que conforman su sistema de actitudes, así como está relacionado con el conjunto de valores que orienta al sujeto.

A continuación se van a discutir los resultados de la distribución de las actitudes, no se trata de contemplar las actitudes como hasta ahora, de forma aislada, sino en su conjunto, comparándolas todas entre sí, de forma que poda-

mos evaluar si el crecimiento de unas ha supuesto el decremento de otras y qué significado, en cuanto a calidad comunicativa, representa esta distribución.

Una actitud se puede concebir como un sentimiento hacia el otro y está basada en experiencias que llevan al sujeto a una posición y valoración del otro y de la relación, que conlleva un estado fisiológico y que va aparejada a una determinada conducta que es consecuencia de la emoción. La actitud se puede considerar como una predisposición a una conducta o a una respuesta (Fishbein y Azjen, 1975, citado por Guitart, 2001).

Todas las persona nos servimos de las actitudes y éstas nos permiten tener una idea anticipada del mundo y de los demás, de las situaciones y de lo que podemos esperar; así esta imagen, como ya apuntaba Pinazo y Pastor (2006), influye en el modo de comunicarnos con el mundo y con los otros, es decir nos comunicamos desde nuestra actitud, por lo que para cambiar la forma de comunicarnos, es necesario que cambien la actitudes desde las que lo hacemos.

A continuación se van a analizar los modelos de distribución que presentan en el momento antes y después cada uno de los casos estudiados: todos emiten a todos, varón emite a varón, mujer emite a mujer, varón emite a mujer y mujer emite a varón.

En el caso de **todos emiten a todos**, en el momento antes, ambos grupos presentan modelos muy parecidos, típicos de los grupos naturales, de calidad tendente a la neutra.

Con el paso del tiempo el grupo control no cambia su estructura de distribución de actitudes, tan sólo se aprecia una mayor tendencia a la neutralidad, como parece ser normal en los grupos naturales cuando no se interviene en ellos, inclinándose a comunicarse de forma más educada, mas urbana y cortes, pero distante e indiferente.

Muy distinta es la evolución del grupo experimental en el que se produce un rotundo cambio en la distribución de las actitudes presentando en el momento después un modelo de calidad **buena-excelente**, reduciéndose las actitudes neutras en beneficio de las vinculativas, en especial de las de igualdad, las de mayor calidad comunicativa, por lo que decididamente el programa de intervención ha modificado el modelo natural de distribución de las actitudes.

En el caso de **varón emite varón,** ambos grupos parten de modelos parecidos, siendo un poco de peor calidad el presentado por el grupo control.

De forma natural el grupo control progresa hacia un modelo de calidad plenamente tendente a la neutra, por lo que mejora levemente el modelo inicial.

En el grupo experimental el programa ha producido un cambio en el modelo de distribución de actitudes, apareciendo en el momento después uno de calidad **buena**, en lugar del tendente a la neutralidad típico de los grupos espontáneos, por lo que ha favorecido un modelo de mayor calidad comunicativa, mejorando la comunicación aún dentro del intragénero varón emite a varón.

Para el caso de **mujer emite a mujer** observamos en ambos grupos y momentos lo siguiente:

El grupo control parte de una estructura de calidad buena y evoluciona de forma espontánea a una distribución de actitudes tendente a la **neutra**, de calidad buena baja en el gradiente izquierdo y buena media en el gradiente derecho parcialmente vinculativa y sin no vinculativas, lo que supone una moderada mejora espontánea de la comunicación.

En el grupo experimental, que inicialmente presenta una distribución de actitudes de tendencia a la neutra, se produce un excelente cambio pasando a un modelo de muy alta calidad comunicativa, donde predominan las actitudes vinculativas de igualdad. Por lo que el programa ha favorecido la mejora del modelo actitudinal de comunicación y en consecuencia la calidad de la comunicación.

En el caso de **varón emite a mujer**, el grupo control vuelve a mostrar, en el momento inicial, un modelo típico de distribución de actitudes de tendencia a la neutra que en el momento después, con el paso del tiempo se hace mas extremo, con mayor presencia de las neutras en detrimento de las vinculativas. Esto nos indica que en este caso de la muestra de forma espontánea no mejora la comunicación en cuanto al modelo de actitudes. El grupo experimental parte, en el momento antes, de una situación con algo más de calidad comunicativa, pasando, en el momento después, gracias al programa de intervención, a un modelo de **excelente calidad** comunicativa.

Ambos grupos, en el caso de **mujer emite a varón** parten en el momento antes del típico modelo de los grupos naturales con tendencia a las actitudes neutras, no produciéndose ninguna modificación en el momento después en el grupo control y mejorando considerablemente en el experimental con el incremento de las vinculativas y el descenso de las neutras.

En **todos los casos** se observa que el programa de expresión corporal y técnicas expresivas ha producido excelentes resultados, provocando que los individuos tiendan a utilizar más actitudes vinculativas de calidad, en lugar de las no vinculativas, por lo que de forma inequívoca se ha cambiado a positivo la distribución de la actitudes utilizadas, modificando la tendencia espontánea a la neutralidad que presentan los grupos.

Todo individuo elabora sus respuestas actitudinales en base a experiencias propias, pero también está inmerso en un grupo que a la vez determina e influye en las actitudes de éste, ya que las experiencias del sujeto tienen lugar dentro del grupo social que lo integra. De hecho una de las características que definen los grupos sociales en los que los sujetos se insertan es la comunión de actitudes y valores entre los individuos del grupo.

Los valores culturales van a ser determinantes en la construcción del mapa emocional, siendo las emociones las que organicen el vínculo social; las emociones, son una aprendizaje social, singular e individual, que los sujetos necesitan para poder vivir y sobrevivir en sociedad (Canales, 2006), así mismo sabemos que la emoción es el componente principal de la actitud. Las actitudes vinculativas conllevan emociones de apego, de amistad, de cercanía, mientras

que las actitudes no vinculativas conllevan emociones de desapego, de distanciamiento de no afecto. Las actitudes neutras conllevan emociones de indiferencia, cortesía, urbanidad.

Una estructura de distribución de actitudes, en la que predominen las actitudes vinculativas, en detrimento de las no vinculativas y las neutras indica que el grupo se relaciona desde emociones de afecto, de apego, de ayuda, de simpatía y de amor. Esto sin duda revela que la calidad comunicativa que se establece es muy buena, surgiendo un grupo cohesionado, en el que los sujetos se dan afecto y ayuda, se sienten integrados, pertenecientes al grupo y en consecuencia, disfrutarán estando juntos, serán felices, se darán menores niveles de violencia y de conductas disruptivas así como se creará un ambiente propicio para el trabajo.

4.3. LAS VARIABLES DE CALIDAD COMUNICATIVA, LENGUAJE NO VERBAL EMITIDO.

En la comunicación siempre se presentan elementos digitales, como es el lenguaje verbal, constituidos por signos lingüísticos, y aspectos analógicos, formados por símbolos, como son el lenguaje no verbal y el paralenguaje (Watzlawich et al., 1992).

La comunicación no verbal cumple determinadas funciones como: apoyar lo que se dice, destacar o intensificar el significado, sustituir a las palabras, completar o ilustrar la información verbal dada o bien contradecirla y, además, otras funciones que para nuestra investigación son importantes, como: crear un cierto clima emocional, imponer una imagen personal o transmitir una actitud (Izquierdo, 1996). Es necesario destacar que aparece la idea de la transmisión, a través de la comunicación no verbal, de la actitud, o lo que es lo mismo, de las intenciones, posicionamiento, autoconcepto y concepto del otro, que tiene el emisor.

Las funciones del lenguaje no verbal se pueden concretar en tres, sustituir el lenguaje verbal, apoyar la comunicación verbal y muy especialmente comunicar actitudes y emociones personales (Santiago, 2004).

Una de las características mas interesantes, para nuestro estudio, que posee el lenguaje no verbal es su carácter de uso inconsciente, tanto para el que lo emite como para el que lo recibe, esto da un gran valor de espontaneidad a este lenguaje, ya que normalmente no está controlado por la mente y mediatizado por la intención, para lo que se necesitaría un conocimiento previo y un alto nivel de entrenamiento. Para comprender la comunicación humana es preciso contemplarla desde una amplia perspectiva que contemple lo dicho, cómo se ha dicho y con qué lenguaje no verbal se ha dicho (Ruano, 2004).

Por todo ello, lo primero que llama la atención, y que es necesario destacar, es que aunque en el momento inicial 13 de las 20 medias arrojadas (en cada una de las 4 variables del lenguaje no verbal y para los 5 casos analizados) son superiores en el grupo control y por lo tanto algo mejores cualitativamente, con el paso del tiempo y tras la aplicación del programa de intervención, es el grupo experimental el que presenta un lenguaje no verbal de mayor calidad comunicativa, con mejores medias en todos los casos estudiados y en las cuatro varia-

bles, lo que supone: menores distancias, orientaciones más frontales, contactos corporales que buscan la cercanía personal y duraciones más prolongadas de sus interrelaciones con los otros.

También parece destacable que, de forma natural en el grupo control, la única variable que se incrementa significativamente, para todos los casos analizados, es la postura que adoptan los sujetos en el espacio en relación a sus interlocutores. En efecto, se aprecia una disposición más frontal y directa de los centros corporales de los emisores respecto a los receptores, lo que supone una tendencia espontánea a la mejora de uno de los elementos del lenguaje no verbal, la orientación del emisor respecto al receptor es socialmente menos cuestionado, al no suponer, en principio, la invasión del espacio personal de los sujetos, ni el contacto físico, que si serían más amenazantes y por lo tanto socialmente menos admitidas.

En el conjunto de la experiencia, considerando el total de los sujetos que conformaban cada grupo (experimental y control) y según los resultados, parece confirmarse que el programa de intervención ha sido plenamente eficaz en mejorar la calidad comunicativa en todas las variables cualitativas del lenguaje no verbal.

Otro aspecto remarcable es la mayor aceptación que parece haber tenido entre las féminas el programa de expresión corporal y técnicas expresivas corporales, coincidiendo con los resultados obtenidos por Alonso Arroyo (2005). Tanto en el intragénero como en el intergénero se confirma la validez del mismo para mejorar las diferentes variables de comunicación no verbal. En el primero de los casos, mujer emite a mujer, cuando los intercambios se producen entre mujeres, se observan avances tanto de forma natural, en el grupo control, como en consecuencia del programa de intervención, en el grupo experimental, aunque las medias alcanzadas en éste son más adecuadas y la evolución con el tiempo mayor. Sin embargo, cuando la emisión de los mensajes es hacia los varones, mujer emite a varón, son patentes los efectos del programa, pues mejora contundentemente en el grupo experimental, mientras que en el control, a excepción de la orientación corporal especificada antes, la disminución de distancia o el incremento de contacto son mínimos e incluso acortan la duración de la interacción.

En los casos en que los varones son los emisores, se presentan situaciones singulares que es necesario comentar. De los resultados del intragénero, varón emite a varón, se puede deducir, a partir de la comparación de las diferencias de pretest y postest en ambos grupos, que el programa ha producido efectos beneficiosos para todas las variables del lenguaje no verbal, aún cuando la significación es mínima en el grupo experimental (<,05 en todas las variables); en el control se incremente claramente la mejora en orientación, mínimamente en contacto, disminuyendo ligeramente en distancia y duración. Por último, con respecto al intergénero de varón emite a mujer, sólo encontramos resultados que pueden atribuirse al programa en relación a la variable de contacto corporal, la más conflictiva socialmente, no pudiendo afirmar que las mejoras del resto de variables, en el grupo experimental, se hayan debido al programa de intervención.

4.3.1. NATURALEZA COMUNICATIVA DEL LENGUAJE NO VERBAL EMITIDO.

La naturaleza del lenguaje no verbal emitido se puede considerar con tendencia a lo positivo o a lo negativo atendiendo a la distribución de los tipos de actitudes que se presenten y a la adecuación entre el modelo comunicativo que se desarrolla y el grupo social en el que se produce.

A continuación se va a analizar el modelo de comunicación que se establece al considerar de forma conjunta las cuatro variables del lenguaje no verbal estudiadas: comunicación íntima, comunicación personal, comunicación pública y comunicación social (Hall, 1989).

Se entiende que lo cualitativa y socialmente deseable es que se establezca, entre los miembros de un grupo de alumnado, una comunicación de naturaleza íntima y personal, lo que indicará un alto grado de cohesión así como la presencia de fuertes lazos de amistad, no es deseable que se encuentre una comunicación de naturaleza social o pública como la que se da entre conocidos o en grupos en los que predominen una actitud comunicativa media con clara tendencia a la neutralidad.

Las actitudes comunicativas no sólo están presentes en el lenguaje verbal utilizado, las cuales descubrimos mediante el análisis semántico y gramatical del texto, sino también y de forma muy clara en el lenguaje no verbal empleado. Así las actitudes comunicativas se expresan también a través del cuerpo, la proxémica, la orientación, el contacto, la duración etc., a esto lo podríamos llamar actitud corporal (Davis, 1976).

El lenguaje no verbal ayuda a identificar las emociones en los demás, así como a expresar mejor las propias, a ubicarlas en los diferentes contextos sociales y a conocer el significado de los gestos y las actitudes. La representación corporal de las emociones ayuda a su exteriorización (Ruano, 2004) y la expresión corporal se muestra eficaz en mejorar la creatividad motriz, tanto en la interacción visual como en la táctil (Canales, 2006).

Las actitudes se dan de manera necesaria e inevitable en toda comunicación interpersonal y constituyen un indicativo de la naturaleza y calidad de la comunicación, por lo que parece justificada nuestra decisión de tomar las actitudes como variable dependiente que indique el grado de calidad comunicativa.

La emotividad es una construcción social y cultural que se convierte en un hecho personal a través de su propio estilo. Es decir, que los valores culturales van a ser determinantes en la construcción del mapa emocional, siendo las emociones las que organicen el vínculo social; las emociones, son un aprendizaje social, singular e individual, que los sujetos necesitan para poder vivir y sobrevivir en sociedad (Canales, 2006).

Al inicio de la actual investigación, según los datos que se desprenden del pretest, ambos grupos mostraban modelos de comunicación relativamente inadecuados, atendiendo a la proxémica (Hall, 1989), que se pueden catalogar a caballo entre lo público y lo social. Se puede concretar que, para los casos de

todos emiten a todos, varón emite a varón y mujer emite a varón, las comunicaciones de ambos grupos eran de naturaleza social-pública; para el caso de mujer emite a mujer, se organizaban en una comunicación de naturaleza social; para el caso de varón emite a mujer se presentaban modelos mixtos entre lo social (para las variables distancia, orientación y duración –en el grupo control- y para las de orientación y duración –en el grupo experimental) y lo público (para la variable distancia –grupo control- y para las de contacto y distancia –grupo experimental-).

El grupo control, con el paso del tiempo y de forma natural, mantiene el mismo tipo de comunicación social-público en todos los casos de la muestra, excepto en el de mujer emite a mujer que pasa a uno de naturaleza personal, lo que indica la mejor dotación de éstas para comunicarse de forma más adecuada entre ellas. Por lo que se puede afirmar que espontáneamente los grupos no evolucionan a estilos de comunicación más convenientes, tan sólo tienden a mejorar de forma moderada el lenguaje no verbal que utilizan en sus comunicaciones, en especial en aquellas dimensiones del lenguaje no verbal que no implican invasión al otro y que son socialmente mejor admitidas, como son la orientación y la duración, lo que es congruente con las actitudes que utilizan, así como con el tipo de distribución de las mismas, que se han visto anteriormente.

Esta ligera mejora no es contradictoria con lo afirmado antes de que los grupos naturales tienden a una comunicación media con inclinación a la neutralidad, ya que se considera que la mejora comunicativa en el lenguaje no verbal, que se da en el grupo control, es la que corresponde a esa comunicación neutra, cortés, urbana, etc. Esto es, mejoran aquellas dimensiones del lenguaje no verbal que se corresponden con una comunicación cortés, como son la orientación que se vuelve más frontal, pero que está socialmente aceptada y no contiene un carácter de invadir el espacio del otro o su intimidad. Mejora levemente el contacto para los casos de todos emiten a todos y mujer emite a mujer, como también aumenta la duración y la distancia en el intragénero mujer emite mujer. La acción de tocar o ser tocado va a tener consecuencias más íntimas e intensas que las vividas con la vista (Canales, 2006).

En el grupo experimental se produce una mejora clara en todos los casos de la muestra, pasando a un tipo de comunicación personal-íntima, que se considera adecuado a la naturaleza de este grupo y de sus miembros, por lo que el programa aplicado favorece de forma rotunda la mejora en el tipo de comunicación establecido. En esta naturaleza comunicativa personal e íntima inducida por la aplicación del programa, es decir por la vivencia de actividades de expresión corporal y manifestaciones expresivas, los alumnos han conseguido mayores niveles de receptividad, así como más auto-permisos para expresar las emociones, entendiendo que esta exteriorización de las emociones no sólo se da en la vivencia íntima de la actividad expresiva sino también hacia el otro (Sierra, 2002).

Esto indica, sin duda, que como consecuencia del programa de intervención, se ha producido el paso a una excelente situación de calidad comunicativa, llegando en todas las variables a situaciones óptimas, lo que es congruente con

la mejora apreciada en las actitudes utilizadas y en la distribución de las mismas.

Entre las funciones más importantes que se pueden reconocer en el lenguaje no verbal está la de comunicar actitudes y emociones interpersonales (Argyle, 1984). A través de nuestro lenguaje no verbal estamos expresando al otro nuestras actitudes hacia él, hacia el mundo e incluso hacia nosotros mismos, en definitiva las emociones interpersonales. En este sentido las implicaciones didácticas del lenguaje no verbal tienen una gran importancia, tanto para el alumnado como para el profesorado, siendo la conducta no verbal de éstos de gran valor, pero desgraciadamente el estudio y la consideración de estás se ha abordado como fruto de las relaciones interpersonales y no como objeto de una formación pedagógica programada (Blázquez y Cuadrado, 1991). Cabría en este punto considerar la conveniencia de favorecer la formación programada de los docentes en cuanto al lenguaje no verbal utilizado, así como en la toma de conciencia de un nuevo objetivo a la hora de impartir el núcleo de expresión y ritmo, el de favorecer la mejora comunicativa entre los alumnos receptores.

4.4. MEJORA COMUNICATIVA O DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES.

En nuestro estudio se ha intentado discriminar entre dos conceptos: mejora comunicativa y mejora de las habilidades comunicativas sociales; entendiendo por la primera la que se da en la comunicación que se establece entre sujetos que comparten una misma experiencia, tiempo y espacio y que afecta sólo a estos sujetos y no a otros; y por la segunda, cuando los sujetos se dotan de herramientas y estrategias comunicativas que les permiten relacionarse de forma mejor o más fluida con otros individuos con los que no comparten experiencias, ni tiempo ni espacio de forma prolongada.

Se podría afirmar, con todo lo expuesto anteriormente, que el programa aplicado ha producido una innegable y gran mejora comunicativa tanto en su dimensión cuantitativa como en la cualitativa.

Para evaluar si se producía mejora en la adquisición de habilidades comunicativas sociales ideamos la participación del grupo de control externo, que intervino en mitades, tanto con el grupo control como con el experimental, en la medición de las variables dependientes, tanto en el momento antes como después de la aplicación del programa.

Tras la observación de los datos obtenidos, se puede concluir que el programa, como se ha visto, produce enormes mejoras comunicativas entre lo sujetos que comparten la experiencia, pero no ocasiona ninguna mejora comunicativa respecto a otros sujetos con los que no han compartido la aplicación de la variable independiente, por lo que el programa no ha provocado, en los sujetos implicados en la experiencia, la adquisición de habilidades de comunicación social.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

CAPÍTULO 5
CONCLUSIONES

Las conclusiones del presente trabajo se exponen atendiendo a seis apartados que se detallan a continuación: hipótesis y los cinco objetivos en los que se vertebra y concreta el objetivo general.

En relación a la hipótesis: "*el programa de expresión corporal y técnicas expresivas, mejora la comunicación entre el alumnado*", a la vista de los resultados obtenidos en nuestro estudio podemos afirmar que, sin ningún género de dudas, el trabajo en expresión corporal y en técnicas expresivas corporales, favorece de forma clara y evidente la mejora cuantitativa y cualitativa de la comunicación de los sujetos que intervienen en la experiencia.

La respuesta al objetivo general, "*evaluar si varía la comunicación que se da entre el alumnado que realiza las actividades propuestas, en las dimensiones de cantidad de actos comunicativos y de calidad de los mismos, así como en qué proporción y sentido se produce el cambio comunicativo*", planteado se va a facilitar mediante la exposición de las conclusiones alcanzadas para cada uno de los objetivos específicos que lo articulan.

Con respecto al primer objetivo: "*detectar, en relación al número de actos comunicativos y la cantidad de personas con las que se realizan, si se producen modificaciones cuantitativas de la comunicación y en qué proporción*", concluimos que.

- En el grupo experimental se produce una innegable mejora cuantitativa, en lo referente a número de actos comunicativos, los sujetos se comunican más veces, aprovechando mejor el tiempo disponible para establecer nexos de comunicación.

En cuanto al aumento del número de sujetos que intervienen en los mismos, parece que el programa no favorece el aumento en la cantidad de sujetos hacia los que se establece la comunicación, por lo que podemos deducir que el programa favorece el aumento de calidad en cuanto al número de mensaje pero no en cuanto al número de sujetos- Así mismo observamos que el programa parece favorecer las relaciones intergéneros, que de forma espontánea crecen especialmente el subgrupo de varones. La comunicación intergénero es de mayor calidad comunicativa que la comunicación intragénero

En lo referente al segundo objetivo planteado *"evaluar, con respecto a la actitud comunicativa y al lenguaje no verbal del emisor, si se generan cambios en la dimensión cualitativa de la comunicación y en qué proporción*"

- En cuanto a la actitud comunicativa se observa que en el grupo experimental ha aumentado de forma muy significativa la calidad de las actitudes que los sujetos emiten, en todos los casos analizados y con significación estadística en los casos de todos emiten a todos, mujer emite mujer y varón emite mujer. Se puede afirmar que el programa ha favorecido un considerable aumento de las actitudes de alto valor

comunicativo, se han reducido de forma clara las de bajo valor comunicativo, así como se ha contenido la tendencia espontánea a comunicarse más dentro de los intragéneros en detrimento de la comunicación intergéneros. En cuanto al modelo de distribución de las actitudes, el programa ha producido, en el grupo experimental, el cambio en el modelo de distribución de actitudes, adoptándose uno de calidad buena- excelente, en lugar del tendente a la neutralidad típico de los grupos espontáneos, por lo que ha favorecido un modelo de mayor calidad comunicativa, mientras que en el grupo control se mantiene un modelo de distribución de las actitudes tendente a la neutralidad. Podemos concluir que el programa favorece la mejorar en la calidad de las actitudes emitidas así como en el modelo de distribución de las mismas, presentado un modelo final de calidad que hemos calificado como buena-excelente.

– En lo relativo al lenguaje no verbal del emisor, siendo este una excelente medida de la calidad de la comunicación, podemos afirmar que el programa ha favorecido un incremento espectacular de todas las variables del lenguaje no verbal estudiadas, distancia, contacto, duración y orientación. Observamos que en el grupo control, de forma espontánea, sólo mejora la variable dependiente orientación y no el resto de las estudiadas, esto lo atribuimos a que socialmente la orientación está más permitida que el contacto, la distancia o la duración y que además la orientación es la variable menos amenazante en la relación. En cuanto al modelo comunicativo que presenta el lenguaje no verbal, el grupo control, de forma espontánea, mantiene el modelo denominado social-público que presentaba al inicio, mientras que el grupo experimental evoluciona a un modelo comunicativo calificado como personal-íntimo, sin duda de una muy superior calidad comunicativa. Por lo que concluimos que el programa de expresión corporal y técnicas expresivas mejora el lenguaje no verbal utilizado en la comunicación interpersonal.

En cuanto al tercer objetivo planteado "*discriminar si los cambios cuantitativos y cualitativos (actitud comunicativa y lenguaje no verbal), en caso de producirse, conciernen por igual a todos los sujetos, o existen diferencias según el género de los emisores y receptores*".

– En cuanto a los cambios cuantitativos en la comunicación, caso número de mensaje, el programa favorece su incremento en el caso de todos con todos, en la situación general, mientras que en los casos concretos de género no se observan variaciones estadísticamente significativas.

– En lo referente al número de sujetos a los que se emite, el programa no parece favorecer el aumento significativo del número de sujetos a los que se emite en el caso de todos, desciende sin significación en el caso de varón con varón, aumenta sin significación cuando los receptores son mujeres y desciende con significación

cuando la mujer emite a varón. En el grupo control, crece de forma significativa el número de sujetos a quien se emite, en el caso de varón emite al varón.

- Parece que el programa favorece la mejora en el número de actos comunicativos y no en el aumento de sujetos hacia los que se establece la comunicación.

- En lo referente a los cambios cualitativos de la comunicación se observa que el programa favorece el incremento de la calidad de la comunicación en todos los casos analizados y con significación estadística en los casos de todos emiten a todos, mujer emite mujer y varón emite mujer

- A la vista de estos resultados podríamos afirmar que el programa ha favorecido el incremento de la calidad comunicativa así como la comunicación intergénero, conteniendo la tendencia natural de los grupos a la endogamia de género.

- Así mismo el programa parece favorecer una mejora en la distribución de las actitudes en los casos de todos con todos, varón emite a varón, mujer emite a mujer, varón emite a mujer y mujer emite a varón.

- Tanto en el intragénero como en el intergénero se confirma la validez del mismo para mejorar las diferentes variables de comunicación no verbal.

- En cuanto a la calidad comunicativa que presenta el lenguaje no verbal ha quedado expuesto en el punto anterior la gran mejora en el lenguaje no verbal y en el estilo de comunicación no verbal que provoca la variable independiente en la muestra de sujetos estudiados, vamos a proceder a continuación a exponer si esta mejora afecta a todos los sujetos y grupos de sexo o tan sólo a alguno de ellos.

- En el grupo experimental se producen mejoras en el caso de todos con todos así como en ambos intragéneros y en el intergénero.

- Cuando el intercambio se produce entre mujeres se observan intercambios en ambos grupos pero en el el experimental son de mayor profundidad cantidad y amplitud.

- Cuando se trata de mujer emite a varón la mejora es espectacular y no se observa de forma espontánea.

- Cuando los emisores son varones, varón emite a varón los resultados alcanzados son mínimos y el programa parece mostrarse ineficaz o frenar la tendencia a comunicarse dentro del intragénero masculino, incremento que si se produce de forma espontánea.

- Y cuando es el varón el que emite a mujer, no parece que el programa produce mejoras significativas en general.

- En cuanto al modelo de comunicación no verbal el programa de forma clara favorece una mejora en la comunicación observada en el tipo de comunicación no verbal al que llega el grupo experimental, en todos los casos y agrupaciones por género en los que hemos estudiado la muestra.

En el caso del objetivo fijado en cuarto lugar: "*comparar los resultados obtenidos en el grupo control y experimental para discriminar si los cambios cuantitativos y cualitativos que puedan registrarse son fruto de la aplicación del programa o de la convivencia diaria entre el alumnado*".

- De la comparación y análisis de los datos arrojados en la aplicación de las diferentes herramientas estadísticas y en los diferentes agrupamientos de las variables dependientes, en ambos grupos, experimental y control, y momentos, podemos afirmar que se observan en el experimental evidentes y significativas mejoras comunicativas respecto al grupo control, que hacen evidentes que son debidas al efecto de la aplicación de la variable independiente en este grupo experimental.

En lo que respecta al objetivo planteado en quinto lugar: "*discriminar si la transformación comunicativa, en caso de producirse, sólo se da entre el alumnado del grupo experimental al que se le ha aplicado el programa o ha generado en éstos habilidades comunicativas hacia otros alumnos con los que no han compartido la experiencia*", podemos concluir diciendo que el programa favorece conductas que implican unas enormes mejoras comunicativas entre lo sujetos que comparten la experiencia, pero no dota a los sujetos de ninguna destreza especial que mejore la comunicación respecto a otros sujetos con los que no han compartido la aplicación de la variable independiente, por lo que el programa no ha provocado, en los sujetos implicados en la experiencia, la adquisición de habilidades de comunicación social.

RESUMEN DE CONCLUSIONES

En resumen de conclusiones podemos decir que el programa aplicado ha favorecido la mejora comunicativa:

- Cuantitativamente, aumentando el número de mensajes emitidos.
- Cualitativamente en las actitudes comunicativas:
    - Mejorando el uso de actitudes de calidad.
    - Aumentando el porcentaje de calidad de las mismas.
    - Favoreciendo el uso de modelos de distribución de las actitudes de calidad buena y alta.
- Cualitativamente en el lenguaje no verbal utilizado:
    - Incrementando grandemente la calidad del lenguaje no verbal utilizado.
    - Potenciando el uso de estilos de comunicación adecuados, de naturaleza personal e íntima.
- El programa favorece la comunicación intergéneros y contiene el aumento de la comunicación intragéneros.
- Afecta a la mayoría de los grupos de género planteados en el estudio de la muestra.
- Favorece la mejora de los actos comunicativos entre los sujetos que comparten la experiencia.
- No produce mejorar en habilidades comunicativas respecto a otros sujetos, con los que no se comparte la experiencia.

Podemos afirmar que las actividades que hemos diseñado han surtido su efecto en mejorar la comunicación que se establece entre los alumnos, de forma que éstos se comunican de manera más adecuada y afectuosa, creando vínculos de cohesión entre los miembros del grupo.

CAPÍTULO 6

REFLEXIÓN Y PERSPECTIVAS FUTURAS

CAPÍTULO 6
REFLEXIÓN Y PERSPECTIVAS FUTURAS

Llegados a este punto es imprescindible reflexionar sobre aquellos aspectos que nos puedan hacer tomar conciencia de aquellos aspectos en los que estamos satisfechos en nuestro trabajo de forma plena, sus fortalezas sus puntos fuertes, así como de aquellos aspectos que hemos observado que son mejorables, y que sin duda, en el futuro, en sucesivas investigaciones sería buenos tenerlos en cuenta y de esta forma poder mejorarlos sirviéndose de este nuestro trabajo, estos sería los puntos débiles a nuestro juicio de nuestra investigación.

Puntos débiles.

En nuestro estudio hemos pretendido hacer una primera evaluación o constatación científica y empírica de una experiencia que para casi la totalidad de los profesionales de la expresión corporal era evidente, esto es evaluar si realmente el aprendizaje de expresión corporal y de técnicas expresivas corporal producía en los sujetos que lo vivenciaban mejoras en sus capacidades y sistemas de comunicación. Y en caso de que fuera cierta la premisa anterior, en que medida se daba esta mejora, si afectaba por igual a todos los sujetos en función del género y si producía una mejora sólo en el seno del grupo que compartía la experiencia o dotaba a los sujetos de habilidades comunicativas capaces de ser dirigidas hacia sujetos con los que no han compartido la experiencia.

Creemos haber conseguido los objetivos que nos propusimos, y este constituye un primer paso, que sólo hace abrir una cadena de nuevas preguntas, nuevas incógnitas, nuevos pasos a formular, que son sin duda sus puntos débiles, y que han de constituir sin duda su continuación.

Puntos fuertes.

Entendemos que este trabajo ha tenido aspectos de los que nos sentimos especialmente satisfechos, como son los que a continuación se exponen:

Consideramos adecuado el planteamiento general de la investigación.

Creemos que las variables dependientes han sido bien definidas y que son las adecuadas para medir los efectos de la variable independiente.

Pensamos que la forma en que se ha desarrollado el trabajo de campo así como la recogida de la información ha sido acertada.

Consideramos acertada la discriminación en variables que se ha hecho del lenguaje no verbal, su ponderación así como la recogida de las mismas.

Creemos acertada la aportación que hacemos en cuanto a la interpretación de la naturaleza y en consecuencia de la calidad del lenguaje no verbal.

Estamos satisfechos de la clasificación de las actitudes sociales, así como de la aportación que hacemos en cuanto a la interpretación de la distribución de las mismas como indicativo de calidad comunicativa.

A la luz del trabajo realizado, de las reflexiones, de las experiencia conseguidas y de las conclusiones alcanzados, creemos que podemos proponer posibles líneas de trabajo, de investigación, que consideramos que son la consecuencia lógica del camino andado hasta ahora, Las propuestas que hacemos a continuación creemos son la consecuencia natural del trabajo realizado y del punto de reflexión en que nos encontramos. Sin duda detrás de cada paso dado, de cada meta alcanzada, se abre una nueva meta, un nuevo objetivo, la montaña escalada te muestra la otra cara del valle, la siguiente montaña a subir, el siguiente reto a asumir. Estas son nuestra propuestas, conscientes de que nos son todas las posibles, pero si las que nosotros nos apetece investigar y descubrir.

1. Medir si los cambios observados en el grupo experimental son duraderos o si se extinguen pasado un periodo temporal.

2. Comprobar si el efecto conseguido por la variable independiente, programa de expresión corporal y técnicas expresivas corporales, se dá con todo programa de expresión corporal o depende del diseño concreto de las sesiones que hemos trabajado.

3. Descubrir y medir si existe alguna relación entre los efectos producidos en las variables dependientes y el estilo de enseñanza del docente que impartió las clases de la variable independiente.

4. Replicar el estudio en una muestra más amplia de sujetos para comprobar si se obtienen conclusiones similares.

5. La mejora comunicativa observada puede influir en una mejora de los niveles de satisfacción de los alumnos dentro de su grupo y en el desempeño de las actividades lectivas.

6. En caso de que la mejora comunicativa mejore la satisfacción de los individuos, esta puede contribuir a reducir los niveles de violencia escolar entre los sujetos que la comparten.

7. En caso de que la mejora comunicativa mejore la satisfacción de los individuos, esta puede contribuir a reducir los niveles de fracaso escolar entre los alumnos.

Evidentemente este es un camino abierto, que cada paso nos ha de llevar a un nuevo reto, a una nueva encrucijada a una nueva investigación.

BIBLIOGRAFÍA

Aguado, J. M. (2004). Introducción a las teorías de la comunicación y la información. Murcia: DM.

Alonso Arroyo, F. J. (2005). *Adquisición de actitudes de responsabilidad social a través de un programa de promoción de voluntariado*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.

Antons, K. (1990). *Práctica de la dinámica de grupos*. Barcelona: Herder.

Argyle, M. (1984). *Psicología del comportamiento interpersonal*. Madrid: Alianza.

Bara, A. (1975). *La expresión por el cuerpo*. Buenos Aires: Búsqueda.

Bateson, G., Birdwhistell, R., Goffman, E., Hall. E. T., Jackson, D., Scheflen, A., Sigman, S. y Watzlawick, P. (1984). *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós.

Berge, Y. (1985).*Vivir tu cuerpo. Para una pedagogía del movimiento*. Barcelona: Martínez Roca.

Bertrand, M. y Dumont, M. (1976). *Expression corporelle: mouvement et pensée*. Paris: J. Vrin

Beth, H. y Pross, H. (1987). *Introducción a la ciencia de la comunicación*. Barcelona: Anthropos.

Birdwhistell, R. L. (1979). *El lenguaje de la Expresión Corporal.* Barcelona: Gustavo Gili.

Blázquez, F. y Cuadrado, I. (1991). *Comunicación no verbal e implicaciones didácticas para profesores y alumnos.* Badajoz: Universidad de Extremadura.

Bloom, B. (1979). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Alcoy: Marfil.

Blouin, J. (1985). La expresión corporal. *Revista de Educación física*, 2, 9-14.

Bolívar, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Problemas y propuestas*. Madrid: Escuela Española.

Bossu, H. y Chalaguier, C. (1986). *La Expresión Corporal: método y práctica*. Barcelona: Martínez Roca.

Brozas, M. P. (1998) *La construcción conceptual de la expresión corporal en la teoría teatral del siglo XX*. Tesis doctoral. León: Universidad de León.

Brozas, M. P. (1995). Los Objetos: recursos pedagógicos en expresión corporal. *Apunts*, 40, 34-38.

Cáceres, M. D. (2003). *Introducción a la comunicación interpersonal*. Madrid: Síntesis.

Cachadiña, M. P. (2004). *Expresión corporal y creatividad: métodos y procesos para la construcción de un lenguaje integral*. Tesis doctoral. Madrid: Facultad de ciencias de la actividad física y el deporte. Universidad Politécnica de Madrid.

Camacho, S. y Sáenz, O. (2000). *Técnicas de comunicación eficaz para profesores y formadores*. Alcoy: Marfil.

Campbell, S. y Stanley, J. C. (1973). *Diseños Experimentales y Cuasi–experimentales*. Buenos Aires: Amorrortu.

Canales, I. (2006). *Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en la expresión corporal*. Tesis doctoral. Lérida: Universidad de Lérida.

Castejón, F. J. (1997). La evaluación de la programación de Educación Física. El panel de análisis de contenidos de Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deporte, 2*, 13-21.

Castilla del Pino, C. (2000) *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Tusquets.

Ciscar, C. y Uría, M. E. (1988). *Organización escolar y acción directiva*. Madrid: Narcea.

Cooley, C, (1909). *Social Organization*: *A Study of the Larger Mind*. Nueva York: Charles Scribners Sons.

Coll, C. (1991). Concepción constructivista y planteamiento curricular. C*uadernos de Pedagogía,* 188, 8-11.

Corraze, J. (1986). *Las comunicaciones no verbales*. Madrid: G. Núñez.

Coterón López, F. J. (2007). *Los contenidos de Educación Física en los manuales escolares: la Expresión Corporal en la Primera Etapa de Educación General Básica (1970-1980)*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.

Davis, F. (1976). *La comunicación no verbal.* Madrid: Alianza.

Delgado, M. A. (1992). *Los Estilos de Enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma de la Enseñanza.* Granada: Universidad de Granada.

Díaz, J. (1994). *El currículum de la educación física en la reforma educativa*. Barcelona: Inde.

Díaz, J. (1999). *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. Barcelona: Inde.

During, B. (1992). *La crisis de las pedagogías corporales*. Málaga: Unisport.

Eco, U. (1977). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.

Fast, J. (1986). *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona: Kairós.

Fernández-Ballesteros, R. (1995). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.

Fernández, A. M., Durán, A. y Álvarez, M. I. (1995). *Comunicación educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.

Fisher, D. (1984). *El derecho a comunicar hoy.* Paris. Editorial de la Unesco.

Forner, A. (1987). *La comunicación no verbal. Actividades para la escuela*. Barcelona: Graó.

Francois, F. (1973). *El lenguaje, la comunicación*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Gairín, J. (1993). Evaluación de programas. En A. Ferrández, J. Peiró, y J. M. Puente, J., *La evaluación en la educación de personas adultas* (pp. 77-109). Madrid: Diagrama.

Galeano, E. C. (1997). *Modelos de comunicación*. Bogotá: Ediciones Macchí.

Gallardo Gómez, F. J., Gallardo Vigil, F. J., Gallardo Vigil, M. A., García Vargas, R. I. y Solana, R. (1999). Cómo trabajar la Expresión Corporal. En D. Linares, F. Zurita y J. A. Iniesta (Eds.), *Primeras jornadas Andaluzas Interuniversitarias sobre Expresión y Comunicación Corporal en Educación Física* (pp. 387-395). Granada: Asociación para el desarrollo de la Comunidad Educativa.

García, L. y Motos, T. (1990). *Expresión Corporal*. Madrid: Alhambra.

García, L. M. y Gutiérrez, D. (2002). Análisis y estructuración de los contenidos de Expresión Corporal. *Docencia e investigación*, nº 2 (versión digital). http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/numero2.asp.

Gardoqui, M. L. y Sierra, M. A. (1994). Conceptualización y tratamiento de la Expresión Corporal como materia de la especialidad de E.F. en las Facultades de Educación, formación del profesorado. *I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de E.U. de Magisterio*. Sevilla: Wanceulem.

Gimeno, J. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Gimeno, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.

Girbau, M. (2002) *Psicología de la comunicación*. Barcelona: Ariel.

Gomes de Lucena, N. (1988). *Análisis de un programa de intervención motriz (expresión corporal) como factor de desarrollo motor y eficacia laboral en un centro especial de empleo de trabajadores adultos con retraso mental*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Grondona, L. y Díaz, N. (1989). *Expresión Corporal. Su enfoque didáctico*. Buenos Aires: Nuevo Extremo.

Guitart Aced, R. (2001). *El tratamiento de las actitudes en el contexto escolar*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Gutiérrez Díaz del Campo, D. (2003). Análisis de las distintas propuestas de estructuración de los contenidos de expresión corporal. En G. Sánchez, B. Tabernero, F. J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta. *I congreso internacional expresión corporal y educación: Expresión, creatividad y Movimiento* (pp. 263-270). Salamanca: Amarú.

Hall, E. T. (1989). *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza.

Heinemann, P. (1980). *Pedagogía de la comunicación no verbal.* Barcelona: Herder.

Izquierdo, C. (1996) *La reunión de profesores. Participar, observar y analizar la comunicación en grupos*. Barcelona: Paidós.

Kalmar, D. (2005). *Qué es la expresión corporal. A partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe*. Buenos Aires: Lumen.

Kalmar, L. (2003). Patricia Stokoe y la expresión Corporal. En G. Sánchez, B. Tabernero, F. J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta. *I congreso internacional expresión corporal y educación: Expresión, creatividad y Movimiento* (pp. 17-30). Salamanca: Amarú.

Knapp, M. L. (2001). La *comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.

Kostolany, F. (1977). *Los gestos.* Bilbao: Mensajero.

Lagardera, F. (1990) *Una interpretación de la cultura deportiva en torno a los orígenes del deporte contemporáneo en Cataluña*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Le Boulch, J. (1992). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires: Paidós.

Learreta, B. (1999). Análisis de los contenidos de Expresión Corporal a través de los textos legales a lo largo de la historia del sistema educativo español. En P. Sáenz López-Buñuel, J. Tierra Orta, M. Díaz Trillo (coord.), *XVII Congreso Nacional de Educación Física* (Vol I, pp. 566-579). Huelva: Instituto Andaluz del Deporte.

Learreta, B. (2004) *Los contenidos de Expresión Corporal en el área de Educación Física en enseñanza primaria*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Learreta, B., Sierra, M. A. y Ruano, K. (2005). *Los contenidos de la Expresión Corporal*. Barcelona: Inde.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE nº 187, de 6 de agosto de 1970, pp. 12525-12546.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.

Luhmann, N. (1993). *Teoría política en el Estado de Bienestar*. Madrid: Alianza Editorial.

Madrid, J. (1986). *Hombre en crisis y relación de ayuda*. Madrid: Teléfono de la Esperanza.

Madrid, J. (2005). *Los procesos de la relación de ayuda*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Maldonado, H. (1994). *Manual de comunicación Oral*. México: Alambra.

Marc, E. y Picard, D. (1992) *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona: Paidós.

Martín Algarra, M. (2004) *Teoría de la comunicación: una propuesta.* Madrid: Anaya.

Martín Serrano M. (2007) *Teoría de la comunicación. La comunicación, la vida y la sociedad.* Madrid: McGraw-Hill.

Mateos, M. J. (1996). *Expresión y comunicación corporal*. Badajoz: Diputación Provincial de Badajoz.

M.E.C. (1992a). *Educación Física. Currículo oficial de la Primaria Obligatoria*. Madrid: M.E.C.

M.E.C. (1992b). Real Decreto 1179/1992 de 2 de octubre, por el que se establece el curriculo de bachillerato. *BOE, de 21 de octubre de 1992.*

Mèlich, J. C. (2002) *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.

Miranda, J. (1990). ¿Qué es la Expresión Corporal? Una aproximación conceptual y un poco de historia. *Revista de Educación Física*, *31*, 12-16.

Molpeceres, M. A. y Benedito, M. A. (2001). La comunicación no verbal. En E. Berjano y S. Pinazo (eds.). *Interacción social y comunicación* (pp. 57-59). Valencia: Tirant lo Blanch.

Monfort, M. (1999). La Expresión Corporal en la Educación: reflexiones sobre la situación actual. *XVII Congreso Nacional de Educación Física*, Vol. I. (PP 580-585). Huelva: Instituto Andaluz del Deporte.

Montagu, A. y Matson, F. (1983). *El contacto humano*. Barcelona: Paidós.

Montávez, M. (2003). Los valores humanos a través de la expresión corporal. En G. Sánchez, B. Tabernero, F. J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta. *I congreso internacional expresión corporal y educación: Expresión, creatividad y Movimiento* (pp. 155-169). Salamanca: Amarú.

Montávez, M. y Zea, M. J. (1998). *Expresión Corporal. Propuesta para la acción.* Córdoba: Edición Propia.

Montesinos, D. (1999).*Unidades didácticas para bachillerato III. Expresión corporal*. Barcelona: Inde.

Moral, F. y Igartua, J. J. (2005) *Psicología social de la comunicación. Aspectos teóricos y prácticos*. Málaga: Aljibe.

Moreno, J. L. (1966). *Psicoterapia de Grupo y Psicodrama.* México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Mota, I. (1988). *Diccionario de la Comunicación*. Madrid: Paraninfo.

Motos, T. (1983). *Iniciación a la Expresión Corporal.* Barcelona: Humanitas.

Motos, T. y García, L. (2007). *Práctica de la expresión corporal*. Ciudad Real: Ñaque.

Muñoz, A. y Román, M. (1989). *Modelos de organización escolar*. Madrid. Ediciones Pedagógicas.

Musitu, G., Berjano, E., García, E., García, F., Martínez, J. y Estellares, R. (1987). *Psicología de la comunicación*. Valencia: Nau Llibres.

Myers, G. T. y Myers, M. T. (1984). *Les bases de la comunication interpersonnelle. Une aproche theorique et pratique*. Montreal: Mc Graw Hill.

Navajas, R. (2003). Nuevos retos de la expresión corporal del siglo XXI. En G. Sánchez, B. Tabernero, F. J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta. *I congreso internacional expresión corporal y educación: Expresión, creatividad y Movimiento* (pp. 287-292). Salamanca: Amarú.

Ortiz, M. M. (2000). *Comunicación y lenguaje corporal.* Granada: Proyecto Sur de ediciones, S.L.

Ortiz, M. M. (2002). *Expresión Corporal: una propuesta para el profesorado de Educación Física.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

Ossona, P. (1985). *El lenguaje del cuerpo.* Buenos Aires: Hachette.

Palacios Verona, Y. (2003). *La expresión corporal, una alternativa para desarrollar habilidades comunicativas en adolescentes* (documento inédito). Ciudad de la Habana: Facultad de Psicología, Universidad de la Habana.

Pastor, G. (1994) *Conducta interpersonal: ensayo de psicología social semántica.* Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

Pelegrín, A. (1980). Cuerpo, espacio, movimiento. *Existir extra*, 6, 24-27.

Pérez, C., Rojas, A. y Fernández, J. (1998). *Introducción a la investigación social*. Madrid: Síntesis.

Pinazo, S. y Pastor, Y. (2006). Modelos teóricos en el estudio de la comunicación. En Y. Pastor (coord.). *Psicología social de la comunicación. Aspectos básicos y aplicados* (pp. 19-43). Madrid: Pirámide

Poyatos, F. (1994). *La comunicación no-verbal.* Madrid: Istmo.

Pujade-Renaud, C. (1974). *Expression corporelle, langage du silence.* Paris: ESF.

Quintana, A. (1997). *Ritmo y Educación Física. De la condición Física a la Expresión Corporal.* Madrid: Gymnos.

Real Academia Española de la Lengua (2001). *Diccionario de la lengua española*. (22ª ed). Madrid.

Real Decreto 69/1981, de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial. BOE nº 15, 17 de enero de 1981, pp. 1096-1098.

Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica. BOE nº 280, 22 de noviembre de 1982, pp. 32011-32017.

Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. BOE nº 220, de 13 de septiembre de 1991, pp. 30226-30228.

Real Decreto 937/2001, de 3 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, modificado por el Real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE nº 215, de 7 de septiembre de 2001, pp. 33733-33795.

Real Decreto 938/2001, de 3 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo del Bachillerato. BOE nº 215, de 7 de septiembre de 2001, pp. 33795-33879.

Real Decreto 117/2004, de 23 de enero, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo del Bachillerato. BOE nº 42, de 18 de febrero de 2004, pp. 7575-7662

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. BOE nº 4, del 4 enero de 2007, pp. 474-482.

Reardon, K. (1991). *La persuasión en la comunicación, teoría y contexto*. Barcelona: Paidós.

Redondo, E. (1959). *Educación y comunicación*. Madrid. CSIC.

Restrepo, L. C. (1997). *El derecho a la ternura*. Barcelona: Península.

Riesman, D. (1968). *La muchedumbre solitaria*. Buenos Aires: Paidós.

Ríos Hernández, M. (2005). *La educación física como componente socializador en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz*. Tesis doctoral. Barcelona: Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña.

Riveiro, L. y Schinca, M. (1992). O*ptativas. Expresión corporal.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Rivera, E. (2000). Intervención didáctica en Educación Física. Aplicaciones específicas en el marco de las actividades de comunicación y lenguaje corporal. En M. M. Ortiz: *Comunicación y lenguaje corporal* (pp. 353-385). Granada: Proyecto Sur de Ediciones.

Rodríguez, R. (1998). *Semiótica del anagrama. La hipótesis anagramática de Ferdinand de Saussure.* Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Romero Martín, M. R. (1999). La expresión y comunicación corporal desde el ámbito de la educación física: elementos, características y enfoque globalizador de la misma. *Primeras jornadas andaluzas interuniversitarias sobre expresión y comunicación corporal en educación física* (pp. 69-98). Granada: Asociación para el desarrollo de la Comunidad Educativa.

Romero, M. R. (2008). ¿Quo vadis expresión corporal? En G. Sánchez, J. Coterón, J. Gil y A. Sánchez. *II Congreso internacional de expresión corporal y educación*. (pp. 105-116). Salamanca: Amarú.

Romero, M. R. (2015) *Expresión corporal en educación física*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Ross, R. (1978). *Persuasión. Comunicación y relaciones interpersonales*. México D. F.: Trillas.

Ruano Arriagada, M. T. (2004). *La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental*. Tesis doctoral. Madrid: Facultad de ciencias de la actividad física y el deporte. Universidad Politécnica de Madrid.

Salzer, J. (1984). *La expresión corporal. Una enseñanza de la comunicación*. Barcelona: Herder.

Sánchez, F. (1992). *Didáctica de la Educación Física y el deporte*. Madrid: Gymnos.

Sánchez Gala, M. D. (2007). *La dramatización en Educación Primaria como eje del aprendizaje lúdico-creativo*. Tesis doctoral. Málaga: Facultad de ciencias de la educación.

Sánchez-Bravo, A. (1992). *Manual de Estructura de la Información*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Sancho, N. y Martínez, C. (2004). Unidad Didáctica: Nos expresamos y comunicamos. *Efdeportes*, *68*, pp. 1-30.

Santiago, P. (2004). *Expresión corporal y comunicación. Teoría y práctica de un programa*. Salamanca: Amarú.

Santiago, P. (1985).*De la expresión Corporal a la comunicación interpersonal. Teoría y práctica de un programa.* Madrid: Narcea.

Satir, V. (1986). *Psicoterapia familiar conjunta*. México: La prensa médica Mexicana.

Schinca, M. (1988). *Expresión Corporal. Bases para una programación teórico-práctica.* Madrid: Escuela Española.

Schinca, M. (2002). *Expresión Corporal: técnica y expresión del movimiento*. Madrid: Cisspraxis.

Scott, M. D. y Powers, W. G. (1985). *La comunicación interpersonal como necesidad*. Madrid: Narcea.

Sierra, M. A. (1996). La expresión corporal como contenido de la educación física escolar. *Revista electrónica Áskesis*, *1*.

Sierra, M. A. (2002) *La expresión corporal desde la perspectiva del alumnado de Educación Física*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Soler, E. (1989). *Educación sensorial*. Madrid: Alhambra.

Sparrow Leiva, C. M. (2007). *Efectos de un programa de entrenamiento en habilidades sociales en un grupo de jóvenes con esquizofrenia.* Trabajo de grado. Universidad nacional Mayor de san Marcos. Lima, Perú (en línea): (Consulta: 7 de mayo de 2012). http://www.cybertesis.edu.pe/sdx/sisbib/fiche.xsp?base=documents&id=sisbib.2007.sparrow_lc-principal.

Spiegel, J. y Machotka, P. (1974). *Messages of the body*. New York: Free Press.

Springer, S. P. y Deusch, G. (1984). *Cerebro izquierdo, cerebro derecho.* Barcelona: Gedisa.

SPSS (2006). *Spss Base 14.0.* Chicago, IL: SPSS Inc.

Stoetzel, J. (1970). *Psicología social*. Alcoy: Marfil.

Stokoe, P. (1967). *La Expresión Corporal y el niño.* Buenos Aires: Ricordi.

Thayer, L. (1975). *Comunicación y sistemas de comunicación. En las organizaciones, en la gestión directa y en las relaciones interpersonales*. Barcelona: Ediciones Península.

Ureña, F., Dolores, M., Hernández, M. A., Martínez, A. y Soriano, L. M. (1997). *La educación física en secundaria. Elaboración de materiales curriculares. Unidades didácticas. Primer ciclo.* Barcelona. Inde.

Valín, A. (2010). *Expresión corporal. Teoría y práctica*. Madrid: Edición Propia.

Vázquez, B. (1989*). La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid: Gymnos.

Watzlawich, P., Beavin, J. y Jackson, D. (1992). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona. Herder. (5ª edición.).

Watzlawick, P. (1977). *El lenguaje del cambio.* Barcelona: Herder.

Williams, R. (1978). *Los medios de comunicación social.* Barcelona: Península.

Wolf, C. (1966). *Psicología del gesto*. Barcelona: Luis Miracle.

Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

ANEXOS

ANEXO 7. SESIONES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN, DE RITMO Y EXPRESIÓN, PARA LA MEJORA DE LA COMUNICACIÓN

SESIÓN N: 1º Encuentro con el grupo. Desinhibición. Juegos creativos.

OBJETIVOS:

- Presentación y conocimiento de los distintos componentes del grupo.
- Facilitar el acercamiento y la comunicación entre los distintos miembros del grupo.
- Participar de forma desinhibida en las actividades propuestas.

CONTENIDO: Actitudinales:

- Juegos de relación, de improvisación y de contacto físico desenfocado.

METODOLOGÍA: Gran Grupo, participativa.

MATERIAL: Gimnasio. Equipo de sonido. Música variadas.

ACTIVIDADES

FASE A.- EXPOSICIÓN DE CONTENIDOS.

DESARROLLO	Organ.	REPRESENTACIÓN
Presentación de la Unidad Didáctica. Se explican los objetivos que se pretenden alcanzar. Se fijan las normas de funcionamiento: -No se puede hacer nada que moleste al compañero. -No se puede hacer nada para lo que no se tenga permiso expreso -No se interrumpe. -Las dudas, sugerencias o comentarios de los alumnos tendrá tiempo para plantearlas al final de la clase. -El profesor presentará a los alumnos unas claves(instrumento musical) y les explica el código comunicativo que van a utilizar: Dos toques de clave significa stop y atención, no hablar. Un golpe de clave ejecutar la orden. Varios golpes de clave seguidos atención sin parar.	Todo el grupo	En círculo en el centro del gimnasio

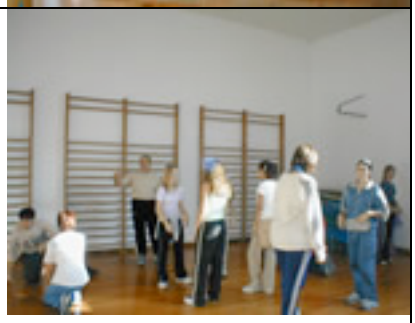
FASE B.- INTRODUCCIÓN.

Preparación.

Para la ejecución de todas las sesiones y en especial de de la cinco o seis primeras se tendrán en cuenta los siguientes apartados o recomendaciones, que se irán relajando o abandonando en la medida que avanzan las sesiones.

1. Previamente se reduce el espacio, acotándolo mediante bancos que lo delimitan. La finalidad es hacer que los alumnos se muevan en un espacio bastante reducido, de manera que al moverse a gran velocidad, tengan que estar atentos a no chocar y en consecuencia no presten atención a la situación ni a sus temores, como la vergüenza etc. Al mismo tiempo esta reducción del espacio va a provocar cercanía entre ellos, así como favorecerá el contacto físico y en consecuencia se contribuirá a que se encuentren mejor en el grupo y a crear conciencia de grupo, sin atribuir a la cercanía o al contacto los prejuicios que los alumnos puedan tener sobre el mismo, a que su atención esta centrada en no chocar.
2. Se prestará especial atención a que los alumnos no formen grupos de amigos que circulan juntos, sino que cada uno evolucionará de forma individual con la consiguiente posibilidad de entrar en contacto con otros compañeros distintos a los más íntimos y cercanos en la vida cotidiana.
3. Con el fin de no rebajar el nivel de tres y de desinhibición, no se permitirá parar a los alumnos, que continuaran caminando o trotando. Y las órdenes se darán sobre la marcha, de manera que una vez explicadas y a una señal de profesor los alumnos la ejecutaran.
4. Durante todo el tiempo el profesor mantendrá una música fuerte que contribuya a la desinhibición de los alumnos.

DESARROLLO	Organ.	REPRESENTACIÓN
• **Caminar a distintas velocidades.** Se trata de caminar, dentro del espacio delimitado, como si se fuera a chocar, pero evitándolo en el último momento. Aumentando y disminuyendo la velocidad, cambiando de dirección con frecuencia. El objetivo es procurar que los alumnos no piensen y su mente esté ocupada en no chocar y no en su miedo. A continuación, y sin parar el ejercicio, el profesor mandará las siguientes consignas: 1. **Dar patadas en el trasero**. A una orden del profesor los alumnos tratan de dar patadas suaves en el trasero de todo aquel compañero que no lo esté mirando, de modo que si el compañero lo esta mirando no se le puede dar. Se trata de procurar que todo alumno esté permanentemente atento a todos los demas y a todo su entorno. Se trata más que de golpear de señalar el golpe a todo el que te encuentres. 2. **Hacer cosquillas.** A todo el que te encuentres. Con la misma finalidad que el ejercicio anterior. Vigilar que ninguno se esconda ni haga cosquillas en lugares inadecuados. ➢ Vigilar que no se aproveche para dar patadas violentas, así como que no se tapen ni escondan en las paredes lo que eliminaría la finalidad de juego que es favorecer el contacto, estresar, cansar y desviar la atención de los temores internos dirigiéndola a lo que se está haciendo.	Todo el grupo	  
• **Caminar con contraseñas**. Todos caminan rápido, cambiando de dirección, y sobre la marcha el profesor da las siguientes instrucciones: 1. Detenerse y reanudar la marcha cuando lo indique el profesor. 2. Saludar a todo el que te encuentres. 3. Improvisar encuentros y conversaciones con el primer compañero que te encuentres. A la orden el profesor, entablar una conversación con el primer compañero que encuentres y que es un amigo que no que no ves desde hace : • 1 mes • 1 año • 6 años • Desde los tiempos de la guardería • El más alto de la pareja debe un libro al más bajo y este dinero al otro. • Contarle un fantástico viaje inventado. • Otros temas que pueda improvisar el profesor o que le propongan los alumnos.	Todos	 

➢ Se ha de procurar que la elección del compañero sea espontánea. ➢ Que todos se comuniquen con todos. ➢ Que no se repitan las parejas. ➢ Que todos participen.		
FASE C.- DOMINIO TÉCNICO.		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• **Comunicarse en parejas desde un personaje**. Siguiendo las instrucciones del profesor se creará un personaje, y a una orden del profesor los personajes improvisaran un encuentro con cualquier compañero que se encuentre. ➢ Para Crear el personaje se les orienta de manera que elijan una forma de apoyar los pies, de caminar, de llevar el tronco etc.		
• **Comunicación por gestos.** Establecer una conversación mímica con el primero que se encuentre en la que se comuniquen de manera falsa y exagerada toda una serie de operaciones, cicatrices, etc. Un poco mostrándose a sí mismo como un monstruo, al tiempo que se van adoptando corporalmente la posición de las deformaciones que se describen. ➢ Utilizar el lenguaje no verbal, un poco como describiendo mímicamente de forma exagerada.	Todos en parejas.	
• **La rueda de imitaciones.** Caminar todos, uno detrás del otro, y cuando el profesor señala a uno, el resto tiene que imitarlo. El resto de los alumnos al copiarlas las han de ir enriqueciendo con sus aportaciones personales. ➢ Se favorecerá la elección de composiciones posturales poco convencional.	Todos	
• **Creaciones en grupos de seis.** Formar grupos de seis personas, cada grupo se numera del 1 a 6. Cuando el profesor nombra, en voz alta, el número de uno de los miembros del grupo, este se separa de su grupo y va corriendo hacia otra zona del gimnasio y se detiene. Cuando el profesor vuelve a nombrar a otro miembro del grupo este se va corriendo hasta situarse junto al primer compañero de su grupo, que nombró el profesor. Sucesivamente van llegando los compañeros, según son nombrados por el profesor, el grupo se vuelva a reunir en el nuevo emplazamiento.	Todos en grupos de seis	 ➢ El profesor nombrará a los alumnos de manera muy seguida, de forma que no puedan detenerse a pensar, mirar a los otros o decidir racionalmente que van a hacer.

• **Recomponer los grupos por orden aleatorio.** Igual que el anterior, pero el profesor nombra el número del alumno, no de forma sucesiva sino aleatoria.	Todos en grupos de seis.	➢ Al objeto de que los alumnos no mecanicen el desplazamiento y estén atentos a ser nombrados de manera que su atención se distraiga de pensamientos perturbadores como la vergüenza etc.
• **Creaciones escultóricas en grupo.** El ejercicio anterior, pero ahora el primer alumno que se separa del grupo se detiene adoptando espontáneamente, un gesto o inmovilidad expresiva, como si fuera una figura de un grupo escultórico que se va a componer de forma espontánea. A partir de este los compañeros que van llegando sucesivamente se incorporan, como figuras, respondiendo de forma espontánea y rápida a lo que le ofrece el o los compañeros anteriores, y van contribuyendo a la formación final de una gran escultura grupal.	Todos en grupos de seis.	 ➢ Es importante que todo se desarrolle con la necesaria velocidad, y aleatoriedad en la numeración de forma que la respuesta sea espontánea no pensada.
FASE D.- DOMINIO COMUNICATIVO EXPRESIVO		
DESARROLLO	**Organización**	**REPRESENTACIÓN**
• **Creación de composiciones colectivas.** Con la dinámica del ejercicio anterior, crear composiciones colectivas espontáneas, mediante las respuestas del alumno a los gestos de sus compañeros.	Todos en grupos de seis.	➢ Los alumnos que todavía no han sido nombrados permanecen en la postura de la composición anterior, sin mirar la nueva creación, para no crear racionalmente su respuesta.
FASE E.- DOMINIO CREATIVO		
DESARROLLO	**Organización**	**REPRESENTACIÓN**
• **La frase motriz.** La mecánica es la misma que en el ejercicio anterior, pero ahora el motivo de creación es una frase que estimule su creatividad. Y que el profesor les dice antes de iniciar a nombrar en voz alta los números de los alumnos para realizar las composiciones,	Todos en grupos de seis.	➢ Se puede empezar por frases coherente para una composición escultórica como pueden ser: ➢ -Trabajando en el campo, los cien metros etc. ➢ Para después ir pasando a frases más abstractas que estimulen su creatividad y la búsqueda espontánea y grupal de la respuesta, como: -Frío, calor, esperanza, libertad etc.
• **Binomios fantásticos**. Crear las composiciones escultóricas partiendo del un binomio fantástico. Siguiendo la línea de ofrecer estímulos verbales en frases que incentiven las creación abstracta y espontánea, una formula puede ser los **Binomios Fantásticos** que consisten en pedir a un alumno de un grupo que diga la primera palabra espontánea que le surge y a otro otra palabra, construyendo una asociación con ambas que constituye un binomio fantástico que puede ser muy sugerente.	Todos en grupos de seis.	➢ Si por ejemplo un alumno dice calor y otro pelota, el profesor construirá el binomio "pelota caliente", "Esfera de fuego" etc.
• **Mover las composiciones.** Una vez que se están proponiendo composiciones susceptibles de expresarse y desarrollarse a través del movimiento, como son: aire, viento lluvia, fabrica etc. Se les pide que a una orden del profesor, el	Todos en grupos de seis.	➢ Podría hacerse interactuar a las composiciones entre sí. ➢ Así como ir aportando nuevas propuestas sobre la marcha, sin detener al grupo.

<table>
<tr><td>grupo dote espontáneamente de movimiento a la composición.
• Desarrollar el movimiento por el espacio.
Continuando el ejercicio anterior, al grupo escultórico en movimiento, se les deja que evoluciones y desarrollen la improvisación desplazándose por el espacio.
• Poner sonido colectivo a la improvisación.
Se les invita a que incorporen además del movimiento sonidos a la evolución.</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">FASE F.- PUESTA EN COMÚN.</td></tr>
<tr><td>DESARROLLO</td><td>Organiz.</td><td>REPRESENTACIÓN</td></tr>
<tr><td>• Hacer un círculo donde uno a uno van diciendo su nombre y lo que han sentido durante la sesión. Las preguntas pueden ser del tipo:
• Presentación.
• Como te has sentido y como te sientes ahora.
• Que te ha gustado.
• Le quieres decir algo a alguien.
El profesor prestará especial atención a:
-Que el profesor no sea el foco.
-Que los alumnos se sientan escuchados.
No discutir.
-Se acepte la opinión de los demás</td><td>Todos</td><td> 
➢ Se pondrá especial cuidado en que el profesor no se convierta en el foco de todas las comunicaciones, sino que estas se dirijan al resto de compañeros.
➢ No interrumpir salvo en caso imprescindible.
➢ Se trata de aprender a escuchar, no corregir, no debatir, ni enseñar.</td></tr>
</table>

SESIÓN N: 2
Tempo común. Las bases del movimiento expresivo.

OBJETIVOS:
- Expresar vivencias corporales a través de gestos y movimientos.
- Mejorar la integración de los alumnos.
- Mejorar de manera desenfocada su contacto físico espontáneo y de calidad.
- Tomar conciencia de pertenencia al grupo.
- Iniciar la dotación instrumental.

CONTENIDO: Conceptuales. Procedimentales y actitudinales.
- La escucha.
- Movimiento centrífugo y centrípeto.
- Posturas básicas expresivas: Cerrar, abrir, flexión derecha y flexión izquierda. (1, 2, 3 y 4).

METODOLOGÍA: como sesión anterior.

MATERIAL: Gimnasio, equipo de música y músicas variadas.

ACTIVIDADES

FASE A.- EXPOSICIÓN DE CONTENIDOS.

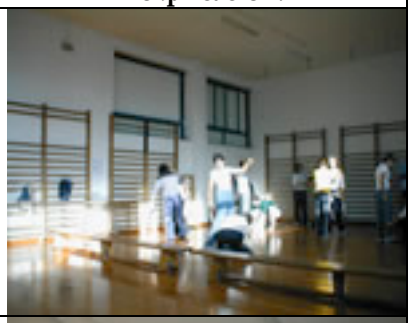
DESARROLLO	Organiz.	REPRESENTACIÓN
Todos en círculo se da información sobre el contenido de la sesión: 1. Comunicándoles de forma sencilla que objetivos perseguimos. 2. Explicando de forma clara y breve los contenidos técnicos de la sesión.	Todos en círculo.	

FASE B.- INTRODUCCIÓN.

DESARROLLO	Organiz.	REPRESENTACIÓN
• **La patata ardiendo.** Se entrega al grupo un número de pelotas en cantidad igual a la mitad de los alumnos que lo componen. Mientras suena música cada uno de los alumnos que tiene una pelota la entrega al otro, el que queda sin pelota se inmoviliza en ese punto del espacio imitando una estatua. Solo se pondrá de nuevo en movimiento cuando reciba una nueva pelota.	todos	➢ Se acota y reduce el espacio como en la sesión anterior, con los mimos fines y funcionamiento. ➢ Se podrían utilizar otros objetos diferentes de la pelota, como podrían ser aros, mochilas etc.
• **Caminar esquivando.** En espacio reducido caminar a gran velocidad, esquivando a los demás compañeros, con continuos cambios de dirección, de manera que la trayectoria no sea predecible, de manera que genere un fuerte estrés y capte toda la atención.	Todos	
Caminar esquivando con órdenes. A una señal del profesor los alumnos ejecutarán de forma inmediata las siguientes órdenes: • **Manotadas en el trasero.** Todos caminan en cualquier dirección y a una señal se puede dar una manotada en el trasero al alumno que no te esté mirando. No se puede dar manotada al que te esté mirando. No se pueden cubrir el trasero con	todos	

las manos ni tampoco protegerse en la pared, se les explica que la única forma de evitar la manotada es moverse continuamente, girarse y no dar la espalda a ninguno. • **Hacer cosquillas.** Todos caminan en cualquier dirección, cambiándola y a una señal del profesor todos hacen cosquillas a todos. • **Rascar.** Como en el ejercicio anterior, pero a la señal del profesor se rasca a los compañeros. • **Frotar** El desarrollo es como en los ejercicios anteriores. Ahora se pide frotar con las manos el cuerpo del compañero, como si este tuviera frio.		➢ De nuevo insiste en la necesidad de controlar la posible existencia de alumnos violentos que rompan el juego, con los que se ha de tener especial atención, o advirtiéndoselo, o colocándose junto a ellos, o no permitiéndoles en caso extremos la participación.
FASE C.- DOMINIO TÉCNICO.		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• **Juegos de imitación simultáneos por parejas. La sombra, el espejo.** Se les pide a los alumnos que caminen en cualquier dirección, cambiándola, y a una señal del profesor formar pareja con el primero compañero que se vea. • **El espejo en parejas.** Como en el ejercicio anterior, pero ahora se pide que las parejas se numeren Se da la orden de que el numero uno hace movimiento y el dos es como su imagen reflejada en un espejo. Pasado un tiempo, el original es el dos y es el número uno el que imita los movimientos de este. Pasado un tiempo se les dice que cualquiera de los dos puede tomar la iniciativa y ser el original pasando a ser el otro la imagen. • **La sombra.** Con el mismo desarrollo del ejercicio anterior, pero en este caso el que copia lo hace como si fuera la sombra del original.	Todos, en parejas.	➢ Es importante que la elección sea espontánea y no acordada, de manera que se favorezca la ruptura de los grupos de amistad cerrados y excluyentes, y se favorezca la creación de amistades nuevas.  
• **Tempo común.** Se pide a los alumnos evoluciones espontáneamente, sintiéndose parte de un grupo único, que comparte la acción. Se indica a los alumnos que todos son partes de un mismo cuerpo, uno un dedo, otro el otro dedo etc., de manera que si uno del grupo comienza a caminar, todos los demás, de forma espontánea han de empezar a caminar, y si uno del grupo se detiene, todos los demás también se detienen, como un sólo individuo, como un grupo único que obedece a consignas espontáneas dictadas por ellos mismos, Así mismo si un miembro del grupo toma	todos	➢ Se les explica a los alumnos que en el teatro, en la comunicación y en las artes en general, escuchar al otro significa tenerlo en cuenta, que todos constituyen un solo grupo, una única entidad, de manera que lo que hace un miembro del grupo afecta al resto de los componentes del grupo. ➢ Un grupo es algo más que la suma de elementos que lo componen.

una iniciativa y esta no es seguida por el colectivo ha de renunciar a ella y plegarse al grupo, sino se estaría saliendo del grupo y creando un grupo de un individuo aislado. Se sigue el siguiente proceso de dificultad creciente: **a) Tempo común Guiado por las claves.** El profesor los guía con el ritmo de las claves. Pasado un tiempo se les deja seguir investigando sin la ayuda del profesor por medio de las claves. **b y c) Tempo común por acciones, gesto y sonido.** Cada uno imita las acciones y los sonidos de los otros.		 ➢ Al principio les puede resultar difícil escuchar, atender a todos los miembros del grupo por lo que es conveniente ayudarles con las claves, marcarles ritmos y silencios, los ritmos para caminar y los silencios indican paradas. Así mismo el tempo en el que se ejecute el ritmo puede indicarles diferentes velocidades en la marcha, aceleraciones y retardos. ➢ A continuación y una vez conseguido este objetivo se les indica que no sólo comparten la marcha y la parada, sino también la acción, levantarse, sentarse, el gesto y el sonido.
d) Tempo común por subgrupos. Se divide al colectivo en dos mitades: Masculino y Femenino. Las chicas forman grupo con las chicas y los chicos forman grupo con los chicos. **e) Improvisación libre.** Finalmente se les propone una improvisación libre sobre la escucha, sin ninguna consigna dada.	Todos en subgrupo	➢ Cada miembro obedece las consignas de su grupo, masculino o femenino. ➢ También se puede pasar, cuando se crea conveniente al grupo único.
• **Trabajo del gesto base central, periférico, centrífugo, centrípeto.** Una vez explicados a los alumnos cada gesto, se los irá mostrando el profesor y se les pedirá que los imiten, repetidas veces hasta que lo hagan suyo y puedan investigar sobre el gesto y buscar un uso personal y expresivo. Se pedirá a los alumnos realicen el movimiento, a distinta velocidad, que busquen qué están sintiendo cuando lo realizan, Que permitan que el movimiento, que nace de la columna se continúe trasladándose a los hombros brazos y manos, así como a las piernas y pies. Es necesario aprender a realizar movimiento central, ya que ellos al involucrar y nacer de la columna transmiten a quien los ve, que las acciones que producen nacen de una actividad interior. El gesto centrífugo puede matizarse de diferentes formas: por que sea total o parcial, por la velocidad, por que simultáneo o por segmentos, por el orden en la que se ejecutan los distintos movimientos menores que la componen etc.	Todos e Individuo.	 ➢ Se entiende por movimiento central al que involucra a la comuna y sus centros expresivos: Cabeza, pecho, pelvis. ➢ Por movimiento periférico el que realizan los segmentos corporales, manos brazos, piernas, sin involucrar a los centros expresivos, ni columna. Transmitirá que es una acción externa que no nace ni involucra la intimidad profunda del actuante. ➢ Por movimiento centrífugo aquel que parte de la columna vertebral y llega al resto de los segmentos expresivos, brazos piernas, cuyo movimiento es la consecuencia del de la columna. ➢ Algo así como los extremos de un látigo de varia puntas son la consecuencia del movimiento original

• **Trabajo del gesto base flexión anterior, Hiperextensión, lateral izquierda y lateral derecha. (1, 2, 3, 4)** -Una vez mostrados los ejercicios por el profesor se pedirá a los alumnos lo imiten y repitan sucesivas veces hasta integrarlos. -Se les sugieren combinaciones de los gestos básicos en distinto orden. -Buscaran repetir los movimiento de 1, 2,3 y 4 encontrando en cada repetición de la misma posición, diferentes consecuencia en brazos y piernas. -Andar utilizando estas posiciones básicas.		que realiza el mango de látigo ➢ -Dada la naturaleza introductoria de este curso no vamos a distinguir en estos movimientos los matices sino que se hablará del gesto básico. ➢ Flexión anterior (1ª). Flexión anterior de la columna, ➢ Hiperextensión. (2ª) ➢ Hiperextensión o arqueamiento máximo de la columna hacia atrás. ➢ Flexión izquierda. (3ª) ➢ Flexión lateral izquierda de la columna, sin giro. ➢ Flexión derecha. (4ª) ➢ Flexión lateral derecha de la columna sin giro.
FASE D.- DOMINIO COMUNICATIVO EXPRESIVO		
DESARROLLO	**Organización**	**REPRESENTACIÓN Y explicación.**
• **Creaciones partiendo del gesto base.** Partiendo del conocimiento de los gestos bases y su combinación, se les pone una música y se les invita a que utilizando la mecánica aprendida creen a partir de estos gestos y de los estímulos musicales.	Todos individual	
• **Crear personajes partiendo del gesto** Se les invita a crear personajes partiendo del gesto base. Para ello se puede partir de una postura de columna, e ir sumándole gestos de cara, de las manos, posición de las piernas etc., hasta crear los personajes. Como idea de partida estos personajes pueden ser: Pobres, ricos, chulos humildes. Perseguidos perseguidores, valientes cobardes, el ladrón y el policía.	Todos individual	
• **Que los personajes interactúen.** Una vez creados improvisar desde estos personajes, buscando su forma de hablar y de moverse.	Todos parejas.	
• **Improvisar conversaciones y encuentros entre distintos personajes.** Con los personajes anteriores, se encuentran e interactúan.	Todos grupos	
FASE E.- DOMINIO CREATIVO		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• **Improvisar en grupos partiendo de los gestos básicos.** Constituir cuatro grupos, cada uno con un gesto básico y se improvisan como cuatro coros con elementos comunes a todos sus individuos, los valientes. Los cobardes etc.	Todos en grupos.	

• **Improvisar partiendo de propuestas dadas.** Los alumnos improvisan con el fondo técnico de las posturas bases sobre propuestas dadas por el profesor tales como: El viento, el frío, el día y la noche.	Todos en grupos.	
• **Mezclar grupos con consignas de posturas básicas.** Como en el ejercicio del Tempo Común, se crean diferentes grupos de sujetos que comparten diferentes consignas de movimiento. Cada individuo de cada grupo mantiene la consigna de movimientos de su grupo, todos los individuos se mezclan interactuando y manteniendo esta consigna. Los grupos se perciben por compartir la propuesta, no por la proximidad espacial.	Todos en grupos	➢ Las consignas que comparten los individuos de cada grupo y que diferencias a los grupos entre sí pueden ser: un grupo se mueve a nivel de suelo, otro de aire. Uno con movimientos circulares, otros rectilíneos etc.,
• **Alternancia movilidad inmovilidad.** Continuando con los grupos y consignas del ejercicio anterior, los individuos alternan la movilidad e inmovilidad por colectivos a los que pertenecen.	igual	➢ Todos los grupos se mueven con sus consignas, uno se detiene y el otro continúa en movimiento. Etc.
FASE F.- PUESTA EN COMÚN.		
DESARROLLO	**Organización**	**REPRESENTACIÓN**
• Hacer un círculo donde uno a uno van diciendo su nombre y lo que ha sentido durante la sesión.	Todos	➢ Se insiste en que las comunicaciones se realicen dirigidas a los compañeros y no sólo al profesor.
• Se insiste en no utilizar palabras comodines, sino en buscar la expresión más precisa posible del mundo interior.		➢ Se entiende por palabra comodín la que sirve para todo y en realidad esta vacía de contenido absoluto, como : bien mal, guay, chupi, etc.
SUGERENCIA. • Pedir a los alumnos que vayan trayendo materiales viejos para crear un ropero para el taller de Expresión Corporal, ropa, objetos, etc.		

SESIÓN Nº 3:
El tacto como recurso expresivo, creador de grupo, fuente de creatividad.

OBJETIVOS:

- Tomar conciencia de las sensaciones táctiles.
- Descubrir las emociones asociadas al tacto.
- Permitirse expresar.
- Descubrir el tacto como una fuente de creación y de expresión.
- Crear partiendo de los estímulos táctiles.

CONTENIDO:

Conceptuales:

Conocer el proceso para crear personajes partiendo de las sensaciones táctiles y de la naturaleza táctil de los materiales.

Procedimentales y actitudinales:

Crear personajes abstractos o no, partiendo del tacto, emociones
El tacto partiendo de objetos, copiar forma textura naturaleza etc.
Manipulaciones creativas. Reconocimientos.

METODOLOGÍA: como sesiones anteriores.

MATERIAL:

- Gimnasio, equipo de música y músicas.
- Caretas neutras.
- Materiales y objetos diversos de la clase y traídos por los alumnos.

ACTIVIDADES

FASE A.- EXPOSICIÓN DE CONTENIDOS.

DESARROLLO	Organiza.	REPRESENTACIÓN
Explicar brevemente a los alumnos los contenidos así como los objetivos que se pretenden alcanzar en la sesión.	Todos en círculo.	

FASE B.- INTRODUCCIÓN.

DESARROLLO	Organiz.	REPRESENTACIÓN
• **Caminar en cualquier dirección del aula**. Esquivándose y cambiando de dirección. ➢ Como en las sesiones anteriores, pero ya se les deja más espacio, y se dedica menos tiempo a esta fase.	Todo el grupo, en la mitad del gimnasio.	
• **La estatua de tiempo.** Caminando todos en cualquier dirección, el alumno que quiera puede tocar por atrás a otro, el tocado queda quieto unos segundos, después se incorpora al juego.	Todo el grupo en todo el gimnasio.	
• **El pillao.** Un grupo de unos cinco o seis alumnos, los pilladores, intenta inmovilizar a los otros, tocándolos, el tocado queda inmóvil. Los alumnos del grupo de los perseguidos, pueden recuperar la movilidad si un compañero del grupo de los perseguidos lo toca. El juego acaba cuando los pilladores inmovilizan a todos los perseguidos.	Dos grupos en toda el gimnasio	

FASE C.- DOMINIO TÉCNICO.		
DESARROLLO	**Organización**	**REPRESENTACIÓN**
• **El muñeco articulado.** Se pide a los alumnos que caminen en cualquier dirección, a una señal del profesor se forman parejas con el primero que se encuentra. Se les pide a las parejas que se numeren, con el 1 y el 2. Se paran uno frente al otro, los unos hacen de muñeco articulable, de manera que el dos lo manipula poniéndolo en la posición que desee, el muñeco mantiene la postura. Se invita a que investiguen sobre las posibilidades expresivas del cuerpo del compañero, creando como un escultor. Pasado un tiempo intercambian los papeles. 	Todos los alumnos, en grupos de dos.	  
• **El muñeco articulado en grupo.** En grupos de cinco, uno se pone en el centro tumbado y los otros cuatro lo articulan. A órdenes del profesor se van turnando los alumnos del grupo hasta pasar todos por el rol de muñeco.	Todos en grupos de cinco	
• **Reconocer la clase a ciegas.** Se pide a los alumnos que cierren los ojos, y se intenta oscurecer ligeramente la sala. Se utiliza una música suave, que favorezca la atención en el tacto. Se pide a los alumnos que vayan reconociendo el gimnasio con el tacto, no sólo el de las palmas de las manos, sino de otras partes del cuerpo, dorso de la manos, puntas de los dedos, cara, labios, pecho, nalgas etc. Así como que busquen distintos materiales, pared suelo, madera, cristal cemento, etc. Se les pide tomen conciencia de las sensaciones, así como de los sentimientos, emociones y recuerdos que las sensaciones táctiles les producen. Se le pide que se permitan expresar con el cuerpo todo lo que vayan sintiendo.	Individual Simultáneo	 ➢ También se podría recurrir a improvisar vendas para los ojos con trozos de papel higiénico. 

• **Reconocer diferentes objetos.** Se les pide a los alumnos vayan reconociendo el suelo, y cuando están en él, se les pide que permanezcan en el suelo con los ojos cerrados y se les van dando objetos que han de reconocer con distintas partes del cuerpo. Que vayan tomando conciencia de lo que les evoca y sienten. Que se permitan expresar mediante movimientos todo lo que van sintiendo.	Todos los alumnos trabajan simultáneamente de manera individual	 ➢ Periódicamente se les va cambiando el objeto, por otros de cualidades físicas muy contrastadas con el anterior, algo blando es sustituido por algo duro, algo flexible por algo rígido etc.
• **Expresar las cualidades físicas de los objetos. Telas, papeles de distintas texturas etc.** Una vez retirados los objetos y ya con los ojos abiertos se les pide que vayan expresando las cualidades físicas del objeto último, o el que más le ha gustado, como si ellos fueran el objeto que se expresa mediante las cualidades físicas que posee, con su laxitud, su pesadez, su rigidez, etc.	Todos individual	
• **Imitar físicamente los objetos, mesas sillas, y deducir de ellos personajes que interactúan.** Se les pide que imiten con sus cuerpos la forma de diferentes objetos, y posteriormente que incorporen las cualidades físicas de ese objeto, tales como la temperatura, la textura, el peso etc. Que se muevan como si fueran ese objeto. Para finalmente crear personajes partiendo de los objetos trabajados y de las cualidades físicas de los mismos. Relacionarse con los compañeros desde los personajes creados, dejando que los personajes interactúen entre sí.	Todos. individual	
FASE D.- DOMINIO COMUNICATIVO EXPRESIVO		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• **Dialogo creativo en parejas.** Dividir el grupo en parejas numerados. El uno expresa al dos mediante movimientos sin palabras todo lo que ha descubierto en el trabajo anterior del tacto con la clase y con los objetos. Cuando el uno se inmoviliza, el dos le responde mediante movimientos sin palabras ni sonidos, lo que él ha descubierto etc. Cuando el dos se detiene vuelve a expresar el uno. Así se continúa de manera alternativa. El que se para no lo hace de manera relajada sino que se inmoviliza en una posición expresiva dentro de su improvisación. Posteriormente se les pide que mediante el movimiento contesten a lo que creen que les esta diciendo el compañero. Posteriormente se les deja que intervengan cuando quieran sin necesidad de esperar a que el compañero se inmovilice.	Todos en parejas.	

FASE E.- DOMINIO CREATIVO		
DESARROLLO	**Organiza-ción**	**REPRESENTACIÓN**
• **Creación libre en parejas.** Continuando con el ejercicio anterior, y partiendo de la motivación producida por una música, y de un objeto que libremente elige cada miembro de la pareja, se les deja improvisar.	Todos en parejas	
FASE F.- PUESTA EN COMÚN.		
DESARROLLO	**Organiza-ción**	**REPRESENTACIÓN**
En grupos de dos, sentados en el suelo, enfrentados, cada miembro cuenta al otro lo que ha descubierto y sus impresiones sobre la experiencia. Durante un minuto cada uno, el que escucha no puede interrumpir. Posteriormente cada alumno cuenta un breve resumen al grupo de lo que le ha parecido, experimentado y descubierto.	En parejas sentados en el suelo. Todo el grupo en circulo	

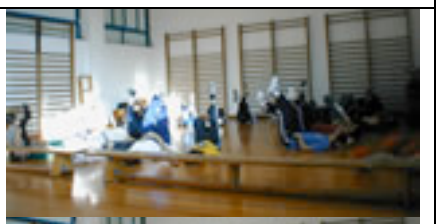
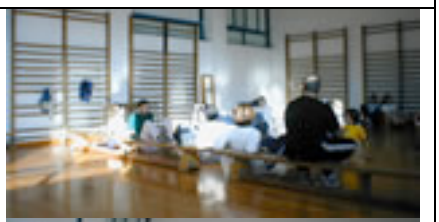
SESIÓN N: 4 **La segmentación. Las manos y brazos como recurso expresivo**.		
OBJETIVOS: • Descubrir las posibilidades expresivas de las manos y brazos. • Favorecer la creación espontánea de relaciones con todo el grupo. • Aumentar sus recursos. • Crear partiendo de estos elementos.		
CONTENIDO: Conceptuales: Conocer la capacidad expresiva y comunicativa de los segmentos manos brazos. Procedimentales: La manos y brazos como recurso expresivo		
METODOLOGÍA: como sesiones anteriores.		
MATERIAL: Gimnasio, equipo de música y músicas variadas. Gomets, ceras, papeles de colores, ropas diversas y materiales traídos por los alumnos para el taller.		
ACTIVIDADES		
FASE A.- EXPOSICIÓN DE CONTENIDOS.		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• Exposición breve en la que se explique los que se va a hacer así como los objetivos que se pretenden alcanzar.	Todos	
FASE B.- INTRODUCCIÓN.		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• **Correr.** Correr en cualquier dirección, cambiando e intentando no chocar con los compañeros, por mitad del gimnasio.	Todos	

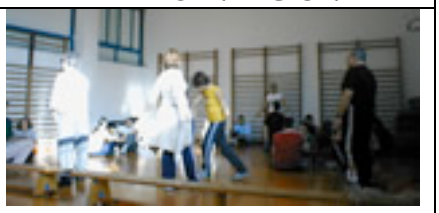
• **El concurso de parejas.** Corriendo en cualquier dirección se les dice a los alumnos que se va a hacer una concurso de formar parejas espontáneas, y que la ultima pareja en formarse será sacada del juego y del concurso. Sin parar de caminar y de cambiar de dirección, a una señal del profesor se forman de manera espontánea las parejas que este indique: tríos, un hombre y dos mujeres, una mujer y dos hombres, dos hombres y dos mujeres etc. La última pareja se saca del juego. Así sucesivamente se hacen nuevas propuestas, hasta quedarse solo una pareja ganadora y se vuelve a empezar.	Todos en parejas	➢ El objetivo de este juego es favorecer el contacto con todos los miembros del grupo, reduciendo las relaciones cerradas y endogámicas en grupos reducidos.
• **Saludos de baile.** Caminando en cualquier dirección al encontrarse se toman por las manos unos a otros, derecha con izquierda, de manera que se gira uno sobre el otro, como realizando ochos, tomando nuevas manos y continuando.	Todos	
• **Saludos de manos.** Caminar dándose las manos con diferentes tipos de saludos entre las manos: fuerte, débil, mano cerrada mano abierta, puños que golpean unos sobre otros, palma contra palma. Se les invita a que nunca repitan el saludo hecho ni el recibido.	Todos	
FASE C.- DOMINIO TÉCNICO.		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• **El masaje de manos.** Caminando en cualquier dirección, a la orden del profesor forman parejas, dentro de estas cada uno alternativamente masajea una mano y después la otra de la pareja.	Todos en parejas	
• **La mano perdida.** Caminando en cualquier dirección, se les pide que se detengan y que cierren los ojos. Con los ojos cerrados, se les piden que formen parejas con el más cercano. Se les ayuda si tienen dificultades. Con los ojos cerrados reconocen las manos del compañero, tamaño, forma, textura, así como los mensajes que le trasmiten. Siempre con los ojos cerrados se les piden que se separen, que caminen lentamente hasta separarse de la pareja. De nuevo se le indica que han de buscar con los ojos cerrados a la pareja, solo con el tacto de las manos. Cuando se encuentren las manos han de expresarse una a la otra la alegría del encuentro.	Todos	➢ Es conveniente en este juego favorecer que en el momento de separarse de la mano encontrada, se desorienten o se alejen lo suficiente, para que tengan dificultades en encontrarla. De esta manera encontrarán otras manos y tendrán que discriminar si son o no las de su pareja. Y así mismo el encuentro final con la pareja será más gozoso y sentirán más deseo y necesidad de expresarlo. ➢ Si alguno tiene especial dificultad para encontrar a su pareja y esto lo agobia, o el juego se alarga demasiado, el profesor lo guiará al encuentro de la pareja.
• **Copiar las manos en círculo.** Todos en círculo copiar los movimientos propuestos por el profesor.	Todos y el profesor	

• **Estudio dirigido de las posibilidades expresivas de las manos brazos.** Tumbados los alumnos boca arriba, de forma que se independice el movimiento de manos y brazos del reto del cuerpo. El profesor dirige una búsqueda de las posibilidades articulares y expresivas de manos y brazos: movimiento de los dedos, abrir, cerrar, tensar, aflojar etc. Posibilidades de movimiento de los antebrazos: flexión, extensión, rotación. Posibilidades de brazos y hombros. Combinaciones de todas.	Todos trabajo individual	 ➢ El profesor observará constantemente la evolución del ejercicio, adaptando su velocidad a la de los alumnos, y recogiendo las iniciativas interesantes que aparezcan.
• **Crear partiendo de las manos como materiales.** Se les indica que improvisen movimientos partiendo de la imagen de que sus manos brazos se comporten como si fueran distintos materiales: alambre, árboles, viento, humo etc.	Todos individual	➢ Es conveniente estar atento a las iniciativas interesantes que aparezcan. ➢ Si es preciso motivar y reforzar la dinámica con propuestas y sugerencias.
• **Partir de consignas físicas.** Como el ejercicio anterior, pero se les ofrecen consignas sobre formas, tamaños etc., los brazos son redondos, los brazos son cuadrados, los dedos son largos, los dedos están unidos y enroscados.	Todos individual	
• **Pasar la construcción de las manos brazos a todo el cuerpo**. Se les indica que esas creaciones y sensaciones de los brazos manos, vayan pasando al resto del cuerpo incluida la voz.	Todos individual	
• **Personalización creativa de las manos.** Se trata de crear sobre y con las manos construcciones a modo de muñecos, mediante el uso de diferentes materiales, gomets, ceras, papeles de colores. Las manos se van decorando, mientras y va surgiendo el personaje. ➢ Es conveniente el uso de una música ambiental adecuada que motive y cree u ambiente agradable.	Todos	
FASE D.- DOMINIO COMUNICATIVO EXPRESIVO		
DESARROLLO	**Organización**	**REPRESENTACIÓN**
• **Decoración y personalización de las manos brazos.** Continuación del ejerció anterior, se buscará la mayor creatividad.	Todos individual	

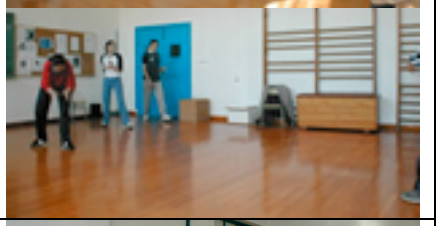
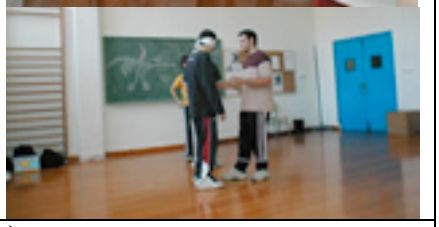
• **Crear personajes.** Partiendo del resultado encontrado en la decoración de las manos, y con lo que este les propone, que intenten crear un personaje.	Todos individual	
• **Dotarlos de voz y psicología.** Partiendo del ejercicio anterior, se improvisa sobre los personajes encontrados, buscando que voz, que comportamiento, que actitud, que psicología e intereses le son naturales al personaje.	Todos Individual	
• **Encuentros de las manos por parejas.** Se les pide que caminen con la mano en alto como si fuera un títere. A una señal del profesor se encuentran los títeres formando parejas y se improvisan conversaciones, se presenta, interactúan etc.	Todos en parejas	
• **Presentarlos al grupo en una rueda.** Sentados en circulo, cada uno presenta su títere al colectivo, que le va animando preguntándole cosas, aplaudiéndole etc.	Todos individual	➢ Si es necesario el profesor ha de motivar y participar realizando preguntas etc.
FASE E.- DOMINIO CREATIVO		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• **Teatrillo de marionetas utilizando manos, brazos y voz. Improvisaciones en subgrupos.** En parejas o en pequeños grupos, se improvisan actuaciones con los títeres, de forma espontánea y sin espectadores.	Parejas o pequeños grupos.	➢ Cada uno de los subgrupos se separa en un rincón del gimnasio, procurando no molestar al resto.
FASE F.- PUESTA EN COMÚN.		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
Hacer un círculo donde uno a uno van diciendo su nombre y lo que han sentido durante la sesión. En esta se pondrá especial atención en que se inicien los comentarios de tipo técnico y creativo.		

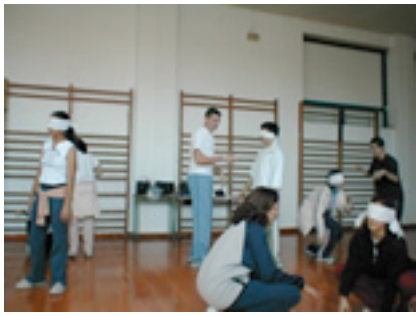
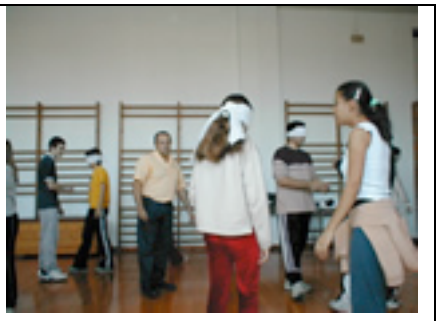
SESIÓN Nº 5: El tronco y las piernas.		
OBJETIVOS: • Realizar actividades que permitan descubrir las posibilidades expresivas de las manos y brazos. • Favorecer el aumento de los recursos expresivos del tronco y de las piernas. • Favorecer la creación partiendo de estos elementos.		
CONTENIDO: El tronco y sus posibilidades expresivas, creativas y comunicativas. Las piernas y sus posibilidades creativas, expresivas y comunicativas. Estudio de las posibilidades de las articulaciones.		
METODOLOGÍA: como en sesiones anteriores.		
MATERIAL: Gimnasio, equipo de música y músicas variadas. Gomets, ceras, papeles de colores, ropas diversas y materiales traídos por los alumnos para el taller.		
ACTIVIDADES		
FASE A.- EXPOSICIÓN DE CONTENIDOS.		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• Breve exposición de los objetivos y contenidos a desarrollar durante la sesión.		
FASE B.- INTRODUCCIÓN.		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• **Correr.** Se inicia la sesión como las anteriores. Se corre en cualquier dirección, en un espacio reducido, cambiando de dirección a señales del profesor, intentando no chocar.	todos	
• **Copiar a escondidas.** Todos caminan en cualquier dirección, el que quiere se pone a seguir a otro, imitándolo, cuando este se da cuenta, y se gira hacia atrás, el descubierto abandona la copia y se va a imitar a otro.	Todos en parejas	➢ Se insiste en que se juega a copiar y a dejarse copiar y a sorprenderse, de manera que el copiado se deja copiar un tiempo.
• **Ando como tú andas.** Como en el ejercicio anterior, pero se pone especial atención a la copia de los pies, apoyo en el suelo, ritmo, etc., y al desplazamiento del copiado. Se imita así mismo el gesto, la posición del tronco etc.	Todos en parejas	➢ El copiado se deja copiar un tiempo, y al rato juega a sorprender al copiador y este a disimular.
FASE C.- DOMINIO TÉCNICO.		
DESARROLLO	**Organización**	**REPRESENTACIÓN**
• **Rueda de imitación de piernas tronco y pies.** Todos en círculo, imitan los movimientos del profesor, o los del alumno que este propone.	Todos	
Caminar imitando al profesor. Todos caminan siguiendo al profesor, este va realizando diferentes propuestas que afectan al uso de las piernas y pies. Diferentes tipos de caminar: puntas, talones, interior de los pies, exterior, uno en punta otra en talón. Etc.	Todos.	

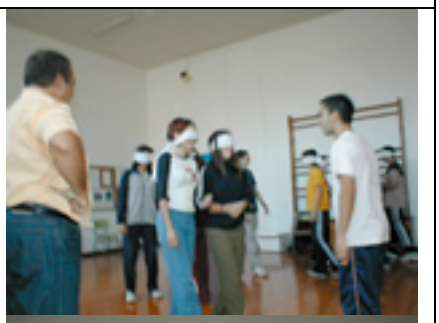
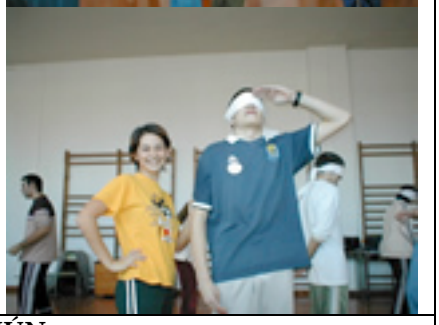
Variando amplitud del paso. Imitar al profesor que va proponiendo diferentes amplitudes en los pasos, pasos largos, cortos, largo, corto, etc.	Todos.	
Diferentes combinaciones rítmicas. Largo, largo, corto. Corto, corto, largo. Largo, corto, corto, largo. Etc.	Todos.	
Diferentes ritmos en las marchas, rápido, lento, parada y arrancada,	Todos	
Combinarlo todo con el anterior. Posible juego de pillar a otro, que también sigue un esquema rítmico y de amplitud en la marcha, te alcanzo o no, etc.	Todos y en parejas	
Experimentación dirigida de las posibilidades expresivas de las piernas y pies. Tumbados boca arriba. El profesor dirige un estudio de las posibilidades expresivas de piernas y pies, proponiendo: movimiento de los dedos, abrir, cerrar, tensar, aflojar etc. Movimiento de las piernas: flexión, extensión, rotación. Posibilidades de cadera y cintura: rotaciones, flexiones, etc.	Todos.	 
Partir de consignas físicas. Partiendo de la motivación que supone las consignas que dicta el profesor, los alumnos las expresan. Las consignas son: Las piernas son redondas, son cuadrados, los dedos son largos, los dedos están unidos y enroscados. Largos etc. Sugerir que esas creaciones y sensaciones de las piernas y pies vayan pasando al resto del cuerpo, incluida la voz.	Todos.	➢ El profesor ha de estar atento a que todos los alumnos lo sigan, que las propuestas sean asimiladas, respetando el ritmo de los alumnos, e incorporando las sugerencias que descubra en el grupo.
FASE D.- DOMINIO COMUNICATIVO EXPRESIVO		
DESARROLLO	**Organización**	**REPRESENTACIÓN**
Comunicarse con las piernas. En parejas tumbados sobre la espalda comunicarse por parejas usando tan solo las piernas y pies. -Los mismo pero se comunican en parejas uno con las piernas y otro con los brazos. -Lo mismo pero en cualquier posición sentados, tumbados, en bipedestación etc.	Todos y en parejas.	 

FASE E.- DOMINIO CREATIVO		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
Crear personajes. Crear en parejas personajes a partir del uso de las piernas y pie, como apoya, como camina, y el tipo de apoyo y de paso que sugiera como es el resto del cuerpo, como lleva la pelvis, el tronco, los brazos etc. Incorporales todo tipo de movimientos, desplazamientos y voz.	Todos.	
FASE F.- PUESTA EN COMÚN.		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
En círculo, uno a uno van diciendo lo que han sentido durante la sesión. En esta se pondrá especial atención en que se inicien los comentarios de tipo técnico y creativo.	Todos.	
SUGERENCIA.		
Pedir de nuevo que traigan ropas, sombreros, paraguas etc. Dar los materiales, hueveras de cartón, elásticos, etc. y explicar como realizar una nariz de payaso.		

SESIÓN Nº 6: **El oído y la voz como recurso expresivo.**		
OBJETIVOS: • Experimentar actividades dirigidas a la toma de conciencia de la voz como parte de la EC. • Utilizar la voz como un recurso expresivo y creativo en la comunicación con los demás • Descubrir y usar de forma expresiva y comunicativa la armonía entre la voz y los movimientos corporales.		
CONTENIDO: • El oído sus matices. • La voz, sus matices en el uso expresivo y comunicativo.		
METODOLOGÍA: como en sesiones anteriores.		
MATERIAL: • Gimnasio, equipo de música y músicas.		
ACTIVIDADES		
FASE A.- EXPOSICIÓN DE CONTENIDOS.		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• Breve exposición de los objetivos y contenidos a desarrollar durante la sesión.	Todos en círculo.	
FASE B.- INTRODUCCIÓN.		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• **Decir al oído.** Caminando por la sala en cualquier dirección, y cambiando la misma, decir palabras al oído de los compañeros con los que se cruzan. Piropos, onomatopeyas, etc. Tomar conciencia de lo que se siente al decirlo y al oírlo. Tratar de expresar ese sentimiento.	Todos. Parejas espontáneas	

• **Los sustos.** Caminando en cualquier dirección, al encontrarse con algún tratar de asustarle emitiendo sonidos.	Todos. Parejas espontáneas	
• **La onomatopeya.** Encontrase y pararse mediante una onomatopeya	Todos. Parejas espontáneas	
• **La pelota imaginaria.** Se forman parejas, sus miembros se distancian en el espacio y juegan a lanzarse pelotas u otros objetos imaginarios: balones, palos etc. **-Poner sonido.** El alumno que mima efectuar el lanzamiento, emite un sonido que lo ilustra, y que trata que se corresponde con la velocidad, el tamaño y los botes del objeto lanzado.	Todos. Parejas espontáneas	 
• **El robot.** Se pide a los alumnos se muevan y desplacen como si fueran un robot oxidado que le cuesta moverse. Posteriormente poner sonido a todos los movimientos, sin que los sonidos se limiten a imitar a los de un objeto metálico oxidado.	Todos individual	
• **Poner sonido a los movimientos.** Se pide a los alumnos se muevan libremente y que pongan sonidos a todos los movimientos: movimientos de subida, bajada, giros, rodar, abrir, cerrar, formas de correr etc.	Todos, individual	
FASE C.- DOMINIO TÉCNICO.		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• **Concentrase y escuchar los sonidos del entorno.** Se pide a los alumnos que guarden silencio, se les relaja, y se les solicita que se concentren en escuchar todo lo que puedan, prestando atención e intentando identificarlo. Se empieza por los sonidos más cercanos, una vez identificados internamente, se les pide que se concentren en los alrededores de la clase, después en los pasillos más lejanos, en el patio, etc.	Todos individual	 
• **Expresar los sonidos que se oyen.** Se les pide que expresen de manera espontánea la emoción que les produce lo que están oyendo.	Todos individual	➢ Se insiste en que no se trata de imitar ni de mimar el sonido que oyen, sino expresar la emoción que les produce.

<table>
<tr>
<td>• El lazarillo que conduce con la voz.
Se divide al grupo en parejas. En cada una de ellas los alumnos se numeran. El uno va a ser el ciego, y el dos el lazarillo. El lazarillo con su voz, dirige y cuida a su ciego. Este emite un sonido modulable, cerca de su ciego, para que lo identifique, posteriormente se va alejando y el ciego debe procurar seguirlo guiado por el sonido.
  </td>
<td>Todos en parejas</td>
<td> 
 
➢ Se ha de llevar especial cuidado en que el ciego no sufra daños y en no estorbar el trabajo de las otras parejas.</td>
</tr>
<tr>
<td>• Crear un código con el lazarillo.
El lazarillo va variando el sonido que emite, en función de intentar comunicarle ordenes al ciego, aumentando el volumen disminuyéndolo, subiendo el tono, el ritmo etc.
El ciego ha de interpretar mediante movimientos lo que entiende que debe hacer.
El lazarillo aprende como interpreta el ciego cada señal suya, y van creando un código comunicativo entre los dos.
• Alternar los papeles.</td>
<td>Todos en parejas</td>
<td> 
  </td>
</tr>
<tr>
<td colspan="3">FASE D.- DOMINIO COMUNICATIVO EXPRESIVO</td>
</tr>
<tr>
<td>DESARROLLO</td>
<td>Organiz.</td>
<td>REPRESENTACIÓN</td>
</tr>
<tr>
<td>• El lazarillo crea melodías y el otro la interpreta.
Apoyándose en el código espontáneo que ha surgido entre ellos, sin desplazarse, el lazarillo crea melodías y el ciego se concentra en expresar con movimientos lo que le sugiere la melodía.</td>
<td>Todos en parejas</td>
<td>  </td>
</tr>
</table>

<table>
<tr><td>• El lazarillo acompaña sus sonidos con movimientos.
Para que el trabajo sea más completo el lazarillo acompaña con movimientos sus propios sonidos, de forma que surja una coordinación espontánea y natural entre movimientos y sonidos.
  </td><td>Todos en parejas</td><td> 
  </td></tr>
<tr><td colspan="3">FASE E.- DOMINIO CREATIVO</td></tr>
<tr><td>DESARROLLO</td><td>Organiz.</td><td>REPRESENTACIÓN</td></tr>
<tr><td>• Por parejas. Dialogo respuesta.
Dividido todo el grupo en parejas, dentro de estas se mueven alternativamente, el que se mueve pone a la vez sonido a su movimiento. Cuando el que se mueve se inmoviliza, el otro le responde.
De manera que se hace un dialogo respuesta alternativo. Tú mueves con sonidos, yo inmóvil, cuando yo muevo con sonido tu inmóvil.</td><td>Todos en parejas</td><td> 
  </td></tr>
<tr><td colspan="3">FASE F.- PUESTA EN COMÚN.</td></tr>
<tr><td>DESARROLLO</td><td>Organiz.</td><td>REPRESENTACIÓN</td></tr>
<tr><td>• Todos comentan las sensaciones obtenidas durante la sesión.</td><td>Todos en círculo</td><td></td></tr>
</table>

SESIÓN Nº 7
El payaso, I.

OBJETIVOS:
Conceptuales:
- Conocer técnicas sencillas de payaso.

Precedimentales y actitudinales.
- Practicar ejercicios que mejoren la espontaneidad y la capacidad expresiva de los alumnos.
- Conocer y experimentar las técnicas sencillas de payaso.
- Aplicar las técnicas aprendidas y ser capaces de crear con ellas personajes y pequeñas improvisaciones.

CONTENIDO:
Técnicas sencillas de payaso: Guantas, tirones de pelo y orejas.

METODOLOGÍA: como en sesiones anteriores.

MATERIAL:
Gimnasio, música y equipo de música.
Materiales de ropas y otros del taller de vestuario traído por los alumnos.
Narices de payaso, fabricadas con hueveras.

ACTIVIDADES

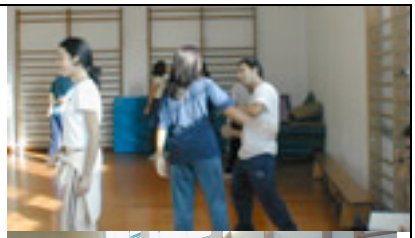
FASE A.- EXPOSICIÓN DE CONTENIDOS.

DESARROLLO	Organiz.	REPRESENTACIÓN
• Breve exposición de los objetivos y contenidos a desarrollar durante la sesión.		

FASE B.- INTRODUCCIÓN.

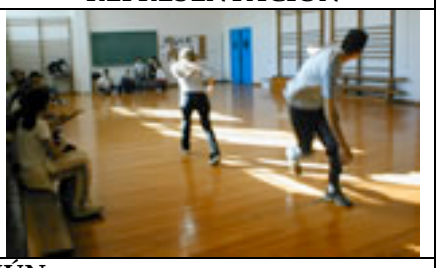
DESARROLLO	Organiz.	REPRESENTACIÓN
Caminar en cualquier dirección. Como en las sesiones anteriores caminar en cualquier dirección variándola y evitando chocar con los compañeros.	Todos	
• **Copiar al profesor.** En círculo copiar los modelos de marchas de payaso que muestra el profesor: Payaso nervioso, caminar rápido, con pasos cortos; payaso indeciso, caminar lento con pasos largos; Payaso estirado, camina de puntillas, con la cabeza levantada, como oliendo mal y es despreciativo; Con la pelvis adelantada, retrasada; Con los pies separados, muy juntos; Con el tronco inclinado hacia delante, hacia atrás.	Todos	 
• **Creaciones de personajes por aportación colectiva.** Todos caminando en cualquier dirección, a una señal de profesor se pide que los alumnos propongan formas de marchar o de composición corporal de un payaso, los otros lo copian. Se les puede ir sumando nuevas aportaciones de los demás.		 ➢ Las aportaciones pueden ser del tipo, camina como si no viera bien, camina con sensación de frío, camina cayéndote, camina equivocándote , asustándote etc.

• **Creaciones espontáneas de payasos** De forma sugerida al principio por el profesor y después de forma espontánea, todos crean payasos con los materiales encontrados en el ejercicio anterior. Después se les propone que los payasos se encuentren y saluden improvisando.	Todos	 
FASE C.- DOMINIO TÉCNICO.		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• **Tipos de payasos.** El profesor propone y explica diferentes tipos de payasos clásicos: miope, cobarde, el oloroso. El de la duda. El fanfarrón. El gandul pesado. El profesor los va mostrando sucesivamente, mientras los alumnos lo imitan. Una vez copiado cada payaso por los alumnos el profesor les indica que improvisen encuentros entre ellos. Así mismo cuando los alumnos dominan un tipo de payaso el profesor les indica que investiguen en ellos para modificar o enriquecer con aportaciones personales el payaso básico que están trabajando.	Todos	**Payaso Miope:** Camina inclinado hacia delante, acercando mucho la cara a los objetos o personas. **Payaso Cobarde:** Camina inclinado hacia atrás, cambiando de dirección y huyendo. **Payaso Oloroso:** camina estirado, cabeza levantada, todo le huele mal, es despreciativo. **Payaso de la duda:** va decidido en una dirección y cuando va a llegar a su objetivo duda y se aleja, pero duda y vuelve al objetivo y vuelve a dudar. **Payaso Fanfarrón:** es gesticulante, con amplios movimientos de brazos. **Payaso Gandul:** Camina flexionando las piernas, con los pies separados, es lento.
Los centros expresivos. • **Realizar diferentes recorridos con las linternas imaginarias.** Se pide a los alumnos se imaginan que llevan una linterna en el centro expresivo nariz, y que el gimnasio está oscurecido, entonces desplazarse por el gimnasio guiado por la linterna imaginaria que porta en la nariz. El área que ilumina la linterna es muy reducida de manera que han de movilizar la cabeza en todas las direcciones. - Se les pide que recorran con el haz de la linterna diferentes objetos: la espaldera, la puerta etc. -Que escriban imaginariamente el propio nombre en la pared con el haz de la linterna. Etc. - Posteriormente hacer lo mismo con los demás centros expresivos.	Todos individual	➢ Se explica los diferentes centros expresivos y su importancia en la creación de los personajes, como son: nariz, boca, pecho, pelvis. ➢ De manera que cada payaso se caracteriza por tener la expresividad concentrada y ubicada en uno de los diferentes centros expresivos. 
• **Desplazar en altura los diferentes centros expresivos.** Se les pide que caminen desplazando el centro expresivo en todas las dimensiones, hacia arriba, payaso oloroso, fanfarrón; hacia abajo, payaso gandul, etc.	Todos individual	➢ De forma que descubran que una de las diferencias entre los distintos tipos de payaso consiste en el desplazamiento del centro expresivo. Por lo que dos payasos distintos pueden tener el mismo centro expresivo, pero con distinto desplazamiento

• **Escorzos típicos de payasos.** **Guantas.** **Tirones de pelo** **Tirones de oreja.** El profesor explica de forma detallada y sencuenciada los distintos pasos en los que divide el aprendizaje de la técnica. Los alumnos en parejas la van aprendiendo. **Guantas:** Parados uno frente al otro. El que va a golpear, se da con la mano que va a golpear en el mismo, para que el que recibe sepa que esa es la mano que le va a dar. Después lleva la mano cerrada hacia la cara cuello del otro y a unos centímetros la para y abre de golpe de manera que parezca que ha golpeado. El receptor inclina la cabeza y tronco siguiendo la trayectoria de la mano, al tiempo que da una palmada y emite una onomatopeya de dolor. **Tirones de pelo:** El que tira coloca su mano sobre el pelo del otro, plana e intentando meter los dedos bajo el pelo para ocultarlo, al que le tiran con una mano cubre la mano del tirador, y con la otra lo coge de la muñeca, de manera que es este el que sujeta la mano del tirador sobre su cabeza. **Tirones de orejas:** Igual que en la técnica anterior, pero colocando la mano abierta sobre la oreja.	Todos individual	   
FASE D.- DOMINIO COMUNICATIVO EXPRESIVO		
DESARROLLO	**Organización**	**REPRESENTACIÓN**
• **Crear personajes** Se pide a los alumnos que con los materiales trabajados improvisen y creen su propio payaso. - Una vez creado que los personajes que se encuentren e interactúan. Vestir y caracterizar a los payasos utilizando los materiales del taller.	Individual todos Parejas	
FASE E.- DOMINIO CREATIVO		
DESARROLLO	**Organización**	**REPRESENTACIÓN**
• **Improvisaciones de payasos.** En grupos de seis, cada uno con el payaso que ha creado en el ejercicio anterior, construir una historia improvisando. Han de incorporar las técnicas aprendidas.	Grupos de seis	
FASE F.- PUESTA EN COMÚN.		
DESARROLLO	**Organización**	**REPRESENTACIÓN**
En círculo comentar que han sentido con el trabajo propio y a la vista de los otros.	Todos	

<table>
<tr><td colspan="3">SESIÓN Nº : 8
El payaso, II.</td></tr>
<tr><td colspan="3">OBJETIVOS:
• Mejorando la espontaneidad y la capacidad expresiva de los alumnos mediante el uso de las técnicas de payaso.
• Practicar las técnicas aprendidas para ser capaz de crear con ellas personajes y pequeñas improvisaciones.</td></tr>
<tr><td colspan="3">CONTENIDO:
• Tipos de payasos. Recordatorio.
• Carreras
• Persecuciones</td></tr>
<tr><td colspan="3">METODOLOGÍA: como en sesiones anteriores.</td></tr>
<tr><td colspan="3">MATERIAL:
• Equipo de música y músicas.
• Elementos de vestuario aportado por los alumnos.</td></tr>
<tr><td colspan="3">ACTIVIDADES</td></tr>
<tr><td colspan="3">FASE A.- EXPOSICIÓN DE CONTENIDOS.</td></tr>
<tr><td>DESARROLLO</td><td>Organiza-ción</td><td>REPRESENTACIÓN</td></tr>
<tr><td>• Breve exposición de los objetivos y contenidos a desarrollar durante la sesión.</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">FASE B.- INTRODUCCIÓN.</td></tr>
<tr><td>DESARROLLO</td><td>Organiza-ción</td><td>REPRESENTACIÓN</td></tr>
<tr><td>• Caminar en cualquier dirección.
Como en las sesiones anteriores, evitando chocar y cambiando de dirección</td><td></td><td>  </td></tr>
<tr><td>• Imitar al profesor.
El profesor caminará con ellos ofreciendo distintos tipos de marcha de payasos. Los alumnos lo imitan.
Caminar de puntillas, talones, cojeando, como si el suelo quemara, con los brazos en jarras, balanceando la pelvis a izquierda y derecha, delante y atrás.</td><td></td><td>  </td></tr>
<tr><td>• Repaso de payasos.
Repaso dirigido de los modelos de payasos visto en la sesión anterior.</td><td></td><td>  </td></tr>
</table>

• **Creaciones de personajes por aportación colectiva.** Todos caminando en cualquier dirección, a una señal del profesor Un alumno propone formas de marchar una composición corporal de payaso, los otros lo imitan. Se van sumando las aportaciones sucesivas de otros compañeros.		 ➢ Las aportaciones son del tipo, camina como si no viera bien camina con frío, camina cayéndose, camina equivocándose, asustándose etc.
FASE C.- DOMINIO TÉCNICO.		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• **Exagerar la respuesta.** Se pide a los alumnos, que adopten el payaso creado por ellos en los ejercicios o sesiones anteriores, y desde este payaso interactúen entre ellos improvisando en parejas, y que cada reacción que tengan la exageren, por lo que los miembros de la pareja se han de situar lo mas alejados posible uno del otro.		 ➢ Se trata de que el payaso reacciones de forma exagerada ante una situación, se les indica a los alumnos que el payaso tiene unos espectadores que están muy lejos, son miopes, sordos y tontos por eso hay que exagerar.
• **Mirar con la nariz.** Se dice a los alumnos improvisen desde su payaso, yendo hacia diferentes sitios o partes de personas, rodillas, pies etc., apuntando con la nariz al sitio que se mira. Se trata de dirigir la cabeza hacia lo que se mira, como si los ojos estuvieran fijos en sus cuencas.		 Esta es una de las características más definitorias de los payasos, y constituye una de las técnicas básicas, se denomina pensar con la cara o con la nariz, y así muestra al espectador su pensamiento.
• **Los tropezones.** El profesor explica y demuestra en que consiste la técnica, los alumnos lo imitan. El profesor corrige los errores que los alumnos puedan tener.		**Tropezones.** Se camina de forma decidida hacia un sitio, el pie derecho se engancha en el talón izquierdo, al mismo tiempo la pelvis se desplaza atrás, y el pecho hacia delante, desequilibrándose hacia delante y aumentando el ritmo de los pasos.
• **Derrapajes y persecuciones.** El profesor explica y demuestra en que consiste la técnica, los alumnos lo imitan. El profesor corrige los errores que los alumnos puedan tener. Se trabajan las siguientes técnicas: -Carreras con derrapajes bruscos. -Persecuciones a dos.	Todos.	**Carreras con derrapajes bruscos.** Se trata de imitar a los dibujos animados. Los alumnos corren sobre un cuadrado imaginario, se trata de que los cambios de dirección sean bruscos, de 90 º. Al cambiar la dirección el pecho, pelvis y cabeza toman la nueva dirección, mientras se van dando pequeños botes sobre la pierna de fuera, mientras que el brazo y la pierna de dentro apuntan a la dirección que se deja, después se vuelve a correr normal en la nueva dirección.

		**Persecuciones a dos.** Dos corren sobre el terreno sin desplazamiento. El de detrás mima que persigue al de delante. La sensación de alcanzarlo se da si se acercan o si el perseguido se inclina hacia atrás y el perseguidor hacia adelante, y la de alejarse si se alejan o si el perseguido se inclina hacia delante y el perseguidor hacia atrás.
FASE D.- DOMINIO COMUNICATIVO EXPRESIVO		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• **Improvisaciones individuales.** Cada alumno improvisa una historia incorporando las técnicas aprendidas.	Individual todos.	
FASE E.- DOMINIO CREATIVO		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• **Improvisaciones de payasos.** En grupos de seis payasos Improvisar una historia en común de 2 0 3 minutos de duración final y que contenga los escorzos trabajados.	Grupos de seis	
FASE F.- PUESTA EN COMÚN.		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
En círculo comentar que han sentido con el trabajo propio y a la vista de los otros.	Todos	

SESIÓN Nº 9 : payaso, III.
OBJETIVOS: • Experimentar diversas actividades que mejoren la capacidad de improvisación de los alumnos. • Conocer nuevas técnicas de payaso. • Crear pequeñas coreografías utilizando técnicas de payaso.
CONTENIDO: • Tipos de payasos, repaso. / • Sentadillas. • Marchas • Caminatas • Golpes.
METODOLOGÍA: como en sesiones anteriores.
MATERIAL: • Gimnasio, música y equipos de música. • Materiales de ropas y otros del taller de vestuario traído por los alumnos. • Narices de payaso, fabricadas con hueveras.
ACTIVIDADES
FASE A.- EXPOSICIÓN DE CONTENIDOS.

DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• Breve exposición de los objetivos y contenidos a desarrollar durante la sesión.	Todos Círculo	
FASE B.- INTRODUCCIÓN.		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• **Caminar en cualquier dirección.** Cambiando la dirección y evitando chocar.	Todos individual	

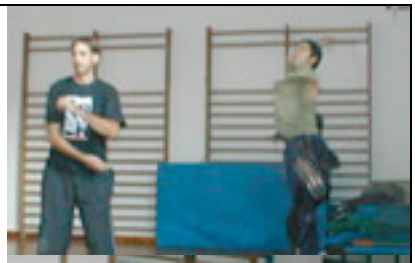
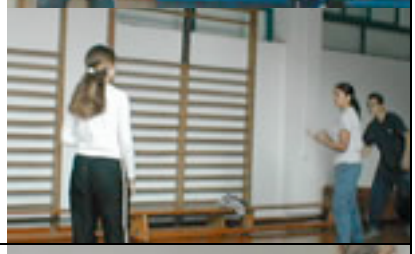
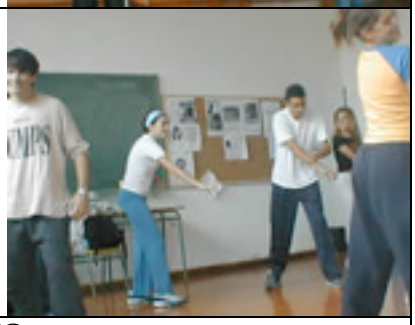
• **Cosquillas.** A órdenes del profesor hacer cosquillas a todos los compañeros que se encuentren.	Todos	
• **Dar sustos.** Caminando en cualquier dirección a una señal del profesor se dará sustos a los que se encuentren, utilizando la voz de algún payaso.	Todos parejas	
• **Encuentros de payasos.** Caminando en cualquier dirección, a una señal del profesor se forman parejas con el primer compañero que se encuentre y se improvisa una conversación imitando a alguno de los payasos vistos en la sesión o sesiones anteriores.	Todos parejas	
• **Payasos exagerando.** Por parejas, se sitúan ambos miembros en lugares distantes de la clase y se llaman como si estuvieran muy lejos, utilizando todo tipo de gestos, voces, gritos y exagerando la expresión. Se han de acostumbrar al payaso como un tipo exagerado y que sobreactúa.	Todos parejas	
FASE C.- DOMINIO TÉCNICO.		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• **Tipos de payasos clásicos.** Repaso de los payasos vistos: miope, cobarde, el oloroso, el de la duda, el fanfarrón, el gandul, pesado, el asustadizo etc.	Todos individual	
• **Sentadillas en grupos.** El profesor explica y muestra la técnica con un grupo (de 3 o 4) y después la dirige al resto de alumnos realizando las correcciones oportunas. Se les enseña de forma secuenciada diferentes tipos de sentadillas en grupos de payasos, consistente en diferentes formas graciosas de sentarse sobre las piernas del compañero, quedando al final todos sentados sin usar ninguna silla. La técnica consiste en que caminando los miembros del grupo a una distancia de medio metro, y separando los pies para aumentar la estabilidad, el primero se sienta sobre la rodilla del segundo, y este sobre la del tercero, y este sobre la del	Todos Grupos de 3 0 4	

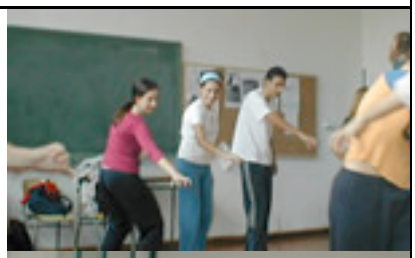
cuarto, este último permanece con las piernas flexionadas y más abiertas para equilibrarse. El primero al tener las dos piernas libres puede cruzarlas. ➢ Para sentarse pueden describir un semicírculo, lo que les permite comunicarse entre ellos, e improvisar, que están merendando o charlando etc.		 
• **La marcha en grupos.** El profesor explica y muestra la técnica con un grupo (de 3 o 4) y después la dirige al resto de alumnos realizando las correcciones oportunas. En grupos de 3 0 4, agarrados por los hombros, consistente en caminar abriendo mucho las piernas de manera que cada una entra entre las piernas del compañero. 	Todos Grupos	  
• **La caminata del payaso en círculo.** El profesor explica y muestra la técnica, después la dirige realizando las correcciones oportunas. Se trata de la marcha clásica del payaso en su forma básica. Una vez aprendida la técnica se camina en círculo como si fuera la parada de payasos de un circo. **La técnica,** consiste en flexionar de forma brusca una pierna por la rodilla, despegando el talón del suelo, y dejando apo-	Todos Individual	

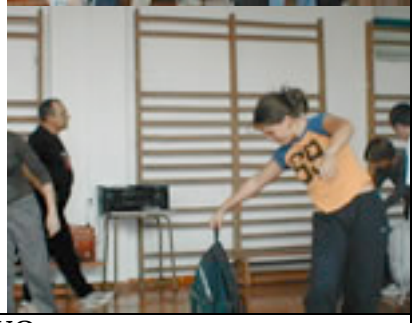
yado en el suelo la punta del pie, mientras el peso del cuerpo cae sobre la otra pierna cuyo pie apoya toda su planta en el suelo.		
• **Golpes contra la pared.** El profesor explica y muestra la técnica, después la dirige realizando las correcciones oportunas. Se simula tropezar de forma estrepitosa contra una pared. **La técnica:** Consiste en caminar de manera decidida hacia una pared, cuando se llega a ella la mano derecha se sitúa ante la cara con la palma hacia la pared, y la izquierda ante el pecho con la palma hacia la pared. En el instante que se llega a la pared, el pie derecho golpea ruidosamente el suelo, la mano izquierda para el golpe, mientras la derecha golpea estrepitosamente la pared, empujando la cabeza y el tronco hacia atrás como si fuera la consecuencia, el rebote del golpe, al tiempo que se grita y se mima un gesto de dolor.	Todos individual	 
FASE D.- DOMINIO COMUNICATIVO EXPRESIVO		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• **Crear personajes propios.** Todos a la vez, y caminando en cualquier dirección, cada uno crea su propio payaso, ya sea con un modelo de los trabajados, con una mezcla de ellos o uno de creación propia. Se les pide que investiguen en sus movimientos, psicología y busquen la voz que les corresponde.	Todos individual	
• **Encuentros de payasos.** Se les pide que con los payasos hallados en el ejercio anterior, caminen en cualquier dirección, a una señal de profesor los payasos se encuentran formando parejas e improvisan una conversación	Todos parejas	
• **Vestir al payaso.** Vestir y caracterizar a los payasos utilizando los materiales del taller.	Todos individual	
• **Creaciones de historias en subgrupos.** Formar grupos de seis payasos que van creando una historia en común.	Todos grupos de seis	

FASE E.- DOMINIO CREATIVO		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• **Improvisar simultáneamente.** Cada uno de los grupos, durante varios minutos improvisan una pequeña historia de payasos.	Todos grupos de seis	
• **Actuación.** Mostrarla por subgrupos a los demás.	Grupos de seis.	
FASE F.- PUESTA EN COMÚN.		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
En círculos comentar que han sentido con el trabajo propio y a la vista del trabajo de los otros.	Todos en círculo	

SESIÓN Nº 10 **El mimo. I.**		
OBJETIVOS: • Conocer las técnicas básicas del mimo y experimentarlas. • Realizar ejercicios que permitan al alumno la progresiva utilización de estas técnicas de manera creativa y expresiva.		
CONTENIDO: • Los objetos y su manipulación. • Contacto de manos. Balones, mesas. • Punto fijo, la maleta, barras.		
METODOLOGÍA: como en sesiones anteriores.		
MATERIAL: • Gimnasio, equipo de música y músicas. • Guantes blancos.		
ACTIVIDADES		
FASE A.- EXPOSICIÓN DE CONTENIDOS.		
DESARROLLO	**Organización**	**REPRESENTACIÓN**
• Breve exposición de los objetivos y contenidos a desarrollar durante la sesión.	Todos	
FASE B.- INTRODUCCIÓN.		
DESARROLLO	**Organización**	**REPRESENTACIÓN**
• **Caminar y contraseñas.** Caminar en cualquier dirección, cambiar a órdenes del profesor, al mismo tiempo que se camina realizar acciones como: -Rascar la cabeza del compañero. -Dar sustos a los compañeros tan solo con el gesto.	Todos individualmente	
• **Caminar con distintos tipos de pasos:** pasos largos, cortos, de puntillas, de talones, con exterior del pie, con el interior del pie. -Combinar todo lo anterior.		

• **Por grupos de dos, jugar con pelotas.** Se trata de jugar con pelotas imaginarias, que se lanzan. Se experimenta sobre la diferente velocidad, distintas fuerzas de lanzamiento, peso variable, diferentes volúmenes del balón, distintos botes. Se experimenta con imaginarias pelotas mágicas que cambian sus cualidades a mitad de trayectorias: de goma, plástico, blandas, duras, llenas de agua, de arena, etc. -Las evoluciones de las pelotas imaginarias así como las reacciones se pueden ilustrar con onomatopeyas.	Todos en Parejas	 
• **Improvisar pantomimas de cualquier deporte.** Utilizando balones o pelotas imaginarias. -Desarrollar el juego.	Todos en parejas	
FASE C.- DOMINIO TÉCNICO.		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• **Contacto de mano.** El profesor muestra y explica la técnica, invitando después a que la realicen los alumnos, los observa y corrige. -Tocar diferentes objetos imaginarios planos: Paredes, cristales, mesas etc. -Tocar diferentes objetos imaginarios curvos, una pértiga, una maroma, un balón. 	Todos individual	 **La Técnica.** El objetivo consiste en crear la ilusión de que se está tocando un objeto que no existe. Para ello, el mimo lleva la mano que se acerca al objeto, con la forma contraria a la superficie del objeto. De manera que si el objeto es plano, la mano la acerca flexionada y al tocar el objeto se detiene en seco y adopta la mano una forma extendida y plana.
• **La visualización de la trayectoria.** Se trata de seguir con el movimiento de cabeza la trayectoria del objeto, como si los ojos estuvieran fijos en sus cuencas o como si se apuntara al objeto con la nariz. Visualizar botes. Trabajos en pareja.	Todos individual	Al seguir la trayectoria del objeto con la cabeza se muestra al espectador la trayectoria.

• **La mesa.** El profesor muestra la técnica y después indica que lo hagan los alumnos que colocados en círculo en torno al profesor lo van imitando. El profesor corrige a los alumnos si lo necesitan. **La técnica.** La superficie de la mesa se sitúa a la altura del ombligo. Lo primero es delimitar la mesa, pasando la mano por las aristas de su perímetro. A continuación se marca el plano de la mesa, se acerca una mano en flexión, y cuando llega a la imaginaria superficie de la mesa situada a la altura de ombligo, la mano se abre y se detiene enérgicamente, como si hubiera chocado en cristal. Cuando la mano se despega de la mesa vuelve adoptar una posición flexionada. Cuando la mano va a cambiar a otro lugar, primero se elige con la mirada, la mano que no se desplaza, permanece inmóvil en el espacio.	Todos individual	 
• **Punto fijo.** Los alumnos en círculo en torno al profesor, este muestra la técnica, los alumnos lo imitan. Después los corrige. **Punto fijo. La técnica**. Se trata de aprender a dejar una parte del cuerpo, una mano, inmóvil en el espacio, como si estuviera apoyada en un punto fijo imaginario, y no moverla mientras el resto del cuerpo se mueve. El objetivo es producir la sensación de que existe un objeto real invisible en el que se apoya. El punto fijo se sitúa a la altura del ombligo. Se aprende a realizarlo por dificultades progresivas: Acercamiento alejamiento. Giros en torno al punto fijo. Subir y bajar el cuerpo mientras el punto fijo permanece inmóvil.	Todos individual	  
FASE D.- DOMINIO COMUNICATIVO EXPRESIVO		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• **El autobús.** Se pide a los alumnos que individualmente se imaginen estar en el interior de un autobús, se han de asir a las distintas barras, respaldos de asientos que imaginariamente tiene el autobús. **La técnica.** Consiste en llevar la mano plana y cuando toca la barra imaginaria pararla y curvar simultáneamente. Para desplazarse dentro del autobús, una mano se deja fija en una barra, con la técnica del punto fijo,	Todos	 ➢ Se entremezclan entre ellos en un laberinto de asideros.

se mantiene inmóvil mientras el resto del cuerpo se mueve. La otra mano se coge a otro sitio, la mano que suelta, al separarse de la barra adopta una posición plana para indicar que ya no toca la barra.		➢ Improvisan, se puede utilizar de soporte una música de cine mudo americano.
• **La cartera inmóvil.** Esta es una técnica en la que se trabaja básicamente el punto fijo. Se pide a los alumnos que tomen una cartera u objeto con asas. El juego consiste en inmovilizar la cartera en el espacio, como si tuviera voluntad, y el alumno se mueve en torno a ella, intentando desplazarla, pero no lo consigue. Se pide a los alumnos que improvisen.	Todos parejas	 
FASE E.- DOMINIO CREATIVO		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• **Montar una historia en grupos.** Por subgrupos de seis alumnos, montan una historia pequeña de mimo, de dos o tres minutos de duración, en la que se utilicen los escorzos aprendidos.	Grupos de seis	
• **Mostrar la historia a los demás subgrupos.** Cada uno de los grupos de forma sucesiva muestra su historia los demás compañeros.	Grupos de seis	
FASE F.- PUESTA EN COMÚN.		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
Durante dos minutos comentar en los subgrupos que les ha parecido el trabajo realizado, posteriormente en el gran grupo, en círculo, sentados en el suelo, un miembro de cada grupo expone al colectivo la reflexión de su grupo.	Grupos de seis. Todos	

SESIÓN Nº 11
El mimo, II.

OBJETIVOS:
- Conocer practicar las técnicas expresivas del mimo.
- Realizar actividades encaminadas al aprendizaje de las técnicas del mimo.
- Representar situaciones, historias utilizando las técnicas del mimo.
- Comunicar emociones e ideas mediante técnicas de mimo.

CONTENIDO:
- Los objetos y su manipulación.
- Balones.
- Contramovimiento.
- Paredes. Puertas.

METODOLOGÍA: como en sesiones anteriores.

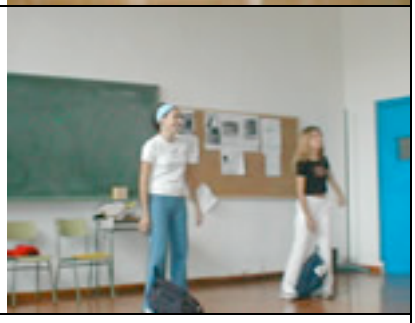
MATERIAL:
- Gimnasio, equipo de música y cintas.
- Guantes blancos.

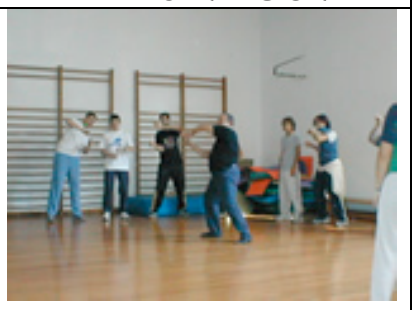
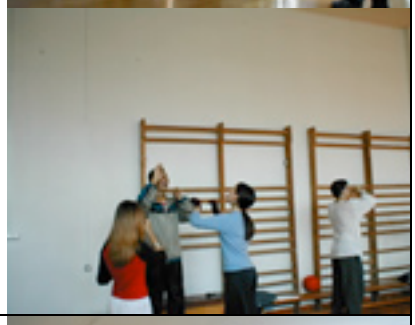
ACTIVIDADES

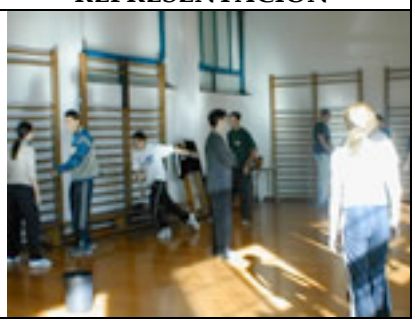
FASE A.- EXPOSICIÓN DE CONTENIDOS.

DESARROLLO	Organiz.	REPRESENTACIÓN
• Breve exposición de los objetivos y contenidos a desarrollar durante la sesión.	Todos	

FASE B.- INTRODUCCIÓN.

DESARROLLO	Organiz.	REPRESENTACIÓN
• **Caminar con contraseñas.** Caminar en cualquier dirección, realizar las siguientes órdenes del profesor: Caminar con pasos largos, cortos. De puntillas, talones. Con el exterior del pie, interior del pie. Con distintos tipos de pasos, etc. Se puede pedir a los alumnos propuestas y lanzarlas al grupo.	Todos individual	
• **La sombra.** Se camina en cualquier dirección. Uno se sitúa junto a otro que camina y lo va imitando, parodiando todo lo que este hace. El primero exagera, el segundo distorsiona.	Parejas	
• **Pelota imaginaria.** En grupos de seis, jugar con pelotas imaginarias, que se lanzan. Se experimenta con velocidad diferente, distintas fuerzas, peso variable, diferentes volúmenes del balón etc.	Grupos de seis	
• **Voleibol. Baloncesto.** Imitar un partido de voleibol, o de baloncesto. La pelota se da por contacto de manos. Otros alumnos recrean al público.	Grupos de cinco o seis según el deporte elegido.	

FASE C.- DOMINIO TÉCNICO.		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• **Contramovimientos.** El profesor explica brevemente en que consiste el contramovimiento. " Esta técnica consiste en mover dos partes del cuerpo simultáneamente en la misma dirección , tiempo y velocidad, pero en sentido contrario" Presenta un modelo que los alumnos imitan. A partir de ese momento se pide a los alumnos investiguen sobre diferentes tipos de contramovimientos.	Todos individual	
• **Paredes.** El profesor muestra la técnica que los alumnos imitan. Después son estos los que la realizan e investigan mientras el profesor los corrige. **La técnica.** Se usa la misma técnica que en la mesa. La mano se acerca curva y al contacto con la pared, se detiene y pone plana simultáneamente. Cuando se separa de la pared retornas a la forma curva. Para cambiar una mano a otro punto de la pared, primero se busca el punto con la vista. La mano que no trabaja permanece en punto fijo y con el suficiente tono.	Todos individual	 
• **La puerta.** El profesor muestra la técnica. Los alumnos lo imitan, después estos la experimentan e investigan, el profesor los corrige. **La técnica.** La mano se dirige curva hacia el picaporte. Al tocarlo se detiene y pone plana. Girar la mano con todo el antebrazo para que se vea el giro del picaporte. Batir la hoja de la puerta pivotando sobre el codo de la mano que coge la manivela. Soltarla, la mano se pone plana. Pasar al otro lado de la puerta. La mano plana toma y empuja la arista de la hoja. Cuando se calcula que la hoja golpea y se cierra, el alumno realiza un ligero y enérgico desplazamiento hacia delante de la pelvis. Que representa el ruido.	Todos individual	  Experimentar con distintos tipos de puertas, correderas, de ascensor, etc.

<table>
<tr><th colspan="3">FASE D.- DOMINIO COMUNICATIVO EXPRESIVO</th></tr>
<tr><th>DESARROLLO</th><th>Organiz.</th><th>REPRESENTACIÓN</th></tr>
<tr><td>• Improvisaciones con una pared imaginaria.
Por parejas, trabar la técnica de la pared, intentando crear situaciones que puedan crear una historia.</td><td>Por parejas.</td><td>  </td></tr>
<tr><td>• Improvisaciones con puertas imaginarias.
Los alumnos se desplazan por el espacio y se van encontrando con distintos tipos de puertas que tienen que abrir.</td><td>Individual.</td><td>  </td></tr>
<tr><th colspan="3">FASE E.- DOMINIO CREATIVO</th></tr>
<tr><th>DESARROLLO</th><th>Organiz.</th><th>REPRESENTACIÓN</th></tr>
<tr><td>• Montar una historia en grupos de seis.
La clase se divide en grupos de seis y tienen que inventar una historia pequeña de mimo de dos o tres minutos de duración final, en la que se utilicen los escorzos aprendidos.</td><td>Grupos de seis</td><td>  </td></tr>
<tr><td>• Actuar en grupos, con público.
Cada grupo de seis alumnos, muestra su historia al resto de compañeros.</td><td>Grupos de seis</td><td></td></tr>
<tr><th colspan="3">FASE F.- PUESTA EN COMÚN.</th></tr>
<tr><th>DESARROLLO</th><th>Organiz.</th><th>REPRESENTACIÓN</th></tr>
<tr><td>Durante dos minutos comentar en los subgrupos que les ha parecido el trabajo realizado y posteriormente un miembro de cada grupo expone al colectivo, sentado en círculo, la reflexión del grupo.</td><td>Todos.</td><td>  </td></tr>
</table>

SESIÓN Nº 12
El mimo, III.

OBJETIVOS:
- Perfeccionar las técnicas de mimo aprendidas en la sesión anterior.
- Diseñar pequeños montajes utilizando de forma creativa y comunicativa las técnicas del mimo.

CONTENIDO:
- **Segmentación.**
- **Espadas.**
- **Caminatas.**
- **Correr sobre el terreno.**

METODOLOGÍA: como en sesiones anteriores.

MATERIAL:
- Gimnasio, equipo de música y músicas.
- Guantes blancos.

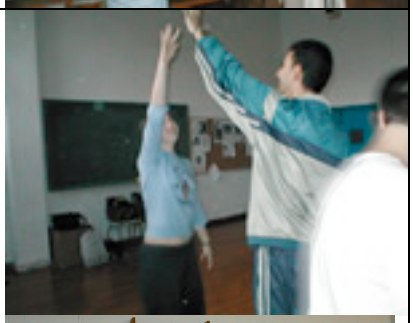
ACTIVIDADES

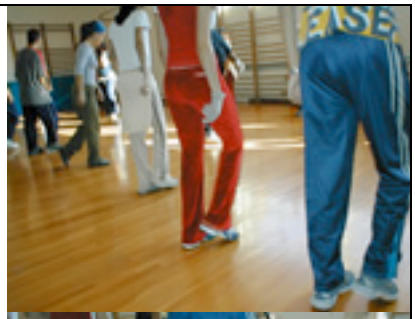
FASE A.- EXPOSICIÓN DE CONTENIDOS.

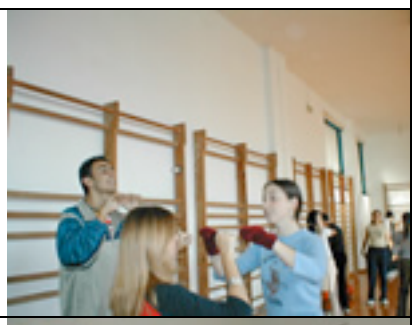
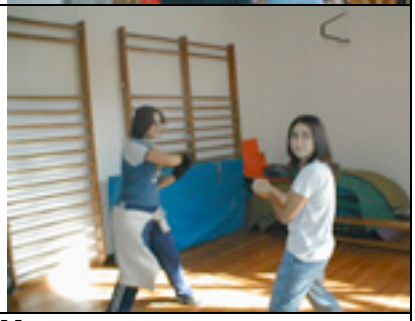
DESARROLLO	Organiz.	REPRESENTACIÓN
• Breve exposición de los objetivos y contenidos a desarrollar durante la sesión.	Todos	

FASE B.- INTRODUCCIÓN.

DESARROLLO	Organiz.	REPRESENTACIÓN
• **La patata caliente con una o varias pelotas.** Se reparten objetos o pelotas entre los alumnos, en número igual o inferior a la mitad. Se trata de pasar la pelota a otro compañero lo antes posible.	Todos	
• **EL espejo.** Por parejas se numeran y uno de la pareja es el original, y el otro es su imagen reflejada en el espejo. Partiendo de estos roles investigar e improvisar distintas posiciones, posturas. Al pasar un tiempo cambiar los papeles.	Todos Parejas	
• **El espejo en grupo.** En grupos de seis, tres son las imágenes y tres las sombras. Cada sombra lo es de una imagen. Partiendo de estos roles investigar, posturas, composiciones etc.	Todos grupos de seis	

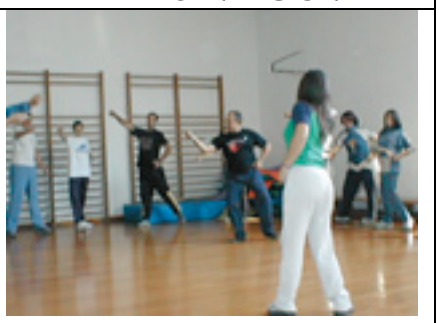
FASE C.- DOMINIO TÉCNICO.		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• **Repasar las técnicas del día anterior.** Pared. Punto fijo con pelota. La mesa. Puertas.	Todos individuos	
• **Ejercicios de aislamiento y segmentación.** Distribuidos en círculo todos imitan los patrones y modelos propuestos por el profesor, El trabajo se dirigirá hacia: Aislamientos y movilizaciones de pelvis, traslación giro, inclinación en los tres planos. También se realizarán los mismos ejercicios con la cabeza y el pecho.	Todos individuos	 
• **La espada.** Por parejas lucha con espadas imaginarias. La manipulación de la espada. Desenvainar y envainar. Visualización, tamaño. Se pone un orden para las tiradas de espada de cada combatiente. Cada uno lucha con un enemigo imaginario. 	Todos individual	  

• **La técnica de la caminata.** Pico, paso peso, mecedora y barro. En círculo todos imitan al profesor que explica la técnica de forma secuenciada y progresiva. Después cada alumno la práctica e investiga. El profesor los corrige si es necesario. **La Técnica.** Apoyado el peso sobre la pierna izquierda recta, la derecha señala con la punta un poco adelantado como para avanzar, sin hacerlo, la misma pierna derecha apoya con el talón en el suelo y arrastrándolo en esa posición lo lleva hacia atrás hasta la misma altura que el pie izquierdo, donde queda apoyado en toda su planta con la pierna extendida. El pie izquierdo mientras el otro arrastraba hacia atrás se ha puesto en punta, flexionando la rodilla. Así se repite el proceso para la otra pierna.	Todos individual	 
FASE D.- DOMINIO COMUNICATIVO EXPRESIVO		
DESARROLLO	**Organización**	**REPRESENTACIÓN**
• **Montar una historia de espadachines.** Por parejas montar una pequeñas historia, todos simultáneamente. A modo de ejemplo la historia podría ser: Dos espadachines del siglo de oro, caminan, es de noche, ambos sospechan que son perseguidos, se paran se observan, se esconden, tocan paredes, aceleran el paso, corren, se detienen, se inicia una persecución se acercan y se alejan. Se pueden buscar en la oscuridad y no se ven aunque si se oyen y se hablan. Por fin se encuentra, protegidos tras la capa se inicia un combate con espadas imaginarias. Etc. Tomando como base lo anterior los alumnos tienen libertad para montar otra historia o modificar esta con absoluta libertad. Se les estimulará para que procedan a modificarla y enriquecerla.	Todos parejas	  El profesor tratará de motivar a los alumnos para que sean creativos y presenten nuevas propuestas. 

FASE E.- DOMINIO CREATIVO		
DESARROLLO	**Organización**	**REPRESENTACIÓN**
• **Montar historia.** Por grupos de seis alumnos, montar una historia pequeña de mimo, dos o tres minutos, en la que se utilicen los escorzos aprendidos.	Grupos de seis.	
• **Mostrar la historia los compañeros.** Mostrar la historia a los demás grupos.	Todos y grupos de seis	
FASE F.- PUESTA EN COMÚN.		
DESARROLLO	**Organización**	**REPRESENTACIÓN**
Durante dos minutos comentar en los subgrupos que les ha parecido el trabajo realizado. Posteriormente un miembro de cada grupo expone al colectivo, sentados en círculo, la reflexión del grupo.	Todos	

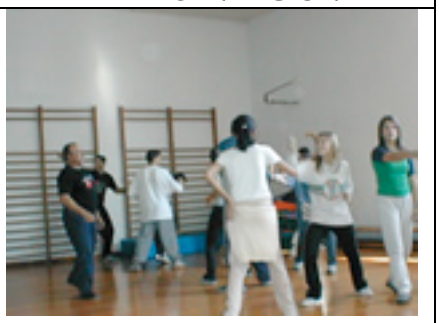
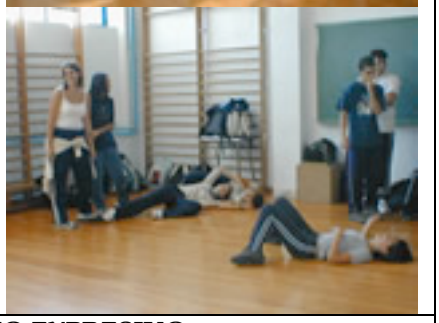
SESIÓN Nº 13 **El mimo, IV.**		
OBJETIVOS: • Los mismos que en la sesión 12, con mayor complejidad.		
CONTENIDO: • El perro. • La mariposa.		
METODOLOGÍA: como en sesiones anteriores.		
MATERIAL: • Gimnasio, equipo de música y músicas. • Guantes blancos.		
ACTIVIDADES		
FASE A.- EXPOSICIÓN DE CONTENIDOS.		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• Breve exposición de los objetivos y contenidos a desarrollar durante la sesión.	Todos	

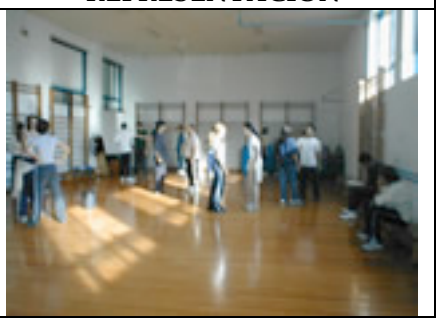
FASE B.- INTRODUCCIÓN.		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• **La patata caliente a distinta velocidad.** Se dan pelotas al grupo en número igual a la mitad de los componentes o inferior. Se pasan la pelota de unos a otros, dándola en la mano, el que tiene la pelota va a cámara rápida, el que no la tiene a cámara lenta.	Todos	

FASE C.- DOMINIO TÉCNICO.		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• **Las técnicas.** Desarrollo guiado de cada una de las siguientes técnicas. En círculo todos copian de forma dirigida los patrones y modelos que presenta el profesor. Después los experimentan mientras el profesor los corrige. El perro. Se supone que en la mano derecha se lleva el asa de la Correa. Se inicia la marcha simulando que el animal tira, para lo cual inicia el movimiento la mano. La conducción. Para dar idea de que el animal existe y tiene voluntad propia, para cambiar de dirección, yendo la persona en una trayectoria clara, la mano, después antebrazo, brazo etc, cambian de dirección mientras el sujeto camina en la dirección original, hasta que siente el tirón y el tronco cambia en la nueva dirección que ha tomado la mano. Tirones y frenadas. Los tirones como en la conducción. La frenada consiste en que la mano que lleva la correa, se detiene en punto fijo en el espacio, tirando y frenando bruscamente al sujeto. La mariposa. Manipulación, vuelo. Visualización. Se mira el vuelo de la mariposa siguiendo su trayectoria zigzageante con la nariz, es la cabeza la que dibuja la forma de vuelo y trayectoria de la mariposa. Cuando se la toma en la mano, se la coge con los dedos pulgar e índice, mientras que los otros tres, unidos a modo de abanico se agitan imitando el movimiento y aleteo de la mariposa. Cuando esta se suelta, la mano queda quieta pasando el movimiento a la cabeza del que la mira.	Todos individual	  

FASE D.- DOMINIO COMUNICATIVO EXPRESIVO		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• **Improvisar en parejas.** Por parejas interactuar con los distintos escorzos partiendo de dos que pasean perros, que cazan mariposas. Etc.	Todos parejas	
FASE E.- DOMINIO CREATIVO		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• **Montar historia en grupo.** Por grupos de seis alumnos, montar una historia pequeña de mimo, dos o tres minutos, en la que se utilicen los escorzos aprendidos.	Todos grupos de seis	
• **Representar.** Mostrar la historia a los demás subgrupos.	Todos y grupos de seis	
FASE F.- PUESTA EN COMÚN.		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
Durante dos minutos comentar en los subgrupos que les ha parecido el trabajo realizado y posteriormente un miembro de cada grupo expone al colectivo, sentados en círculo, la reflexión del grupo.	Todos	

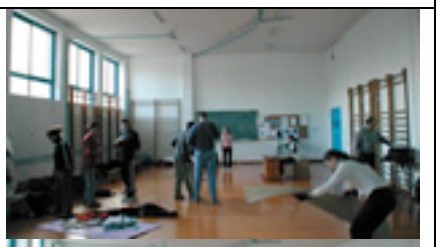
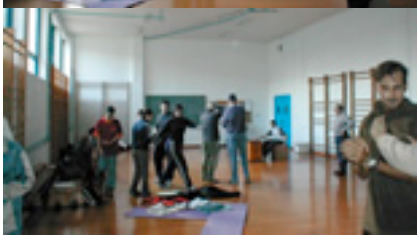
SESIÓN Nº 14 **El mimo, V.**		
OBJETIVOS: • Crear historias aplicando las técnicas aprendidas. • Utilizar de forma creativa y comunicativa estas técnicas en improvisaciones.		
CONTENIDO: • Tirar de la cuerda imaginaria que sujeta el globo. • Ascender con el globo. • Cuerdas.		
METODOLOGÍA: como en sesiones anteriores.		
MATERIAL: • Gimnasio, equipo de música y músicas. • Guantes blancos.		
ACTIVIDADES		
FASE A.- EXPOSICIÓN DE CONTENIDOS.		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• Breve exposición de los objetivos y contenidos a desarrollar en la sesión.	Todos	
FASE B.- INTRODUCCIÓN.		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• **La cuerda.** Por parejas, cada una de ellas lleva juegan con una cuerda imaginaria. Juegan a la comba. Se mezclan entre todos los miembros con cuidado de no chocar con las cuerdas de otros o con las suyas propias, cazan al otro al lazo etc.	Todos por parejas	

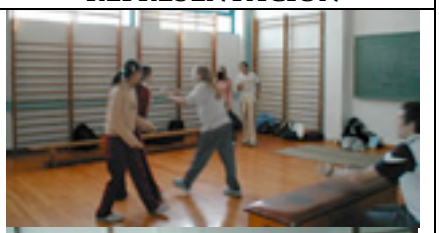
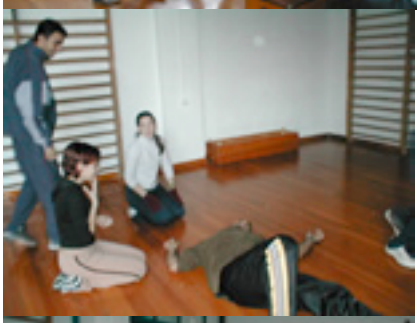
<table>
<tr><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">FASE C.- DOMINIO TÉCNICO.</td></tr>
<tr><td>DESARROLLO</td><td>Organiz.</td><td>REPRESENTACIÓN</td></tr>
<tr><td>• El uso de la cuerda imaginaria. Improvisar juegos con cuerdas imaginarias.
El profesor en el centro del círculo muestra la técnica, los alumnos lo imitan, experimentan. El profesor corrige.
↷ Contacto
↷ Visualización
• La técnica. Primero se imagina la cuerda como una pértiga vertical que se tiene delante y a ha la que hay que trepar. Como es una superficie curva, la mano se acerca plana y cuando la toca se detiene y curva simultáneamente, pero dejando el hueco interior que se corresponda al grueso de la cuerda, para tirar de ellas, se tira con las dos manos a la vez y cuidando que se mantenga la distancia existente entre la manos.</td><td>Todos</td><td> 
  </td></tr>
<tr><td>• Uso de globos imaginarios.
El profesor en el centro del círculo muestra la técnica, los alumnos lo imitan. Después, la experimentan.
La técnica. El globo se saca del bolsillo con dos dedos, una mano lo tiene por el extremo y la otra lo toma del otro extremo, donde se supone que esta la embocadura, lo estira y lo acerca a la boca. Empieza a inflarlo con soplidos sonoros. Cuando se han dado dos o tres soplidos, las manos abandonan su posición en los extremos y pasan a apoyar sus palmas sobre el vientre del globo de manera que este se haga visible al espectador. Cuando se sopla y coincidiendo con el sonido, las manos se separan para indicar que el volumen del globo ha aumentando. Después las manos cambian de lugar, separándose en curva y apoyando en plano, primero una después la otra y después nuevo inflado. Así hasta el final.</td><td>Todos.</td><td> 
  </td></tr>
<tr><td colspan="3">FASE D.- DOMINIO COMUNICATIVO EXPRESIVO</td></tr>
<tr><td>DESARROLLO</td><td>Organiz.</td><td>REPRESENTACIÓN</td></tr>
<tr><td>• Improvisar en parejas.
Por parejas interactuar con los distintos escorzos intentado montar o improvisar sobre pequeñas historias. Se les pueden dar diferentes sugerencias, como por ejemplo:
Un preso y su carcelero, el preso va a hacer un globo con un chicle para escaparse.
Unos mozos que arrastran una escultura tirando de cuerdas imaginarias etc.</td><td>Todos parejas</td><td>  </td></tr>
</table>

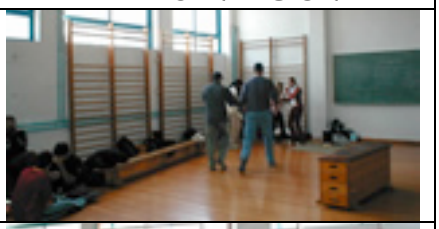
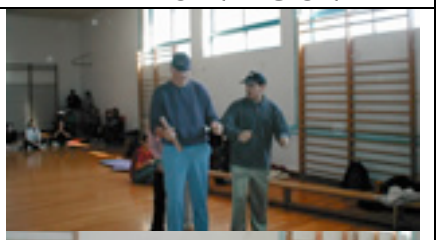
		
FASE E.- DOMINIO CREATIVO		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• **Montar historia en grupo.** Por grupos, montar una historia pequeña de mimo, de dos o tres minutos, en la que se utilicen los escorzos aprendidos. También pueden utilizar las historias de la fase anterior	Todos en grupos.	
• **Representar.** Mostrar la historia a los demás grupos.	Todos grupos	
FASE F.- PUESTA EN COMÚN.		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
Durante dos minutos comentar en los subgrupos que les ha parecido el trabajo realizado, posteriormente un miembro de cada grupo expone al colectivo la reflexión del grupo.	Todos	

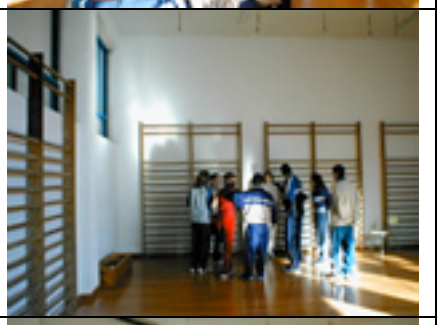
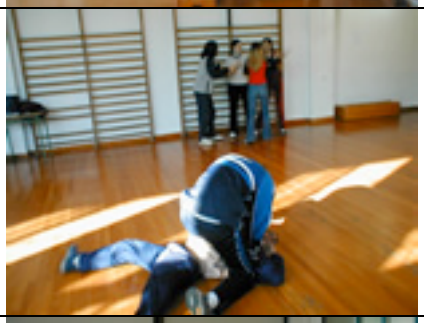
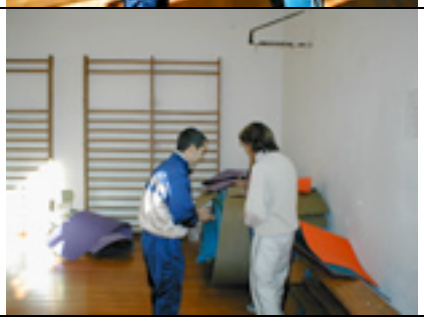
SESIÓN Nº 15 **Dramática creativa en subgrupos con preparación y espectadores.**
OBJETIVOS: • Realizar un trabajo teatral, en pequeños grupos, donde se realice de forma creativa y expresiva las técnicas aprendidas de forma integrada.
CONTENIDO: • Dramática creativa en subgrupos.
METODOLOGÍA: como en sesiones anteriores.
MATERIAL: • EL Gimnasio. • Equipos de música y músicas. • Todos los materiales del taller de teatro, que han traído los alumnos o que se han generado.
ACTIVIDADES
FASE A.- EXPOSICIÓN DE CONTENIDOS.

DESARROLLO	**Organización**	**REPRESENTACIÓN**
• Breve exposición de los objetivos y contenidos a desarrollar durante la sesión.	Todos	

<table>
<tr><th colspan="3">FASE B.- INTRODUCCIÓN.</th></tr>
<tr><th>DESARROLLO</th><th>Organiz.</th><th>REPRESENTACIÓN</th></tr>
<tr><td>• Caminar con contraseñas.
Los alumnos caminan por el gimnasio y a una señal del profesor: los alumnos se saludan, empujan etc.</td><td>Todos</td><td></td></tr>
<tr><td>• Crear personajes e interactuar.
Durante su desplazamiento por el gimnasio interactúan con otros imitando distintos personajes propuestos por los propios alumnos o por el profesor.</td><td>Todos en parejas</td><td></td></tr>
<tr><td>• Crear partiendo de personajes dados.
Trabajar con personajes dados por consignas físicas.
El profesor propone consigna físicas para crear personajes y los alumnos las van incorporando, de manera que van apareciendo diferentes personajes. Las consignas pueden ser del tipo: caminar de punta, talones, pies separados, espalda inclinada. cabeza girada, mano en la cabeza, un tic en una mano etc.
Se invita a los alumnos a que hagan sugerencias y aportaciones, a que enriquezcan personalmente su creación.</td><td>Todos en parejas y grupos</td><td> 
  </td></tr>
<tr><th colspan="3">FASE C.- ACTIVIDADES DE PREPARACIÓN.</th></tr>
<tr><th>DESARROLLO</th><th>Organiz.</th><th>REPRESENTACIÓN</th></tr>
<tr><td>Se divide a los alumnos en grupos de seis.
Preparación en grupos de un espectáculo, siguiendo una plantilla de pasos dados.
LA PLANTILLA:
1. Elección del Tema.
2. Elección del mensaje.
3. Elección del conflicto.
4. Definición de los personajes.
5. Descripción de la historia.
6. División en escenas.
7. Adscripción de papeles.

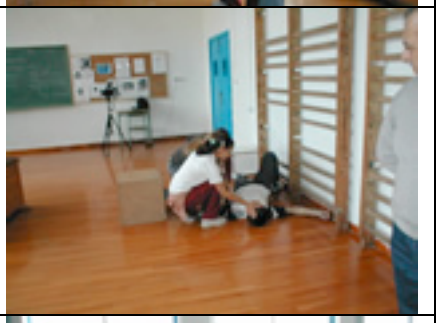
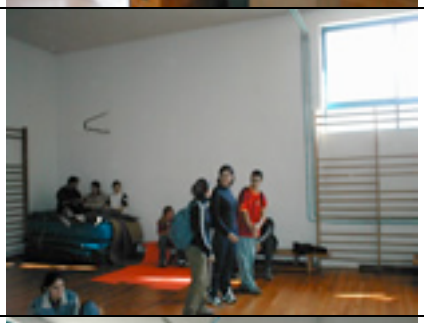
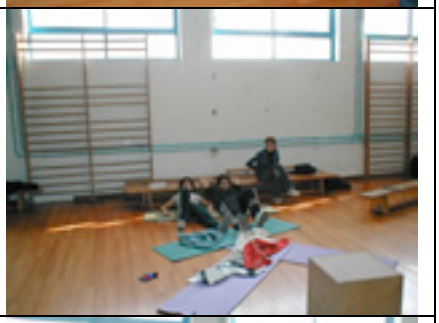
  </td><td>Todos en grupos de seis.</td><td> 
 
 
Los alumnos van siguiendo y desarrollando el trabajo que se propone en cada uno de los puntos de la citada plantilla, Así improvisan deciden y montan su historia.</td></tr>
</table>

FASE D.- ACTIVIDADES DE ELABORACIÓN.		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• **Elaboración de los materiales y decorados.** Se trata de que los alumnos tengan un tiempo para elaborar los decorados que necesitan para representar su historia, para ellos utilizan los diferentes materiales a los que puedan tener acceso.	Todos en grupos de seis	
• **Ensayo.** Todos los grupos simultáneamente montan sus escenarios, en cada uno de los rincones del gimnasio. En caso de que un grupo utilice varios escenarios o ambientes, estos son sucesivos, de manera que los actores pasan de uno a otro. Una vez construidos se deja un tiempo para que todos ensayen de manera simultánea.	Igual	
FASE E.- REPRESENTACIÓN EN SUBGRUPOS		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• **Representación sucesiva de cada grupo delante de los otros.** Los espectadores se desplazan y rodean el espacio del gimnasio en el que se va a representar	Grupos de seis actúan, resto espectadores	
• **Comentario y crítica.** Una vez terminada las representaciones, los alumnos comentan, proponen sugieren etc.		
FASE F.- PUESTA EN COMÚN.		
DESARROLLO	**Organiz.**	**REPRESENTACIÓN**
• **Rueda de regalos de despedida.** Se le pide a cada alumno que fabriquen regalo para entregar a cada uno de los compañeros, junto con una frase que explique por que ese regalo, Puestos en círculo, los alumnos se van dirigiendo unos a otros y cada uno de ellos entrega un regalo a los demás. Expresando con el regalo, y verbal, y corporalmente lo que desee y siente por este.	Todos.	 

En círculo cada alumno comenta brevemente que le ha parecido el programa desarrollado y como se siente.	Todos	
		
		
		
		
		







FOTOGRAFÍAS MEDICIÓN GRUPO ESPERIMENTAL.
SEGUNDA MEDICIÓN











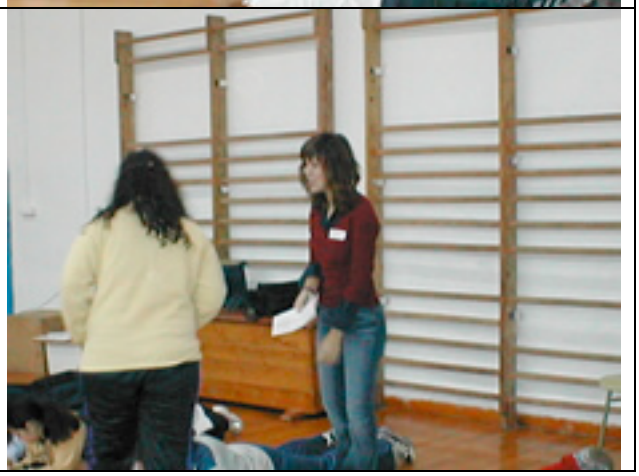




FOTOGRAFÍAS MEDICIÓN GRUPO CONTROL.
SEGUNDA MEDICIÓN





ANEXO 2. TABLAS DE RESULTADOS ESTADÍSTICOS

Tabla 3.1. NÚMERO DE MENSAJES EMITIDOS.

A) Comparación del grupo experimental y del grupo control							
Momento antes							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media experimental**	**Media control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	7,37	9,57	47	-1,998	45	P=,052>,05
V	V	2,50	5,15	19	-1,768	17	P=,095>,05
M	M	5,17	5,60	27	,425	25	P=,674>,05
V	M	3,83	4,08	19	-,163	17	P=,872>,05
M	V	2,77	4,27	28	-1,413	26	P=,169>,05
Momento después							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media experimental**	**Media control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	9,74	9,89	47	-,135	45	P=,894>,05
V	V	1,00	6,69	19	-4,158	17	**P=,001<,05**
M	M	7,54	5,60	28	1,688	26	P=,103>,05
V	M	5,67	3,62	19	1,588	17	P=,131>,05
M	V	3,62	3,93	28	-,328	26	P=,745>,05
B) Comparación antes y después de la aplicación del programa de intervención							
Grupo control							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media antes**	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	9,57	9,89	28	-,550	27	P=,587>,05
V	V	5,15	6,69	13	-1,690	12	P=,117>,05
M	M	5,60	5,60	15	,000	14	P=1,000>,05
V	M	4,08	3,62	13	,640	12	P=,534>,05
M	V	4,27	3,93	15	,439	14	P=,668>,05
Grupo experimental							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media antes**	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	7,37	9,74	19	-2,579	18	**P=,019<,05**
V	V	2,50	1,00	6	1,861	5	P=,122>,05
M	M	5,17	7,54	12	-1,930	11	P=,072>,05
V	M	3,83	5,67	6	-1,808	5	P=,130>,05
M	V	2,77	3,62	13	-2,008	12	P=,068>,05

Tabla 3.2 NÚMERO DE SUJETOS A QUIEN EMITE.

A) Comparación del grupo experimental y del grupo control							
Momento antes							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media experimental**	**Media control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	6,16	7,75	47	-2,016	45	P=,050=,05
V	V	1,83	3,62	19	-1,956	17	P=,067>,05
M	M	4,38	6,13	28	-2,969	26	**P=,006<,05**
V	M	3,33	2,92	19	,383	17	P=,707>,05
M	V	2,23	2,67	28	-,576	26	P=,569>,05
Momento después							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media experimental**	**Media control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	6,11	7,93	47	-1,718	45	P=,093>,05
V	V	,83	5,54	19	-4,142	17	**P=,001<,05**
M	M	5,00	4,47	28	,518	26	P=,609>,05
V	M	3,50	2,85	19	,578	17	P=,571>,05
M	V	1,92	3,07	28	-1,744	26	P=,093>,05
B) Comparación antes y después de la aplicación del programa de intervención							
Grupo control							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media antes**	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	7,75	7,93	28	-,282	27	P=,780>,05
V	V	3,62	5,54	13	-3,028	12	**P=,011<,05**
M	M	6,13	4,47	15	2,448	14	**P=,028<,05**
V	M	2,92	2,85	13	,132	12	P=,897>,05
M	V	2,67	3,07	15	-,878	14	P=,395>,05
Grupo experimental							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media antes**	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	6,16	6,11	19	,058	18	P=,954>,05
V	V	1,83	,83	6	1,732	5	P=,144>,05
M	M	4,38	5,00	13	-,634	12	P=,538>,05
V	M	3,33	3,50	6	-,191	5	P=,856>,05
M	V	2,23	1,92	13	,562	12	P=,584>,05

Tabla 3.3. CALIDAD DE LAS ACTITUDES EMITIDAS.

A) Comparación del grupo experimental y del grupo control							
Momento antes							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media experimental**	**Media control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	3,55	3,60	47	-,136	45	P=,892>,05
V	V	3,85	2,93	18	,975	16	P=,344>,05
M	M	3,88	4,16	27	,505	25	P=,618>,05
V	M	3,20	3,65	16	,641	14	P=,532>,05
M	V	3,32	3,85	25	-,744	23	P=,447>,05
Momento después							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media experimental**	**Media control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	5,09	3,89	47	3,933	45	**P=,000<,05**
V	V	4,17	3,17	16	1,051	14	P=,311>,05
M	M	5,33	4,48	28	2,154	26	**P=,041<,05**
V	M	5,67	3,61	19	3,709	17	**P=,002<,05**
M	V	4,27	4,37	27	-,192	25	P=,849>,05
B) Comparación antes y después de la aplicación del programa de intervención							
Grupo control							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media antes**	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	3,60	3,89	28	-1,524	27	P=,139>,05
V	V	2,93	3,17	12	-2,531	11	**P=,028<,05**
M	M	4,16	4,48	15	,884	14	P=,392>,05
V	M	3,65	3,61	10	-,223	9	P=,828>,05
M	V	3,85	4,37	13	-,491	12	P=,632>,05
Grupo experimental							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media antes**	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	3,55	5,09	19	-4,889	18	**P=,000<,05**
V	V	3,85	4,17	6	-,215	5	P=,836>,05
M	M	3,88	5,33	12	-3,379	11	**P=,006<,05**
V	M	3,20	5,67	6	-5,587	5	**P=,003<,05**
M	V	3,32	4,27	11	-1,060	10	P=,314>,05

Tabla 3.4. ACTITUDES VINCULATIVAS DE IGUALDAD EMITIDAS.

A) Comparación del grupo experimental y del grupo control							
Momento antes							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media experimental**	**Media control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	,84	1,14	47	-,849	45	P=,401>,05
V	V	,33	,23	19	,449	17	P=,659>,05
M	M	,75	1,07	28	-,670	26	P=,509>,05
V	M	,67	,38	19	,812	17	P=,428>,05
M	V	,08	,53	28	-2,087	26	**P=,047<,05**
Momento después							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media experimental**	**Media control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	3,79	1,50	47	4,428	45	**P=,000<,05**
V	V	,50	,62	19	-,272	17	P=,789>,05
M	M	3,38	1,47	28	2,836	26	**P=,009<,05**
V	M	2,67	,31	19	5,248	17	**P=,000<,005**
M	V	,69	,53	28	,605	26	P=,550>,05
B) Comparación antes y después de la aplicación del programa de intervención							
Grupo control							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media antes**	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	1,14	1,50	28	-1,205	27	P=,239>,05
V	V	,23	,62	13	-1,443	12	P=,175>,05
M	M	1,07	1,47	15	-,899	14	P=,384>,05
V	M	,38	,31	13	,365	12	P=,721>,05
M	V	,53	,53	15	,000	14	P= 1,00>,05
Grupo experimental							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media antes**	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	,84	3,79	19	5,425	18	**P=,00<,05**
V	V	,33	,50	6	-1,000	5	P=,363>,05
M	M	,75	3,38	12	-3,454	11	**P=,005<,05**
V	M	,67	2,67	6	-3,162	5	**P=,025<,05**
M	V	,08	,69	13	-2,889	12	**P=,014<,05**

Tabla 3.5. ACTITUDES VINCULATIVAS DE INFERIORIDAD EMITIDAS.

A) Comparación del grupo experimental y del grupo control							
Momento antes							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media experimental**	**Media control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	,47	1,14	47	-1,857	45	P=,070>,05
V	V	,00	,38	19	-1,066	17	P=,301>,05
M	M	,42	,80	28	-1,189	26	P=,246>,05
V	M	,50	,62	19	-,237	17	P=,816>,05
M	V	,08	,47	28	-1,056	26	P=,301>,05
Momento después							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media experimental**	**Media control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	1,16	,64	47	1,380	45	P=,174>,05
V	V	,00	,69	19	-1,505	17	P=,151>,05
M	M	,92	,33	28	1,221	26	P=,233>,05
V	M	1,00	,15	19	2,549	17	**P=,021<,05**
M	V	,31	,13	28	1,108	26	P=,279>,05
B) Comparación antes y después de la aplicación del programa de intervención							
Grupo control							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media antes**	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	1,14	,64	28	1,655	27	P=,109>,05
V	V	,38	,69	13	-,938	12	P=,367>,05
M	M	,80	,33	15	1,705	14	P=,110>,05
V	M	,62	,15	13	1,585	12	P=,139>,05
M	V	,47	,13	15	,924	14	P=,371>,05
Grupo experimental							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media antes**	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	,47	1,16	19	-1,580	18	P=,131>,05
V	V	,00	,00	6			(1)
M	M	,42	,92	12	-,821	11	P=,429>,05
V	M	,50	1,00	6	-,808	5	P=,456>,05
M	V	,08	,31	13	-1,389	12	P=,190>,05

Tabla 3.6. ACTITUDES VINCULATIVAS DE SUPERIORIDAD EMITIDAS.

A) Comparación del grupo experimental y del grupo control							
Momento antes							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media experimental**	**Media control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	,53	1,14	47	-2,005	45	P=,051>,05
V	V	,33	,46	19	-,418	17	P=,681>,05
M	M	,17	1,07	28	-2,343	26	**P=,027<,05**
V	M	,17	,62	19	-1,191	17	P=,250>,05
M	V	,38	,13	28	1,139	26	P=,265>,05
Momento después							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media experimental**	**Media control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	,89	1,07	47	-,508	45	P=,614>,05
V	V	,00	,31	19	-1,545	17	P=,141>,05
M	M	,77	,93	28	-,458	26	P=,651>,05
V	M	,50	,38	19	,296	17	P=,771>,05
M	V	,31	,47	28	-,660	26	P=,515>,05
B) Comparación antes y después de la aplicación del programa de intervención							
Grupo control							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media antes**	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	1,14	1,07	28	,284	27	P=,779>,05
V	V	,46	,31	13	-,693	11	P=,502>,05
M	M	1,07	,93	15	,521	14	P=,610>,05
V	M	,62	,38	13	,714	12	P=,489>,05
M	V	,13	,47	15	-1,581	14	P=,136>,05
Grupo experimental							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media antes**	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	,53	,89	19	-1,326	18	P=,202>,05
V	V	,33	,00	6	1,581	5	P=,175>,05
M	M	,17	,77	13	-2,548	12	**P=,027<,05**
V	M	,17	,50	6	-1,581	5	P=,175>,05
M	V	,38	,31	13	,267	12	P=,794>,05

Tabla 3.7. ACTITUDES NEUTRAS EMITIDAS.

A) Comparación del grupo experimental y del grupo control							
Momento antes							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media experimental**	**Media control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	3,26	2,61	47	,838	45	P=,407>,05
V	V	1,17	,77	19	,637	17	P=,532>,05
M	M	2,46	1,20	28	1,701	26	P=,101>,05
V	M	,83	1,23	19	,560	17	P=,583>,05
M	V	1,38	1,93	28	-,787	26	P=,438>,05
Momento después							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media experimental**	**Media control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	2,00	3,93	47	-2,765	45	**P=,008<,05**
V	V	,00	2,00	19	-2,865	17	**P=,011<,05**
M	M	1,54	2,00	28	-,736	26	P=,468>,05
V	M	1,17	2,23	19	-1,012	17	P=,326>,05
M	V	,85	1,67	28	-1,437	26	P=,163>,05
B) Comparación antes y después de la aplicación del programa de intervención							
Grupo control							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media antes**	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	2,61	3,93	28	-2,483	27	**P=,020<,05**
V	V	,77	2,00	13	-2,889	12	**P=,014<,05**
M	M	1,20	2,00	15	-1,247	14	P=,233>,05
V	M	1,23	2,23	13	-1,379	12	P=,193>,05
M	V	1,93	1,67	15	,503	14	P=,623>,05
Grupo experimental							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media antes**	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	3,26	2,00	19	1,670	18	P=,112>,05
V	V	1,17	,00	6	2,445	5	P=,058>,05
M	M	2,46	1,54	13	1,251	12	P=,235>,05
V	M	,83	1,17	6	-,542	5	P=,611>,05
M	V	1,38	,85	13	,959	12	P=,357>,05

Tabla 3.8. ACTITUDES NO VINCULATIVAS DE IGUALDAD EMITIDAS.

A) Comparación del grupo experimental y del grupo control							
Momento antes							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media experimental**	**Media control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	,68	,00	47	3,145	45	**P=,003<,05**
V	V	,34	,00	19	2,011	17	P=,151>,05
M	M	,54	,00	28	2,162	26	**P=,040<,05**
V	M	,50	,00	19	3,411	17	**P=,003<,05**
M	V	,23	,00	28	1,496	26	P=,147>,05
Momento después							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media experimental**	**Media control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	,74	,50	47	,859	45	P=,395>,05
V	V	,37	,25	18	-,148	17	P=,884>,05
M	M	,38	,13	28	1,296	26	P=,206>,05
V	M	,17	,00	19	1,525	17	P=,146>,05
M	V	,46	,47	28	-,019	26	P=,985>,05
B) Comparación antes y después de la aplicación del programa de intervención							
Grupo control							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media antes**	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	,00	,50	28	-3,154	27	**P=,004<,05**
V	V	,00	,25	13	-1,806	12	P=,096>,05
M	M	,00	,13	15	-1,468	14	P=,164>,05
V	M	,00	,00	13			(1)
M	V	,00	,47	15	-2,432	14	**P=,029<,05**
Grupo experimental							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media antes**	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	,68	,74	19	-,145	18	P=,886>,05
V	V	,34	,37	6	-1,581	5	P=,175>,05
M	M	,54	,38	13	,485	12	P=,636>,05
V	M	,50	,17	6	1,000	5	P=,363>,05
M	V	,23	,46	13	-,898	12	P=,387>,05

Tabla 3.9. ACTITUDES NO VINCULATIVAS DE INFERIORIDAD EMITIDAS..

A) Comparación del grupo experimental y del grupo control							
Momento antes							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media experimental**	**Media control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	,26	,04	47	2,381	45	**P=,022<,05**
V	V	,00	,08	19	-,669	17	P=,513>,05
M	M	,23	,00	28	2,044	26	P=,051>,05
V	M	,17	,00	19	1,525	17	P=,146>,05
M	V	,08	,00	28	1,077	26	P=,291>,05
Momento después							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media experimental**	**Media control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	,00	,04	47	-,821	45	P=,416>,05
V	V	,00	,00	19			(1)
M	M	,00	,00	28			(1)
V	M	,00	,08	19	-,669	17	P=,513>,05
M	V	,00	,00	28			(1)
B) Comparación antes y después de la aplicación del programa de intervención							
Grupo control							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media antes**	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	,04	,04	28	,000	27	P=1,00>,05
V	V	,08	,00	13	1,000	12	P=,337>,05
M	M	,00	,00				(1)
V	M	,00	,08	13	-1,000	12	P=,337>,05
M	V	,00	,00				(1)
Grupo experimental							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media antes**	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	,26	,00	19	2,535	18	**P=,021<,05**
V	V	,00	,00	6			(1)
M	M	,23	,00	13	1,897	12	P=,082>,05
V	M	,17	,00	6	1,000	5	P=,363>,05
M	V	,08	,00	13	1,000	12	P=,337>,05

Tabla 3.10. ACTITUDES NO VINCULATIVAS DE SUPERIORIDAD EMITIDAS.

A) Comparación del grupo experimental y del grupo control							
Momento antes							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media experimental**	**Media control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	1,32	3,50	47	-2,961	45	**P=,005<,05**
V	V	,67	3,23	19	-1,826	17	P=,085>,05
M	M	,62	1,47	28	-1,888	26	P=,070>,05
V	M	1,00	1,23	19	-,320	17	P=,753>,05
M	V	,54	1,20	28	-1,491	26	P=,148>,05
Momento después							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media experimental**	**Media control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	1,16	2,21	47	-1,791	45	P=,080>,05
V	V	,17	2,69	19	-2,646	17	**P=,017<,05**
M	M	,54	,73	28	-,615	26	P=,544>,05
V	M	,17	,46	19	-1,000	17	P=,331>,05
M	V	1,00	,67	28	,755	26	P=,457>,05
B) Comparación antes y después de la aplicación del programa de intervención							
Grupo control							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media antes**	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	3,50	2,21	28	3,128	27	**P=,004<,05**
V	V	3,23	2,69	13	1,047	12	P=,316>,05
M	M	1,47	,73	15	2,128	14	P=,052>,05
V	M	1,23	,46	13	1,513	12	P=,156>,05
M	V	1,20	,67	15	1,948	14	P=,072>,05
Grupo experimental							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media antes**	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	1,32	1,16	19	,382	18	P=,707>,05
V	V	,67	,17	6	1,464	5	P=,203>,05
M	M	,62	,54	13	,291	12	P=,776>,05
V	M	1,00	,17	6	2,712	5	**P=,042<,05**
M	V	,54	1,00	13	-1,105	12	P=,291>,05

Tabla 3.11. LENGUAJE NO VERBAL: DISTANCIA DE INTERACCIÓN DEL EMISOR.

A) Comparación del grupo experimental y del grupo control							
Momento antes							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media experimental**	**Media control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	1,11	1,24	47	-2,071	45	**P=,044<,05**
V	V	1,23	1,17	18	,416	16	P=,683>,05
M	M	1,16	1,24	28	-1,464	26	P=,155>,05
V	M	1,00	1,40	15	-3,286	13	**P=,006<,05**
M	V	1,04	1,21	23	-2,511	21	**P=,020<,05**
Momento después							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media experimental**	**Media control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	2,23	1,31	47	8,942	45	**P=,000<,05**
V	V	2,00	1,13	16	10,431	14	**P=,000<,05**
M	M	2,65	1,53	28	7,789	26	**P=,000<,05**
V	M	1,75	1,36	19	1,842	17	P=,083>,05
M	V	1,97	1,29	27	6,139	25	**P=,000<,05**
B) Comparación antes y después de la aplicación del programa de intervención							
Grupo control							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media Antes**	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	1,24	1,31	28	-1,115	27	P=,275>,05
V	V	1,17	1,13	12	,507	11	P=,622>,05
M	M	1,24	1,53	15	-2,727	14	**P=,016<,05**
V	M	1,40	1,36	9	,236	8	P=,819>,05
M	V	1,21	1,29	11	-,461	10	P=,655>,05
Grupo experimental							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media Antes**	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	1,11	2,23	19	-11,199	18	**P=,000<,05**
V	V	1,23	2,00	3	-10,000	2	**P=,010<,05**
M	M	1,16	2,65	13	-12,187	12	**P=,000<,05**
V	M	1,00	1,75	6	-3,513	5	**P=,017<,05**
M	V	1,04	1,97	11	-17,906	10	**P=,000<,05**

Tabla 3.12. LENGUAJE NO VERBAL: ORIENTACIÓN DEL EMISOR

A) Comparación del grupo experimental y del grupo control							
Momento antes							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media experimental**	**Media control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	1,26	1,29	47	-,624	45	P=,536>,05
V	V	1,43	1,23	18	1,807	16	P=,090>,05
M	M	1,22	1,32	28	-1,337	26	P=,193>,05
V	M	1,42	1,46	15	-,249	13	P=,807>,05
M	V	1,10	1,27	23	-2,291	21	**P=,032<,05**
Momento después							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media experimental**	**Media control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	2,66	1,77	47	14,682	45	**P=,000<,05**
V	V	2,25	1,55	16	4,330	14	**P=,001<,05**
M	M	2,69	1,90	28	6,747	26	**P=,000<,05**
V	M	2,67	1,90	19	3,716	17	**P=,002<,05**
M	V	2,65	2,01	27	4,167	25	**P=,000<,05**

B) Comparación antes y después de la aplicación del programa de intervención							
Grupo control							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media antes**	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	1,29	1,77	28	-8,076	27	**P=,000<,05**
V	V	1,23	1,55	12	-3,429	11	**P=,006<,05**
M	M	1,32	1,90	15	-7,639	14	**P=,000<,05**
V	M	1,46	1,90	9	-4,778	8	**P=,001<,05**
M	V	1,27	2,01	11	-4,679	10	**P=,001<,05**
Grupo experimental							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media antes**	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	1,26	2,66	19	-20,146	18	**P=,000<,05**
V	V	1,43	2,25	6	-3.212	5	**P=,015<,05**
M	M	1,22	2,69	13	-11,800	12	**P=,000<,05**
V	M	1,42	2,66	6	-6,701	5	**P=,001<,05**
M	V	1,10	2,65	11	-9,586	10	**P=,000<,05**

Tabla 3.13. LENGUAJE NO VERBAL: CONTACTO FÍSICO DEL EMISOR A RECEPTOR.

A) Comparación del grupo experimental y del grupo control							
Momento antes							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media experimental**	**Media control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	,07	,05	47	,582	45	P=,563>,05
V	V	,07	,00	18	1,700	16	P=,109>,05
M	M	,09	,06	28	1,056	26	P=,301>,05
V	M	,06	,20	15	-,604	13	P=,556>,05
M	V	,00	,01	23	-,956	21	P=,350>,05
Momento después							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media experimental**	**Media control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	1,35	,19	47	11,447	45	**P=,000<,05**
V	V	,67	,07	16	4,452	14	**P=,000<,05**
M	M	1,90	,45	28	7,887	26	**P=,000<,05**
V	M	,95	,06	19	8,462	17	**P=,000<,05**
M	V	,87	,04	27	5,969	25	**P=,000<,05**

B) Comparación antes y después de la aplicación del programa de intervención							
Grupo control							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media antes**	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	,05	,19	28	-2,776	27	**P=,010<,05**
V	V	,00	,07	12	-3,073	11	**P=,011<,05**
M	M	,06	,45	15	-3,625	14	**P=,003<,05**
V	M	,20	,06	9	,511	8	P=,623>,05
M	V	,01	,04	11	-1,130	10	P=,285>,05
Grupo experimental							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media antes**	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	,07	1,35	19	-12,153	18	**P=,000<,05**
V	V	,07	,67	6	-2,722	5	**P=,030<,05**
M	M	,09	1,90	13	-13,202	12	**P=,000<,05**
V	M	,06	,95	6	-10,696	5	**P=,000<,05**
M	V	,00	,87	11	-5,487	10	**P=,000<,05**

Tabla 3.14. LENGUAJE NO VERBAL: DURACIÓN DE LA INTERACCIÓN.

A) Comparación del grupo experimental y del grupo control							
Momento antes							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media experimental**	**Media control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	1,42	1,43	47	-,132	45	P=,896>,05
V	V	1,55	1,43	18	,889	16	P=,387>,05
M	M	1,39	1,44	28	-,764	26	P=,452>,05
V	M	1,50	1,63	15	-,695	12	P=,500>,05
M	V	1,43	1,46	23	-,180	21	P=,859>,05
Momento después							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media experimental**	**Media control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	2,56	1,57	47	11,025	45	**P=,000<,05**
V	V	2,50	1,38	16	4,140	14	**P=,001<,05**
M	M	2,61	1,87	28	4,679	26	**P=,000<,05**
V	M	2,62	1,74	19	7,157	17	**P=,000<,05**
M	V	2,45	1,32	27	8,796	25	**P=,000<,05**

B) Comparación antes y después de la aplicación del programa de intervención							
Grupo control							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media antes**	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	1,43	1,57	28	-2,205	27	**P=,036<,05**
V	V	1,43	1,38	12	,072	11	P=,944>,05
M	M	1,44	1,87	15	-3,407	14	**P=,004<,05**
V	M	1,63	1,74	8	-,116	7	P=,911>,05
M	V	1,46	1,32	11	1,115	10	P=,291>,05
Grupo experimental							
Genero emisor	**Género receptor**	**Media antes**	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Todos	Todos	1,42	2,56	19	-13,894	18	**P=,000<,05**
V	V	1,55	2,50	6	-3,286	5	**P=,013<,05**
M	M	1,39	2,61	13	-3,190	12	**P=,004<,05**
V	M	1,50	2,62	6	-3,310	5	**P=,021<,05**
M	V	1,43	2,45	13	-6,121	12	**P=,000<,05**

Tabla 3.15. Grupo experimental y control en el momento antes.

Todos emiten a todos						
	Media experimental	**Media control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Número de mensajes	-2,37	-,32	47	-1,976	45	P=,054>,05
Nº sujetos a quién emite	,05	-,18	47	,216	45	P=,830>,05
Calidad de las actitudes	-1,54	-,29	47	-3,608	45	**P=,001<,05**
Vinculativas de igualdad	-2,95	-,36	47	-4,519	45	**P=,000<,05**
Vinculativas de inferioridad	-,68	,50	47	-2,317	45	**P=,025<,05**
Vinculativas de superioridad	-,37	,07	47	-1,152	45	P=,255>,05
Neutras	1,26	-1,32	47	2,882	45	**P=,006<,05**
No vinculativas de igualdad	-,05	-,50	47	1,263	45	P=,213>,05
No vinculativas de inferioridad	,26	,00	47	2,491	45	**P=,016<,05**
No vinculativas de superioridad	,16	1,29	47	-1,865	45	P=,069>,05
LNV: distancia	-1,11	-,08	47	-8,759	45	**P=,000>,05**
LNV: orientación	-1,41	-,48	47	-9,967	45	**P=,000<,05**
LNV: contacto	-1,28	-,14	47	-10,728	45	**P=,000<,05**
LNV: duración	-1,14	-,14	47	-9,578	45	**P=,000<,05**

Tabla 3.16. Grupo experimental y control en el momento después.

Varón emite a varón						
	Media experimental	**Media control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Número de mensajes	1,50	-1,54	19	2,081	17	P=053,>,05
Nº sujetos a quién emite	1,00	-1,92	19	2,860	17	**P=,011<,05**
Calidad de las actitudes	-,98	-,57	16	-,650	14	P=,526>,05
Vinculativas de igualdad	-,17	-,38	19	,528	17	P=,605>,05
Vinculativas de inferioridad	,00	-,31	19	,628	17	P=,539>,05
Vinculativas de superioridad	,33	,15	19	,499	17	P=,624>,05
Neutras	1,17	-1,23	19	3,379	17	**P=,004<,05**
No vinculativas de igualdad	-,33	-,38	19	,148	17	P=,884>,05
No vinculativas de inferioridad	,00	,08	19	-,669	17	P=,513>,05
No vinculativas de superioridad	,50	,54	19	-,048	17	P=,982>,05
LNV: distancia	-1,13	,06	16	-4,710	14	**P=,000<,05**
LNV: orientación	-1,13	,30	16	-3,257	14	**P=,006<,05**
LNV: contacto	-,67	,07	16	-4,549	14	**P=,000<,05**
LNV: duración	-1,44	,01	16	-5,273	14	**P=,000<,05**

Tabla 3.17 Grupo control en sus momentos antes y después-

Mujer emite a mujer						
	Media experimental	**Media control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Número de mensajes	-2,46	,00	28	-1,748	26	P=,092>,05
Nº sujetos a quién emite	-,62	1,67	28	-1,964	26	P=,060>,05
Calidad de las actitudes	-1,58	-,32	28	-2,292	26	**P=,030<,05**
Vinculativas de igualdad	-2,69	-,40	28	-2,812	26	**P=,009<,05**
Vinculativas de inferioridad	-,54	,47	28	-1,678	26	P=,105>,05
Vinculativas de superioridad	-,62	,13	28	-2,209	26	**P=,036<,05**
Neutras	,92	-,80	28	1,771	26	P=,088>,05
No vinculativas de igualdad	,15	-,13	28	,926	26	P=,363>,05
No vinculativas de inferioridad	,23	,00	28	2,044	26	P=,051>,05
No vinculativas de superioridad	,08	,73	28	1,475	26	P=,152>,05
LNV: distancia	-1,50	-,29	28	-7,508	26	**P=,000<,05**
LNV: orientación	-1,47	-,58	28	-6,320	26	**P=,000<,05**
LNV: contacto	-1,81	-,40	28	-8,175	26	**P=,000<,05**
LNV: duración	-1,22	-,43	28	-4,597	26	**P=,000<,05**

Tabla 3.18. Grupo experimental en sus momentos antes y despues.

Varón emite a mujer						
	Media experimental	**Media control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Número de mensajes	-1,83	,46	19	-1,811	17	P=,088>,05
Nº sujetos a quién emite	-,17	,77	19	-,234	17	P=,818>,05
Calidad de las actitudes	-2,57	-,80	19	-1,749	17	P=,098>,05
Vinculativas de igualdad	-2,00	,08	19	-3,989	17	**P=,001<,05**
Vinculativas de inferioridad	-,50	,46	19	-1,615	17	P=,125>,05
Vinculativas de superioridad	-,33	,23	19	-1,112	17	P=,277>,05
Neutras	-,33	-1,00	19	,576	17	P=,572>,05
No vinculativas de igualdad	-,33	,00	19	1,525	17	P=,146>,05
No vinculativas de inferioridad	,17	-,77	19	1,535	17	P=,143>,05
No vinculativas de superioridad	,83	,77	19	,082	17	P=,936>,05
LNV: distancia	-,75	-,39	19	-,939	17	P=,361>,05
LNV: orientación	-1,25	-,89	19	-,924	17	P=,369>,05
LNV: contacto	-,90	,07	19	-4,383	17	**P=,000<,05**
LNV: duración	-1,25	-,74	19	-,854	17	P=,405>,05

Tabla 3.19. Grupo experimental y control. Diferencias entre sus momentos antes y después.

Mujer emite a varón						
	Media experimental	**Media control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Número de mensajes	-,85	,33	28	-1,300	26	P=,205>,05
Nº sujetos a quién emite	,31	-,40	28	1,002	26	P=,326>,05
Calidad de las actitudes	-1,46	-,67	27	-,789	25	P=,437>,05
Vinculativas de igualdad	-,62	,00	28	-1,591	26	P=,124>,05
Vinculativas de inferioridad	-,23	,33	28	-1,349	26	P=,189>,05
Vinculativas de superioridad	,08	-,33	28	1,170	26	P=,253>,05
Neutras	,54	,27	28	,352	26	P=728,>,05
No vinculativas de igualdad	-,23	-,47	28	,747	26	P=,462>,05
No vinculativas de inferioridad	,08	,00	28	1,077	26	P=,291>,05
No vinculativas de superioridad	-,46	,53	28	-2,042	26	P=,051>,05
LNV: distancia	-1,09	-,35	27	-3,099	25	**P=,005<,05**
LNV: orientación	-1,72	-1,00	27	-2,726	25	**P=,012<,05**
LNV: contacto	-,87	-,03	27	-6,061	25	**P=,000<,05**
LNV: duración	-1,24	-,19	27	-3,638	25	**P=,001<,05**

Tabla 3.20. NÚMERO DE MENSAJES RECIBIDOS. En el caso de todos reciben de todos.

A) Comparación del grupo de comparación externo 1 (recibe de grupo experimental) y del comparación externo 2 (recibe de grupo control)						
	Media recibe del experimental	**Media recibe del control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Momento antes	1,83	3,17	12	-1,259	10	P=,237>,05
Momento después	1,50	3,33	12	-1,500	10	P=,165>,05
B) Comparación antes y después de la aplicación del programa de intervención						
	Media antes	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Recibe de grupo control	3,17	3,33	6	-,134	5	P=,896>,05
Recibe de grupo experimental	1,83	1,50	6	,321	5	P=,755>,05

Tabla 3.21. NÚMERO DE SUJETOS DE QUIEN RECIBE En el caso de todos reciben de todos.

A) Comparación del grupo de comparación externo 1 (recibe de grupo experimental) y del comparación externo 2 (recibe de grupo control)						
	Media recibe del experimental	**Media recibe del control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Momento antes	1,33	2,50	12	-1,472	10	P=,172>,05
Momento después	1,17	2,33	12	-1,499	10	P=,165>,05
B) Comparación antes y después de la aplicación del programa de intervención						
	Media antes	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Recibe de grupo control	2,50	2,33	6	,210	5	P=,838>,05
Recibe de grupo experimental	1,33	1,17	6	,214	5	P=,835>,05

Tabla 3.22. CALIDAD DE LAS ACTITUDES RECIBIDAS En el caso de todos reciben de todos.

A) Comparación del grupo de comparación externo 1 (recibe de grupo experimental) y del comparación externo 2 (recibe de grupo control)						
	Media recibe del experimental	**Media recibe del control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Momento antes	3,10	4,24	10	-1,350	8	P=,214>,05
Momento después	5,38	4,55	9	,903	7	P=,397>,05
B) Comparación antes y después de la aplicación del programa de intervención						
	Media antes	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Recibe de grupo control	4,24	4,55	11	-,391	9	P=,705>,05
Recibe de grupo experimental	3,10	5,38	8	-2,327	6	P=,059>,05

Tabla 3.23. ACTITUDES VINCULATIVAS DE IGUALDAD RECIBIDAS. En el caso de todos reciben de todos.

A) Comparación del grupo de comparación externo 1 (recibe de grupo experimental) y del comparación externo 2 (recibe de grupo control)						
	Media recibe del experimental	**Media recibe del control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Momento antes	,00	,17	12	-1,00	10	P=,341>,05
Momento después	,83	,83	12	,00	10	P=1,00>,05
B) Comparación antes y después de la aplicación del programa de intervención						
	Media antes	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Recibe de grupo control	,17	,83	6	-1,543	5	P=,156>,05
Recibe de grupo experimental	,00	,83	6	-1,746	5	P=,111>,05

Tabla 3.24. ACTITUDES VINCULATIVAS DE INFERIORIDAD RECIBIDAS. En el caso de todos reciben de todos.

A) Comparación del grupo de comparación externo 1 (recibe de grupo experimental) y del comparación externo 2 (recibe de grupo control)						
	Media recibe del experimental	**Media recibe del control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Momento antes	,00	,33	12	-1,581	10	P=,145>,05
Momento después	,00	,17	12	-1,00	10	P=,341>,05
B) Comparación antes y después de la aplicación del programa de intervención						
	Media antes	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Recibe de grupo control	,33	,17	6	,620	5	P=,549>,05
Recibe de grupo experimental	,00	,00	6			

Tabla 3.25. ACTITUDES VINCULATIVAS DE SUPERIORIDAD RECIBIDAS. En el caso de todos reciben de todos.

A) Comparación del grupo de comparación externo 1 (recibe de grupo experimental) y del comparación externo 2 (recibe de grupo control)						
	Media recibe del experimental	**Media recibe del control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Momento antes	,00	,67	12	-1,581	10	P=,154>,05
Momento después	,17	,33	12	-,620	10	P=,549>,05
B) Comparación antes y después de la aplicación del programa de intervención						
	Media antes	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Recibe de grupo control	,67	,33	6	,707	5	P=,496>,05
Recibe de grupo experimental	,00	,17	6	-1,00	5	P=,341>,05

Tabla 3.26. ACTITUDES NEUTRAS RECIBIDAS. En el caso de todos reciben de todos.

A) Comparación del grupo de comparación externo 1 (recibe de grupo experimental) y del comparación externo 2 (recibe de grupo control)						
	Media recibe del experimental	**Media recibe del control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Momento antes	,83	1,33	12	-,859	10	P=,411>,05
Momento después	,33	1,50	12	-1,784	10	P=,103>,05
B) Comparación antes y después de la aplicación del programa de intervención						
	Media antes	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Recibe de grupo control	1,33	1,50	6	-,210	5	P=,838>,05
Recibe de grupo experimental	,83	,33	6	1,342	5	P=,209>,05

Tabla 3.27. ACTITUDES NO VINCULATIVAS DE IGUALDAD RECIBIDAS. En el caso de todos reciben de todos.

A) Comparación del grupo de comparación externo 1 (recibe de grupo experimental) y del comparación externo 2 (recibe de grupo control)						
	Media recibe del experimental	**Media recibe del control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Momento antes	,33	,00	12	1,00	10	P=,341>,05
Momento después	,17	,00	12	1,00	10	P=,341>,05
B) Comparación antes y después de la aplicación del programa de intervención						
	Media antes	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Recibe de grupo control	,00	,00	6			
Recibe de grupo experimental	,33	,17	6	,447	5	P=,664>,05

Tabla 3.28. ACTITUDES NO VINCULATIVAS DE INFERIORIDAD RECIBIDAS. En el caso de todos reciben de todos.

A) Comparación del grupo de comparación externo 1 (recibe de grupo experimental) y del comparación externo 2 (recibe de grupo control)						
	Media recibe del experimental	**Media recibe del control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Momento antes	,17	,17	12	,00	10	P=1,00>,05
Momento después	,00	,00	12			
B) Comparación antes y después de la aplicación del programa de intervención						
	Media antes	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Recibe de grupo control	,17	,00	6	1,00	5	P=,341>,05
Recibe de grupo experimental	,17	,00	6	1,00	5	P=,341>,05

Tabla 3.29. ACTITUDES NO VINCULATIVAS DE SUPERIORIDAD RECIBIDAS. En el caso de todos reciben de todos.

A) Comparación del grupo de comparación externo 1 (recibe de grupo experimental) y del comparación externo 2 (recibe de grupo control)						
	Media recibe del experimental	**Media recibe del control**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Momento antes	,50	,50	12	,00	10	P=1,00>,05
Momento después	,00	,50	12	-2,236	10	P=,49>,05
B) Comparación antes y después de la aplicación del programa de intervención						
	Media antes	**Media después**	**N**	**T**	**Gl**	**P**
Recibe de grupo control	,50	,50	6	,00	5	P=1,00>,05
Recibe de grupo experimental	,50	,00	6	1,00	5	P=,341>,05

ÍNDICE DE FIGURAS

1.1. Modelos y elementos del sistema de comunicación. (Martín, 2007, p.153). 44

1.2. Esquema básico de comunicación (Ortiz, 2000, p. 226). 46

1.3. Categorías de la conducta comunicativa (Argyle, 1975, citado por Ortiz, p. 226). 47

1.4. Clasificación de elementos verbales y no verbales de la comunicación (Ortiz, 2000, p. 238). 48

1.5. Elementos de la conducta comunicativa y canales (Santiago, 2004: p. 156). 49

1.6. Aspectos de la capacidad simbólica del ser humano (Santiago, 2004, p. 151). 51

1.7. Rasgos diferenciadores de los distintos aspectos simbólicos (Santiago, 2004, p. 152). 52

1.8. Lenguajes del sistema de comunicación (elaboración propia). 53

1.9. Comparación de los distintos modelos de comunicación (Cáceres, 2003, p. 77). 56

1.10. Modelo de Laswell (1927, citado por Pinazo y Pastor, p. 22). 57

1.11. Modelo de Braddock (1958, citado por Martin Algarra, 2004, p. 98). 57

1.12. Modelo de Shanon y Weaver (1949, citado por Pinazo y Pastor, 2006, p. 23). 58

1.13. Modelo de Schramm (1954, citado por Pinazo y Pastor, 2006, p. 24). 58

1.14. Modelo de Jakobson (1975, citado por Pinazo y Pastor, 2006, p. 25). 59

1.15. Modelo dinámico de Maletze (1976, citado por Pinazo y Pastor, 2006, p. 27). 59

1.16. Modelo de Eco (1977, citado por Pinazo y Pastor, 2006, p. 30). 60

1.17. Modelo de Jordan (1986, citado por Pinazo y Pastor, 2006, p. 31). 60

1.18. Características de los hemisferios cerebrales (Springer y Deusch, 1984, p. 200). 66

1.19. Dicotomías de los hemisferios cerebrales (Springer y Deusch, 1984, p. 202). 67

1.20. Ámbitos, áreas y enfoques de estudio en el lenguaje no verbal (elaboración propia). 75

1.21. Diferentes tipos de contacto y zonas implicadas según Argyle (1975, citado por Knapp, p. 219). 90

1.22. Corrientes de expresión corporal. (Romero, 2015, p. 84). 109

1.23. Criterios de clasificación de las Actividades Corporales de Expresión (Romero, 1999: p. 79) 111

1.24. La expresión corporal y las técnicas expresivas corporales (elaboración propia). 112

1.25. Diferencias entre la expresión corporal y las manifestaciones técnicas expresivas (elaboración propia.) 113

1.26. Proceso de educación en la expresión corporal y las técnicas expresivas corporales (elaboración propia). 114

1.27. Proceso de trabajo de la expresión corporal a las técnicas expresivas (elaboración propia). 114

1.28 Clasificación de las actividades corporales de expresión (Romero, 2015, p. 55). 115

1.29. Ubicación de algunas técnicas atendiendo al ritmo y expresividad (Romero, 1999, p. 87). 116

1.30. Intervención didáctica en la metodología investigativa (Rivera, 2000: p. 376). 144

1.31. La actitud del docente ante la tarea y ante el alumnado (Rivera, 2000: p. 370). 148

1.32. La actitud del alumnado (Rivera, 2000: p. 371). 149

1.33. La actitud del profesor a lo largo del programa (elaboración propia). 158

1.34. Diferente distribución del tiempo de la sesión en las distintas fases, en cada una de las etapas (elaboración propia). 159

1.35. Contenidos de la Expresión Corporal (Motos y García, 2007, p. 43) 161

1.36. Contenidos de la expresión corporal (Romero, 2008, p. 108). 165

1.37. Comparativa de propuestas de contenidos de expresión corporal entre diferentes autores y documentos (tomado de García y Gutiérrez, 2002). 166

1.38. Propuesta de contenidos de Expresión Corporal de Learreta et al. (2005, p. 80) 168

1.39. Organización de los contenidos de la expresión corporal, considerando esta como capacidad humana (Gutiérrez, 2003, p. 267). 169

1.40. Organización de los contenidos de la expresión corporal, según la funciones del movimiento (Gutiérrez, 2003, p. 268). 169

1.41. Organización de los contenidos de la expresión corporal, según el proceso de aprendizaje (Gutiérrez, 2003, p. 268). 170

1.42 Objetivos, contenidos y criterios de evaluación. R.D. 117/2004 (elaboración propia). 173

1.43. Referencias a la expresión corporal en el decreto de mínimos y en el currículo de las distintas Comunidades Autónomas (elaboración propia). 174

2.1. Constitución de la muestra. 188

2.2. Esquema explicativo del diseño de investigación. 189

2.3. Agrupamientos realizados para las mediciones: pretest y postest. 189

2.4. Planilla de recogida de datos de filiación. 190

2.5. Planilla de redacción y envío de mensajes y de análisis posterior de las actitudes de los mismos. 191

2.6. Escala de estimación descriptiva de las actitudes. 191

2.7. Escala de estimación descriptiva del lenguaje no verbal. 192

2.8. Variables contempladas en la investigación 193

2.9 Contenidos del programa de intervención. 196

2.10. Planilla de diseño de las sesiones de enseñanza-aprendizaje. 199

2.11. Clasificación de las actitudes. 201

2.12. Clasificación de las variables y casos de las mismas estudiados. 207

2.13. Planilla de recogida de datos, momento A (pretest) y momento D (postest). 212

2.14. Clasificación de las variables según su naturaleza cuantitativa o cualitativa, referidas a los momentos antes y después. Nombres asignados para su tratamiento informatizado. 212

2.15. Esquema explicativo del diseño de investigación 213

3.1. Número de mensajes emitidos, en los momentos antes y después, para grupo control y experimental, para todos y por géneros de emisor y receptor. 223

3.2. Número de sujetos a quien emite, en los momentos antes y después, para grupo control y experimental para todos y por géneros de emisor y receptor. 227

3.3. Calidad de las actitudes emitidas, en los momentos antes y después, para grupo control y experimental, para todos y por géneros de emisor y receptor. 231

3.4. Actitudes vinculativas de igualdad emitidas, en los momentos antes y después, para grupo control y experimental, para todos y por géneros de emisor y receptor. 235

3.5. Actitudes vinculativas de inferioridad emitidas, en los momentos antes y después, para grupo control y experimental, para todos y por géneros de emisor y receptor. 239

3.6. Actitudes vinculativas de superioridad emitidas, en los momentos antes y después, para grupo control y experimental, para todos y por géneros de emisor y receptor. 243

3.7. Actitudes neutras emitidas, en los momentos antes y después, para grupo control y experimental, para todos y por géneros de emisor y receptor. 247

3.8. Actitudes no vinculativas de igualdad emitidas, en los momentos antes y después, para grupo control y experimental, para todos y por géneros de emisor y receptor. 251

3.9. Actitudes no vinculativas de inferioridad emitidas, en los momentos antes y después, para grupo control y experimental, para todos y por géneros de emisor y receptor. 255

3.10. Actitudes no vinculativas de superioridad emitidas, en los momentos antes y después, para grupo control y experimental, para todos y por géneros de emisor y receptor. 259

3.11. Lenguaje no verbal, distancia de interacción del emisor, en los momentos antes y después, para grupo control y experimental, para todos y por géneros de emisor y receptor. 263

3.12. Lenguaje no verbal: orientación del emisor, en los momentos antes y después, para grupo control y experimental, para todos y por géneros de emisor y receptor. 267

3.13. Lenguaje no verbal: contacto físico de emisor al receptor, en los momentos antes y después, para grupo control y experimental, para todos y por géneros de emisor y receptor. 271

3.14. Lenguaje no verbal emitido, duración de la interacción, en los momentos antes y después, para grupo control y experimental, para todos y por géneros de emisor y receptor. 275

3.15. Niveles de significación resultantes de la aplicación de la prueba T para muestras independientes: grupo experimental y grupo control en el momento antes, para los casos de todos emiten a todos, varón a varón, mujer a mujer, varón a mujer y mujer a varón. 281

3.16. Niveles de significación resultantes de la aplicación de la prueba T para muestras independientes: grupo experimental y grupo control en el momento después, para los casos de todos emiten a todos, varón a varón, mujer a mujer, varón a mujer y mujer a varón. 282

3.17. Niveles de significación resultantes de la aplicación de la prueba T para muestras relacionadas: grupo control en el momento antes y después, para los casos de todos emiten a todos, varón a varón, mujer a mujer, varón a mujer y mujer a varón. 284

3.18. Niveles de significación resultantes de la aplicación de la prueba T para muestras relacionadas: grupo experimental en el momento antes y después, para los casos de todos emiten a todos, varón a varón, mujer a mujer, varón a mujer y mujer a varón. 286

3.19. Niveles de significación resultantes de la aplicación de la prueba T para muestras relacionadas: grupo control y experimental en el momento antes y después, para todos los casos. 288

3.20. Patrones de análisis de la distribución de la calidad de las actitudes, cuando la orientación de la línea es única. 293

3.21. Patrones de análisis de la distribución de la calidad de las actitudes, cuando la orientación de la línea es doble. 294

3.22. Calidad de actitudes emitidas: vinculativas de igualdad, de inferioridad y de superioridad; neutras; no vinculativas de igualdad, de inferioridad y de superioridad. Grupo control antes y después y grupo experimental antes y después. Para el caso de todos emiten a todos. 295

3.23. Calidad de actitudes emitidas: vinculativas de igualdad, de inferioridad y de superioridad; neutras; no vinculativas de igualdad, de inferioridad y de superioridad. Grupo control antes y después y grupo experimental antes y después. Para el caso de varón emite a varón. 297

3.24. Calidad de actitudes emitidas: vinculativas de igualdad, de inferioridad y de superioridad; neutras; no vinculativas de igualdad, de inferioridad y de superioridad. Grupo control antes y después y grupo experimental antes y después. Para el caso de mujer emite a mujer. 299

3.25. Calidad de actitudes emitidas: vinculativas de igualdad, de inferioridad y de superioridad; neutras; no vinculativas de igualdad, de inferioridad y de superioridad. Grupo control antes y después y grupo experimental antes y después. Para el caso de varón emite a mujer. 301

3.26. Calidad de actitudes emitidas: vinculativas de igualdad, de inferioridad y de superioridad; neutras; no vinculativas de igualdad, de inferioridad y de superioridad. Grupo control antes y después y grupo experimental antes y después. Para el caso de mujer emite a varón. 303

3.27. Variables del lenguaje no verbal, distancia, orientación, contacto y duración, en los grupos control y experimental en el momento antes y después en el caso de todos emiten a todos. 309

3.28 Variables del lenguaje no verbal, distancia, orientación, contacto y duración, en los grupos control y experimental en el momento antes y después en el caso de varón emite a varón. 310

3.29. Variables del lenguaje no verbal, distancia, orientación, contacto y duración, en los grupos control y experimental en el momento antes y después en el caso de mujer emite a mujer. 311

3.30. Variables del lenguaje no verbal, distancia, orientación, contacto y duración, en los grupos control y experimental en el momento antes y después en el caso de varón emite a mujer. 312

3.31. Variables del lenguaje no verbal, distancia, orientación, contacto y duración, en los grupos control y experimental en el momento antes y después en el caso de mujer emite a varón. 313

3.32. Número de mensajes, número de sujetos de quien los recibe, calidad de las actitudes, actitudes vinculativas de igualdad y de inferioridad recibidas por el grupo comparación externo, desde el control y el experimental, en los momentos antes y después, para el caso de todos reciben de todos. 323

3.33. Actitudes vinculativas de superioridad, actitudes neutras y actitudes no vinculativas de igualdad, de inferioridad y de superioridad recibidas por el grupo comparación externo, desde el grupo control y desde el grupo experimental, en los momentos antes y después, para el caso de todos reciben de todos. 324

ÍNDICE DE TABLAS

3.1.	NÚMERO DE MENSAJES EMITIDOS.	427
3.2.	NÚMERO DE SUJETOS A QUIEN EMITE.	428
3.3.	CALIDAD DE LAS ACTITUDES EMITIDAS.	429
3.4.	ACTITUDES VINCULATIVAS DE IGUALDAD EMITIDAS.	430
3.5.	ACTITUDES VINCULATIVAS DE INFERIORIDAD EMITIDAS.	431
3.6.	ACTITUDES VINCULATIVAS DE SUPERIORIDAD EMITIDAS.	432
3.7.	ACTITUDES NEUTRAS EMITIDAS.	433
3.8.	ACTITUDES NO VINCULATIVAS DE IGUALDAD EMITIDAS.	434
3.9.	ACTITUDES NO VINCULATIVAS DE INFERIORIDAD EMITIDAS.	435
3.10.	ACTITUDES NO VINCULATIVAS DE SUPERIORIDAD EMITIDAS.	436
3.11.	LENGUAJE NO VERBAL: DISTANCIA DE INTERACCIÓN DEL EMISOR.	437
3.12.	LENGUAJE NO VERBAL: ORIENTACIÓN DEL EMISOR.	438
3.13.	LENGUAJE NO VERBAL: CONTACTO FÍSICO DEL EMISOR A RECEPTOR.	439
3.14.	LENGUAJE NO VERBAL: DURACIÓN DE LA INTERACCIÓN.	440
3.15.	GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL EN EL MOMENTO ANTES.	441
3.16.	GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL EN EL MOMENTO DESPUÉS.	441
3.17	GRUPO CONTROL EN SUS MOMENTOS ANTES Y DESPUÉS.	442
3.18.	GRUPO EXPERIMENTAL EN SUS MOMENTOS ANTES Y DESPUÉS.	442
3.19.	GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL. DIFERENCIAS ENTRE SUS MOMENTOS ANTES Y DESPUÉS.	443
3.20.	NÚMERO DE MENSAJES RECIBIDOS POR EL GRUPO DE COMPARACIÓN EXTERNO.	443
3.21.	NÚMERO DE SUJETOS DE QUIEN RECIBE EL GRUPO DE COMPARACIÓN EXTERNO.	443
3.22.	CALIDAD DE LAS ACTITUDES RECIBIDAS POR EL GRUPO DE COMPARACIÓN EXTERNO.	444
3.23.	ACTITUDES VINCULATIVAS DE IGUALDAD RECIBIDAS POR EL GRUPO DE COMPARACIÓN EXTERNO.	444
3.24	ACTITUDES VINCULATIVAS DE INFERIORIDAD RECIBIDAS POR EL	444

GRUPO DE COMPARACIÓN EXTERNO.

3.25. ACTITUDES VINCULATIVAS DE SUPERIORIDAD RECIBIDAS POR EL GRUPO DE COMPARACIÓN EXTERNO. 445

3.26. ACTITUDES NEUTRAS RECIBIDAS POR EL GRUPO DE COMPARACIÓN EXTERNO. 445

3.27. ACTITUDES NO VINCULATIVAS DE IGUALDAD RECIBIDAS POR EL GRUPO DE COMPARACIÓN EXTERNO. 445

3.28. ACTITUDES NO VINCULATIVAS DE INFERIORIDAD RECIBIDAS POR EL GRUPO DE COMPARACIÓN EXTERNO. 446

3.29. ACTITUDES NO VINCULATIVAS DE SUPERIORIDAD RECIBIDAS POR EL GRUPO DE COMPARACIÓN EXTERNO 446