



UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA

MODULO
COMUNICACIÓN Y
TÉCNICAS DE ESTUDIO
AÑO 2020

EQUIPO DOCENTE

Comisión 1:

Lorena Sosa Luna;
Ignacio Lau;
Mabel Lazcano de Varela
Ayud. Estud.:
Irene Vera y Gianina Verónica
Villagra

Comisión 2:

Zurita Graciela;
Mangone Analía
Vizgarra Luis
Ayud. Estud.:
Veliz Paula
Nuñez Ángel, Marcelo

Comisión 3:

Pablo G. Schiavone
Yael Soto
Maria Cecilia Martinez

Comisión 4:

Javiera Chaya,
Pilar Cortés
Nicolás González
Ayud. Estud.
Solange López.

Comisión 5

Carina Avaca,
Fabián Beduino,
Sofía Díez
Pucci Gustavo

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA

MODULO
COMUNICACIÓN Y
TÉCNICAS DE ESTUDIO
AÑO 2020

Eje temático N°1 El proceso de comunicación

- **Técnicas de estudio**
 - Como se estudia. María Teresa Serafini
 - Herramientas para el Aula. María Gabriela García
 - Manual de lectura y escritura universitaria, prácticas de taller.
Nogueira Silvia
- **Comunicación verbal**
 - Apunte preparado para el Modulo de Comunicación por la Prof.
Ángela del Pilar Cortes
- **Comunicación no verbal**
- **Inteligencias múltiples**
 - Inteligencia múltiples. Gladys Brites de Vila / Ligia Almoño de
Jenichen

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA

MODULO
COMUNICACIÓN Y
TÉCNICAS DE ESTUDIO
AÑO 2020

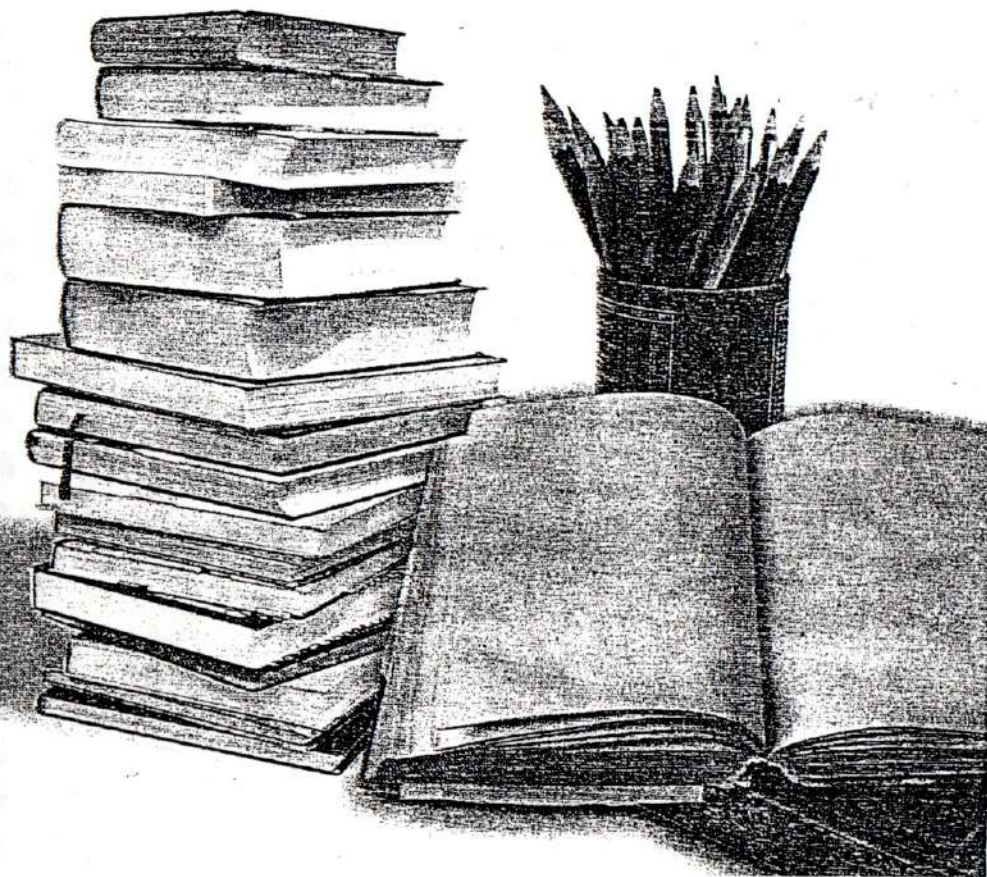
Eje temático 2 “La Comunicación en el profesional de Educación Física”

- **Educación Física y Docencia**
 - Particularidades del oficio de enseñar. Emilio Tenti Fanfani
 - Sobre el lugar de la Educación Física en la escuela. Rodolfo Rozengardt
- **Enfoque actual y objetivos de la Educación Física**
 - La Educación Física Infantil y su Didáctica. María Laura González de Álvarez / Beatriz Alicia Rada
- **Comunicación y Deporte**
 - Análisis de las estructuras del juego deportivo. José Hernández Moreno

María Teresa Serafini

Cómo se estudia

La organización del trabajo intelectual



Esta colección de "instrumentos" se propone ofrecer manuales básicos, claros, con la máxima información, que analicen a fondo el estado actual de una cuestión, sin olvidar los antecedentes históricos, y tratando de aclarar las tendencias que se perfilan en un futuro inmediato.

Para tener éxito en la escuela y continuar aprendiendo cuando ya se es adulto, es necesario saber estudiar de manera autónoma. Este libro presenta, de una forma simple y concreta, algunas técnicas para adquirir un buen método de estudio. La primera parte, dirigida a los estudiantes, da consejos operativos sobre diversos aspectos del estudio: la planificación, la lectura, el subrayado, los apuntes, la investigación y la exposición. La segunda parte, dirigida a los docentes, explica cómo programar la didáctica de los métodos de estudio, determinar el estilo de aprendizaje de los estudiantes y afrontar el trabajo en clase. La tercera parte utiliza los modelos de la ciencia cognitiva y de la inteligencia artificial para explicar los procesos básicos del estudio: la memorización, la representación de las informaciones, la comprensión y la solución de problemas. Esta parte está dedicada a estudiantes, a docentes y a todos los que quieran profundizar en los mecanismos básicos del estudio.

María Teresa Serafini es doctora en Psicolingüística y ha llevado a cabo investigaciones sobre la didáctica de la escritura y el uso de las nuevas tecnologías en la escuela. Es autora también de *Cómo se escribe*, obra publicada por Editorial Paidós.



3. La lectura

«¡Ya leí la lección para mañana, pero no entendí nada!»

Los estudiantes dedican gran parte de su tiempo a la lectura de libros de texto y narrativa, de periódicos y de seminarios, de ensayos y de trozos de antología seleccionados por el profesor. Leen en la escuela, en la casa y en la biblioteca, para aprender y para divertirse. A través de la lectura se desarrolla gran parte del aprendizaje, y las ocasiones de reflexión y del desarrollo de la capacidad de trabajo provienen de ella.

Lamentablemente, es muy diferente leer un texto de forma superficial que comprenderlo y asimilar su contenido. Muchos estudiantes leen y releen los pasajes que hay que estudiar sin cumplir ninguna operación que ayude a apropiarse del contenido; más tarde se asombran de los malos resultados de las preguntas orales y escritas. Para aprender se requiere que el estudiante comprenda el texto, extraiga la información y las ideas más importantes, y las relacione con lo que ya conoce reorganizándolas y sintetizándolas según un criterio propio, y haciendo más fácil de este modo el proceso de memorización. Saber leer significa entonces poseer varias capacidades de tipo técnico (Bellenger, 1984; Rowntree, 1979 y Crowder, 1986).

La aproximación básica a la lectura es la misma para

todas las materias de estudio, aun cuando cada tipo de texto y de argumento requiere capacidades específicas. La lectura de textos de historia, por ejemplo, necesita que se sepan organizar acontecimientos e ideas en orden cronológico, mientras que la lectura de textos científicos requiere saber reconocer relaciones de causa-efecto. Pero bien sea el estudio de la historia, bien el de las ciencias, implica capacidades comunes de lectura: por ejemplo, la capacidad de determinar las ideas principales de un texto o de memorizar los términos nuevos.

En este capítulo enfocamos algunas técnicas para aprender a leer un texto. Ante todo determinamos varias fases: la pre-lectura, en la cual se crean expectativas y uno se «prepara» para comprender un texto; la llamada «lectura rápida», que permite recorrer textos muy largos en poco tiempo, extrayendo pocas pero fundamentales informaciones, y finalmente, la «lectura analítica», aquella que lleva a una comprensión precisa del texto y a la valoración y comprensión crítica de sus elementos. En esta fase, en particular, se determinan los objetivos y las informaciones importantes, se evalúa la validez de las fuentes y se distingue entre hechos y opiniones. En el capítulo 4 veremos cómo la lectura analítica debe ser completada tomando apuntes y esquematizando el contenido de un texto, mientras que en el capítulo 5 veremos las técnicas de memorización. En cambio, este capítulo termina con algunos consejos prácticos para entrar en el mundo de la narrativa y para alcanzar la posibilidad de gozar de uno de los placeres que están más al alcance de la mano: la lectura por diversión.

3.1. Fases de la lectura

En la escuela, la capacidad de estudio, a menudo, se considera innata o ligada a factores ambientales. Esta postura hace difícil la determinación de las capacidades básicas para el estudio y excluye su enseñanza del currículum escolar.

La dificultad para aprender a leer y a comprender se

debe al hecho de que las capacidades de juego son muchas, de difícil definición y en varias combinaciones. Un modo de presentarlas es ver cómo afrontar la lectura de un texto a través de una serie de fases separadas que requieren operaciones específicas. Veamos estas fases en síntesis.

I fase: pre-lectura. Durante esta fase se lee superficialmente el texto, tratando de captar los elementos más importantes, evaluar el interés del contenido, determinar la estructura general y formarse una idea global. Esta operación puede realizarse también a través de la llamada **lectura rápida**, que trata de analizar un texto muy rápidamente y en forma global para tomar de él unos pocos elementos. Teniendo en cuenta los elementos que se han captado al recorrer el texto y la curiosidad de cada uno sobre el tema, puede resultar útil preparar una serie de preguntas a las que se quisiera dar una respuesta durante la siguiente lectura crítica.

II fase: lectura crítica del texto. La propia y verdadera lectura analítica debe realizarse con una disposición activa por parte del lector, distinguiendo los hechos de las opiniones, concretando los objetivos en el fragmento que lee, y determinando las informaciones de mayor importancia. La lectura crítica puede acompañarse de un **subrayado** del texto y de la **toma de apuntes** (véase el capítulo 4).

III fase: post-lectura. Para completar el aprendizaje es necesario controlar y reorganizar los apuntes. Pueden elaborarse diagramas, representaciones gráficas que muestren la estructura de la información (véase el capítulo 4), o bien fichas, tablas terminológicas y fichas con preguntas/problemas que ayuden a memorizar (véase el capítulo 5). Estas informaciones son básicas para la preparación de un trabajo escrito o de una exposición oral (véanse los capítulos 6 y 7).

Todos pueden aprender a leer si adquieren poco a poco estas técnicas y la capacidad de aplicarlas en el orden justo y en el modo oportuno (Devine, 1981; Lend, 1983; y Tonjes y Zintz, 1981).

3.2. La pre-lectura

La pre-lectura es una actividad preparatoria para la lectura propiamente dicha, que permite hacerse una idea general sobre el contenido de un libro y sobre el modo de afrontarlo. Antes de emprender una lectura analítica, palabra por palabra, resulta útil encuadrar el texto, evaluando en él algunos elementos generales. Por ejemplo, antes de iniciar la lectura de un libro es útil observar algunos de los elementos siguientes:

- *La contratapa, las solapas y las primeras páginas, para conocer las primeras informaciones sintéticas acerca del contenido, sobre el autor y el año de publicación.*
- *El prefacio, para evaluar el contexto en el cual nació el libro; en el caso de un libro científico, por ejemplo, se entiende que es el fruto del trabajo de un individuo o de un grupo de investigadores.*
- *El índice general, para comprender cómo están distribuidas las informaciones en su interior.*
- *El índice analítico, para verificar si el texto contiene los temas y problemas que nos interesan y sobre los que estamos buscando información.*
- *El primer capítulo que, a menudo, junto con la introducción, encuadra el texto en el ámbito de estudios precedentes del mismo autor o de otros.*
- *El último capítulo, que muchas veces ofrece la síntesis de los resultados que se presentan en el libro.*
- *La bibliografía, que permite examinar la amplitud y el tipo de fuentes. La fecha de muchas de éstas permite estimar la actualidad del autor.*
- *Las notas, que dan indicaciones sobre las dificultades o la facilidad del texto.*

En el caso en que se deba estudiar un capítulo o un pasaje aisladamente o en el ámbito de una antología, uno puede recurrir a algunos elementos.

- *La introducción, que trae a menudo, junto con una síntesis, una evaluación del texto.*
- *El primero y el último párrafo que, a menudo, presentan un encuadre y una síntesis del texto respectivamente.*
- *Los subtítulos, que ayudan a comprender la estructura del capítulo o del pasaje de la antología y la distribución de la información.*

En ambos casos, el texto debe abrirse al azar en varios puntos para evaluar el uso de la lengua, el modo de exposición y la existencia de figuras y esquemas. Esto nos permite considerar las dificultades de la lectura que nos espera.

Uno de los objetivos de la pre-lectura es despertar nuestra atención a través de la creación de expectativas que nos ayuden a comprender un texto; este objetivo puede lograrse preparando **preguntas** acerca del contenido del texto, a las que la lectura deberá proporcionar respuestas. Por ejemplo, para un trozo antológico que describe la vida de los antiguos romanos es posible proponer preguntas acerca de las clases sociales, los trabajos típicos, las costumbres alimenticias, el papel de la mujer, la esclavitud, la religión y en particular la difusión del cristianismo. El texto será entonces interpretado a la luz de estas preguntas. Lo valoraremos en especial como muy informativo cuando proporcione respuestas exhaustivas a nuestras preguntas, mientras que quedaremos insatisfechos cuando muchas de ellas queden sin respuesta. Esta última situación nos indica que la lectura deberá ser completada, yendo a buscar otras fuentes.

3.3. La lectura rápida

Se han organizado muchos cursos sobre lectura rápida durante los últimos años; los destinatarios son generalmente dirigentes empresariales y políticos que tienen necesidad de leer cada día una gran cantidad de páginas de informes, diarios y libros. Para no ahogarse con los

papeles, estas personas necesitan mejorar las técnicas de lectura rápida de los impresos que llegan hasta sus escritorios.

Las técnicas para leer rápidamente pueden resultar de ayuda sobre todo para buscar informaciones específicas en un texto que trata de varios temas, o bien de valorar la importancia del mismo y seleccionar algunos trozos de manera analítica. La lectura rápida es útil, no sólo porque permite ahorrar tiempo sino también porque estimula una lectura tendente a la búsqueda de información, y evita ese seguimiento mecánico del flujo lineal de las palabras, que hace difícil la determinación de los diversos tipos de información y la comprensión de los múltiples niveles de su organización. (Entre los textos en italiano sobre la lectura rápida véanse Pozzi, 1987 y Zielke, 1987.)

Los lectores inexpertos tienden a leer a la misma velocidad cualquier tipo de texto. El estudiante de enseñanza media lee el artículo de una crónica de un periódico a la misma velocidad con la que estudia una hoja de historia, de manera analítica y sin perder ni una palabra. En este caso, el entrenamiento para la lectura rápida permitirá afrontar textos de menor importancia de manera más rápida y eficiente.

A veces, en cambio, la lectura rápida se vuelve una costumbre tan enraizada que no da lugar a una lectura analítica y sistemática. Por ejemplo, algunos lectores habituados a leer a una velocidad enorme por su trabajo, con el tiempo se vuelven incapaces de gozar de un texto narrativo: en su estilo de lectura tienden a saltar párrafos enteros (puede suceder incluso que lleguen al final de una novela y no comprendan la conclusión, si la novela misma está construida mediante saltos temporales y tiene un final que no presenta los últimos acontecimientos de la historia).

En realidad, el problema no es el de leer cada texto a una velocidad altísima, sino adquirir una gran flexibilidad en la lectura para aumentar o disminuir la velocidad según el tipo de texto y el objetivo de la lectura. Un texto de estudio por lo general se lee a una velocidad que

varía entre las 100 y 250 palabras por minuto. Si se trata de un texto de matemáticas o de una materia que incluye muchos elementos técnicos, la velocidad puede ser muy inferior. En textos simples de narrativa, leídos por diversión, pueden lograrse velocidades de hasta 500 palabras por minuto. Velocidades mayores a las 800-900 palabras por minuto no permiten captar el mayor número de palabras en la página, sino que son útiles para recorrer con la vista un texto buscando algunas informaciones específicas. También se puede llegar a recorrer un texto a una velocidad de miles de palabras por minuto.

Se aconseja a cada lector que pruebe a medir su velocidad lectora. Puede comenzarse con la valoración de la propia velocidad lectora de artículos del periódico, para pasar luego a libros de narrativa y a ensayos con argumentos no complejos (por ejemplo, este libro). Si luego, el lector quiere realizar ejercicios para leer con mayor velocidad, de los que enseguida hablaremos, podrá medir el aumento de la misma calculando el tiempo que necesita antes y después de haber desarrollado los ejercicios.

Para evaluar la cantidad de palabras de una página sin contarlas todas, se calcula el promedio de palabras por renglón y el promedio de renglones por página, así de su producto se obtiene el promedio de palabras por página; se calcula luego la cantidad de páginas leídas en veinte minutos y se obtiene fácilmente el promedio de palabras leídas por minuto.

3.3.1. *Cómo se aumenta la velocidad de lectura*

La lectura es un proceso complejo que conlleva actividades físicas, intelectuales y, a menudo, también emotivas: la velocidad con la que leemos y comprendemos un texto está ligada a todas estas áreas. Están en juego las capacidades visuales y perceptivas, el dominio del léxico, el objetivo que nos lleva a leer, las experiencias pasadas, la familiaridad con los temas del texto y otros elementos, como el propio estado de ánimo en el momento

de la lectura. Un entrenamiento apropiado para cada una de las capacidades lleva a una mayor velocidad general de lectura. Los cursos y libros sobre lectura rápida restringen sin embargo la atención sólo a los aspectos físicos y perceptivos.

Los ejercicios para mejorar el aspecto físico de la lectura tienen dos metas principales: por una parte, intentan volver más eficientes los movimientos de los ojos y más precisa la percepción visual de las palabras y los sintagmas; por la otra, aspiran a eliminar la tendencia a pronunciar las palabras con la voz o incluso sólo mentalmente mientras se lee.

Durante la lectura, a menudo se percibe un obstáculo en la lentitud con que el que ojo se desplaza sobre la página: la mente parece proceder de una manera más rápida que el ojo. Hay que tener presente que el ojo ve sólo cuando está quieto: durante la lectura, el ojo no tiene un movimiento continuo, sino que alterna momentos de reposo, de «fijación», con desplazamientos sobre el renglón y en la página. En la lectura literal, el ojo se desplaza para cada palabra tantas veces como letras hay: todos estos movimientos del ojo producen una lectura muy lenta. Para leer con mayor velocidad hay que aprender a ampliar progresivamente el campo de «fijación» del ojo, pasando de una sola letra cada vez a más letras, a una palabra y finalmente a diversas palabras. Con un adecuado entrenamiento es posible ver tres palabras por cada «fijación», llegando a leer una línea de texto con tres «fijaciones», con tres únicos movimientos del ojo.

Un lector inexperto pronuncia en voz alta o mentalmente las palabras. La pronunciación de las palabras puede reducir la velocidad de lectura incluso en más del 50 %. Es necesario esforzarse para reconocer una palabra por su aspecto más que por su sonido: el tiempo necesario para reconocer un grupo de palabras es menor que el que se necesita para pronunciarlas.

3.3.2. Ejercicios para leer más rápidamente

Una lectura rápida requiere que el ojo esté entrenado para correr sobre la hoja, no tanto para seguir la hilera de palabras sino para percibir palabras y grupos de palabras y para localizar información. Veamos cuatro tipos de ejercicios para acostumbrarse a leer más rápidamente.

A. LOCALIZAR LA PRESENCIA DE UNA PALABRA PRESELECCIONADA

- En una página, contar lo más rápidamente posible cuántas veces aparece la preposición «de», el artículo «un» u otra palabra elegida.
- En una página de tema conocido, controlar la presencia de tres vocablos muy probables en dicho tema. Por ejemplo, en un pasaje sobre el romanticismo literario, localizar las palabras «amor», «poesía» y «poética».
- Extraer un término del índice analítico (o del glosario) de un libro; abrir luego la página en la que está citado ese término, indicada en dicho índice, y localizar lo más rápidamente posible el término en la página abierta.
- En la guía telefónica, localizar lo más rápidamente posible el teléfono de un abonado preseleccionado.
- En las páginas amarillas, seleccionar con la mayor rapidez posible un negocio de «marcos» o un «fontanero» cercano a nuestro domicilio. En la columna de «marcos» y de «fontaneros», recorrer los teléfonos seleccionando números que tengan algunas características comunes a las de nuestro teléfono.

B. LOCALIZAR LA PRESENCIA DE UN GRUPO DE PALABRAS

- En una página, contar con la máxima velocidad posible cuántas veces aparecen secuencias tales como «de un» o «por el».

de la lectura. Un entrenamiento apropiado para cada una de las capacidades lleva a una mayor velocidad general de lectura. Los cursos y libros sobre lectura rápida restringen sin embargo la atención sólo a los aspectos físicos y perceptivos.

Los ejercicios para mejorar el aspecto físico de la lectura tienen dos metas principales: por una parte, intentan volver más eficientes los movimientos de los ojos y más precisa la percepción visual de las palabras y los sintagmas; por la otra, aspiran a eliminar la tendencia a pronunciar las palabras con la voz o incluso sólo mentalmente mientras se lee.

Durante la lectura, a menudo se percibe un obstáculo en la lentitud con que el que ojo se desplaza sobre la página: la mente parece proceder de una manera más rápida que el ojo. Hay que tener presente que el ojo ve sólo cuando está quieto: durante la lectura, el ojo no tiene un movimiento continuo, sino que alterna momentos de reposo, de «fijación», con desplazamientos sobre el renglón y en la página. En la lectura literal, el ojo se desplaza para cada palabra tantas veces como letras hay: todos estos movimientos del ojo producen una lectura muy lenta. Para leer con mayor velocidad hay que aprender a ampliar progresivamente el campo de «fijación» del ojo, pasando de una sola letra cada vez a más letras, a una palabra y finalmente a diversas palabras. Con un adecuado entrenamiento es posible ver tres palabras por cada «fijación», llegando a leer una línea de texto con tres «fijaciones», con tres únicos movimientos del ojo.

Un lector inexperto pronuncia en voz alta o mentalmente las palabras. La pronunciación de las palabras puede reducir la velocidad de lectura incluso en más del 50 %. Es necesario esforzarse para reconocer una palabra por su aspecto más que por su sonido: el tiempo necesario para reconocer un grupo de palabras es menor que el que se necesita para pronunciarlas.

3.3.2. Ejercicios para leer más rápidamente

Una lectura rápida requiere que el ojo esté entrenado para correr sobre la hoja, no tanto para seguir la hilera de palabras sino para percibir palabras y grupos de palabras y para localizar información. Veamos cuatro tipos de ejercicios para acostumbrarse a leer más rápidamente.

A. LOCALIZAR LA PRESENCIA DE UNA PALABRA PRESELECCIONADA

- En una página, contar lo más rápidamente posible cuántas veces aparece la preposición «de», el artículo «un» u otra palabra elegida.
- En una página de tema conocido, controlar la presencia de tres vocablos muy probables en dicho tema. Por ejemplo, en un pasaje sobre el romanticismo literario, localizar las palabras «amor», «poesía» y «poética».
- Extraer un término del índice analítico (o del glosario) de un libro; abrir luego la página en la que está citado ese término, indicada en dicho índice, y localizar lo más rápidamente posible el término en la página abierta.
- En la guía telefónica, localizar lo más rápidamente posible el teléfono de un abonado preseleccionado.
- En las páginas amarillas, seleccionar con la mayor rapidez posible un negocio de «marcos» o un «fontanero» cercano a nuestro domicilio. En la columna de «marcos» y de «fontaneros», recorrer los teléfonos seleccionando números que tengan algunas características comunes a las de nuestro teléfono.

B. LOCALIZAR LA PRESENCIA DE UN GRUPO DE PALABRAS

- En una página, contar con la máxima velocidad posible cuántas veces aparecen secuencias tales como «de un» o «por el».

C. LOCALIZAR LA PRESENCIA DE INFORMACIONES ESPECIFICAS

- *Leyendo rápidamente la vida de Gabriele d'Annunzio en la enciclopedia, seleccionar los nombres de sus amantes y contarlos. Esta operación es más compleja que las que hacen falta para los ejercicios precedentes, ya que hay que recorrer el texto para localizar una información particular sin conocer las palabras con las que se la presenta. En este caso, cada vez que se encuentra un nombre de mujer, hay que comprender si se trata de una de sus amantes teniendo en cuenta las palabras inmediatamente cercanas.*
- *Intentar responder a las preguntas presentes al final de un capítulo de historia o de geografía sin leer todo el texto, sino recorriéndolo sólo con la mirada.*

D. AMPLIAR EL CAMPO DE FIJACION DEL OJO

- *Intentar mover lo menos posible el ojo, ampliando el campo de acción, incluyendo mayor cantidad de palabras en cada fijación.*
- *Entrenarse para mover el ojo con rapidez, fijando primero el comienzo y luego el final de cada renglón. O bien, cuando se abarca un renglón entero en una sola mirada, fijar cada uno de forma separada, desplazándose entonces de un renglón al otro con una sola fijación del ojo. Finalmente, cuando una única fijación cubre varios renglones, desplazarse con un solo movimiento una cantidad determinada de ellos.*

Para obligar a un lector a proceder con rapidez frente al texto, antes se utilizaban instrumentos mecánicos que descubrían y cubrían el texto a una determinada velocidad. Hoy en día, este mismo objetivo se obtiene a través de los programas de un ordenador personal que presentan sobre la pantalla una parte del texto durante un tiempo limitado. En cada caso hay que encontrar un punto de equilibrio: la velocidad nunca debe comprometer la

localización y la comprensión de los puntos importantes del texto.

3.4. Análisis estructural de un texto

Después de haber completado la pre-lectura, pasamos a la lectura analítica de un texto. Ante todo desarrollamos un análisis estructural del mismo, tendente a aislar unidades de lectura y a estudiar las principales tipologías de estas unidades. Afrontamos luego la lectura crítica, que persigue la comprensión del texto en sí mismo.

3.4.1. Unidades de lectura

El primer problema ante el cual nos encontramos es el siguiente: ¿cuáles son las unidades de lectura del texto? ¿Cuánto texto hay que leer, antes de comenzar a reelaborar las informaciones subrayando, tomando apuntes o repitiendo? Algunos estudiantes leen dos o tres páginas o un capítulo entero de un tirón hasta el final, otros se detienen cada dos o tres renglones. Ambos están equivocados: por lo general, los primeros no logran referir mucho del texto leído y comienzan inmediatamente después con una segunda lectura completa igualmente infructuosa, mientras que los segundos logran repetir las frases leídas palabra por palabra, casi de memoria, pero sin lograr aprehender el significado del texto.

Para comprender y captar el texto con mayor facilidad debemos dividirlo en unidades de lectura a las que nos dedicaremos por separado. Estas unidades son más o menos extensas según el estilo del autor, el volumen de información presente, el que poseemos nosotros, y el tipo de texto de que se trata.

La unidad de lectura debe ser lo suficientemente extensa como para abarcar una unidad de información, es decir, todas las frases que desarrollan una idea, incluidos los ejemplos. En la mayoría de los casos, la unidad de in-

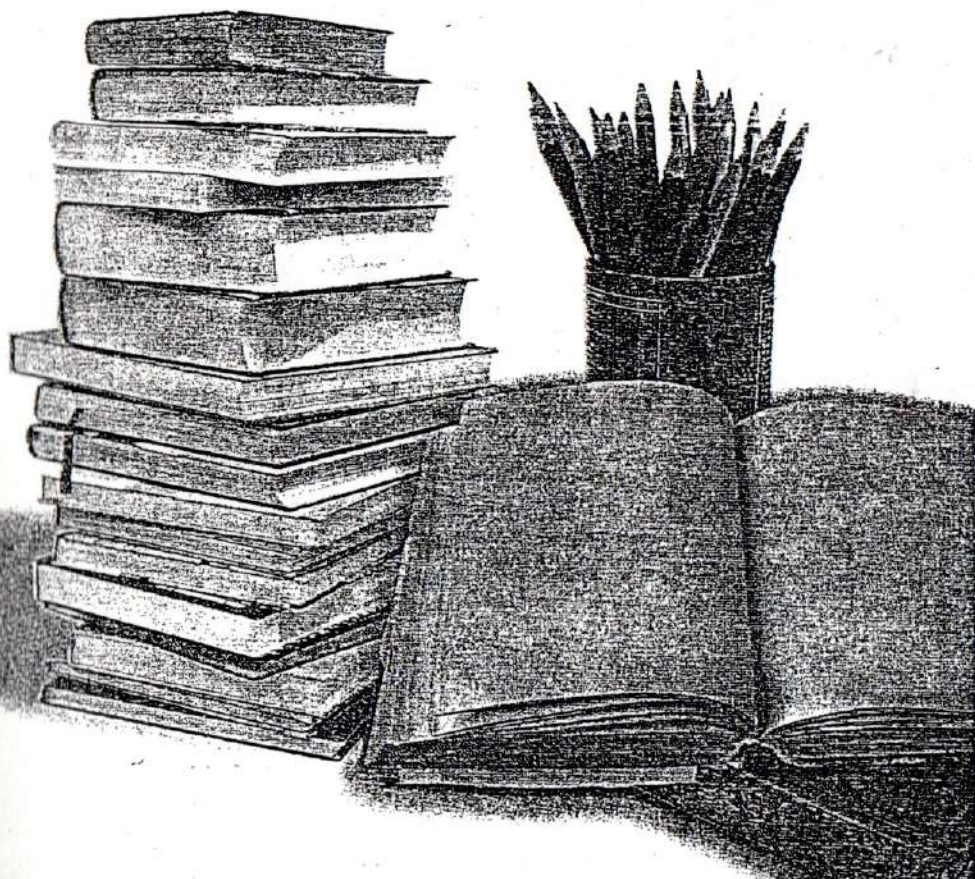
INSTRUMENTOS PAIDÓS

Colección dirigida por Umberto Eco

María Teresa Serafini

Cómo se estudia

La organización del
trabajo intelectual



INSTRUMENTOS PAIDÓS

Colección dirigida por Umberto Eco

Esta colección de "instrumentos" se propone ofrecer manuales básicos, claros, con la máxima información, que analicen a fondo el estado actual de una cuestión, sin olvidar los antecedentes históricos, y tratando de aclarar las tendencias que se perfilan en un futuro inmediato.

Para tener éxito en la escuela y continuar aprendiendo cuando ya se es adulto, es necesario saber estudiar de manera autónoma. Este libro presenta, de una forma simple y concreta, algunas técnicas para adquirir un buen método de estudio. La primera parte, dirigida a los estudiantes, da consejos operativos sobre diversos aspectos del estudio: la planificación, la lectura, el subrayado, los apuntes, la investigación y la exposición. La segunda parte, dirigida a los docentes, explica cómo programar la didáctica de los métodos de estudio, determinar el estilo de aprendizaje de los estudiantes y afrontar el trabajo en clase. La tercera parte utiliza los modelos de la ciencia cognitiva y de la inteligencia artificial para explicar los procesos básicos del estudio: la memorización, la representación de las informaciones, la comprensión y la solución de problemas. Esta parte está dedicada a estudiantes, a docentes y a todos los que quieran profundizar en los mecanismos básicos del estudio.

María Teresa Serafini es doctora en Psicolingüística y ha llevado a cabo investigaciones sobre la didáctica de la escritura y el uso de las nuevas tecnologías en la escuela. Es autora también de *Cómo se escribe*, obra publicada por Editorial Paidós.



4.1.4. *Cómo subrayar*

En una primera fase del aprendizaje puede resultar útil usar diversos colores para subdividir el texto. Por ejemplo, el azul para las afirmaciones o las conclusiones; el rojo para los ejemplos; el verde para las tesis principales y el marrón para los elementos estructurales del texto. El uso de colores diferentes, sin embargo, no es aconsejable por lo general, ya que, aun obligando a realizar una elección y a no ser pasivos, puede quitar concentración e impulsar a subrayar demasiado.

Además del subrayado pueden realizarse otras operaciones sobre la hoja:

1. Para resaltar la estructura de un texto resulta útil, además del subrayado, agregar notas y comentarios al margen. Por ejemplo, en un texto de argumentación resulta ventajoso indicar al lado palabras tales como **premisas, tesis, afirmaciones, conclusiones, ejemplos.**
2. En todos los casos en los que no se encuentre en el texto una frase o un elemento de síntesis para subrayar, anotar al lado una palabra o frase de resumen: los bordes blancos de la hoja son un espacio precioso para escribir apuntes. En este caso resulta oportuno esforzarse por generar términos nuevos que resuman de manera eficaz el texto, en lugar de copiar palabras o frases extraídas del mismo.
3. Utilizar también los más variados medios gráficos para que la estructura de un texto se vuelva clara o para resaltar operaciones o actividades para realizar sucesivamente sobre el texto. Por ejemplo, utilizar flechas para poner en relación ideas similares o contrastadas situadas en distintos renglones, poner un signo de interrogación junto a pasajes poco claros o sobre palabras nuevas que habrá que buscar en el diccionario, y agregar esquemas y diagramas. Los puntos 2 y 3 nos hacen pasar del subrayado a la toma de apuntes. La figura 4.1 resume algunas reglas prácticas para seguir con el subrayado de un texto.

FIGURA 4.1. Reglas prácticas para el subrayado

1. Subrayar poco, saltando los elementos secundarios y los vocablos superfluos.
2. Subrayar frases positivas (afirmaciones); cada vez que se subrayen frases negativas, subrayar o resaltar también una negación (el no de las afirmaciones negativas), de manera que al recorrer el texto no nos engañemos.
3. Volver a escribir al lado con nuevas palabras los conceptos expresados en el texto, cuando no resulte posible extraer los vocablos que sintetizan por sí solos el contenido.
4. Si el texto está constituido por una enumeración de ideas, causas, consecuencias u otro tipo de elementos, numerarlos de forma progresiva; pasar entonces de una enumeración a una secuencia.
5. Cuando un texto subrayado es una definición, resaltarla mediante una flecha en el margen. Ante muchos ejemplos resaltar el más característico con una flecha.
6. Además del subrayado, usar otros signos gráficos que atraigan la atención y que faciliten las actividades que se cumplen para la comprensión. Por ejemplo, unir con una línea ideas similares o contrastadas y poner un signo de interrogación sobre palabras que habrá que buscar en el diccionario o junto a periodos que no resulten claros.
7. Diferenciar poniendo, por ejemplo, entre corchetes los comentarios propios, las críticas y los consensos, para no confundirlos con los contenidos del texto.
8. No usar demasiados lápices o rotuladores para distinguir los subrayados. Alternar, en cambio, dos modos diferentes de subrayado con un solo lápiz o rotulador (usando, por ejemplo, una línea ondulada para las informaciones más importantes y una línea recta para los demás datos).

4.2. Tomar apuntes

Diversas investigaciones (Howe, 1974) mostraron una gran correlación entre la capacidad de tomar apuntes y la facilidad de aprender. Tomar apuntes significa justamente seleccionar las informaciones, reelaborarlas, reorganizarlas, y, sobre todo, llevar al lector a desarrollar un papel activo y a aumentar su atención. No fue fácil verificar de forma experimental esta correlación, ya que son numerosas las actividades que se cumplen durante y después de la toma de apuntes. Se notó, sin embargo, que la utilidad de los apuntes resulta tanto mayor cuanto más

«personalizados» son los mismos, es decir, que presentan una organización que le dio el autor y que difiere sensiblemente de la del texto leído. Es el esfuerzo por crear buenos apuntes lo que facilita el aprendizaje. Por ello, los apuntes dictados o distribuidos por los profesores y los esquemas que presentan los libros son de una utilidad relativa. Es casi imposible llegar a un estudio serio con este tipo de apuntes. Cuando los estudiantes consultan estos manuales, se hacen la ilusión de poder aprovechar el trabajo de sistematización realizado ya por otros; en realidad intentan desplazar sus esfuerzos desde el nivel de la comprensión y del razonamiento al de la memoria, pero con escaso éxito.

Al tomar apuntes se siguen varias de las reglas para el subrayado. Su objetivo es en realidad el mismo: fijar algunos elementos esenciales del texto junto a nuestras reacciones y a los comentarios que nos parecen útiles. Tomar apuntes presenta, sin embargo, una ventaja importante respecto al subrayado, ya que brinda la posibilidad de alejarse en gran parte del texto y de reestructurar la información de modo que resulte más cómodo.

Seguidamente indicaremos varios tipos de apuntes y responderemos a las siguientes preguntas: cuándo, cuánto y cómo tomar apuntes.

4.2.1. Tipos de apuntes

Hay varios tipos de apuntes: mediante palabras-clave, pequeñas frases completas y pequeños resúmenes en forma de tablas o diagramas. A menudo se utiliza un sistema mixto que presenta juntos palabras-clave, breves fragmentos de texto y tablas.

A. APUNTES POR PALABRAS-CLAVE

Es el tipo de apuntes más común, en el que se enumeran palabras privadas de conexión; la relación entre las mismas se efectúa a través del contexto.

Retomemos la descripción de metales y no-metales:

Los elementos existentes sobre la corteza terrestre se subdividen en dos grandes grupos: metales y no metales. Todos los elementos se clasifican según sus propiedades físicas y químicas. Los metales, a diferencia de los no metales, generalmente son buenos conductores ya sea de la electricidad como del calor. La mayor parte de los metales son maleables, es decir, pueden ser trabajados en placas; esta propiedad les falta a los no metales. Algunos metales son además dúctiles, pueden ser trabajados en delgados hilos; esto, por lo general, no es posible en el caso de los no metales. Los metales son generalmente brillantes, reflejan la luz y tienen una alta densidad, diferenciándose también en esto de los no metales.

Notemos que el subrayado hace de guía en la toma de apuntes, ya que identifica las palabras-clave:

Metales:

- *Buenos conductores del calor*
- *Maleables*
- *Dúctiles*
- *Brillantes*
- *Reflejan la luz*
- *Elevada densidad*

No metales: propiedades opuestas.

El riesgo principal de este tipo de apuntes es el de dejar sobreentendidas las relaciones que se dan entre las palabras-clave; esas relaciones pueden parecer evidentes en el momento de tomar apuntes, pero, en realidad, pueden llegar a faltar cuando, algunas horas o días después, los apuntes vuelven a mirarse.

Las listas de palabras-clave pueden estructurarse mediante diversos niveles indicados con números, letras, guioncitos, subrayados encerrando palabras en un círculo: cualquier elemento que pueda ayudar a que el ojo los recorra rápidamente.

B. APUNTES POR PEQUEÑAS FRASES

En los apuntes mediante pequeñas frases se usan proposiciones de estructura elemental pero completa; por ejemplo, siempre haciendo referencia a la descripción de metales y no metales.

Metales:

- *Todos tienen una buena conducción del calor y alta densidad.*
- *La mayoría de ellos son maleables, brillantes y reflejan la luz.*
- *Algunos son dúctiles.*

No metales:

- *Tienen una mala conducción del calor y baja densidad.*
- *No son maleables.*
- *Por lo general no son dúctiles, no son brillantes y no reflejan la luz.*

Los apuntes que contienen pequeñas frases completas son los que mejor se utilizan en el estudio cuando ha pasado cierto tiempo desde su elaboración.

C. APUNTES POR PEQUEÑOS RESUMENES

Cuando el tema que se trata es complejo, los apuntes pueden estructurarse como verdaderos resúmenes del texto de partida, realizados párrafo a párrafo o sección por sección. En lugar de informaciones presentadas de modo esquemático se tiene en este caso un texto completo pero más breve que el texto de partida. De hecho, de esta manera se realiza una selección de informaciones y un ejercicio de síntesis, pero la forma final de los apuntes no resulta fácil de memorizar.

Por su simplicidad, la descripción de metales y no metales no se presta demasiado para este tipo de apun-

tes; veamos, de todos modos, cómo podría sintetizar este texto:

Los metales son buenos conductores del calor, en su mayoría maleables, a veces dúctiles, en su mayor parte brillantes y de elevada densidad. Los no metales son malos conductores del calor, no son maleables, tienen una densidad baja y por lo general no son dúctiles ni brillantes, y no reflejan la luz.

D. APUNTES EN FORMA DE TABLAS Y DIAGRAMAS

Los apuntes por tablas y por diagramas utilizan palabras-clave dispuestas en la página de tal forma que muestren las relaciones entre los conceptos y las informaciones. La búsqueda de una organización en el espacio de la hoja a través de una tabla o un diagrama es muy útil, porque obliga a dedicar tiempo y esfuerzo a la localización de relaciones complejas entre las informaciones; además ayuda a la memorización. En la próxima sección veremos cómo se elaboran los diagramas; aquí damos una tabla correspondiente a metales y a no metales que ya se presentó en el capítulo 2.

	METALES	NO METALES
Conducción del calor	Buena	Mala
Maleabilidad	Generalmente sí	No
Ductilidad	Algunos sí	Generalmente no
Brillo, reflexión de la luz	Mayormente sí	Mayormente no
Densidad	Alta	Baja

4.2.2. Cuándo tomar apuntes

Tomar apuntes es una fase fundamental del estudio que debe desarrollarse durante la lectura analítica de un

texto. Aconsejamos recorrer con la vista el fragmento más extenso del texto, antes de comenzar a tomar apuntes, con el fin de elegir la forma de los apuntes que mejor refleje la estructura del texto. La concreción material de los apuntes podrá realizarse con cada unidad de lectura por separado, una vez que se haya subrayado.

Se nos puede preguntar si resulta siempre útil subrayar antes de tomar apuntes. La respuesta es afirmativa ya que el subrayado del texto (con anotaciones) permite ahorrar tiempo para localizar la información. En este caso, sin embargo, las anotaciones sobre el texto mismo deben ser reducidas u omitidas; no vale la pena volver a escribir los mismos comentarios dos veces, en el margen del texto y en nuestros apuntes.

Por otra parte, a veces no podemos subrayar un texto: cuando estudiamos con el libro de un amigo o de la biblioteca, o bien sobre un libro de valor que queremos dejar intacto, debemos recurrir necesariamente sólo a los apuntes. Entonces resulta útil anotar el número de página de la que se ha extraído la información, para poder releer fácilmente el texto original (si llegáramos a tener dudas sobre la interpretación de los apuntes). Cuando hay que devolver el libro es necesario tomar apuntes ricos en detalles, porque no tendremos manera de recuperar en el futuro la información que no aparece en nuestros apuntes.

4.2.3. Extensión de los apuntes

Al tomar apuntes nos colocamos frente a dos exigencias opuestas: por una parte, los apuntes deben ser concisos y sintéticos, mucho más breves que el texto de partida, para permitir un estudio eficaz; por la otra, los apuntes deben ser comprensibles durante la re-lectura, aun cuando haya pasado cierto tiempo. Hemos mencionado en particular que el riesgo de tomar apuntes por palabras clave es que no sea clara la relación entre las mismas.

4.2.4. *Cómo tomar apuntes*

Los apuntes son el resultado de nuestros esfuerzos y como tales deben valorizarse y conservarse. Por eso se aconseja no tomar apuntes sobre hojas sueltas, y se aconseja en cambio utilizar algo duradero: un cuaderno o los espacios vacíos del mismo libro (siempre que sean suficientes).

El mérito principal de los apuntes consiste en esforzarnos en pensar acerca del texto; esto es aún más cierto si, al elaborar los apuntes, somos capaces de despegarnos del texto original. Por lo tanto, es correcto expresar los contenidos del texto con palabras propias.

Existen algunas técnicas para tomar apuntes, que se adaptan a los alumnos de la última etapa de EGB y de los institutos, que facilitan tanto la fase de elaboración como la fase sucesiva de estudio. Veamos dos de ellas:

1. Dividir la hoja con una línea vertical, dejando a la izquierda un tercio de hoja y a la derecha dos tercios. En la parte derecha se toman apuntes normales; por frases, por palabras-clave o por pequeños resúmenes, y a la izquierda se elaboran preguntas para permitir un autointerrogatorio en momentos posteriores.
2. Dividir la hoja en tres partes, en forma vertical: en la primera columna se indican todas las afirmaciones, en la segunda los ejemplos, y en la tercera, los comentarios. Resulta posible utilizar de manera sumamente cómoda estos apuntes durante el estudio: cubriendo la primera columna quedan visibles los ejemplos y se intenta recordar las afirmaciones; cubriendo la segunda columna quedan visibles estas últimas y se puede intentar recordar los ejemplos. Una variante de esta técnica consiste en utilizar tres colores diferentes para afirmaciones, ejemplos y comentarios, en lugar de utilizar distintas columnas.

En la figura 4.2 se resumen los consejos prácticos para tomar apuntes.

FIGURA 4.2. *Consejos prácticos para tomar apuntes*

1. Recorrer con la vista un fragmento bastante extenso del texto antes de comenzar a tomar apuntes para captar su estructura. Redactar luego los apuntes relacionados con cada unidad de lectura.
2. Escribir apuntes que sean comprensibles en una re-lectura, aun cuando haya pasado cierto tiempo. En particular, cuando los apuntes se toman mediante palabras-clave, asegurarse de que quede clara la relación entre esas palabras.
3. Expresar con palabras propias los contenidos del texto, excepto cuando es importante hacer una cita.
4. Escribir apuntes sintéticos y concisos, mucho más breves que el texto de partida. Siempre que sea posible, simplificar el texto original.
5. Construir apuntes que coloquen la información en relación jerárquica. Utilizar para ello alineaciones y enumeraciones.
6. Una vez terminados los apuntes, releerlos para verificar que sean comprensibles. Si no fuera así, relacionar explícitamente las diversas partes anotadas.

4.2.5. *Tomar apuntes durante una clase*

También es importante tomar apuntes durante una clase o una conferencia. La primera razón es la de registrar información que nos permita reconstruir a posteriori el contenido del discurso; la segunda razón es que el esfuerzo de tomar apuntes escritos nos obliga a estar atentos. Esta situación es más compleja que aquella en la que se toman apuntes de un libro ya que, mientras se escribe, el orador continúa hablando. Es necesario entonces acostumbrarse a escribir de manera rápida y esquemática, pero sin perder demasiado la hilazón. Al mismo tiempo hay que prestar atención a lo que el orador continúa diciendo, sin esforzarse por anotarlo todo. Se aconseja adquirir primero una buena habilidad en tomar apuntes de un libro, y en un segundo momento entrenarse con los apuntes tomados en clase.

Hay oradores que facilitan esta tarea escribiendo sobre la pizarra las ideas principales o utilizando el retroproyector. En este caso, parte del trabajo de recopilación de apuntes consiste en copiar estas ayudas visuales. Es importante no descuidar el hilo conductor entre las

4.2.4. *Cómo tomar apuntes*

Los apuntes son el resultado de nuestros esfuerzos y como tales deben valorizarse y conservarse. Por eso se aconseja no tomar apuntes sobre hojas sueltas, y se aconseja en cambio utilizar algo duradero: un cuaderno o los espacios vacíos del mismo libro (siempre que sean suficientes).

El mérito principal de los apuntes consiste en esforzarnos en pensar acerca del texto; esto es aún más cierto si, al elaborar los apuntes, somos capaces de despegarnos del texto original. Por lo tanto, es correcto expresar los contenidos del texto con palabras propias.

Existen algunas técnicas para tomar apuntes, que se adaptan a los alumnos de la última etapa de EGB y de los institutos, que facilitan tanto la fase de elaboración como la fase sucesiva de estudio. Veamos dos de ellas:

1. Dividir la hoja con una línea vertical, dejando a la izquierda un tercio de hoja y a la derecha dos tercios. En la parte derecha se toman apuntes normales; por frases, por palabras-clave o por pequeños resúmenes, y a la izquierda se elaboran preguntas para permitir un autointerrogatorio en momentos posteriores.
2. Dividir la hoja en tres partes, en forma vertical: en la primera columna se indican todas las afirmaciones, en la segunda los ejemplos, y en la tercera, los comentarios. Resulta posible utilizar de manera sumamente cómoda estos apuntes durante el estudio: cubriendo la primera columna quedan visibles los ejemplos y se intenta recordar las afirmaciones; cubriendo la segunda columna quedan visibles estas últimas y se puede intentar recordar los ejemplos. Una variante de esta técnica consiste en utilizar tres colores diferentes para afirmaciones, ejemplos y comentarios, en lugar de utilizar distintas columnas.

En la figura 4.2 se resumen los consejos prácticos para tomar apuntes.

FIGURA 4.2. *Consejos prácticos para tomar apuntes*

1. Recorrer con la vista un fragmento bastante extenso del texto antes de comenzar a tomar apuntes para captar su estructura. Redactar luego los apuntes relacionados con cada unidad de lectura.
2. Escribir apuntes que sean comprensibles en una re-lectura, aun cuando haya pasado cierto tiempo. En particular, cuando los apuntes se toman mediante palabras-clave, asegurarse de que quede clara la relación entre esas palabras.
3. Expresar con palabras propias los contenidos del texto, excepto cuando es importante hacer una cita.
4. Escribir apuntes sintéticos y concisos, mucho más breves que el texto de partida. Siempre que sea posible, simplificar el texto original.
5. Construir apuntes que coloquen la información en relación jerárquica. Utilizar para ello alineaciones y enumeraciones.
6. Una vez terminados los apuntes, releerlos para verificar que sean comprensibles. Si no fuera así, relacionar explícitamente las diversas partes anotadas.

4.2.5. *Tomar apuntes durante una clase*

También es importante tomar apuntes durante una clase o una conferencia. La primera razón es la de registrar información que nos permita reconstruir a posteriori el contenido del discurso; la segunda razón es que el esfuerzo de tomar apuntes escritos nos obliga a estar atentos. Esta situación es más compleja que aquella en la que se toman apuntes de un libro ya que, mientras se escribe, el orador continúa hablando. Es necesario entonces acostumbrarse a escribir de manera rápida y esquemática, pero sin perder demasiado la hilazón. Al mismo tiempo hay que prestar atención a lo que el orador continúa diciendo, sin esforzarse por anotarlo todo. Se aconseja adquirir primero una buena habilidad en tomar apuntes de un libro, y en un segundo momento entrenarse con los apuntes tomados en clase.

Hay oradores que facilitan esta tarea escribiendo sobre la pizarra las ideas principales o utilizando el retroproyector. En este caso, parte del trabajo de recopilación de apuntes consiste en copiar estas ayudas visuales. Es importante no descuidar el hilo conductor entre las

diversas partes de la exposición, que, por lo general, no es explícita en estas ayudas visuales.

Cuando los apuntes tomados son incompletos o de difícil interpretación, es una buena norma completarlos enseguida, al finalizar la clase, cuando el recuerdo todavía está fresco, agregando ejemplos y relaciones ausentes. Es correcto, cuando haya partes poco claras, interactuar de inmediato con el orador pidiendo que las vuelva a explicar.

4.3. Elaboración de diagramas

Entendemos por diagrama un esquema que representa sobre la hoja relaciones entre varias palabras-clave o frases breves (Ferguson, 1985). En un diagrama, las ideas son expuestas de una manera ordenada y sistemática, que permite mostrar las relaciones entre ellas; este esfuerzo induce al estudiante a construir estructuras mentales identificando ideas principales e ideas subordinadas según un orden lógico. Organizar las informaciones en un diagrama facilita la percepción y el recuerdo de las relaciones entre las ideas, y resulta muy cómodo para realizar repastos rápidos.

Los diagramas son instrumentos de gran utilidad para la presentación organizada de información, ya sea para comprender y esquematizar un texto, ya sea para la producción de un escrito. (Este último uso fue descrito en Serafini, 1985.) La construcción de diagramas debe formar parte de los hábitos de estudio sobre todo a partir de la enseñanza media, dada la dificultad de los estudiantes más jóvenes para jerarquizar de manera compleja.

Seguidamente analizaremos los tipos de diagramas y daremos algunas reglas para su elaboración.

4.3.1. Tipos de diagramas

Un diagrama es una red (o gráfico) cualquiera que une elementos textuales (palabras-clave o pequeñas fra-

ses) sobre una hoja; por eso son numerosos los tipos posibles de diagramas. Destacaremos dos particularmente significativos: diagramas en árbol y diagramas radiales.

A. DIAGRAMA EN ÁRBOL

Un diagrama en árbol está estructurado de manera jerárquica; hay un nudo inicial (la raíz del árbol) que corresponde por lo general al título del diagrama; el nudo raíz está ligado a los nudos de nivel 1, éstos a su vez están relacionados con los nudos del nivel 2, y así sucesivamente. Cada descenso de nivel indica una información más detallada. En la figura 4.3 se representa un árbol que describe las fases de estudio de un texto, esquematizando el contenido de los capítulos 3 y 4.



FIGURA 4.3. Árbol que describe las fases de estudio de un texto

En un árbol, cada nudo está unido a un solo y único predecesor (además del nudo raíz); hay también un ordenamiento implícito, de izquierda a derecha, de todos los descendientes (hijos) de un mismo nudo (padre).

B. DIAGRAMA RADIAL

En un diagrama radial, el título o concepto principal del diagrama se coloca en el centro de la hoja, y las fra-

ses o palabras-clave son relacionadas inmediatamente con el título y unidas a él a través de arcos. La diferencia fundamental con respecto al árbol consiste en desarrollar la estructura en todas direcciones, abriéndola en abanico. Ello garantiza un buen aprovechamiento del espacio de la hoja; sin embargo, falta un ordenamiento implícito que, en cambio, está presente en un árbol entre todos los nudos de nivel inferior, relacionados con un nivel superior. Ese ordenamiento puede ser reproducido de manera explícita numerando los arcos que parten de un mismo nudo. En la figura 4.4 se representa el diagrama radial de las fases de estudio de un texto.

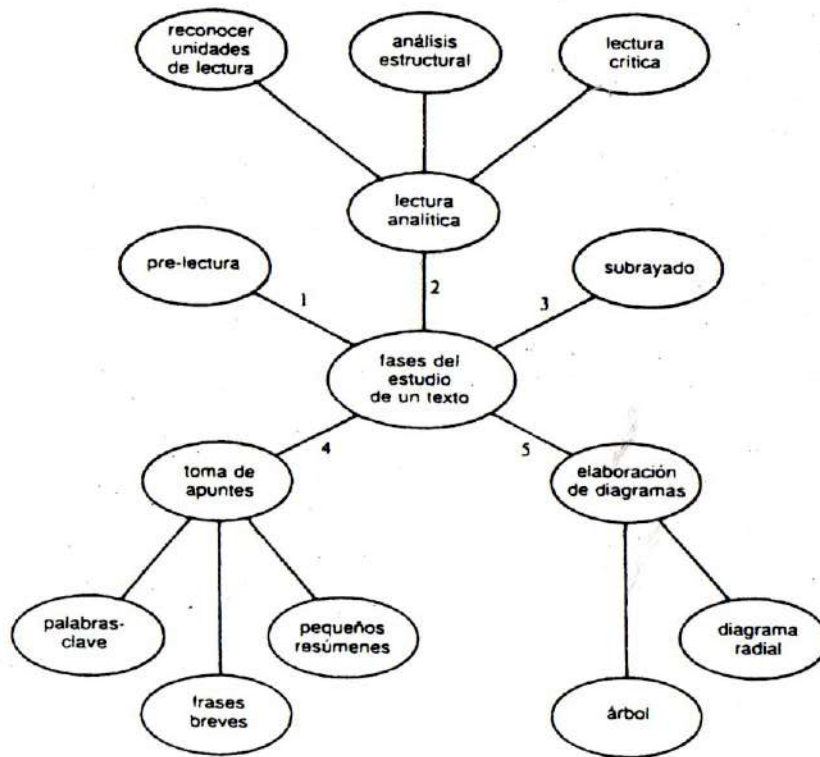


FIGURA 4.4. Diagrama que describe las fases de estudio de un texto

Los arcos pueden ser directos (es decir, con una flecha o dirección) o indirectos (sin flecha). En el diagrama ilustrado, el abanico está construido observando una jerarquía rígida en la cual cada nudo está unido a un solo nudo-padre (hacia el centro del abanico), y puede unirse a varios nudos-hijos (hacia la periferia del abanico). En este caso, el diagrama es equivalente estructuralmente a un árbol y la única diferencia es la posición de los nudos sobre la hoja. Sin embargo es posible construir diagramas mucho más complejos, en los que las uniones son arbitrarias. Además, estas últimas pueden ser descritas por arcos de diverso tipo (continuos o punteados, de distinto color o espesor), para simbolizar diferentes recorridos de lectura del diagrama.

4.3.2. Cómo se construye un diagrama

La construcción de un diagrama es un proceso iterativo, en el cual a cada paso se elige un concepto para ampliar, se determinan otros conceptos subordinados a éste, se representan dichos conceptos a través de pala-

FIGURA 4.5. Fases para la elaboración de diagramas

1. Definir la idea más importante o el concepto fundamental del texto para ponerlo como raíz o centro del radio.
2. Seleccionar un concepto que aparece en los bordes (la periferia) del diagrama (escoger el concepto principal la primera vez que se realiza este paso; las veces sucesivas, escoger un concepto genérico). Decidir si este concepto debe ser ampliado posteriormente, buscando otros conceptos relacionados con él de manera subordinada.
3. Identificar para cada idea o concepto determinado en el punto 2 las palabras clave o frases breves. Organizar las palabras-clave o frases breves seleccionadas en el tipo de diagrama visualmente más agradable. Volver a ejecutar el punto 2 hasta que haya conceptos para ampliar.
4. Al finalizar la elaboración de un diagrama radial, estudiar la disposición de los nudos sobre la hoja a fin de aprovechar la superficie entera, haciendo que todas sus partes tengan una densidad de información bastante homogénea.

bras-clave o frases breves, y se las relaciona con el concepto a ampliar. El proceso termina cuando los conceptos de la periferia del abanico (o bien las hojas del árbol) se consideran descritos con suficiente detalle. Al finalizar este trabajo, el diagrama puede ser reorganizado localmente para mejorar su legibilidad, desplazando nudos y arcos con el objeto de aprovechar la superficie entera de la hoja; por este motivo se aconseja usar lápiz y goma de borrar.

Las fases para construir un diagrama se describen en la figura 4.5.

María Gabriela García

**Kapelusz
norma**

PROHIBIDA SU VENTA

PROPIEDAD DE EDITORIAL KAPEI

EJEMPLAR DE MUESTRA



157072

María Gabriela García es profesora de Historia egresada del Consudec. Licenciada en Gestión y administración de la educación egresada de la Universidad de San Martín. Posgrado en Constructivismo y educación de Flacso.

Actividad Profesional:

Profesora de Historia y Ciencias sociales en Colegio Carmen Arriola de Marín -Coordinadora del Centro de actualización docente dependiente del Grupo Educativo Marín -Profesora de didáctica de las ciencias sociales en primero, segundo y tercer año del profesorado de EGB I y II -Profesora del bloque correspondiente a ciencias sociales en la carrera de Coordinación de ciclo de la Universidad de San Martín -Profesora de cursos online en "Nuevas estrategias cognitivas desde la perspectiva de las inteligencias múltiples"-Profesora a cargo de los talleres en la temática de Metodología de estudio. Docente capacitadora en estrategias cognitivas .Asesora crítica en editoriales de textos escolares.

CC 161807

ISBN 950-13-0117-6



9 789501 301175

HERRAMIENTAS PARA EL AULA

**Técnicas de estudios y estrategias de
enseñanza-aprendizaje**

Kapelusz

¿Cómo enseñar a registrar la información?

Es un proceso creador, permite el ordenamiento de los aspectos fundamentales del texto, organiza los conceptos de manera significativa y aumenta su comprensión. Según el texto, esta síntesis puede presentar la forma de **esquema** o **resumen**. Ambos son formas de una misma actividad. A continuación, se detallará el registro de la información a través de estos

Esquemas






Un esquema es la presentación de las ideas principales y secundarias de una lección estructuradas de un modo lógico. Esta estructuración lógica de la materia que se estudia permite captar de un sólo vistazo todo el contenido.

Las características de un buen esquema son: recoger todas las ideas principales, secundarias y los datos que han sido previamente subrayados; estar presentados de una forma estructurada y lógica, que facilite la comprensión y la memorización; utilizar las palabras del estudiante, a través de frases cortas que reúnan con precisión y claridad las ideas del tema.

El hacer esquemas tiene varias ventajas: como es una técnica de estudio activa, aumenta el interés y la concentración sobre el tema mejorando, al mismo tiempo, la memorización y la comprensión, ya que se tienen que estructurar las ideas. También favorece la memoria visual y, sobre todo, se ahorra tiempo a la hora de hacer posteriores repasos, debido a que se va directamente a lo importante y no se necesita leer toda la lección.

1) Figuras-pistas

Como las ideas principales pueden ocupar distintos lugares en cada párrafo, de acuerdo con su ubicación, se suelen utilizar distintas figuras-pistas. De esta manera, luego del subrayado, nos permiten localizarlas rápidamente en la posterior lectura.

	Indica que todo el párrafo es una idea principal.
	Señala que hay una idea principal al comenzar el párrafo y otra al final del mismo.
	Con el vértice hacia arriba, sugiere que la idea principal se encuentra al comenzar el párrafo.
	Con el vértice hacia abajo, muestra que la idea principal se encuentra al final del párrafo.
	Muestra que la idea principal se encuentra en la parte central del párrafo.

Se sugiere seguir los siguientes pasos:

- Leer previamente el título y el texto con atención.

- Dibujar al margen de cada párrafo la figura pista que corresponda.
- Finalmente, repasar lo seleccionado.

2) Autocuestionarios

Teniendo en cuenta el texto, los alumnos deberán formular preguntas y luego responderlas.

Se sugiere seguir los siguientes pasos:

- Leer detenidamente el texto.
- Buscar en el diccionario las palabras desconocidas.
- Subrayar las ideas principales.
- Subrayar las ideas secundarias.
- Formular preguntas en función de las ideas principales.
- Realizar las preguntas de manera ordenada a partir de la información otorgada en cada párrafo.
- Responder en forma completa cada pregunta.

3) Cuadros comparativos

Permiten extraer información de un texto de manera tal que facilita la comparación de elementos, ya sea por sus semejanzas o por sus diferencias.

Se pueden tener en cuenta los siguientes pasos:

- Leer detenidamente el texto.
- Graficar el esquema teniendo en cuenta el título y los subtítulos.
- Colocar tantas columnas como elementos se desea comparar.
- Cotejar brevemente las semejanzas o las diferencias de cada elemento.

4) Cuadro conceptual

Permite ordenar los conceptos que explican un determinado tema.

La información se puede leer en sentido vertical y horizontal.

El cuadro ofrece una imagen estática, como una fotografía, ya que su objetivo es agrupar conceptos por temas. Hace posible ordenar y asociar.

5) Cuadro de doble entrada

Los cuadros comparativos que permiten leer la información a través de columnas (forma vertical) y de hileras (forma horizontal) se llaman cuadros de doble entrada.

El tema se ubica en forma horizontal y los subtemas, en forma vertical.

Se sugiere seguir los siguientes pasos:

- Lectura detenida.
- Subrayar las ideas principales.
- Extraer subtemas y características.
- Diseñar el cuadro.
- Distribuir la información dentro del mismo.

6) Esquema de contenido

Permite sintetizar y organizar el título, las ideas principales y secundarias de un texto.

Se presenta a través de oraciones breves.

Se recomienda seguir los siguientes pasos:

- Lectura detenida.
- Subrayado de ideas principales.
- Subrayado de ideas secundarias.
- Diseñar el cuadro.
- Distribuir la información dentro del mismo.

7) Esquema de llaves y flechas

Son utilizados, preferentemente, cuando el texto presenta muchas divisiones o secciones.

Se grafican más títulos que ideas principales.

Se utiliza una distribución espacial de izquierda a derecha.

8) Diagramas

Permiten sintetizar el contenido del texto de forma gráfica.

Presentan sólo palabras-concepto en forma gráfica, permitiendo mostrar las relaciones entre las partes.

Se utilizan para organigramas, clasificaciones y jerarquías.

No admiten la utilización de frases ni oraciones completas.

Se corresponden con el esquema más sintético de todos.

9) Toma de apuntes

En el acto de tomar apuntes, distinguimos el se escuchar y el se escribir. El que toma apuntes está retrasado con respecto al profesor, ya que anota lo que éste acaba de decir mientras escucha lo que está diciendo. Pero escuchar y escribir no son realmente incompatibles. Se pueden hacer las dos cosas al mismo tiempo, siempre que la una sea un ejercicio mecánico o casi automático y la otra un ejercicio intelectual. Es posible seguir el pensamiento del profesor mientras se escribe lo que ha dicho anteriormente. Para crear este hábito es necesario el ejercicio.

Escuchar comprendiendo implica descifrar el significado de cada palabra y captar las ideas del que explica.

Cuando se toman apuntes, al igual que cuando se subraya, hay que descubrir las ideas principales, las secundarias y los datos. Lo subrayado es al texto escrito lo que los apuntes a la explicación.

Se sugiere tener presente:

- Captar las ideas principales del expositor.
- Entender el estilo del expositor.
- Escribir oraciones breves y claras.
- Producir párrafos, uno para cada idea.
- Dejar renglones de espacio para organizar la información y completarla al término de la exposición.

- Categorizar títulos y subtítulos.
- Expresar ideas con palabras propias.
- Titular y enumerar.
- Utilizar abreviaturas.
- Usar signos convencionales.

Resumen

La función principal del resumen es seleccionar lo esencial de un texto, explicarlo en forma sencilla y condensarlo brevemente; por lo tanto, debe ser preciso, claro y breve.

Los principales procesos cognitivos que intervienen en el resumen son:

- Juzgar la importancia de cada información en el texto e incluir en el resumen sólo la información importante.
- Identificar conceptos generales que engloben las ideas.
- Escribir el resumen. En este sentido, se aconseja tener en cuenta lo siguiente:
 - Se concentra menos en los detalles y más en las ideas principales.
 - Requiere práctica y se recomienda comenzar a ejercitarlo desde edades tempranas.
 - Consiste en ordenar las ideas fundamentales y en expresarlas de manera personal.
 - Todas las ideas deberán estar integradas y relacionadas.
 - Debe estructurarse de lo general a lo particular.
 - El punto seguido es el medio de enlace, permitiendo la unión de todas las ideas principales y secundarias.
 - Facilita la comprensión y el repaso posterior de las lecciones.

A continuación, presentamos las semejanzas y diferencias existentes entre el esquema y el resumen.

Semejanzas	
<p>Ambos contienen ideas principales. Poseen lo subrayado del texto analizado. Son utilizados para estudiar y repasar lecciones. Favorecen la atención. Representan la síntesis de un texto.</p>	
Diferencias	
Esquema	Resumen
Síntesis ordenada en forma de gráfico.	Síntesis presentada en forma de párrafos.
Contiene números, letras, títulos y subtítulos.	Contiene una redacción de temas principales y complementarios respectivamente unidos.
Se representa con palabras claves y frases cortas.	Se representa hilando las ideas con puntos, comas y puntos seguidos.
Se presenta por medio de una estructura vertical.	Se caracteriza por medio de una estructura horizontal.

Desarrollo del capítulo por medio de ejemplos

Figuras pistas

Texto base

Clasificación de los recursos naturales

Se han realizado diversas clasificaciones de recursos naturales. La más conocida es la que se basa en la **renovabilidad del recurso**. Se distinguen los **recursos renovables** que se **regeneran en el corto plazo a través de los procesos naturales**. Se los denomina también "**de flujo**" e incluyen: **el aire, la radiación solar, el agua, el suelo, la flora y la fauna**.

Los **recursos no renovables** son aquellos que no se renuevan –por lo menos no en una escala de tiempo humano– ya que su **formación natural demandó millones de años**.

Se los denomina "**de stock**" porque existen en **cantidades ilimitadas**. Incluyen los recursos de **origen orgánico (petróleo, gas y carbón)** y los de **origen inorgánico (minerales)**.

La clasificación según las condiciones de renovabilidad de los recursos es **parcial**, dado que **no considera, por ejemplo, el tipo de uso al que están sometidos**.

La actividad humana se basa en los recursos "de flujo" y "de stock", pero su **uso abusivo puede conducir a su desaparición**, como en el caso de grandes bosques que sufren una tala rasa, de especies faunísticas cazadas hasta su extinción o de yacimientos carboníferos abonados.

Autocuestionario

¿Según su condición de renovabilidad, cuál es la clasificación existente de los recursos naturales?

¿Cuáles son las características de los recursos renovables? Ejemplificar.

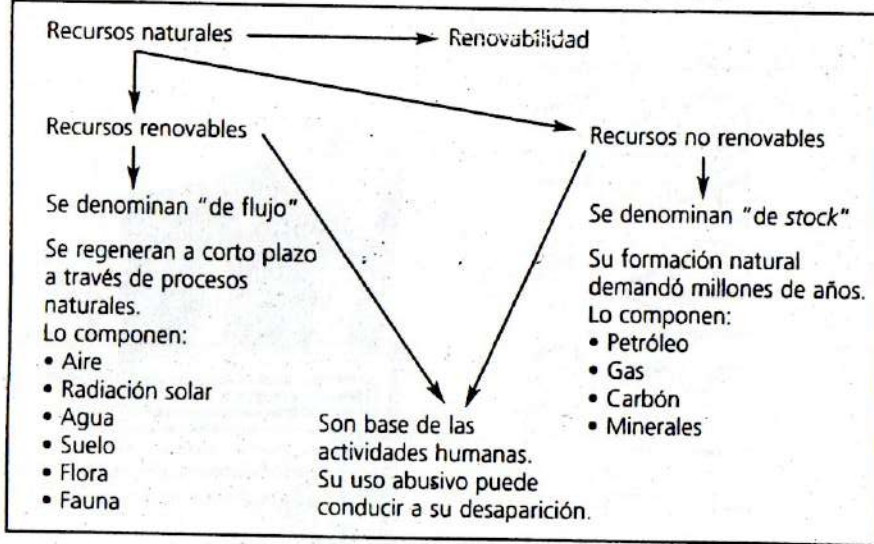
¿Cuáles, de los recursos no renovables? Ejemplificar.

¿Qué relación existe entre la actividad humana y los recursos naturales?

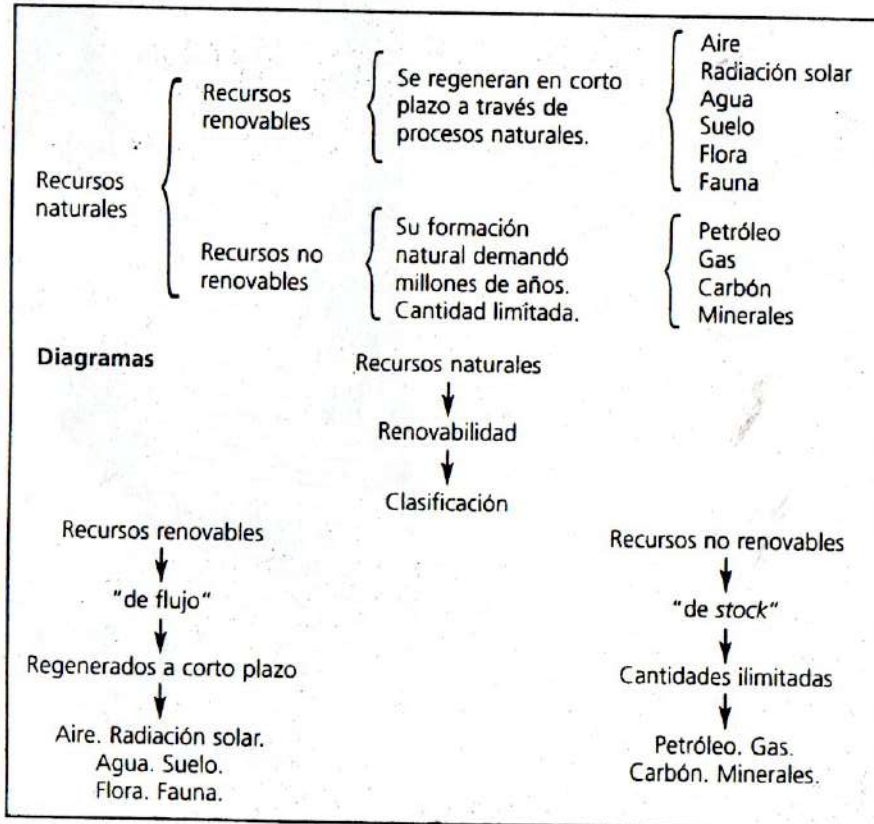
Cuadro comparativo y de doble entrada

Clasificación	Recursos renovables	Recursos no renovables
Nombre	"de flujo"	"de stock"
Recursos	Aire Radiación solar Agua Suelo Flora Fauna	Petróleo Gas Carbón Minerales

Esquema de contenido



Esquema de llaves y flechas



Manual de lectura y escritura universitarias (M)

Desde el punto de vista de su forma la ficha requiere el registro de:

- Un título conciso que oriente con precisión acerca de su contenido conceptual, temático, etcétera.
- Un texto central que suele ser una cita directa o una reflexión que haya desencadenado el escrito al que se refiere.
- En el margen inferior se ubicará la referencia a la fuente de la cual proviene el texto central.

8. Los mapas conceptuales

Un cambio de enfoque revolucionario en el campo de las teorías pedagógicas se produjo en la década del 60 con la noción de aprendizaje significativo de David Ausubel.

Desde esta nueva perspectiva, comenzó a pensarse que la adquisición del conocimiento no era un cambio en la conducta producido por acumulación de información en la memoria (vertiente conductista) sino que el aprendizaje se constituía como *resultado de relacionar conceptos y proposiciones ya conocidos con la nueva información*. El conocimiento se producía entonces sobre la base de esta relación.

Ahora bien, el *mapeo de conceptos* (Novak y Gowin, 1988 [1984]) representa gráficamente esta concepción. Es precisamente una estructura arbórea de relaciones entre conceptos, unidos por determinados enlaces, que expresan lógicas de encadenamiento: inclusión, dependencia, derivación, igualdad, causalidad, etcétera.

Esta construcción dependerá de cada aprendiz, quien interpreta los nuevos conocimientos a partir de su propia visión.

En el prefacio a *Aprendiendo a aprender*, Joseph Novak y Bob Gowin dicen:

Durante un siglo, los estudiosos de la educación han padecido bajo el yugo de los psicólogos conductistas, que consideraban que el aprendizaje era sinónimo de *cambio de conducta*. Nosotros rechazamos este punto de vista y precisamos, por el contrario, que el aprendizaje humano conduce a un *cambio en el significado de la experiencia*. La pregunta fundamental de este libro es: *¿cómo podemos ayudar a las personas a reflexionar sobre sus vivencias y a construir significados nuevos y más completos?* (Novak y Gowin, 1988: 13)

El fundamento de esta pregunta final manifiesta precisamente la preocupación de la teoría pedagógica que la sustenta: promover el aprendizaje significativo. En este sentido, el mapa conceptual será un instrumento de suma utilidad que permitirá reflexionar sobre los modos de construcción del conocimiento humano.

a) ¿Cómo elaborar un mapa conceptual?

El mapa representa gráficamente una interpretación de la estructura de aquello que se quiere mapear. Está constituido por *conceptos y palabras de enlace*. El resultante serán *proposiciones* de distinto orden, enmarcadas en una *estructura jerárquica*.

La primera consideración que debemos tener en cuenta es el tipo de texto que estamos abordando, su finalidad, el contexto de situación.

La estructura secuencial es otro elemento que facilitará la comprensión y por lo tanto la orientación hacia el mapa. En su gran mayoría los géneros académicos están constituidos por textos expositivo-explicativos, con predominancia de secuencias de este tipo. No obstante, la argumentación acerca de determinados puntos de vista, la narración de hechos, los segmentos dialógicos, etc., son recurrentes. Cada modelo de secuencia está construido por un cierto tipo de proposiciones.

En los textos expositivo-explicativos, los conceptos refieren a un *saber legitimado*, a diferencia de los argumentativos, donde se van construyendo nuevas visiones en el desarrollo de la fundamentación.

En cuanto a la naturaleza conceptual, ésta varía de acuerdo con el contexto de situación. Hay conceptos concretos y abstractos. Algunos con mayor grado de generalidad.

Lo importante es determinar que los conceptos no aparecen aislados. En el acto interpretativo se establecen relaciones que se concretan en las proposiciones que cada aprendiz elige articular. Algunos conceptos guardan una dependencia con otros más abarcativos, estableciendo relaciones de causalidad, especificación, comparación, diferenciación, etcétera.

Es decir, se seleccionan conceptos, se establecen relaciones (expresadas en las palabras de enlace) y se crean proposiciones. Esta rutina debe representar una *estructura jerárquica*, donde los conceptos más generales e inclusivos deben ubicarse en la parte superior, y progresivamente se irá descendiendo hacia los más específicos o inclusivos. En la medida en que el mapeo lo requiera, se podrá ascender en función de nuevas interpretaciones.

El trabajo con mapas conceptuales en el contexto del aula permite reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. Se ponen en común los distintos resultados y, con la articulación del docente, se discuten las propuestas y se *negocian significados*.

A modo de ejemplo, proponemos un mapeo de conceptos a partir de un fragmento del *Curso de lingüística general* (cap. III, 3) de Ferdinand de Saussure.

La lengua, así delimitada en el conjunto de los hechos del lenguaje, puede clasificarse entre los hechos humanos, mientras que el lenguaje no.

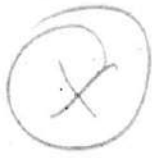
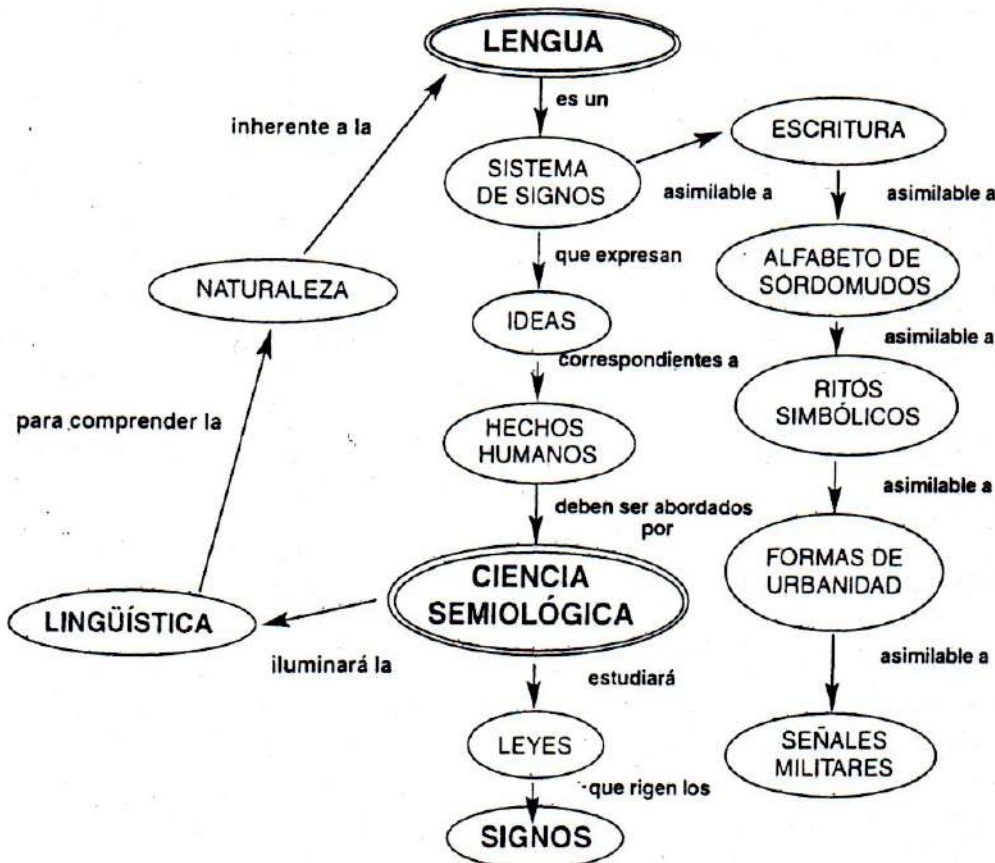
Acabamos de ver que la lengua es una institución social; pero se distingue en muchos rasgos de las demás instituciones políticas, jurídicas, etc. Para comprender su naturaleza especial, hay que hacer intervenir un nuevo orden de hechos.

La lengua es un sistema de signos que expresan ideas, y por tanto comparable a la escritura, al alfabeto de los sordomudos, a los ritos simbólicos, a las formas de urbanidad, a las señales militares, etc. Sólo que es el más importante de esos sistemas.

Puede por tanto concebirse una ciencia que estudie la vida de los signos en el seno de la vida social; formaría una parte de la psicología social y, por consiguiente, de la psicología general; la denominaremos "semiología" (del griego *semeion*, "signo"). Ella nos enseñaría en qué consisten los signos, qué leyes los rigen. Puesto que todavía no existe, no puede decirse lo que será; pero tiene derecho a la existencia, su lugar está determinado de antemano. La lingüística no es más que una parte de esa ciencia general; las leyes que descubra la semiología serán aplicables a la lingüística y, de este modo, ésta se hallará vinculada a un ámbito perfectamente definido en el conjunto de los hechos humanos. [...]

O, por último, cuando se advierte que el signo debe estudiarse socialmente, sólo se tienen en cuenta los rasgos de la lengua que la unen a las demás instituciones, aquellos que dependen más o menos de nuestra voluntad; y de esta suerte se pasa al lado de la meta, descuidando los caracteres que sólo pertenecen a los sistemas semiológicos en general y a la lengua en particular. Porque el signo escapa siempre en cierta medida a la voluntad individual o social: ése es su carácter esencial; pero también es el que menos aparece a primera vista.

Así, ese carácter sólo se presenta con claridad en la lengua, pero se manifiesta en las cosas que menos se estudian, y por contraste no se comprende bien la necesidad o la utilidad particular de una ciencia semiológica. Para nosotros, por el contrario, el problema lingüístico es ante todo semiológico, y todos nuestros análisis deben su significación a ese importante hecho. Si se quiere descubrir la verdadera naturaleza de la lengua, hay que captarla primero en lo que tiene de común con todos los demás sistemas del mismo orden, y los factores lingüísticos que parecen muy importantes a primera vista (por ejemplo el juego del aparato vocal) sólo deben considerarse secundariamente si sirven únicamente para distinguir la lengua de los demás sistemas. Con ello, no solamente se esclarecerá el problema lingüístico, sino que pensamos que considerando los ritos, las costumbres, etc., como signos, tales hechos aparecerán bajo otra luz, y se sentirá la necesidad de agruparlos en la semiología y de explicarlos por las leyes de esta ciencia.



LA COMUNICACIÓN VERBAL

La comunicación es un proceso que día a día se complejiza más. El siglo XX ha sido llamado "de la comunicación" pero es en el actual cuando se ha conseguido que los medios para relacionarse se multipliquen y se perfeccionen: desde el rudimentario, sensible y cotidiano cara a cara hasta la conexión por medio de celulares con personas que habitan incluso otros continentes.

El viejo esquema que respondía a conceptos simples se ha actualizado con las variantes que la comunicación actualmente ofrece. Los actantes pueden tener varios nombres (*emisor/receptor – E/R; alocutor/alocutario; enunciador/enunciario*) pero siempre se hallan en ambos extremos del esquema de intercambios de *mensajes* (también llamados *textos o discursos*). Sus roles se ven completados con la observación precisa del escenario y el tiempo (*contexto espacio-temporal*) en que se realizan esos intercambios. Es ese contexto el que determinará cómo se enviarán/recibirán y elaborarán/entenderán los textos; y también, junto con la relación que sostengan E/R, será lo que marque cómo se comportarán psicológicamente ambos actantes.

Es así que el espacio y el tiempo en los que tiene lugar la *situación comunicativa* sumados a cómo se perciben a sí mismo y al otro los interlocutores establecerán los tipos de mensajes que circularán. Por ejemplo, en una clase, el momento en que el profesor explica un tema se ve nutrido, para cada persona interviniente, de múltiples factores: cómo percibe el sitio y el momento en que se halla; cómo se siente consigo misma; cómo se siente en relación con el que emite y con el que recibe; cuánto conoce del *tema (referente)* tratado; cuán bien conoce los *códigos* que el emisor utiliza; cómo usa el *medio (canal)* para enviar o recibir. E/R dependen, en todo momento, del contexto, pero también es insoslayable considerar tres aspectos que siempre están presentes en cada actante: cómo me veo a mí mismo, cómo creo que me ve el otro y cómo me ve en realidad. Esto determina el aspecto sociológico de la comunicación, pues enriquece el intercambio y provoca que nunca dos situaciones comunicativas, aunque sean de características similares, sean iguales.

Como se precisó al comienzo, la comunicación en nuestro siglo ha llegado a avances tecnológicos increíbles, que permiten mayor rapidez. Pero ¿también permiten mejor calidad en el intercambio? No siempre. La condición básica de toda situación comunicativa establece que lo primero que debe haber entre las personas es el deseo de comunicarse; sin él, el intercambio no tiene sentido.

Por otro lado, tampoco basta con el solo deseo: si no se conocen los códigos utilizados, es difícil que se establezca una comunicación efectiva. En la actualidad se ha complejizado la escritura más que la oralidad, pues los códigos escritos dependen de

dos factores: la lengua aprendida escolarmente y otro código reciente, el de la informática, denominado **ciberlenguaje**, que se emplea en celulares (mensajes sms) y en computadoras (chat y redes sociales, correo de lectores) que no es preciso ni reglado (al menos, oficialmente) pero se ha generalizado con el uso. Es importante, no obstante, reparar más que nunca en el contexto en que nos hallamos: una tarea académica (monografía, parcial, informe, etc) no puede ser escrito en ciberlenguaje (esto es, abreviando palabras, sustituyéndolas por signos, usando vulgarismos) y una conversación por el chat de Facebook, la que requiere inmediatez y, dado el espacio, concisión. No puede contener expresiones demasiado elaboradas ni términos técnicos, pues "perderíamos el tiempo" y nuestro interlocutor, la paciencia.

Si nos situamos en un diálogo cara a cara (en persona o por videocámara, por ejemplo), hay ciertas reglas no escritas pero que los interlocutores manejan: las reglas de la conversación. Estas reconocen que quienes pueden interactuar en la misma conversación forman un número restringido de personas, con los mismo derechos y deberes. Si bien es espontánea y libre, la conversación se produce por el mutuo deseo de compartir información y experiencias, sentimientos y pensamientos. Rige un principio de alternancia, por el cual todas las partes deben hablar a su turno, casi sin dejar silencios incómodos e innecesarios. Cada persona que habla lo hace con tonos de voz que determinan, para el que oye, si su intención es preguntar, aseverar, consentir, exclamar, opinar, etc, como también continuar charlando o callar para que el otro hable. Y también utiliza (al ser cara a cara) ciertos gestos y ademanes que completarán lo que dice para que el mensaje sea más preciso y que, asimismo, sirven como indicadores de que el turno propio terminó y que se habilita a otro continúe.

Sin embargo, es menester añadir que existen también fallas que pueden producirse durante el desarrollo de una conversación: silencios muy largos, encabalgamientos (antes de que uno termine el otro empieza su parlamento), interrupciones de la palabra ajena, intromisiones de un intruso en la charla.

La secuencia de toda conversación es pentapartita:

- 1) **Apertura:** ciertas fórmulas preparatorias para comenzar la charla: saludos o llamados de atención para que el otro escuche.
- 2) **Orientación:** en donde se fija el tema sobre el que se hablará.
- 3) **Desarrollo:** el intercambio de mensajes sobre el tópico en sí. Pero, esto no quiere decir que la misma espontaneidad de la charla no haga que los temas surjan y terminen con cierta rapidez.
- 4) **Conclusión:** indicios de que la conversación está llegando a su fin.
- 5) **Cierre:** formas de saludo u otros signos para lingüísticos, como los gestos y miradas, a fin de no cortar bruscamente el diálogo.

EL TEXTO

El texto es definido como una sucesión coherente de oraciones, es decir, un entramado de oraciones con sentido, que transmiten una idea, pensamiento o sentimiento.

En su producción se tiene en cuenta: quién lo produce, con qué intención, en qué situación, para qué, hacia quién está orientado, etc. Todo esto determina el tipo textual que se producirá (narrativo, explicativo, argumentativo, etc).

Para que un texto sea tal debe cumplir ciertas condiciones o propiedades:

- **Adecuación:** un discurso debe ajustarse a las necesidades que la situación le imponga al emisor. Este debe adecuar su mensaje al contexto de emisión y lo que quiera decir con ese texto. Para ello, elige el tipo textual que utilizará.
- **Coherencia:** la forma en que se organiza y distribuye la información del texto. Debe tener un orden interno que le permita al receptor comprender todo el mensaje que se transmite.
- **Cohesión:** las relaciones de conexión que se establecen entre los diferentes elementos del texto. Una palabra se vincula con otra formando una frase con sentido; esa frase se relaciona con otra, a fin de buscar un significado.

Enunciación y enunciado

En un texto, llamamos **enunciado** al texto en sí mismo y al producto de la **enunciación**, y **enunciación** al acto de producir, a todo lo que se relaciona con el contexto en que se produce ese enunciado. Dentro de la enunciación se hallan marcas del enunciador, del emisor. Una de ellas son los **deícticos**, palabras vacías de referencia que, para poder ser entendidas, necesitan del contexto.

En la frase "**Me** llevé tu bolso azul. **Te** lo devuelvo mañana", las palabras destacadas en negrita son deícticos que señalan:

- los pronombres personales: **me** se refiere al enunciador, **te** se refiere al enunciatario y **lo** se refiere al bolso.
- el pronombre posesivo **tu** se refiere al receptor.
- el adverbio **mañana** es una marca de tiempo.
- Los verbos **llevé** y **devuelvo** indican al enunciador.

Los deícticos se agrupan en tres clases:

- **Deícticos personales:** son los pronombres personales de primera (yo, nosotros, me, nos) y segunda (tú/vos, te) persona, que señalan a los participantes.
- **Deícticos temporales:** son adverbios de tiempo (hoy, mañana, ayer, tarde) que relacionan el enunciado con la enunciación, pero solo pueden ser interpretados si conocemos el momento de la enunciación.

- **Deícticos espaciales:** son adverbios de lugar (aquí, allí, ahí, acá) y pronombres demostrativos (este, aquellos, esa), pero solo pueden ser interpretados si conocemos el lugar de la enunciación.

También dentro de las marcas de la enunciación se encuentran los **subjetivemas**, palabras y expresiones que muestran la subjetividad del emisor. Ponen en evidencia los sentimientos, la carga afectiva del enunciador, su valoración de aquello sobre lo que se expresa. Ejemplo:

- La policía **reprimió** a los piqueteros. (valoración negativa)
- La policía **contuvo** a los piqueteros. (valoración positiva)
- La policía **detuvo** a los piqueteros. (valoración neutra)

El texto expositivo

Cuando un profesor nos da una clase, lo que hace es brindarnos datos fieles, veraces, sobre todo comprobables. Aprendemos a base de conceptos. Cuando se brindan estos datos se explica, se presenta, y nos sirve este tipo de texto como guía para poder ampliar nuestros conocimientos, para poder generar otras líneas de pensamiento desde allí. Pero para poder iniciar todo esto es necesario que el texto sea ordenado, claro, con subtítulos que indiquen qué información es más o menos importante y con gráficos que ayuden a complementar la comprensión.

Tiene el **texto expositivo** dos modalidades: una, la **divulgativa**, es la más común. Se presenta en diarios y revistas y su carácter es, como lo dice su nombre, claramente popular, no exclusiva, general. La lengua que emplea es de rápida comprensión y accesible; si se agregan términos técnicos, existe un pequeño diccionario llamado glosario que define dichos términos con lenguaje común.

La otra modalidad es conocida como **especializada o científica y técnica**, y es lo que llamaremos **Texto científico-técnico**.

Esta clase de texto requiere de un receptor-especialista en la ciencia de que se centra, alguien que conozca las palabras que se emplean y sepa sobre el tema, sobre el cual sólo deberá ampliar sus saberes previos. No es para un neófito, sino para un experto. Es el texto que se maneja en la Universidades. Su tema es universal, de importancia para todos, y su abordaje es objetivo.

La **estructura** que tiene este discurso es **tripartita**, esto es, consta de tres partes:

Una **Introducción o presentación del tema**, en la que se parte de la idea general para de allí ir hacia lo particular,

El **cuerpo del texto**, en el que se desarrolla el tema, mediante subtítulos aclaratorios, gráficos, y notas al pie, además de ciertos recursos propios de este tipo textual (ejemplificaciones, proceso causa - efecto, comparaciones, descripciones, comparaciones, etc.);

Una conclusión (que no siempre se hace presente, pero que le otorga circularidad al texto, un cierre), aquello que resume todo lo tratado de manera clara y precisa, pues el receptor ya conoce sobre el tema.

La redacción del texto científico-técnico (en realidad, de cualquier texto) requiere de una regla de elaboración que se denomina progresión temática. Esto consiste en la presentación de un tema a partir del cual toda información que se añada se llama rema. Es decir, que cuando en la introducción aclaramos sobre qué tema hablaremos, todo lo que vamos agregando a continuación serán nuevos datos para ampliar, desarrollar el tópico, para que el texto crezca jerárquicamente de lo general a lo particular, y sea más fácilmente comprendido.

Bibliografía:

- **Atorresi, A; Bannon, M; Gándara, S; Zorzut, V: LENGUA Y LITERATURA III. Del uso a la reflexión sobre los lenguajes. 2000. Alque Polimodal.**
- **Avendaño, Fernando y Cetkovich, Gabriel: LENGUA Y COMUNICACIÓN. 2000. Santillana Polimodal.**

Apunte preparado para el Módulo de Comunicación por la Prof. Ángela del Pilar Cortés

Unidad 4

La comunicación no verbal



En esta unidad aprenderemos a:

- Conocer la comunicación no verbal como otra forma de comunicación.
- Diferenciar entre los conceptos de kinesia, paralingüística y proxémica.
- Valorar la importancia que tienen aspectos como los tonos, la rapidez al hablar, las miradas, etc. en el proceso comunicacional.
- Analizar las funciones que tiene la comunicación no verbal.

Y estudiaremos:

- El concepto de la comunicación no verbal.
- Los factores que se asocian a la comunicación no verbal.
- La paralingüística, la kinesia y la proxémica.
- El significado de la imagen personal.
- Las funciones de la comunicación no verbal.

¿Sabías que...? ?

Cuando se empezó a estudiar la comunicación no verbal, su enfoque estaba dirigido únicamente a comerciales, directivos y ejecutivos.

1. La comunicación no verbal

Hasta ahora hemos tratado conceptos relacionados con la comunicación verbal y escrita. En esta unidad conoceremos ese **lenguaje complementario al de las palabras** formado por los gestos, las posturas, las miradas... que utilizamos —consciente e inconscientemente— para expresar estados de ánimo o sentimientos de manera habitual: la comunicación no verbal.

Su importancia es tal que se considera que, en una comunicación cara a cara, el **componente verbal** es del **35 %** aproximadamente frente al **65 %** que se corresponde con la comunicación **no verbal** (gestos, movimientos, señales, etc.). Por tanto, es la que transmite más información.

Es importante no confundir la comunicación no verbal con la comunicación que no es hablada (oral). La prueba está en que existen formas de comunicación no verbales, como la escrita o las lenguas de signos, que no son orales:

	Verbal	No verbal
Oral	Lenguaje hablado	Paralingüística
No oral	Lenguaje escrito	Kinesia y proxémica

Tabla 4.1. Comunicación oral y no oral vs. comunicación verbal y no verbal.

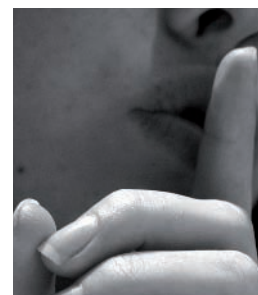


Fig. 4.1. En muchas ocasiones, la comunicación no verbal logra comunicar por sí sola.

1.1. Partes en la comunicación no verbal

Tres son las partes que podemos distinguir claramente en este tipo de comunicación:

- La formada por los **gestos, las manos, posturas, miradas**, etc.
- El **tono** de voz, **velocidad** al hablar, etc.
- Distancia personal que necesitamos para sentirnos seguros. Dependerá de los interlocutores y las circunstancias en las que nos movamos.

1.2. Los actos no verbales

Los signos o señales que forman la comunicación no verbal varían según el contexto en el que nos movamos.

Ekman y Friesen, estudiosos de la comunicación no verbal (s. xx), establecieron tres variables que influyen en los actos no verbales: el origen, los usos y la codificación.

A. Origen

El origen de los actos no verbales puede ser **fisiológico**, esto es, que las impone nuestro sistema nervioso o ser fruto de nuestro **entorno**: la cultura, las creencias o los hábitos sociales (por ejemplo, llevarse las manos a la boca se relaciona con tener hambre).

Web @

Si quieres ampliar tus conocimientos sobre la comunicación no verbal visita las siguientes páginas web:

www.youtube.com/watch?v=Jj-a1gcgC1U&feature=fvw

www.youtube.com/watch?v=1mwrR-2-JM4

Caso Práctico 1. Diferente significado de los gestos según el ámbito cultural

En nuestra cultura, poner los pies sobre la mesa se considera un comportamiento de mala educación.

¿Sabes cómo se interpreta este gesto en otras culturas como la norteamericana o en países musulmanes?

Solución:

Para los norteamericanos, poner los pies sobre la mesa es algo normal y consustancial con su cultura, sobre todo entre la población masculina.

En los países musulmanes, por el contrario, este gesto se considera un insulto.



□ B. Usos

Los actos no verbales se pueden emplear para **realzar, repetir o ilustrar un mensaje verbal**. Pero, **a veces, puede no tener relación con el mensaje oral o, incluso, contradecirlo**. Por ejemplo, al hablar por teléfono es frecuente hacer gestos, de forma inconsciente, aunque nuestro interlocutor no nos esté viendo. Por el contrario, si en una conversación cruzamos los brazos puede deberse a que tengamos frío y no tener relación con la conversación que estemos manteniendo en ese momento.

□ C. Codificación

La codificación (relación entre el signo y su significado) de los actos no verbales puede ser:

- Arbitraria:** cuando el acto no verbal no se parece en nada a lo que ese acto significa. Por ejemplo: cruzar los dedos índice y corazón para desear suerte (Fig. 4.2).
- Icónica:** cuando el acto no verbal se relaciona con su significado. Por ejemplo: cerrar el puño y levantarlo violentamente para amenazar con golpear a una persona.

■ 1.3. Tipos de actos no verbales

Los actos no verbales se pueden clasificar en cuatro categorías: los emblemas, los ilustradores, los reguladores y los adaptadores.

□ A. Emblemas

Un emblema equivale a una palabra o una frase corta admitida por todos los miembros de una colectividad.

Los emblemas suelen realizarse principalmente a través de las **manos** y de la **cara**.

¿Sabías que...?



El origen del acto no verbal de **cruzar los dedos** se cree que reside en los orígenes del cristianismo, cuando se creía que haciendo el signo de la santa cruz se alejaba la mala suerte y se alejaban las influencias maléficas.



Fig. 4.2. En nuestra cultura se cruzan los dedos para desear suerte.

Caso Práctico 2. Interpretación de los emblemas



Observando el puño cerrado de la imagen, ¿qué significado podría tener ese emblema?

Solución:

Este emblema puede hacer referencia a:

- El tamaño de algo (por ejemplo «decir verdades como puños»).
- Una corriente política determinada.
- Una victoria deportiva.



□ B. Ilustradores

Los ilustradores son aquellos **gestos que van unidos a la comunicación verbal** y su función consiste en reforzar el significado de la información que estamos expresando verbalmente. Por ejemplo, poner la palma de la mano hacia arriba y dirigida hacia adelante, que muestra ofrecimiento (Fig. 4.3). Se trata de un ilustrador de explicación.

Son muy importantes en las comunicaciones cara a cara o ante una cámara. A su vez, su grado de utilización variará enormemente, según el nivel de excitación o de entusiasmo que tengamos en el momento.

Cuando los ilustradores se difunden entre los miembros de una comunidad y adquieren cierto grado de formalización pueden acabar convirtiéndose en emblemas.



Fig. 4.3. Ejemplo de ilustrador de explicación y ofrecimiento.

Actividad



1. Observa las siguientes imágenes e indica qué crees que pueden significar estos ilustradores:

a)



b)



□ C. Reguladores

Los reguladores son los actos no verbales que tienen la función de **organizar o dirigir la conversación que se esté llevando a cabo entre los interlocutores**. Por ejemplo, aquellos gestos o expresiones con los que indicamos a nuestro interlocutor que es su turno, que continúe o avance con la conversación (Fig. 4.4); que repita algo que no hemos entendido; que hable más despacio; que nos preste atención, etc.



Los reguladores más habituales son los **gestos de asentimiento o de negación** que hacemos con la cabeza y que equivalen al sí y al no verbal, respectivamente.

El uso correcto de los reguladores en una conversación es esencial para ofrecer una impresión positiva.

Además, el buen uso de los reguladores nos va a permitir tener el control sobre cualquier tipo de negociación, debate, discurso, etc.

Fig. 4.4. Si este gesto con el dedo índice señala a una persona, a la altura de los ojos, significa que le estamos pidiendo que nos dé una respuesta en una conversación o que es su turno.

Actividad



2. Observa la siguiente imagen e indica qué puede significar este regulador en el que el interlocutor utiliza la mano en un diálogo, tal como puedes ver:

- Inseguridad.
- Pare de hablar.
- Indecisión.



□ D. Los adaptadores

Son la última de las categorías dentro de los actos no verbales y consiste en esos movimientos, gestos o acciones que utilizamos de forma inconsciente para conducir nuestros sentimientos o controlar nuestras respuestas, es decir, con orientación adaptativa.

Los adaptadores pueden ser:

- **Adaptadores sociales:** que son los que se originan en las relaciones entre personas. Por ejemplo, dar la mano o hacer reverencias.
- **Adaptadores instrumentales:** son actos aprendidos para realizar alguna tarea. Por ejemplo, el gesto de remangarse puede significar que «estamos preparados para hacer algo o iniciar alguna tarea».
- **Adaptadores de subsistencia:** su origen se relaciona con la existencia de necesidades orgánicas como alimentarse, descansar, gestos relacionados con circunstancias de tensión, duda (Fig. 4.5), etc.

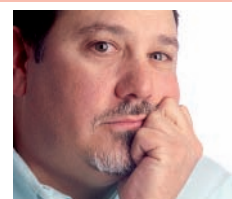


Fig. 4.5. Tocarse el labio y la barbilla es un adaptador de subsistencia que denota indecisión.

Actividad



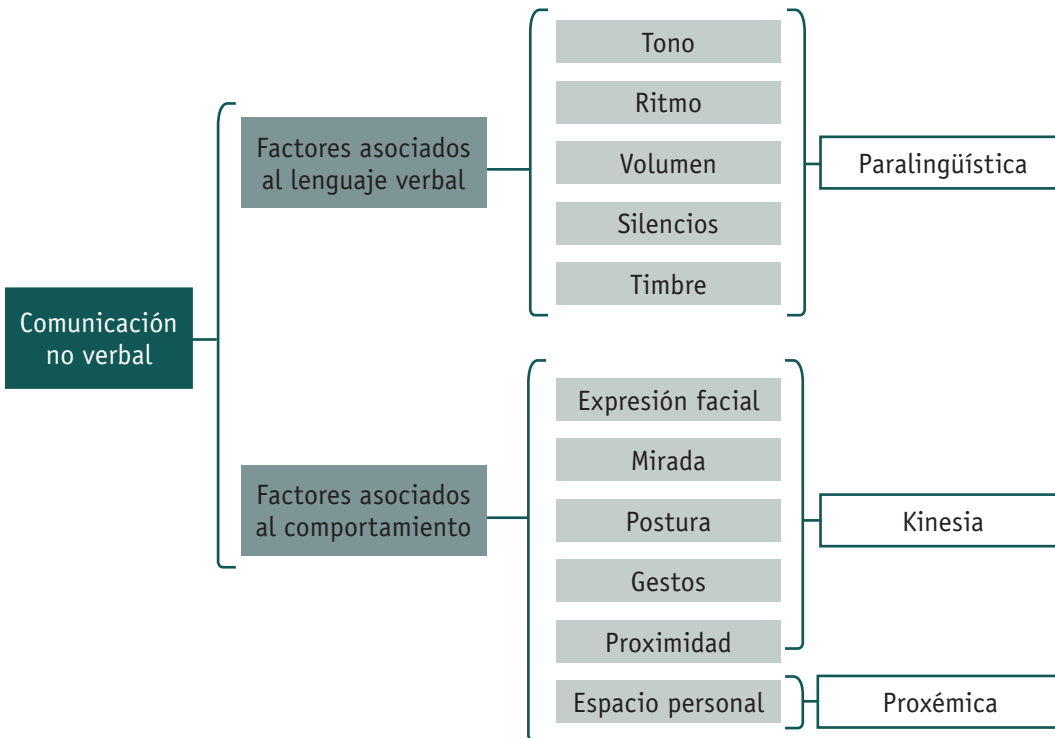
3. Observa la siguiente imagen y comenta qué crees que puede significar este adaptador que está empleando este hombre y en qué tipo de adaptadores se incluiría.



2. Factores asociados al lenguaje no verbal

Dentro de la comunicación no verbal, además de los gestos que hemos clasificado y analizado hasta ahora, existen determinados factores que, a su vez, se engloban dentro de **tres disciplinas** que conoceremos a continuación y que son: la **paralingüística**, la **kinesia** y la **proxémica**.

Dichos factores pueden ser, a su vez, factores asociados al lenguaje verbal y factores asociados al comportamiento, tal como podemos ver en el siguiente esquema:



Esquema 4.1. Factores asociados al lenguaje verbal y al comportamiento.

Al hablar de la comunicación no verbal, tenemos que hacer referencia a tres áreas de estudio fundamentales que son:

- **Paralingüística:** estudia los aspectos no semánticos del lenguaje, como por ejemplo, los tonos empleados, el ritmo con el que se habla, el volumen de la voz, los silencios y los timbres (agudo, grave...).
- **Kinesia:** se dedica a estudiar el significado de los movimientos humanos (cruzar las piernas, fruncir el ceño, entrelazar las manos, etc.).
- **Proxémica:** expresión propuesta por el antropólogo inglés Edward T. Hall para hacer referencia al análisis del espacio personal o espacio que nos circunda.

2.1. La paralingüística

Cuando nos comunicamos verbalmente, empleamos un determinado tono y timbre de voz, un volumen más alto o más bajo, hablamos rápido o despacio, hacemos pausas, etc. Se trata de características que no pueden ser consideradas como verbales, ya que dependen de circunstancias del emisor como son sus emociones o sus intenciones al emitir el mensaje y que conforman el denominado **comportamiento paralingüístico**.

A continuación vamos a analizar cada uno de estos aspectos.

Ten en cuenta



Aunque el tono de voz, los ritmos, el volumen, los silencios o el timbre de voz puedan confundirse con elementos relacionados con la comunicación verbal en lugar de con la no verbal, al ser elementos que dependen de las emociones o intenciones del emisor, más que del propio significado de las palabras que se emiten o enuncian, se clasifican como factores asociados al lenguaje verbal.

¿Sabías que...?



Nuestro cerebro es capaz de procesar unas mil palabras al minuto.

Importante



Además de estas tres disciplinas, existen otras dos ramas de estudio dignas de mención:

- **Cronémica:** estudia la forma en la que se organiza el tiempo.
- **Comportamiento diacrítico:** analiza la identidad individual o de grupo a través de símbolos (por ejemplo, el uso de símbolos religiosos, el maquillaje, el empleo de joyas, etc.).

Vocabulario **A**

Sarcasmo. Indirecta, burla, retintín.

Ten en cuenta

El volumen de la voz ha de adecuarse a las características del entorno concreto, al número de interlocutores que hay o al tipo de actividad que estemos realizando.

A. Tono de voz

El **tono** de la voz, **que puede modularse mediante la tensión de las cuerdas vocales, es un factor que relaciona el sentimiento y la expresión que empleamos, esto es, lo que sentimos y lo que verbalizamos.**

Emplearlo bien es fundamental para transmitir a nuestro interlocutor exactamente aquello que queremos, ya que emplear un tono de voz inadecuado puede distorsionar el significado del mensaje que transmitimos.

Distinguimos **tres tonos** al hablar:

- **Ascendente:** expresa duda, indecisión o interrogación.
- **Descendente:** transmite firmeza, determinación y confianza.
- **Mixto:** sugiere ironía y sarcasmo.

B. Ritmo

El **ritmo** es la fluidez verbal con la que se expresa una persona o, lo que es lo mismo, el número de palabras por minuto que dice.

Para que nuestro mensaje sea entendible, debemos emplear un ritmo de entre 100 y 150 palabras por minuto. Por encima de las 200, se dice que una persona es **taquilálica** (habla muy deprisa y por tanto podemos tener problemas para comprenderla), mientras que por debajo de 100 es **bradilálica** (su ritmo es muy lento y puede aburrir).

C. Volumen

El volumen de la voz se relaciona con la **intensidad** con la que hablamos. Lo empleamos para poner énfasis, regular e incluso alterar un proceso de comunicación.

Generalmente, un volumen **bajo** nos indicará timidez, sumisión o tristeza. Por el contrario, un volumen **alto** transmite autoridad, seguridad en uno mismo o dominio de una situación.

D. Silencios

Los **silencios** son **pausas** realizadas en la comunicación verbal. Hay ocasiones en que es necesario *no decir cosas* para poder expresar otras. Los silencios se pueden interpretar de forma **positiva** o de forma **negativa**.

Distintas de los silencios son las **pausas**: se trata de paradas que efectuamos en la comunicación verbal mediante las que podemos invitar a nuestro interlocutor a que tome la palabra o enfatizar lo que estamos comunicando. Por el contrario, los **suspiros** (que constituyen una forma especial de silencio) son inspiraciones profundas continuadas por una expiración audible que expresa pena, alivio, fatiga, deseo, etc.

E. El timbre

El timbre de voz es el **registro** que nos permite distinguir a una persona de forma inmediata. Por ejemplo, si conocemos el timbre de voz de alguna persona cercana a nosotros, en el momento en que la oigamos, aun sin verla, pensaremos «Por ahí viene (esa persona)».

Se suelen distinguir **cuatro grados** de timbres: muy bajo, medio-bajo, alto o muy alto.

Actividades

4. ¿Qué pueden significar los siguientes silencios?

- Un profesor explica un tema en clase. Los alumnos no se callan y el profesor, ante eso, opta por callarse.
- Tras explicar un tema, el profesor guarda silencio.

5. Realiza este experimento: grábate la voz en casa y escúchate después. ¿Te cuesta reconocer ese tono de voz? Además, puedes aprovechar para contabilizar cuántas palabras emites por minuto y comprobar si es un buen ritmo.

2.2. La kinesia

La **kinesia**, también conocida como kinesis, es la disciplina que analiza las posturas, los gestos y los movimientos del cuerpo humano.

Algunos de los **gestos y expresiones corporales** analizados por Birdwhistell (padre de la kinesia moderna) son los siguientes:

Su **significado** se corresponde, respectivamente, con:

1. ¡Alto!
2. No se escucha.
3. ¡Silencio!
4. No lo sé.
5. ¡Ojo, ten cuidado!
6. Lléveme en su vehículo.

A la hora de estudiar estos factores asociados al comportamiento, la kinesia los clasifica en:

- a) **Gestos y posturas.** En los **gestos** se analizan los movimientos de la cara, las manos, los brazos y las piernas, la cabeza y el cuerpo en su conjunto. Los gestos transmiten información acerca de nuestro estado de ánimo o expresan una valoración sobre algo o acerca de alguien. Por ejemplo, en nuestras relaciones diarias, hacemos muchos gestos con las cejas que expresan diversos tipos de emociones.

Por su parte, las **posturas** son comportamientos que suelen ser más estables que los gestos y pueden durar desde minutos hasta varias horas. A la hora de estudiarlas, se analizan las formas de estar de pie, cómo nos sentamos e, incluso, nuestra forma de caminar. Suelen comunicar intensidades emocionales o expresar cuál es nuestro estado afectivo en un momento determinado. Por ejemplo, cuando cruzamos los brazos, estamos indicando que no tenemos mucha predisposición a hacer algo o simplemente que tenemos frío.

- b) **Ojos.** Con las miradas hacemos notar nuestra presencia respecto a los demás. Por ello se suele hablar de *conducta ocular*. A través de los ojos transmitimos cuál es nuestro estado emocional o las intenciones que tenemos. Por ejemplo: mantener la mirada fija y sostenida es una señal de amenaza para el otro interlocutor.

- c) **Contacto corporal.** El contacto corporal implica el establecimiento de una relación física entre dos o más personas. A través de él se transmite una fuerte carga emocional.

En los siguientes apartados vamos a analizar con más profundidad los principales actos no verbales que se estudian en la kinesia.



Fig. 4.6. Gestos y expresiones corporales objeto de estudio en la kinesia.

Vocabulario **A**

- **Kinesis.** Término griego que significa movimiento.
- **Kiné.** Movimiento mínimo que puede ser percibido por una persona.
- **Kinema.** Movimiento o secuencia de movimientos que tiene algún significado según el contexto en el que nos situemos.

¿Sabías que...? **?**

Según investigaciones realizadas, un niño recién nacido es capaz de imitar las expresiones de sorpresa y de alegría de una cara que le resulte familiar (sobre todo, de la madre).

Actividades

6. Comenta con tus compañeros qué crees que pueden transmitir las siguientes miradas:

- a) Esquivar la mirada de otra persona.
- b) Aumentar el pestañeo mirando a una persona.

7. En relación con el contacto corporal, ¿sabrías decir qué significa el gesto habitual de dar una palmada en la espalda o los hombros de alguien? Y en relación con los gestos con la cabeza, ¿qué significado tiene agachar la cabeza frente a alguien?

Ejemplos



Lee este curioso texto relacionado con la sonrisa de tipo superior, a través de la cual llegamos a la risa.

La risa de Elisa

«Elisa era una administrativa que tenía posibilidades de ser promovida a secretaria de dirección en el departamento comercial. Solo tenía un pequeño defecto: cuando se reía imitaba, sin quererlo, a una hiena. Su risa resultaba desagradable para los oídos.

Elisa era consciente de su problema y procuraba sonreír en vez de reír, pues cuando cruzaba el umbral entre la sonrisa y la risa, ya no se podía detener.

Una mañana, como cualquier otra, Elisa estaba en su puesto de trabajo cuando sonó el teléfono. Lo cogió y, después de saludar, preguntó quién llamaba. Al momento se oyó una carcajada que todos identificaron. A pesar de estar acostumbrados a escucharla, esta vez era más sonora de lo normal. Elisa reaccionó y pasó el teléfono a una compañera, quién se disculpó con su interlocutora y le atendió de forma correcta.

Cuando se le pasó el ataque de risa, Elisa contó a sus compañeros que al oír el nombre de la persona que llamaba no pudo evitar lo que ocurrió. Pero además, se trataba de una inspectora de trabajo que pretendía realizar una visita a la empresa.

Para su desgracia, Elisa no fue promovida. Su jefe directo y el director comercial también la oyeron».

Texto entresacado de: *La comunicación no verbal*, de Andrés Mínguez Vela.

A. La expresión facial

A través de la cara, y más concretamente de los gestos que realizamos con ella, transmitimos gran cantidad de información, en especial a través de los **ojos** y de la **boca**, que expresan sentimientos o actitudes del emisor.

Las investigaciones llevadas a cabo por Ekman concluyeron que existen **siete emociones básicas** propias del ser humano que transmitimos a través de la expresión facial:

- Alegría
- Tristeza
- Miedo
- Enojo
- Asco
- Desprecio
- Sorpresa

Dentro de las expresiones faciales, cobra especial importancia el análisis de la **sonrisa**. Es uno de los gestos que podemos expresar mediante la boca, la cual proporciona información acerca del estado anímico de una persona.

Así, existen dos **tipos de sonrisas**:

- a) La **sonrisa sencilla** (en la que no se ven los dientes). A su vez, puede ser de dos tipos:
 - **De baja intensidad:** es habitual en las épocas de la adolescencia. Transmiten inseguridad (Fig. 4.7.a).
 - **De alta intensidad:** se emplean para saludar a personas desconocidas. Transmiten confianza (Fig. 4.7.b).
- b) La **sonrisa superior** en la que se ven los dientes superiores (Fig. 4.7.c). Transmiten alegría. Se usan ante personas de confianza o si se es extrovertido. A través de esta sonrisa se llega a la risa que, según en qué empresas o situaciones de trabajo, no está bien vista.

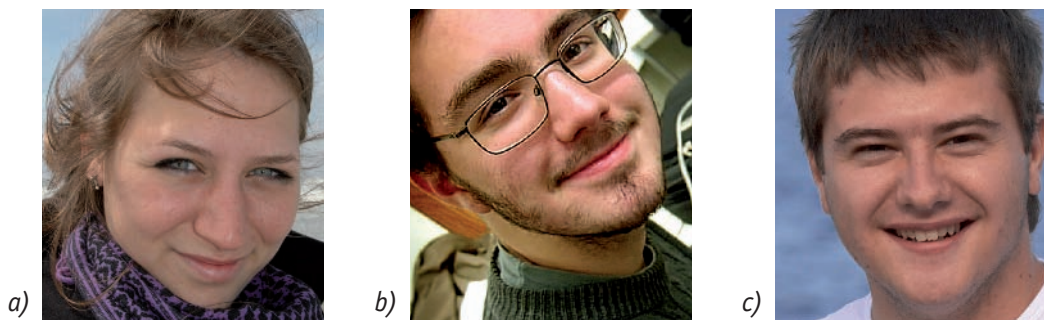


Fig. 4.7. a) Sonrisa sencilla de baja intensidad. b) Sonrisa sencilla de alta intensidad. c) Sonrisa superior.

B. Las miradas

A través de los ojos transmitimos mucha información. La mirada es un indicador de que estamos escuchando a nuestro interlocutor: sin mirar a la otra persona resulta muy difícil establecer una conversación de forma fluida.

Si miramos fijamente a una persona durante un cierto periodo de tiempo, le estamos transmitiendo una señal de hostilidad hacia ella (y más aún si no la conocemos). Por el contrario, si bajamos la mirada, transmitimos una señal de inseguridad o de sumisión.

Se pueden distinguir **tres clases** de miradas:

- a) **Mirada laboral:** se da en ambientes de trabajo. En ellas, debemos procurar que nuestra mirada no caiga por debajo del nivel de los ojos de nuestro interlocutor.
- b) **Mirada social:** nuestra mirada cae por debajo de los ojos de nuestro interlocutor.
- c) **Mirada íntima:** los ojos del emisor recorren de arriba abajo el cuerpo de su interlocutor.

□ C. La postura

La postura es el modo en que se mantiene el **cuerpo** cuando estamos de pie, caminando, sentados o acostados. Acompaña a la comunicación verbal de igual manera que lo pueden hacer los gestos. Por ejemplo, si observas con atención una conversación, podrás percibir cómo los cambios de tema, o al tomar o ceder la palabra, van acompañados de cambios posturales.

Refleja el **estado emocional** de las personas, sobre todo el dato de si están tensas o relajadas. La ansiedad, por ejemplo, puede no detectarse en la cara ni en la voz, pero sí en la postura, ya que seguramente esa persona mantenga una postura rígida. En cambio, si se muestra encogida, significará abatimiento y tristeza.

Especial atención merecen el análisis de las posturas de las piernas y la expresión a través de los movimientos del cuerpo.

a) Las piernas

Hay multitud de posturas relativas a las piernas que transmiten distintos sentimientos, emociones o estados de ánimo. De forma resumida, son:

- Piernas **cruzadas**: demuestran inseguridad o timidez.
- Piernas **semiabiertas**: inseguridad (por ejemplo, cuando estamos sentados en una silla y enroscamos los pies alrededor de las patas de la silla).
- Piernas **estiradas**: postura de prepotencia.
- **Una pierna delante y otra detrás**: demuestra una situación de estrés.

Caso Práctico 3. Posturas corporales y su significado

Según lo que hemos estudiado acerca de las posturas de las piernas y su significado, ¿cuál puede ser el estado anímico de las personas que adoptan una postura corporal como las que se muestran a continuación?:



a)



b)



c)

Solución:

a) Prepotencia.

b) Timidez.

c) Inseguridad.

b) Los movimientos del cuerpo

Cuando dos personas comparten un mismo punto de vista, sus posturas fundamentales son también compartidas: es lo que se denomina **posturas eco**. Es decir, personas que comparten la misma opinión sobre un tema concreto adoptan posturas similares, y cuando una cambia de opinión, probablemente emitirá una señal postural, reacomodando la posición de su cuerpo. Si prestamos atención a este detalle, podremos observarlo en cualquier programa de debates o tertulias de los que se emiten en televisión.

Sin embargo, cuando discuten dos viejos amigos, pueden mantener posturas similares durante todo el tiempo que dura la discusión, resaltando el hecho de que su amistad no varía aunque difieran de opinión.

Ejemplos

Postura receptiva



En la imagen se observa cómo el emisor mantiene una postura de acercamiento. El receptor, por su parte, tiene las manos en ojiva, que expresan receptividad y atención hacia el emisor, además de confianza en uno mismo.

¿Sabías que...?

La mayoría de las personas parten de un repertorio de posturas sorprendentemente limitado y cambian de posición según secuencias predecibles.

Por ejemplo, a la hora de meternos en la cama elegimos casi siempre la misma postura y esta suele ser distinta de la postura con la que finalmente nos quedamos dormidos.

En un contexto en el que nos encontráramos en un grupo de tres o más personas, generalmente dividiremos la orientación de nuestros cuerpos. De esta forma, cada persona colocará la parte superior de su cuerpo frente a uno de sus compañeros y la parte inferior frente a otro. Si esto no ocurriera así, si dos personas se colocaran enteramente una frente a la otra, la tercera se sentiría excluida, sin importar el cuidado que se tome por incluirla en la conversación.

Finalmente, podemos afirmar que la postura es algo tan **personal** como la firma, y suele ser un fiel reflejo del carácter. Por ello, solemos reconocer a nuestros amigos, incluso a gran distancia, simplemente por su forma de caminar.

□ D. Los gestos

La comunicación no verbal, al igual que la verbal, se adquiere por aprendizaje. La cultura o la sociedad en la que vivimos influirá en este tipo de comunicación y, del mismo modo que la forma de hablar es distinta, los gestos tienen diferentes significados según su contexto.

Por ejemplo, en EE.UU., el gesto con el pulgar hacia arriba (Fig. 4.8) significa que se realizó un buen trabajo, que todo va bien o que algo es adecuado; en Grecia, en cambio, este gesto se interpreta como un vulgar insulto.

Así, hay gestos que se emplean en **diferentes países**, pero con **significados distintos**. Por ejemplo, el símbolo OK de los americanos, que une en un círculo los dedos índice y pulgar, en Francia puede querer decir cero y en Japón significa dinero. Otro caso es el del gesto de sacar la lengua, que es un signo de burla o mala educación entre los occidentales, mientras que para los tibetanos es una señal de cortesía y amabilidad.

Los gestos también nos pueden permitir detectar si una persona nos está mintiendo. Así, los niños se suelen tapar la boca cuando mienten, mientras que un adolescente solo se rozará la boca sutilmente y un adulto suele desviar el movimiento hacia la nariz.

Estas diferencias se deben a que, con la edad, las personas van puliendo los gestos tratando de pulir y perfeccionar la mentira.

Otros signos que pueden delatar a un mentiroso son:

- Desviar la mirada, no mirar a los ojos del interlocutor.
- Frotarse un ojo con la mano.
- Tirarse del cuello de la camisa.
- Frotarse la oreja. Este gesto se corresponde con el del niño que se tapa las orejas cuando le van a regañar.
- Frotarse la barbilla.

Como hemos visto, en los gestos más importantes las protagonistas son las **manos**. Su importancia es tal que hay tres intervenciones de las manos objeto de estudios individualizados: el saludo mediante el apretón de manos (Fig. 4.9), el movimiento de las manos en general y los gestos con ambas manos.

- **Saludo.** Algunas formas de saludo son prácticamente universales. Todo saludo nos informa sobre el tipo de relación que las dos personas han tenido, tienen o esperan tener en futuro. Así, el apretón de manos forma parte de lo que se denomina signos de vínculo social y constituye un conjunto de señales no verbales que empleamos para relacionarnos con otros individuos de nuestra misma cultura. Durante el proceso se transmite información de seis formas posibles:

- Aspecto de las uñas: nivel de autoestima e imagen de la persona.
- Textura o dureza de las manos: sobre la actividad laboral.
- Sequedad o humedad: acerca del estado de nerviosismo.
- Duración: sobre el grado de emotividad.
- Presión: a más presión, más dominación sobre la persona que saludamos.
- Estilo: nos permite saber qué actitud adopta hacia nosotros nuestro interlocutor: colaboradora, sumisa o dominante.



Fig. 4.8. ¿Qué queremos decir con este gesto? Su significado dependerá del contexto cultural o social en el que se encuentre el que lo realiza.

¿Sabías que...?



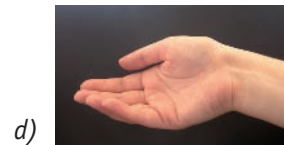
Fig. 4.9. Para que el apretón de manos se considere correctamente realizado, las manos se deben de acoplar hasta que los dedos índices y pulgares hagan contacto, tal como se muestra en la imagen.

- **Movimientos de manos.** Uno de los gestos más significativos que realizamos con las manos es enseñar las palmas. Este gesto se asocia con la verdad, la honestidad y la lealtad. Cuando alguien desea ser honesto levanta las palmas y se las muestra a su interlocutor. Por ejemplo, en el ámbito empresarial, existen tres movimientos con las palmas de las manos que tienen distinto significado:
 - Si mostramos las palmas hacia arriba mientras damos una orden, la persona que la recibe no se sentirá presionada ni amenazada. Indica buena predisposición.
 - Si la palma está hacia abajo, la petición será interpretada como una orden tajante.
 - Si cerramos la mano y con el dedo índice señalamos la dirección podemos generar ansiedad en la persona que debe cumplir la orden.
- **Gestos con las dos manos.** Dentro de ellos, destacan cuatro tipos:
 - Manos entrelazadas: pueden poner de manifiesto que la persona está nerviosa, triste o con ansiedad.
 - Manos en ojiva: este gesto es frecuente en ambientes laborales, cuando se establecen relaciones entre superior y subordinado. Implican seguridad en lo que se transmite y autoridad.
 - Cogerse la muñeca con una de las manos: es propio de situaciones de espera en las que no se sabe muy bien qué hacer. Transmite nerviosismo.
 - Pulgares en contacto: se utilizan para transmitir dominio y superioridad.

Actividad



8. Identifica el significado que puede tener cada una de las imágenes que se exponen a continuación:



2.3. La proxémica

Seguramente alguna vez hemos tenido la sensación de que alguien estaba invadiendo lo que denominamos **nuestro espacio** y es que todos tenemos un espacio vital mínimo, una distancia invisible alrededor de nosotros mismos que consideramos propia y que, salvo en las ocasiones de intimidad con otra persona, no nos agrada que nadie traspase.

La **proxémica** (o proximidad espacial) es la disciplina que estudia el espacio y la distancia que guardan las personas al comunicarse verbalmente.

Esta distancia depende de varios **factores**:

- El **grado de intimidad** que el emisor tiene con el receptor. La distancia será más próxima cuanto más íntima sea la relación.
- El **motivo del encuentro**. Si es formal, como por motivos de trabajo, la distancia será mayor que cuando se trata de una reunión amistosa.
- La **personalidad**. Así, los extrovertidos mantienen una distancia menor que los introvertidos.
- La **edad**. Los jóvenes suelen situarse entre sí más cerca que las personas mayores, salvo cuando entablan una conversación con ellas (personas mayores).
- La **cultura o la raza** de las personas, que influye al usar una distancia mayor o menor.

Los árabes, mediterráneos y japoneses se aproximan más a los demás que los anglosajones, que pueden interpretar el acercamiento como una invasión, agresión o intento de cortejo, de la misma manera que aquellos pueden percibir a los anglosajones como fríos y distantes. Por ejemplo, los norteamericanos utilizan una distancia de unos 75 cm para conversar. En cambio, los magrebíes se acercan tanto que casi llegan a tocarse. Por ello, cuando conversan personas de distintas culturas, se puede llegar a crear algún pequeño conflicto.

¿Sabías que...?



La necesidad de un espacio personal también se pone de manifiesto entre los animales.

Si nos fijamos en las bandadas de golondrinas que sobrevuelan nuestros campos veremos que, cuando se posan en un hilo de la electricidad, lo hacen a una distancia mínima predeterminada y que siguen todas ellas: entre una y dos veces la anchura de su cuerpo con las alas recogidas.



Fig. 4.10. Nuestros amigos tienen el privilegio de poder invadir nuestra distancia íntima.

¿Sabías que...? ?

La distancia entre las caderas de dos personas que se están dando un beso nos indica la relación que existe entre ellas. Entre personas sin mucha confianza, se suele dejar una distancia mínima de 15 cm.

Ten en cuenta ✋

Cuando invadan tu espacio personal para intimidarte, en lugar de dar un paso hacia atrás, lo mejor es dar un paso hacia un lado.

Las zonas que marcan la **distancia** a la que consentimos que esté una persona, según nuestro grado de intimidad y consonancia con ella, son las siguientes:

- **Distancia íntima** (hasta 45 cm). Es la distancia para la conversación íntima. Con la excepción de algunos desconocidos especiales, como médicos o dentistas, que tienen nuestro permiso para invadirlo, este espacio queda reservado para familiares o amigos íntimos (Fig. 4.10).
- **Distancia personal** (de 45 a 120 cm). Es la que se mantiene con personas conocidas, es decir, en encuentros personales pero no íntimos: conversaciones entre compañeros de trabajo, vecinos, etc. Entre 45 y 75 cm es la distancia que posee la burbuja personal de un individuo de la cultura occidental, pero en culturas como la oriental o la escandinava, la distancia personal aumenta hasta, aproximadamente, los 120 cm.

Cuando alguien invade esta zona, procuramos separarnos inconscientemente, para mantener la distancia de seguridad.

- **Distancia social** (de 120 a 360 cm). El contacto físico en esta zona es casi imposible, por eso es la que se utiliza para conversaciones formales, encuentros impersonales o con desconocidos. Así, es la que se mantiene entre jefes y empleados. Muestra de ello es que los despachos de los cargos relevantes en la empresa tienen mesas con una profundidad suficiente para mantener esa distancia.
- **Distancia pública** (más de 360 cm). Es la que se emplea para los discursos o conferencias y reuniones, ya que confiere prestigio y autoridad. Se puede observar en la distancia que hay entre el presidente y los accionistas en las juntas generales de los bancos y grandes empresas.

Cuando por alguna circunstancia nos encontramos más cerca de lo habitual con una persona que conocemos poco (por ejemplo, en un ascensor), la conversación se limitará al saludo y enseguida desviaremos la mirada aparentando concentrar nuestra atención en cualquier detalle de poca importancia. Conforme vaya disminuyendo la cantidad de gente dentro de la cabina, nos moveremos para distribuir el espacio disponible de forma proporcional.

De hecho, cuando nos invaden el espacio personal solemos retroceder un paso para ampliar la distancia. Dicha invasión se produce, en ocasiones, para intimidar o poner nervioso al interlocutor obligándole a retroceder y que muestre, de ese modo, **sumisión**.

En general, cuando no conocemos a otra persona, o bien no nos gusta o no confiamos en ella, nuestro espacio se amplía considerablemente. Por ello, las dimensiones del espacio que nos rodea en esa situación dependerán de las circunstancias del encuentro.

En definitiva, es preciso **guardar la distancia física** respetando el espacio vital de cada persona, ya que no tener en cuenta este aspecto puede llevar a que nuestro interlocutor se sienta agredido si invadimos su espacio o, por el contrario, interprete que hay desinterés por nuestra parte si el espacio que mantenemos es demasiado amplio.

Actividad ✍

9. Hemos visto que la proxémica analiza el espacio que rodea a las personas. Identifica qué tipo de distancia se corresponde con las siguientes figuras:



2.4. La imagen personal

La expresión *imagen personal* es mucho más amplia que el simple concepto de vestido, pues hace referencia también al **conjunto** de los rasgos físicos, gestos y movimientos; el estilo al caminar; el tono de voz; la forma de mirar; etc.

Imagen personal equivale, en este sentido, a **estilo**, concepto sumamente relativo, pues cada persona se forma su propia imagen, distinta a la que tienen los demás de ella.

Si bien es cierto que el hábito no hace al monje, tal como hemos visto en la Unidad 2, factores como el efecto halo, los estereotipos o las primeras impresiones tienen gran importancia en la comunicación.

Es necesario distinguir el estilo personal de nuestra vida privada del estilo profesional. En la empresa, determinados oficios o profesiones exigen una determinada indumentaria (uniforme) o equipo (bomberos, sanitarios, militares, etc.).

En el ámbito administrativo, en especial el **personal que tiene contacto con el público**, es muy importante la imagen personal ya que, de algún modo, supone la imagen de la empresa, pues, de la misma manera que al ver a una persona por primera vez nos formamos una primera imagen de ella, al ver a un profesional que representa a una empresa nos induce una idea de dicha entidad.

Si bien es posible argumentar que cada uno es libre de vestir como desee y, efectivamente, le ampara la razón, cuando uno decide integrarse en una organización que tiene determinadas reglas, ha de aceptarlas. De hecho, determinadas organizaciones, empresariales y no empresariales, dictan normas más o menos concretas o exhaustivas relativas a la presentación y apariencia personal (el denominado **dress-code** por los anglosajones).

En este sentido, para lograr una **presentación y apariencia personal adecuadas**, debemos intentar no destacar ni por exceso ni por defecto (por ejemplo, trataremos de no ir demasiado elegantes a una reunión informal o con un estilo desenfadado a una ocasión más o menos formal). Y ello porque, desencajar por nuestro aspecto en una determinada situación puede provocar, con frecuencia, inseguridad y retraimiento, como una forma de querer compensar lo que consideramos que destacamos por el aspecto.

El aspecto exterior suele contener, en muchos casos, una **fuerte carga comunicativa**. Por ejemplo, la falta de correspondencia entre lo que una persona dice y la imagen que transmite provoca en los oyentes falta de credibilidad.

En cualquier caso, se ha de tener siempre en cuenta que la indumentaria es únicamente algo externo, un embalaje, y que es más importante lo que tiene que decir una persona que cómo se viste.



¿Sabías que...?

Analizando el estado de los **zapatos**, podemos evaluar la percepción de una persona respecto de su situación económica futura. Así, si no estamos seguros sobre cuál puede ser nuestra situación económica futura, una de las elecciones de compra que más retrasaremos es la de comprar zapatos. A su vez, unos zapatos nuevos y caros transmiten la imagen de una buena situación económica. Por el contrario, los zapatos gastados dan una imagen negativa.

Ten en cuenta



Una persona que vaya correctamente vestida es la mejor carta de presentación que puede tener, ya que la primera impresión que se tiene de una persona es su imagen. Y en el caso de la empresa y el ámbito laboral es aún más importante, pues representa la imagen de la empresa. Por ello, hay que cuidar todos los detalles del vestuario.

Actividades

10. Busca en Internet dos imágenes de personas de tu mismo sexo que consideres que tienen buena imagen (en el caso de que sean personas conocidas, haz como si no las conocieras).
Asígnales una profesión en función de la imagen que se desprende de esas fotografías.
¿En qué detalles te has basado para asignar esas profesiones?

11. ¿Qué es para ti tener una buena imagen? Debátelo con tus compañeros de aula y comprueba que seguramente no tengáis todos el mismo concepto.
12. Imagina que tienes una entrevista de trabajo para un puesto de administrativo. ¿Qué imagen quieres ofrecer de ti mismo? ¿Cómo te vestirías? ¿Por qué?

3. Funciones de la comunicación no verbal



Fig. 4.11. Como dice el refrán, hay imágenes que valen más que mil palabras, y lo mismo sucede con las expresiones.

El lenguaje no verbal puede cumplir diferentes funciones, entre las que destacan:

- **Enfatizar el lenguaje verbal.** Para ello se suelen utilizar los ilustradores, cuyo significado ya hemos visto anteriormente. Por ejemplo, mover la mano a la vez que decimos adiós enfatiza lo que estamos expresando con palabras. Es decir, la comunicación no verbal puede, meramente, repetir lo que se dijo verbalmente. Así, si decimos a alguien que para encontrar una papelería tiene que girar a la derecha mientras señalamos en la dirección adecuada esto se considera una repetición.
- **Expresar sentimientos y emociones.** Comunica el estado de tristeza o alegría en el que nos encontramos.
- **Sustituir palabras.** Los actos no verbales sustituyen a los verbales cuando hacemos un gesto y no decimos nada. Por ejemplo, los casos que hemos visto al principio de la unidad, de los emblemas, como cuando alguien nos pregunta dónde se encuentra algo y señalamos con el dedo sin hablar. A su vez, un mensaje no verbal puede sustituir uno verbal, por ejemplo, cuando una persona llega a su casa después del trabajo y le preguntan qué tal le ha ido el día y ella, sin decir nada, pone una expresión que sustituye a la afirmación «He tenido un día desastroso» (Fig. 4.11).
- **Orientar la forma en la que el mensaje verbal debe ser interpretado.** Es decir, un mismo contenido podrá interpretarse de diferentes maneras según el volumen y el tono de voz empleado o los gestos realizados. Así, si decimos «¡Ven!» con un tono fuerte y un volumen alto, estaremos dando una orden; pero si lo decimos en un tono dulce y un volumen bajo, estaremos invitando al interlocutor a acercarse a nosotros.
- **Posibilidad de contradecir la comunicación verbal.** Las señales no verbales tienen que ser congruentes con el contenido verbal del mensaje para que este sea decodificado de forma precisa. Por ello, un mensaje no verbal puede contradecir a uno verbal (como cuando decimos algo y, a través de gestos, insinuamos lo contrario). Tal caso se puede dar cuando una persona que tiene que hablar en público y, a pesar de tener la frente sudada y temblarle las piernas y las rodillas, dice: «No estoy nervioso».
- **Regular la comunicación.** Los mensajes no verbales regulan al mensaje verbal cuando nos servimos de los gestos para mantener una conversación. Así, si en una conversación un interlocutor da golpes en una mesa, está marcando el ritmo de una conversación. En este sentido, en ocasiones hacemos juicios sobre la habilidad reguladora de otras personas como, por ejemplo, «hablar con él es como hablarle a una pared» o «con ella no puedes meter baza en la conversación».

Actividad



13. Cita varios ejemplos en los que se aprecie cada una de las funciones de la comunicación no verbal.

Caso Práctico 4. Funciones de la comunicación no verbal



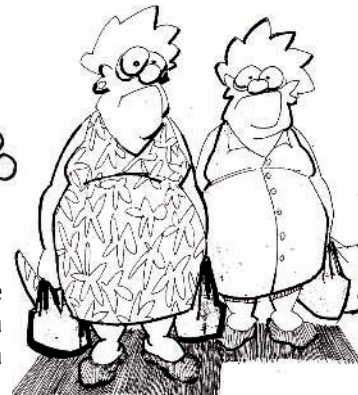
Hemos visto cómo la comunicación no verbal se manifiesta no solo en las conversaciones, sino también en otras situaciones. Veamos algunos casos.

Solución:

Sustituir palabras o expresiones: en esta viñeta, los dibujos transmiten el hecho de que «está comenzando a llover».



Orientar la comunicación verbal: en este caso, la viñeta nos ayuda a interpretar la comunicación verbal (a través de la forma de vestir o el gesto con la mano).



Expresión de sentimientos: aquí las figuras expresan un sentimiento de asombro o perplejidad.

Comunicación no verbal

Consiste en el conjunto de mensajes emitidos a través de gestos, posturas, expresiones faciales o movimientos corporales

Factores asociados al lenguaje verbal (paralingüística)

- Tono** - Elemento que en comunicación relaciona sentimientos y su expresión con palabras
- Ritmo** - Expresa la fluidez verbal con la que se expresa una persona
- Volumen** - Es la intensidad con la que se habla
- Silencios** - Son pausas que se realizan en la comunicación verbal
- Timbre** - Registro que permite distinguir a una persona de otra

Factores asociados al comportamiento



- Kinesia**
 - Expresión facial** - Información que transmitimos a través de la expresión de la cara
 - Mirada** - Información transmitida a través de la expresión de los ojos
 - Postura** - Posiciones del cuerpo que acompañan a la comunicación verbal
 - Gestos** - Estímulos visuales que se envían a la persona con la que se habla
- Proxémica**
 - Proximidad** - Análisis del espacio que rodea a las personas en su comunicación con las demás
- Imagen personal** - Es el estilo de una persona: su forma de vestir, rasgos físicos, gestos, su forma de caminar, sus movimientos, etc.

Funciones de la comunicación no verbal

- Enfatizar al lenguaje verbal
- Expresar sentimientos y emociones
- Sustituir palabras
- Orientar la forma en que el mensaje verbal debe ser interpretado
- Contradecir la comunicación verbal
- Regular la comunicación

Test de repaso



1. Es cierto que la paralingüística:
 - a) Es una forma de comunicación oral.
 - b) Estudia los movimientos del cuerpo humano.
 - c) Es una forma de comunicación verbal.
 - d) Estudia los tonos o el volumen de la voz.
2. Cuando damos un discurso y cerramos el puño estamos ejecutando:
 - a) Un emblema.
 - b) Un ilustrador.
 - c) Un regulador.
 - d) Ninguna de las respuestas es cierta.
3. Las miradas son actos no verbales que se estudian en:
 - a) La comunicación oral.
 - b) La comunicación escrita.
 - c) La comunicación verbal.
 - d) Ninguna es cierta.
4. ¿Qué parte de nuestro cuerpo actúa en la expresión facial, fundamentalmente?:
 - a) Las orejas.
 - b) Los ojos.
 - c) Las manos.
 - d) La nariz.
5. Cuando una persona emite menos de 90 palabras al minuto es:
 - a) Bradilálica.
 - b) Taquilálica.
 - c) Proxemística.
 - d) Taquicárdica.
6. La definición «disciplina que se encarga de analizar el espacio que rodea a una persona» es de la:
 - a) Kinesia.
 - b) Paralingüística.
 - c) Emblemática.
 - d) Proxémica.
7. Una distancia inferior a 45 cm es de tipo:
 - a) Social.
 - b) Íntima.
 - c) Pública.
 - d) Próxima.
8. Según Ekman, a través de la expresión facial se transmite:
 - a) Sorpresa.
 - b) Cólera.
 - c) Miedo.
 - d) Todas son ciertas.
9. Al hablar de postura, cuando dos personas comparten opiniones se produce(n):
 - a) Posturas sencillas.
 - b) Postura social.
 - c) Postura eco.
 - d) Parapostura.
10. Un tono de voz que transmite ironía o sarcasmo es un tono:
 - a) Ascendente.
 - b) Mixto.
 - c) Descendente.
 - d) Pausado.
11. Es una función de la comunicación no verbal:
 - a) Dar énfasis al lenguaje verbal.
 - b) Proyectar nuestra personalidad al exterior.
 - c) Eliminar al lenguaje verbal.
 - d) Todas son ciertas.
12. Según lo visto en clase, la siguiente figura se correspondería con un:
 
 - a) Emblema.
 - b) Regulador.
 - c) Ilustrador.
 - d) Adaptador.
13. Especifica qué significado puede tener la siguiente imagen:
 
 - a) Nerviosismo.
 - b) Autoridad.
 - c) Ansiedad.
 - d) Sumisión.

Comprueba tu aprendizaje

Conocer la comunicación no verbal

1. Define en qué consiste la comunicación no verbal.
- 2.Cuál de las siguientes formas de comunicación es no verbal:
 - a) Lenguaje hablado.
 - b) Lenguaje escrito.
 - c) Kinesia.
3. ¿Qué variables, según Ekman y Friesen, influyen en los actos no verbales?
4. Indica cuáles de las siguientes categorías no pertenecen a los signos no verbales:
 - a) Emblemas.
 - b) Ilustradores.
 - c) Adaptadores.
 - d) Indicadores.
 - e) Reguladores.

5. Define el concepto de emblema.

6. Completa: el gesto habitual de decir «no» o «sí» con la cabeza es un...

7. Si te tocas la barbilla en una conversación, ¿qué elemento de la comunicación no verbal estarás utilizando?

Diferenciar entre los conceptos de kinesia, paralingüística y proxémica

8. ¿A qué categoría pertenecen los gestos descritos a continuación?
 - a) Durante una entrevista de trabajo, una joven está continuamente tocándose el pelo.
 - b) Una alumna sale a la pizarra para resolver un supuesto de contabilidad, no sabe cómo empezar y se encoge de hombros.
 - c) Un alumno está a punto de entrar a un examen y no para de morderse las uñas.
 - d) Dos empresarios acaban de cerrar un trato y se dan la mano.
 - e) En una reunión, un señor desea intervenir y levanta la mano.
 - f) En un concurso de televisión el ganador hace el signo de victoria ante las cámaras.
9. El espacio personal es analizado por:
 - a) La kinesia.
 - b) La proxémica.
 - c) La paralingüística.
 - d) Todas estudian el espacio personal.

10. El tono de voz se estudia en:

- a) Kinesia.
- b) Proxémica.
- c) Paralingüística.
- d) Todas son ciertas.

11. Define qué es paralingüística.

12.Cuál o cuáles de las siguientes afirmaciones relacionadas con la paralingüística son falsas:

- a) El tono ascendente sugiere sarcasmo, ironía.
- b) El ritmo es la fluidez verbal con la que se expresa una persona.
- c) El volumen alto indica autoridad, seguridad en sí mismo, dominio de la situación.
- d) Los silencios se pueden expresar de forma negativa o positiva.
- e) El timbre de voz nos permite reconocer a una persona de forma inmediata.

13. Define a qué se dedica la kinesia.

14. Enumera algunos actos que se estudian en la kinesia.

15. Indica si son verdaderas o falsas las siguientes afirmaciones sobre la proxémica:

- a) La cultura o la raza de las personas va a influir en que se utilice una distancia mayor o menor.
- b) Cualquier persona puede «traspasar» el espacio vital de otra.
- c) En una conversación, los anglosajones se acercan tanto que casi llegan a tocarse.
- d) La distancia personal es aquella reservada para familiares y amigos íntimos.
- e) Cuando no nos conocemos, no nos gusta o no confiamos en el interlocutor, nuestro espacio se amplía considerablemente.
- f) No respetar el espacio vital de una persona puede llevar a que nuestro interlocutor se sienta agredido.

16. ¿Es lo mismo un silencio que un suspiro?

17. Según la paralingüística, ¿qué expresa un tono de voz descendente?

Valorar la importancia de aspectos como el tono, el ritmo, las miradas, etc. en el proceso comunicacional

18. ¿Cuándo decimos que una persona es taquilálica?

19. ¿Qué indica un volumen de voz bajo?

Comprueba tu aprendizaje

20. Señala, de esta lista, cuáles son las siete emociones básicas:

- | | |
|---------------|-------------------|
| a) Alegría | h) Sorpresa. |
| b) Pena | i) Tristeza. |
| c) Miedo | j) Esperanza. |
| d) Repulsión | k) Remordimiento. |
| e) Desprecio. | l) Pánico. |
| f) Enojo. | m) Asco. |
| g) Ilusión. | n) Gratitude. |

21. ¿De qué tipo pueden ser las sonrisas?

22. Completa: la mirada que se caracteriza por caer por debajo de los ojos del interlocutor al que nos dirigimos es...

23. ¿Cómo definirías la postura?

24. Al hablar de las posturas, en el caso en que dos personas compartan una misma opinión se produce...

25. ¿Qué signos pueden delatar a un mentiroso? Señala la opción falsa:

- Frotarse la oreja.
- Evitar mirar a los ojos a la otra persona.
- Frotarse las manos.
- Frotarse la barbilla.

26. ¿Qué factores influyen en la distancia?

- La forma de vestir, la edad y el sexo.
- La personalidad, la cultura y el grado de intimidad.
- El motivo del encuentro, la edad y la falta de higiene.
- La forma de hablar y el idioma.

27. ¿De qué tipo de distancia se trata la que se utiliza en reuniones con compañeros de trabajo o en reuniones de vecinos?

28. La distancia social se caracteriza por:

- Ser, por ejemplo, la que se da entre jefes y empleados.
- Ser la que se produce entre personas conocidas pero no íntimas.
- Ser la que se produce en discursos, conferencias o reuniones.
- Ser la que se produce en las conversaciones íntimas.

29.Cuál de estas afirmaciones sobre la imagen personal es correcta:

- El concepto de imagen personal se refiere exclusivamente a cómo viste una persona.

b) El estilo personal de nuestro aspecto en privado ha de ser el mismo que nuestro estilo profesional.

c) Desencajar por el aspecto en una situación puede provocar con frecuencia inseguridad y retraimiento, como una forma de querer compensar lo que consideramos que destacamos por el aspecto.

d) El aspecto exterior de una persona no aporta nada a la comunicación.

30. ¿Qué es el *dress-code*?

Analizar las funciones que tiene la comunicación no verbal

31. Enumera tres de las funciones que puede tener la comunicación no verbal.

32. Pon un ejemplo en el que la comunicación no verbal pueda contradecir a la comunicación verbal.

33. Indica qué función de la comunicación no verbal cumplen los siguientes ejemplos:

- Estamos enfadados con un compañero y por ello cambiamos el tono cuando hablamos con él.
- Explicamos a alguien que para ir a la estación tiene que girar a la izquierda y a la vez señalamos en la dirección adecuada.
- Nos acaban de hacer un regalo y damos las gracias con una gran sonrisa.
- Queremos participar en una clase y levantamos la mano.
- Mostramos una expresión facial muy seria pero cuando nos preguntan decimos que no estamos enfadados.
- Terminamos de cenar en un bar y le hacemos al camarero el gesto de escribir para indicarle que queremos que nos traiga la cuenta.

34. Enlaza mediante flechas las respuestas correctas:

Pulgar hacia arriba	Imagen personal
Tonos	Kinesia
Sonrisa sencilla	Paralingüística
Postura corporal	Proxémica
Forma de vestir	Emblemas
Distancia social	
Taquilálica	



NUEVA
EDICIÓN

María Laura González de Álvarez
Beatriz Alicia Rada

La Educación Física Infantil y su didáctica

TEMAS Y PROBLEMAS

a-z editora



En esta obra colectiva, creada y diseñada por el Departamento Editorial de A-Z Editora S. A., participó el siguiente equipo:

Jefa de Edición: Norma A. Sosa Pereyra

Editora: Soledad A. Gillio

Diseño de tapa e interiores: Equipo de Diseño AZ

Diagramación: María Florencia Garaventa

1.ª edición: abril de 1997

2.ª edición: febrero de 2005

3.ª edición: abril de 2013

La reproducción total o parcial de este libro –en forma textual o modificada, por fotocopiado, medios informáticos o cualquier otro procedimiento– sin el permiso previo por escrito de la editorial viola derechos reservados, es ilegal y constituye delito.

© **A-Z editora S. A.**
Paraguay 2351 (C1121ABK)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
Tel.: (+54 11) 4961-4036
Fax: (+54 11) 4961-0089
az@az.com.ar
az.com.ar
facebook.com/AZeditora
youtube.com/azeditora

Argentina



A-Z, la editorial argentina
orquillosa de ser Marca País.

Libro de edición argentina
Hecho el depósito según la Ley 11.723
Derechos reservados

A-Z editora S.A. ha dado término
a la impresión de esta obra
en el mes de abril de 2013.

González de Álvarez, María Laura
La educación física infantil y su didáctica / María Laura
González de Álvarez y Beatriz Rada de Rey. - 2a ed. -
Buenos Aires : AZ, 2012.
328 p. ; 23x16 cm.

ISBN 978-987-35-0108-1

1. Formación Docente. I. Rada de Rey, Beatriz II. Título
CDD 371.1
Fecha de catalogación: 19/10/2012

ceмос, en los aspectos prácticos, un reordenamiento de actividades y juegos con miras a una sistematización fundamentada en la evolución psicomotora del niño. Además, una orientación didáctica que refleja especialmente nuestra postura con respecto a la figura del docente y su intervención en la clase, con el afán de redimensionarlas como puntal básico para una Educación Física que requiere cambios.

Esta obra responde a las necesidades de la Educación Física para el Nivel inicial y la escuela primaria. Está dirigida a profesores, alumnos avanzados de los distintos profesorados y a todos los que se preocupan por la problemática motriz en la infancia.

Agradecemos a nuestros maestros y a todos aquellos que despertaron y estimularon en nosotras la vocación por adentrarnos en los temas que atañen al niño y su mundo.

Las autoras

INTRODUCCIÓN

ENFOQUE ACTUAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA INFANTIL

Hemos decidido enmarcar todas las reflexiones del presente trabajo desde una perspectiva eminentemente educativa, es decir, desde un planteo pedagógico de la Educación Física Infantil que, con fundamentos actualizados, permita asegurar que el amplio espectro de aplicación de la disciplina (desde el ámbito formal al no formal) cobre en estas etapas su verdadero valor: la posibilidad de que se produzcan en los niños los cambios necesarios para su integración social, su constante autosuperación y, finalmente, su realización personal.

La propuesta es analizar la Educación Física con una mirada en el niño, haciendo nuestra la frase de Dewey: "El niño es el punto de partida, el centro y el final; la meta no es el conocimiento ni la información sino la autorrealización". Partimos de una realidad incuestionable: tenemos ante nosotros un niño total. Un ser que *siente, piensa y actúa*; y se manifiesta en cada acción con integridad. Una maravillosa unidad en la que el *cuerpo* y el *movimiento* se destacan ineludiblemente.

Durante mucho tiempo se pensó el cuerpo del niño utilitariamente, olvidando o restando importancia al valor de sus acciones como manifestación de sus potencialidades, como expresión de sus deseos y afectos, y como medio para ejercer su poder comunicativo. Esta concepción utilitaria ha limitado la Educación Física Infantil (especialmente en la segunda infancia y no por casualidad) al aprendizaje de "movimientos", desjerarquizando el enorme valor que tiene la acción motora en su totalidad.

Solo a partir de la valoración del Nivel inicial y del descubrimiento de la primera infancia (a través de investigaciones de psicólogos y pedagogos) comienza a tomarse conciencia de ese cuerpo vivido.

En este sentido, podemos remitirnos a Bucher cuando dice: "El niño, al experimentar con su cuerpo, engloba todo su campo experimental: lo percibido, lo consciente o no, lo vivido, lo hecho, lo conocido, lo dado y lo recibido, todo lo cual va constituyendo los datos significativos sobre los cuales ha de ir estructurando su personalidad".

El niño habita en su cuerpo, y a través de él se expresa, sufre, se emociona, se comunica, conoce, concreta sus necesidades, manifiesta su energía y así se

confirma, como dice de Ajuriaguerra, que "el cuerpo es lo concreto y lo humano a la vez".

Decimos que el niño tiene un cuerpo y una historia, por eso cualquier propuesta de Educación Física deberá plantearse sin cortes. Un aquí y un ahora desencadenado de un pasado personal que no solo tiene que ver con lo biológico sino con sus experiencias afectivas motrices y de relación en y con el mundo. Un presente que devendrá en un futuro de vida y movimiento, que será imprevisible para nosotros, pero construido por el niño a través de sus vivencias y proyectos. Ello nos permitirá adoptar un encuadre evolutivo respetuoso de las etapas de maduración. Trabajaremos etapa por etapa, y evitaremos sortear algunas, para no producir desequilibrios evolutivos posteriores de aprendizaje y de integración.

Así como mediante su cuerpo el niño se mueve y comunica maravillosamente desde antes de nacer, las ricas experiencias de las distintas etapas le permiten madurar en la adquisición de posturas y patrones motores que se constituirán en la base de la conquista del mundo. Todo se toca y se manipula; con la llegada significativa del desplazamiento logra, ahora sí con toda iniciativa, ir en busca de sus intereses y hacer suyo el espacio vivencial. La riqueza motora de la primera infancia es tal que podemos asegurar que nunca más en la vida se producirán adquisiciones de tamaño jerarquía.

Asimismo, podemos decir que en toda su actividad el niño da prueba de la génesis de su pensamiento con la aparición de estructuras mentales que irán complejizándose progresivamente. Es conocida la valorización que hace Piaget de las contribuciones del movimiento en el desarrollo cognoscitivo y Erickson en su teoría del desarrollo psicosocial. Ambos coinciden en la importancia, tanto en calidad como en cantidad, de las experiencias motrices en el proceso de desarrollo.

Por las vivencias diarias de todos los que, desde hace tanto tiempo, estamos atentos a la evolución motora de la infancia, podemos decir que el niño que llega a nosotros sabe y puede. Sabe de sí mismo, de los objetos y de los demás, y su pensamiento le permite organizar los primeros esquemas de acción. Puede usar la motricidad de su etapa, sus capacidades motoras acordes con ella, y se manifiesta seguro al enfrentar y resolver los problemas que se le presentan toda vez que nosotros, los adultos, le brindamos un clima de confianza, permiso y respeto. Es a través de nuestra mano intencional y orientadora que podrá descubrir, combinar y perfeccionar sus movimientos hasta el punto de acercarse a las depuradas técnicas deportivas o gimnásticas. Pero no será un ejecutante, un reproductor de técnicas, sino un individuo elaborador, capaz de responder creativa y eficientemente situaciones del juego, del deporte y de la vida cotidiana.

El niño debe tener un papel activo en la construcción de todos sus conocimientos y desde la Educación Física se le debe permitir elaborar sus propios proyectos de acción, ofreciéndole un buen clima de interacción con el mundo que lo rodea. El movimiento, y por ende la Educación Física, ofrecen situaciones de *construcción*.

Todos los tipos de conocimiento exigen necesariamente la *actividad del niño*, lo que él pone en juego para satisfacer las exigencias de la tarea, que puede ser *interna* y *externa*. Al decir *interna*, nos referimos a la posibilidad de comparar, calcular, combinar, recordar, discriminar, elegir, predecir y proponer el tipo de respuesta que ofrecerá, calculando sus acciones. Al decir *externa*, nos referimos a su manifestación observable, al movimiento que el niño ejecuta.

En relación con estos conceptos, la acción realizada por el niño es llamada *habilidad psicomotora* o *perceptivo-motora* porque pone en juego tanto la percepción y la decisión como la acción coordinada, por ejercicios, de manos y pies. Estamos frente al concepto de *praxia* y, de acuerdo con Paoletti, podemos decir que se reúnen los aspectos ideomotor y motor de la respuesta motriz, el control consciente y automático del desarrollo del acto.

Las propuestas intencionalmente elaboradas para cada clase permiten que el niño tome la iniciativa en la manipulación de su entorno, ya que solamente con el intercambio directo con la realidad desarrollará su capacidad inteligente. La construcción del objeto es el resultado de la propia iniciativa del niño. Si este no actuara entre objetos, no habría objetos para él. Si no hubiera objetos, el tiempo y el espacio no podrían estructurarse, no habría representación lógica, física o histórica.

El aprender es un proceso continuo. El niño llega a las situaciones que le planteamos a partir de experiencias y conocimientos anteriores, relaciones hechas, sentimientos de frustración, ansiedad, satisfacción y aun errores y dudas. Estos deben tomarse desde una nueva perspectiva: son puntos de partida, disparadores de reflexión y acción, pasos naturales en el aprendizaje. Duda el que se pregunta y busca nuevas respuestas; el que reconoce un error también reflexiona y comienza así una nueva búsqueda.

El aprendizaje es como dice Inhelder: "Una vuelta en la montaña rusa donde hay mil vías que se cruzan: se sube, se baja, se retrocede, se avanza locamente". Los procesos de aprendizaje tienen en cada disciplina un tiempo y una dinámica que hay que respetar. Este tiempo no es siempre el mismo para todos; cada individuo, cada grupo tiene el suyo. Como dijimos, los avances se mezclan con dificultades, y aun con retrocesos que no son tan negativos como suponemos. Dice Valentine: "En educación, a veces perder el tiempo es ganar el tiempo". Lo importante será ofrecer una ayuda pedagógica que responda a las necesidades presentadas durante el proceso y en el mismo momento que se produzcan.

Jerarquizando el juego dentro del espectro de la Educación Física, podríamos afirmar con Piaget que esta actividad espontánea por excelencia, en la que el niño toma parte sin otra razón que el placer, debería ser el primer contexto en que los educadores incitaríamos al uso de la inteligencia y el referente fundamental para "poner en juego" cualquier oferta de movimiento.

Las aspiraciones educativas de mayor actualidad propenden a un respeto hacia el niño, acompañándolo sutil pero intencionalmente en el descubrimiento del mundo. Se promueve el despertar de un niño curioso, atento, interesado y reflexivo ante las circunstancias que vive: libre para elegir, insistente en la búsqueda de la comprensión de la realidad, perseverante en sus logros y compitiendo permanentemente con sus miedos y ansiedades; en suma: un superador de conflictos.

Deseamos que crezca reflexivo ante todo lo que acontece desde y ante él, que reconociendo sus posibilidades y limitaciones se evalúe, se valore y construya positivamente una sana autoestima.

Se le ofrecerá la posibilidad de ser él mismo el *constructor de sus proyectos* de acción; es pues, una educación para la *responsabilidad*, el *respeto*, el *razonamiento*, la *autogestión* y la *libertad*.

Pero el niño no está solo. Vincularse y comunicarse con otros le permitirá *crecer en compañía*, afrontando los conflictos que surgen de las relaciones, evaluando su comportamiento y encaminándose, progresivamente, a la tan ansiada socialización. La propuesta es que construya su propia realidad armando, a partir de sus reflexiones y en un clima de respeto y libertad, su propio proyecto de vida: se trata de aprender a aprender, y de aprender a ser.

La Educación Física Infantil no puede estar apartada de estos postulados básicos; más aun, creemos que deberían constituirse en su marco teórico. Proponemos revisar ciertas premisas que enmarcan nuestro hacer y que deberían actualizarse para pasar a constituir una verdadera teoría. Dicen Pine y Boy: "Todo esto significa tener siempre una razón que justifique lo que se hace, un fundamento. El profesor debe partir siempre de estos fundamentos como algo que lo tiene que orientar de forma inmediata, porque cuando uno posee una teoría y es capaz de identificar los presupuestos sobre los que se asienta, esa persona es capaz de dar seguridad a su conducta al ser congruente con su teoría".

Para ello no serán tanto los contenidos los que deberemos analizar, sino un cambio de actitud frente a las acciones del niño y del maestro. Una nueva visión de cuerpo, movimiento, aprendizaje, estrategias y, muy especialmente, del rol del docente y su actitud como coordinador del grupo. Dice Parlebas: "La perspectiva en la que se orienta la Educación Física sitúa al niño en el centro de la acción; interesa menos el ejercicio y más el qué se ejercita."

Una Educación Física renovada debería, a la luz de estas reflexiones, cumplir con los siguientes propósitos:

- *En relación con el niño.*

- a) Respetar las etapas evolutivas de la infancia, tanto desde el punto de vista motriz como socioafectivo y cognitivo, asignándole a cada uno el valor y la trascendencia que una visión de totalidad le confiere.
- b) Reflexionar sobre las necesidades de las diferentes etapas de la infancia, actualizando y adaptando la oferta de tareas a distintas realidades, de modo que se construyan aprendizajes altamente significativos.
- c) Ofrecer experiencias positivas que le permitan:

- Conocer su cuerpo:

- Descubriéndolo y sintiéndolo en acción.
- Explorándolo sensorialmente, lúdica y expresivamente y descubriendo el desarrollo de su potencial creativo.
- Promoviendo la estructuración del esquema corporal y la integración de la imagen del cuerpo.
- Explorando el espacio personal, social y total y sus relaciones.
- Explorando los objetos, su naturaleza y sus posibilidades.
- Vivenciando el tiempo.
- Midiendo su cuerpo y sus acciones y comparándolos con los otros.

Dice José María Cagigal: "El cuerpo es la entidad mediante la cual el niño empieza a encontrarse consigo mismo, a reflejarse sobre sí mismo, a autocomprenderse, a autorregularse; la relación primitiva y permanente con el cosmos, la propia existencia espacial y temporal en el mismo, el medio de lograr el trato y el dominio sobre el mundo; la relación cualificada, personal, están en la base de toda comunicación consigo mismo y con la realidad. Están en la base de todo aprendizaje, de toda educación".

- Cuidar el cuerpo:

- Protegiéndolo y regulándolo en el desarrollo de la acción.
- Comprendiendo el concepto de salud como producto de la interacción con el medio físico, natural y social.
- Atendiendo a la buena ejecución de los movimientos como actitud responsable en el cuidado de sus músculos y articulaciones así como sus funciones.
- Preparándose para elegir responsablemente las disciplinas que, al satisfacer sus necesidades, le aseguren vitalidad y salud permanentes.
- Persiguiendo la eficacia pero no a costa de prejuicios.
- Manteniendo un buen estado físico y desarrollando óptimamente sus capacidades.

- Querer su cuerpo:
 - Reconociendo y valorando sus posibilidades.
 - Asumiendo sus limitaciones con naturalidad como prueba de auténtica individualización.
 - Reconociendo sus cambios en las diferentes etapas y los condicionamientos que traen aparejados para el movimiento.
 - Disfrutando plenamente de la acción y del placer que produce una educación física bien concebida.
 - Proyectando una satisfactoria elección de actividades que pueda practicar con sus compañeros formales o circunstanciales.
- Decir con su cuerpo:
 - Expresando sus emociones y sensaciones durante y después de la acción.
 - Animándose en la ejecución de las tareas.
 - Arriesgándose en las respuestas de movimiento y buscando creativamente sus propias soluciones.
 - Compartiendo y comunicándose corporal y motrizmente con los otros.
 - Interpretando el mensaje corporal de los otros.
 - Abandonando los miedos, distendiéndose, perdiendo el temor a "no saber hacer".
- Hacer con su cuerpo:
 - Controlándolo y dominándolo en todas sus acciones.
 - Manejando las posibilidades del movimiento:
 - natural y espontáneo;
 - artificial y automatizado;
 - expresivo, funcional, utilitario.

Consideramos movimiento natural y espontáneo al aplicado fluida y libremente, resultante de una verdadera respuesta psicomotriz. Es una expresión del sentir y el pensar. El movimiento artificial y automatizado está sujeto a patrones orientados hacia objetivos, en general de eficiencia y rendimiento. Garantizan, por su repetición y ejercitación, la ejecución correcta de determinados gestos característicos de diferentes actividades, por ejemplo la deportiva. Concretan su acción en el hacer.

El movimiento expresivo, funcional, utilitario se vincula con la posibilidad de comunicar y establecer relaciones con los otros o de servirse de él para ejecutar determinadas acciones. Responde al *sentir* y al *querer*.

Convendría acentuar, durante las primeras etapas, las posibilidades del movimiento espontáneo, funcional y expresivo, evitando la aparición prematura de estereotipos fijos que entorpecerán la riqueza motora.

- Ejecutando el mayor repertorio motor posible en todas sus variantes, promoviendo la elaboración de un riquísimo acervo motor que permita a los niños acceder, en el momento oportuno, a cualquier disciplina libremente elegida.
- Obtener un desarrollo aceptable en cuanto a la aptitud física y motriz; es decir, mejorar, acondicionar, experimentar, automatizar y perfeccionar los movimientos, en la búsqueda de un rendimiento óptimo, personal y grupal.

- *En relación con estrategias.*

Es necesaria una metodología acorde a los procesos de enseñanza y aprendizaje planteados. No una receta de organización de clases y respuestas planificadas de cómo actuar frente a las situaciones que se presenten en estas, sino como un marco teórico concreto que nos permita seleccionar aquellas estrategias didácticas que, presentadas oportunamente, faciliten:

- Disfrutar de la actividad exploratoria.
- Concentrar el interés en los aspectos físicos de la acción, en lo que va sucediendo, durante su desarrollo y en su proyección.
- Responsabilizarse frente a sí mismo, los objetos y los demás.
- Valorar y respetar su tarea y la ajena.
- Compartir y cooperar en grupo.
- Planificar acciones en común.
- Elaborar proyectos personales de acción.
- Elegir cómo y con qué llegar a la acción.
- Relacionar hechos y objetos, buscar puntos de referencia.
- Sentir placer en el aprendizaje de movimientos, tanto en el juego como en el deporte.
- Acceder a una motricidad cada vez más eficiente.
- Solicitar los aportes del profesor para ajustar y perfeccionar la ejecución de los movimientos.
- Proponer ideas, problemas y preguntas interesantes. Opinar antes y después de la acción.
- Razonar, elaborar, comprender, representar, resolver.
- Avanzar en la conquista de la autonomía personal y grupal.

- *En relación con el docente.*

- Asegurar un clima psicológico de confianza, presencia y disponibilidad.
- Observar permanentemente al niño y a su tarea.
- Entender lo que ocurre en el niño durante el aprendizaje.
- Adaptar y crear nuevos materiales y metodología para asegurar suficiente riqueza de experiencias.

- Permitir y estimular la interacción social y el intercambio en el grupo.
- Generar y orientar situaciones de apoyo entre los integrantes del grupo con miras a la conducción.
- Organizar el espacio y los materiales de tal manera que su intencionalidad pedagógica tenga posibilidad de concreción.
- Propiciar la responsabilidad y la autogestión individual y del grupo.
- Ofrecer situaciones de aprendizaje posibles, con metas progresivamente alcanzables, para todos y cada uno en particular.
- Reconocer las diferencias individuales de experiencia y las posibilidades de aprendizaje de movimientos específicos.
- Partir de una evaluación del nivel motor inicial de los niños y proyectar, así, los progresos y las metas alcanzables.
- Integrar a todos a la actividad, sin hacer diferencias.
- Ofrecer diferentes propuestas metodológicas a través de la exploración, las “situaciones-problema” y el modelo, organizando una pedagogía del descubrimiento, de la elaboración y la imitación.
- Promover la emancipación, la participación y la instrucción.
- Comprender que la Educación Física, como otras disciplinas, no puede reducirse a la aplicación de una de las propuestas antedichas porque no cumpliría con sus metas y caería en un vacío metodológico, que la haría poco creíble.
- Valorar, conocer y prepararse actitudinalmente para las estrategias de elaboración y descubrimiento, ya que estas no implican de ninguna manera el abandono del niño a su suerte, sino un claro y responsable conocimiento del grupo, de la intervención y la coordinación durante la actividad, así como de las etapas que corresponden a la puesta en marcha de cada estrategia.

En cuanto al docente y las estrategias, asociémonos al decir de César Coll Salvador cuando sostiene: “La actividad mental constructiva del profesor es una condición necesaria para una enseñanza de calidad. Los alumnos han de construir sus propios significados con ayuda del profesor, pero los profesores han de construir sus estrategias. Y es cierto que nadie, ni siquiera el profesor, puede sustituir a los alumnos en su tarea, pero no lo es menos que nadie y menos amparándose en los principios constructivistas debería intentar sustituir al profesor en la suya”.

Sobre el final, quisiéramos dejar abiertos algunos interrogantes:

- ¿En qué medida nuestra Educación Física Infantil satisface las necesidades actuales de los niños?
- ¿Su evolución es acorde a los tiempos y a las diferentes realidades de la vida infantil?

- ¿Se asocia a los nuevos lineamientos educativos sin perder su esencia?
- ¿Asume con jerarquía su valor educativo sin ambiciones disciplina-rias que la limiten?
- ¿Ofrece una verdadera instancia complementaria en la educación formal?
- ¿Se compromete, en el ámbito no formal, con ideales educativos significativos que aporten a la formación integral de la niñez?
- ¿Se desprende de ambiciones “campeónicas” para ofrecer espacios de competencia significativa y creativa para la vida?
- ¿Es capaz de resignar ciertos conceptos elitistas en pos de la conquista de una Educación Física “para todos”?
- ¿Se integra con otras disciplinas escolares y científicas como medio de promover un crecimiento más eficaz?
- ¿Comparte su hacer con otras disciplinas en una toma de conciencia de que se trabaja para el mismo niño?
- ¿Produce rupturas, en su aplicación durante la infancia, ofreciendo tareas demasiado elementales en las primeras etapas, y llegando “imaginativamente” a las últimas con las técnicas deportivas?
- ¿Somos los docentes coherentes con los fundamentos de nuestra disciplina, constituyéndonos en “cuidadores” del cuerpo y la salud de los niños, ofreciendo tareas en cantidad y calidad, ajustadas a sus necesidades y posibilidades?
- ¿Somos capaces de sustentar nuestras prácticas en una verdadera y sólida teoría que nos permita ejercerlas con coherencia, o nos dejamos llevar por los vaivenes de distintas orientaciones que nos dan “la última palabra”, construyendo el hacer sobre una mezcla de sugerencias que, por una falta de encuadre fundamentador, suele hacernos decir el eterno y lapidario “no se puede”?
- ¿Podemos superar las dificultades diarias y las carencias conocidas de nuestros ámbitos de trabajo?
- ¿Tomamos conciencia de que los padres tienen derecho a conocer y a ser instruidos sobre lo que significa una mejor Educación Física para sus hijos?
- ¿Somos capaces de ejercer un profesionalismo auténtico y fundamentado, y de convencer a dirigentes, directivos y autoridades sobre la importancia de nuestra disciplina como factor primordial en la formación de la niñez, ejerciendo nuestra acción con pasión y dignidad?

Y así como al principio sugerimos comenzar “con una mirada en el niño”, deseamos en el cierre referirnos especialmente a los “maestros”. Porque sin un buen maestro, sin sus convicciones, su sabiduría en la aplicación del conocimiento y el manejo de las relaciones personales, su aceptación del niño con comprensión y afecto, su fortaleza ante los escollos y las dificultades, su perseverancia en sus certidumbres, su creatividad para el descubrimiento de nuevas estrategias, su vocación y, finalmente, su alegría para darle al marco cotidiano un clima humano, no se logrará valorar la Educación Física Infantil. Sin él, sin ese maestro nuevo, nada es posible. Porque, como dicen Shwebell y Ralph: “Nos dirigimos a un tipo diferente de escuela, un clima diferente y un tipo de maestro también diferente y a diferentes tipos de niños; podríamos decir: ‘maestros cambiados’ y niños también cambiados”.

PRIMERA PARTE

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA INFANTIL

La Educación Física, en el nivel que comprende las edades entre los tres y los doce años, fundamenta sus intervenciones en los siguientes objetivos:

- 1) Satisfacer las ansias y necesidades de movimiento, partiendo de la convicción de que esto implica para el niño la posibilidad de crecer, madurar y vincularse con el mundo.
- 2) Acrecentar y mantener el estado de buena salud desde una perspectiva integral.
- 3) Detectar carencias que puedan interferir en el desarrollo, tanto desde el punto de vista anátomo-funcional y perceptivo-motriz, como desde el afectivo-social.
- 4) Promover prácticas corporales y motrices que se desarrollen en contacto directo con la naturaleza atendiendo a su cuidado y preservación.
- 5) Favorecer la integración de hábitos, destrezas y habilidades corporales, motrices y de contenido lúdico.
- 6) Acrecentar la capacidad de acción corporal que favorezca la resolución de situaciones cotidianas.
- 7) Lograr la integración y la independencia en la vivencia y sistematización de las prácticas corporales naturales o estructuradas, del juego, del deporte, de las actividades en la naturaleza y, de las distintas manifestaciones del movimiento expresivo y de la danza, a través de un adecuado proceso de socialización.
- 8) Favorecer la espontaneidad, la expresión y la creatividad en todas las manifestaciones motrices.
- 9) Favorecer la construcción de la identidad a partir del reconocimiento de la corporeidad y de las producciones motrices.
- 10) Desarrollar la capacidad de evaluación y de valoración de sí mismo y de los demás como bases ciertas para consolidar una sana autoestima.
- 11) Desarrollar, a través del encuentro con el "Yo" corporal, una conciencia de independencia y de libre determinación para enfrentar un mundo dominado por la técnica y capacitarlo para convivir positivamente con ella.
- 12) Afianzar el control emocional promoviendo la reflexión, el respeto, la responsabilidad, la solidaridad, el buen humor e integridad.
- 13) Asegurar adecuadas experiencias que faciliten el pasaje natural por los diferentes estadios del pensamiento.

ANÁLISIS DE LOS OBJETIVOS

1. Satisfacer las ansias y necesidades de movimiento, partiendo de la convicción de que esto implica para el niño la posibilidad de crecer, madurar y vincularse con el mundo.

Desde el punto de vista pedagógico, es imprescindible respetar y encauzar la intensa necesidad de movimiento que caracteriza la etapa infantil desde el Nivel inicial hasta el fin de la Educación primaria, aun cuando dicha necesidad varíe en el ritmo y vigor con que se exprese. Es de primordial importancia que la Educación Física contrarreste la tendencia a inhibir el movimiento, característica de la escuela actual, ofreciendo actividades que respondan a los intereses motrices infantiles.

Si el moverse implica para el niño la posibilidad de crecer, madurar y vincularse con el medio, debemos entonces considerarlo en tres vertientes: las acciones motrices como medio de expresión, como descarga de energías acumuladas y como medio insustituible generador de conocimiento.

Sin lugar a dudas, el movimiento expresivo es la primera forma de comunicación de un sujeto. El lenguaje del cuerpo, tanto desde el punto de vista del tono muscular como desde el acercamiento hacia el otro, es primario en el niño y acompaña al hombre a lo largo de toda su vida. Tanto es así que, cuando la comunicación verbal tiene diferentes códigos de emisión y recepción, el cuerpo siempre acude como reflejo del sentir y del pensar. *Por medio del cuerpo es que estamos presentes ante los demás y con él ante el mundo.*

Se observa en general en las clases de Educación Física una tendencia a coartar el movimiento expresivo hasta considerarlo, en casos extremos, elemento vergonzante o actividad "artística" fuera del contexto educativo cotidiano. Se desaprovecha, en consecuencia, el rico caudal de datos que su observación atenta aportaría al docente, y lo descuida como nexo primario del sujeto con el mundo. El profesor de Educación Física intentará gestar una relación empática entre los alumnos y él mismo, y un clima pedagógico libre de tensiones que genere soltura en la expresión del cuerpo de cada uno de los integrantes del grupo.

La necesidad de movimiento infantil, caracterizada según Le Boulch como un conjunto de movimientos no específicos, como una motricidad gratuita con un fin en sí misma, fue expresada por Arnold Gesell en su teoría electrónica de la actividad de la célula nerviosa. Pavlov describe lo que llama "reflejo de investigación", que explica la aparición de respuesta motriz de un sujeto ante un nuevo estímulo.

Según Jean Piaget, todo pensamiento abstracto es, en última instancia, un acto concreto internalizado. Es a través de la acción motriz que el niño entra en

contacto consigo mismo y con el mundo exterior, conservando este vínculo durante toda la infancia. Luego de la etapa de la individualización y del conocimiento del propio cuerpo, aproximadamente a partir del quinto mes, la acción intencional se dirige hacia el conocimiento del objeto estimulante externo a él. Así se genera un afán exploratorio, que se enriquecerá con la aparición de las formas de desplazamiento, facilitando al niño el acceso a objetos y lugares no alcanzados y, permitiéndole la construcción de su propio espacio vivencial.

2. Acrecentar y mantener el estado de buena salud desde una perspectiva integral.

Las prácticas corporales son estímulos básicos para el desarrollo de las funciones orgánicas; por lo tanto, la actividad corporal sistematizada que se sustente en una adecuada dosificación y que respete las características biológicas y psicológicas de las diferentes etapas, traerá como consecuencia:

- mejorar el funcionamiento cardiorrespiratorio;
- estimular los procesos de crecimiento;
- favorecer los procesos de nutrición;
- prevenir la aparición de problemas posturales;
- estimular el desarrollo del sistema osteocondromuscular;
- estimular los procesos metabólicos (eliminación de toxinas, consumo energético);
- favorecer la construcción de identidad y corporeidad;
- promover la intensa vinculación con los otros y una socialización comprometida con el respeto y el cuidado corporal.

Dado que nuestro propósito abarca los beneficios que acompañan una adecuada práctica corporal, y pretendemos que, desde pequeños, los niños puedan tomar conciencia del cuidado de su propia salud a partir de ella, nuestra misión será la de ser verdaderos agentes de salud, para lo cual nos referiremos no solo a los procesos biológicos sino también a los hábitos de higiene, cuidado y atención del propio cuerpo.

En la edad de la valoración objetiva de los conocimientos, hacia los 11 y 12 años de vida, cuando los niños se interesan no solo por la "práctica activa" de su cuerpo sino también por los "por qué" y los "para qué", se ofrece la oportunidad de explicar e incluso comparar los beneficios del movimiento sobre el funcionamiento orgánico.

3. Detectar carencias que puedan interferir en el desarrollo, tanto desde el punto de vista anátomo-funcional y perceptivo-motriz, como desde el afectivo-social.

Las prácticas corporales, como conductas totales y liberadoras, se pueden expresar a través de las tres áreas del comportamiento humano. De allí que, ante la observación predispuesta del docente, podrán evidenciarse carencias en los aspectos morfológico y funcional, afectivo y social.

Un docente responsable deberá capacitarse para detectar estos problemas, que serán determinantes de la orientación de sus intervenciones. Esto a partir del claro convencimiento de que, una vez concretadas y agotadas las instancias referidas a su formación profesional (prácticas motrices, posturales, expresivas, adaptativas, sociales), su función será derivar cada caso al especialista correspondiente.

El nivel de especialización actual de la medicina y de la psicología remiten la acción del docente en todos estos casos a la prevención de los problemas, es decir, a ejercer aquellas acciones que se consideren positivas para evitar su aparición, o detectarlas tempranamente. Así, es necesario observar y analizar:

- el desarrollo corporal, postural y motriz;
- la integración del grupo;
- las posibilidades de expresión en todos sus aspectos;
- la capacidad de comprensión y elaboración de las consignas o problemas de movimiento;
- la comunicación.

Todo esto destaca la acción del docente en Educación Física por la responsabilidad que esta implica y pone en evidencia una vez más la necesidad del trabajo en equipo con otros especialistas en una acción que converja en beneficio del mismo niño.

4. Promover prácticas corporales y motrices que se desarrollen en contacto directo con la naturaleza atendiendo a su cuidado y preservación.

En este punto es necesario tener en cuenta aspectos fundamentales: los beneficios orgánicos que el contacto con el medio natural proporciona, la posibilidad de ajustar el proceso de adaptación y vinculación con la naturaleza misma y la preservación del medio ambiente.

Sin dudas, esto cobra importancia en los grandes centros urbanos, donde la vinculación directa con el medio natural es muy restringida. Este objetivo se concreta a partir del desarrollo de las actividades en lugares abiertos en los

que el niño esté en contacto directo con la vegetación, el aire, el sol. También, a través de actividades especiales que generen profundo gozo y valoración de los elementos naturales, como caminatas, excursiones y campamentos.

5. Favorecer la integración de hábitos, destrezas y habilidades corporales, motrices y de contenido lúdico.

Favorecer los comportamientos de adaptación del niño al medio y enriquecer sus aprendizajes, no solo en el área de la motricidad sino también en la social y cognitiva, requiere la integración de conductas que se relacionan entre sí: *hábitos, destrezas y habilidades*.

Se entiende por *hábito* la conducta adaptativa adquirida, caracterizada por la sistematicidad y el ajuste que permite su expresión automática, facilitando las acciones comunes de la vida diaria.

Es bueno recordar que, durante el Nivel inicial y hasta los 7 años aproximadamente, los niños transitan por una etapa decisiva para la construcción de hábitos de comportamiento social, de orden, de higiene y posturales. De allí que sea tan importante que el profesor de Educación Física los valore y proponga en cada momento de sus clases.

A pesar de las diferencias de enfoque teórico en cuanto a la *conceptualización de destreza y habilidad*, damos las definiciones que cumplen con la finalidad de establecer un punto de acuerdo común para interpretar nuestro enfoque:

- Entendemos por *destreza* la estructura motora, caracterizada por la especificidad de sus gestos, la definición de su técnica de ejecución en relación con la *performance* y la precisión de sus componentes motores en función de la economía del esfuerzo y de los resultados. Es un factor de integración del acervo motor.
- Entendemos por *habilidad* la capacidad operativa del sujeto que depende de la calidad de sus aprendizajes motores y de la adecuada organización de su acervo motor.

6. Acrecentar la capacidad de acción corporal que favorezca la resolución de situaciones cotidianas.

Al observar a un grupo de niños en acción, fácilmente podemos distinguir a aquellos habilidosos que evidencian una rica experiencia motora. Su detección se origina en la eficiencia con la que resuelven los problemas motrices planteados durante la actividad. Esta capacidad se transfiere a los gestos de la vida diaria, permitiéndonos asegurar que los resultados de un adecuado planteo de la Educación Física trascienden los límites de la clase. En este sentido, los profesores deberán atender a la diversidad de respuestas de cada niño en

particular, sus posibilidades, sus ritmos personales, e intervenir oportunamente para que cada uno logre los ajustes necesarios para enfrentar problemas de movimiento individuales y de vinculación con los otros y con los contenidos propios del juego, la gimnasia y los deportes.

7. Lograr la integración y la independencia en la vivencia y sistematización de las prácticas corporales naturales o estructuradas, del juego, del deporte, de las actividades en la naturaleza y de las distintas manifestaciones del movimiento expresivo y de la danza, a través de un adecuado proceso de socialización.

Especialmente en la primera etapa escolar, el niño debe prepararse para aceptar y respetar las normas de convivencia. La Educación Física brinda en tal sentido experiencias valiosas: actuar en grupo, aceptar la capacidad de otros, esperar turnos, ceder lugares, compartir elementos, respetar reglas de juego. En la evolución del juego como "acción básica" en la infancia, integración e independencia son factores enunciados secuencialmente. En las primeras etapas, el acento estará puesto en la adecuada integración del niño al grupo de pares, llevándolo progresivamente a una creciente libertad en la toma de decisiones. A ello accederá a partir de la presentación de tareas progresivas en cuya resolución actúe por sí mismo, proyectándose hacia la conquista de la autonomía.

8. Favorecer la espontaneidad, la expresión y la creatividad en todas las manifestaciones motrices.

Estas tres respuestas están enlazadas de tal manera que se encadenan la una con la siguiente, es decir, si hay espontaneidad en la respuesta motriz habrá expresión y coloratura personal del movimiento, lo que permitirá ofrecer resoluciones creativas frente a los problemas presentados. Esto se dará cuando el clima de la clase ofrezca las posibilidades de libre expresión, de respuestas originales para cada alumno y para el grupo.

Queda claro que la idea de libertad no significa la adhesión a una conducción permisiva sino basada en una adecuada relación de comunicación docente-alumno. Una clase en la que el primero no busque emparejar al grupo en sus manifestaciones motrices, sino que comprenda que las prácticas corporales implican una conducta totalizadora, en la que sutilmente cada individuo vuelca las características más distintivas de su personalidad.

El profesor de Educación Física solamente debe guiar con apertura, con sugerencias, aprovechando situaciones y encontrando las formas en las que el grupo elabore el aprendizaje, para asegurar que los objetivos formativos propios de las acciones que se plantean en la clase sean alcanzados.

9. Favorecer la construcción de la identidad a partir del reconocimiento de la corporeidad y de las producciones motrices.

Este objetivo lleva a pensar en la histórica discriminación entre las actividades motrices supuestamente para niñas y aquellas propias de los varones. Estos prejuicios persisten en la actualidad, aun cuando es clara la igualdad de capacidades motrices entre ambos sexos.

Sin lugar a dudas, el movimiento se enriquece al trabajar en conjunto, al igual que los vínculos sociales entre ambos sexos, salvo en los casos en que los estímulos ambientales provenientes de la familia, la comunidad, la escuela y el propio docente refuerzan una absurda separación.

La estructuración de la identidad femenina o masculina no depende de aspectos superfluos sino que se vincula con otros más profundos relacionados con la organización de la personalidad, en los cuales una adecuada canalización de la libido y la existencia de buenas figuras de identificación son decisivas.

Dentro de esas figuras referentes, la del docente cobra singular importancia tanto por lo que significa como imagen como por los criterios con los que orientará la propuesta de actividad.

10. Desarrollar la capacidad de evaluación y de valoración de sí mismo y de los demás como bases ciertas para consolidar una sana autoestima.

El docente que ofrece a su grupo escolar adecuadas experiencias motrices tiene la posibilidad de encauzar y orientar el difícil y conflictivo proceso de autoevaluación. En el plano de la motricidad, este proceso se caracteriza por la posibilidad de la observación directa de los resultados (es claramente observable quién ha lanzado más lejos, quién ha sorteado eficientemente a los oponentes), si bien no es este el único aspecto en el que un niño debe aprender a evaluarse.

Evaluarse significará también observar las propias capacidades con miras a trabar vínculos con los integrantes del grupo, la tolerancia hacia los demás, el reconocimiento de su esfuerzo en relación con la actividad, así como también los progresos obtenidos y la aceptación de sus propias limitaciones. Valorarse significará aceptar, en suma, los aspectos positivos y negativos de las propias actitudes, modificando los últimos y fortaleciendo los primeros.

Es preocupante observar niños en los que se han reforzado solo los aspectos negativos de sus respuestas motrices, comprobándose situaciones en las que prefieren ser espectadores y no partícipes. Lo mismo sucede con respecto a aquellos cuya exaltación de sus habilidades les impide aceptar las correcciones o críticas a su desempeño así como la intervención de otros, a los que juzgan menos dotados. Un docente, atento a estas situaciones y que conozca la

particular, sus posibilidades, sus ritmos personales, e intervenir oportunamente para que cada uno logre los ajustes necesarios para enfrentar problemas de movimiento individuales y de vinculación con los otros y con los contenidos propios del juego, la gimnasia y los deportes.

7. Lograr la integración y la independencia en la vivencia y sistematización de las prácticas corporales naturales o estructuradas, del juego, del deporte, de las actividades en la naturaleza y de las distintas manifestaciones del movimiento expresivo y de la danza, a través de un adecuado proceso de socialización.

Especialmente en la primera etapa escolar, el niño debe prepararse para aceptar y respetar las normas de convivencia. La Educación Física brinda en tal sentido experiencias valiosas: actuar en grupo, aceptar la capacidad de otros, esperar turnos, ceder lugares, compartir elementos, respetar reglas de juego. En la evolución del juego como "acción básica" en la infancia, integración e independencia son factores enunciados secuencialmente. En las primeras etapas, el acento estará puesto en la adecuada integración del niño al grupo de pares, llevándolo progresivamente a una creciente libertad en la toma de decisiones. A ello accederá a partir de la presentación de tareas progresivas en cuya resolución actúe por sí mismo, proyectándose hacia la conquista de la autonomía.

8. Favorecer la espontaneidad, la expresión y la creatividad en todas las manifestaciones motrices.

Estas tres respuestas están enlazadas de tal manera que se encadenan la una con la siguiente, es decir, si hay espontaneidad en la respuesta motriz habrá expresión y coloratura personal del movimiento, lo que permitirá ofrecer resoluciones creativas frente a los problemas presentados. Esto se dará cuando el clima de la clase ofrezca las posibilidades de libre expresión, de respuestas originales para cada alumno y para el grupo.

Queda claro que la idea de libertad no significa la adhesión a una conducción permisiva sino basada en una adecuada relación de comunicación docente-alumno. Una clase en la que el primero no busque emparejar al grupo en sus manifestaciones motrices, sino que comprenda que las prácticas corporales implican una conducta totalizadora, en la que sutilmente cada individuo vuelca las características más distintivas de su personalidad.

El profesor de Educación Física solamente debe guiar con apertura, con sugerencias, aprovechando situaciones y encontrando las formas en las que el grupo elabore el aprendizaje, para asegurar que los objetivos formativos propios de las acciones que se plantean en la clase sean alcanzados.

9. Favorecer la construcción de la identidad a partir del reconocimiento de la corporeidad y de las producciones motrices.

Este objetivo lleva a pensar en la histórica discriminación entre las actividades motrices supuestamente para niñas y aquellas propias de los varones. Estos prejuicios persisten en la actualidad, aun cuando es clara la igualdad de capacidades motrices entre ambos sexos.

Sin lugar a dudas, el movimiento se enriquece al trabajar en conjunto, al igual que los vínculos sociales entre ambos sexos, salvo en los casos en que los estímulos ambientales provenientes de la familia, la comunidad, la escuela y el propio docente refuercen una absurda separación.

La estructuración de la identidad femenina o masculina no depende de aspectos superfluos sino que se vincula con otros más profundos relacionados con la organización de la personalidad, en los cuales una adecuada canalización de la libido y la existencia de buenas figuras de identificación son decisivas.

Dentro de esas figuras referentes, la del docente cobra singular importancia tanto por lo que significa como imagen como por los criterios con los que orientará la propuesta de actividad.

10. Desarrollar la capacidad de evaluación y de valoración de sí mismo y de los demás como bases ciertas para consolidar una sana autoestima.

El docente que ofrece a su grupo escolar adecuadas experiencias motrices tiene la posibilidad de encauzar y orientar el difícil y conflictivo proceso de autoevaluación. En el plano de la motricidad, este proceso se caracteriza por la posibilidad de la observación directa de los resultados (es claramente observable quién ha lanzado más lejos, quién ha sorteado eficientemente a los oponentes), si bien no es este el único aspecto en el que un niño debe aprender a evaluarse.

Evaluar significará también observar las propias capacidades con miras a trabar vínculos con los integrantes del grupo, la tolerancia hacia los demás, el reconocimiento de su esfuerzo en relación con la actividad, así como también los progresos obtenidos y la aceptación de sus propias limitaciones. Valorarse significará aceptar, en suma, los aspectos positivos y negativos de las propias actitudes, modificando los últimos y fortaleciendo los primeros.

Es preocupante observar niños en los que se han reforzado solo los aspectos negativos de sus respuestas motrices, comprobándose situaciones en las que prefieren ser espectadores y no partícipes. Lo mismo sucede con respecto a aquellos cuya exaltación de sus habilidades les impide aceptar las correcciones o críticas a su desempeño así como la intervención de otros, a los que juzgan menos dotados. Un docente, atento a estas situaciones y que conozca la

importancia de dichas respuestas (particularmente en esta etapa) en la construcción de la propia estima, deberá seleccionar adecuadamente la propuesta de actividades. Será necesario ofrecer una progresión de dificultades que no confunda al niño respecto de sus posibilidades y que le garantice la indispensable experiencia de éxito que lo estimule a realizar nuevos y más complejos aprendizajes.

11. Desarrollar, a través del encuentro con el "Yo" corporal, una conciencia de independencia y de libre determinación para enfrentar un mundo dominado por la técnica y capacitarlo para convivir positivamente con ella.

Ante esta sociedad donde predomina el tecnicismo y en la que el niño está sumergido sufriendo los efectos de la especialización, las prácticas motrices se presentan con características singulares que podrían actuar como reequilibrantes de estas presiones. El protagonismo, la complejidad, el contacto con lo natural, la espontaneidad y el realismo de las prácticas brindan al sujeto la posibilidad de abandonar su rol pasivo frente al medio y reforzar en él la conciencia de libertad.

Nuestra propuesta apunta a preparar un niño participativo y activo que ejercite la capacidad de su "Yo" corporal, lo que le permitirá discriminar lo positivo y lo alienante de nuestra sociedad tecnológica. Recuerda José María Cagigal¹: "Del *homo faber* van quedando jirones, convertido ya en *homo sedentarius*, *homo urgents* y *homo automaticus*. No es extraño que intente recuperar la integridad humana en el *homo ludens*".

12. Afianzar el control emocional promoviendo la reflexión, el respeto, la responsabilidad, la solidaridad, el buen humor e integridad.

En la construcción de una personalidad equilibrada, la consolidación de actitudes y valores como los planteados en este objetivo, es indispensable. La propuesta es fortalecer a través de la propia vivencia el sentido del humor, generando una actitud positiva que ayude al niño a enfrentar diversas situaciones, a sobrellevar problemas, a tolerarse y a tolerar a los otros, a dar a los planteos de la vida cotidiana su justa dimensión.

¹ J. M. Cagigal, *Deporte, Pedagogía y Humanismo*, Madrid, Publicaciones del Comité Olímpico Español, 1966.

13. Asegurar adecuadas experiencias que faciliten el pasaje natural por los diferentes estadios del pensamiento.

La inteligencia implica un proceso de construcción continua que va desde un estadio de inteligencia práctica o sensomotora hasta alcanzar abstracciones de pensamiento. La Educación Física reconoce la importancia que tiene la experiencia directa del niño en la elaboración del objeto, del espacio, del tiempo y de los otros. En la oferta de dichas experiencias se deberá tener en cuenta el estadio intelectual en el que se encuentra el niño, ofreciéndole para su elaboración problemas variados y adecuados que lo acompañen en este proceso.