

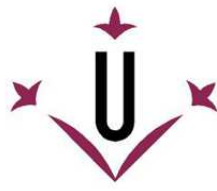
UNIVERSITAT DE LLEIDA  
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA

***Consecuencias pedagógicas  
de la mirada y el tacto en  
la expresión corporal***

**TESIS DOCTORAL**

Inma Canales Lacruz

2006



UNIVERSITAT DE LLEIDA  
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA

***Consecuencias pedagógicas  
de la mirada y el tacto en  
la expresión corporal***

Tesis Doctoral presentada por  
**Inma Canales Lacruz**

Dirigida por:  
**Dra. Nuria Puig i Barata**

Lleida, 2006

## **INDICE**

---

<b>RESUMEN</b> .....	1
----------------------	---

---

<b>CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN</b> .....	7
---------------------------------------	---

---

1.1. Consideraciones preliminares .....	9
1.2. Justificación de la investigación .....	10
1.3. Objetivos de la investigación.....	15
1.3.1. Objetivos específicos .....	18
1.4. Estructura de la tesis.....	19

---

<b>CAPÍTULO 2: EL MARCO TEÓRICO: LA EXPRESIÓN CORPORAL EN EL AMBITO EDUCATIVO</b> .....	21
---	----

---

2.1. Aproximación al concepto de expresión corporal .....	24
2.1.1. El concepto mecanicista de cuerpo y su influencia en la educación física ..	24
2.1.2. Aproximación al concepto de motricidad y corporeidad .....	28
2.1.2.1. La expresión como capacidad intrínseca del <i>ser</i> .....	31
2.1.3. Hacia una educación física centrada en la motricidad .....	32
2.1.4. La expresión corporal y su relación con la educación física .....	33
2.1.5. La desmembración de la expresión corporal y su ambigüedad conceptual .	39
2.1.5.1. Aportaciones de la expresión corporal al ámbito de la educación física ..	42
2.2. Contextualización de la experiencia pedagógica .....	44
2.2.1. Contexto institucional: La Facultad de Educación de Zaragoza .....	44

2.2.1.1. El Plan de Estudios de la Diplomatura de Educación Física .....	45
2.2.2. Programa de la asignatura Expresión y Comunicación Corporal .....	47
2.2.2.1. Objetivos .....	48
2.2.2.2. Programa detallado por temas .....	48
2.2.2.3. Evaluación .....	60
2.3. Planteamiento pedagógico de la propuesta de expresión corporal ....	63
2.3.1. La exploración .....	64
2.3.2. La expresión .....	73
2.3.3. La comunicación .....	77
2.4. La interacción entre individuos: La mirada y el tacto .....	83
2.4.1. La percepción y la interpretación como aspectos claves en la convivencia sujeto-objeto .....	85
2.4.2. La mirada como interacción social .....	87
2.4.2.1. La influencia de la mirada en la construcción social de cuerpo .....	88
2.4.3. El tacto como interacción social .....	91
2.4.3.1. Funciones perceptivas del tacto .....	91
2.4.3.2. El tacto en el proceso evolutivo .....	92
2.4.3.3. El tacto en la sociedad antiséptica .....	94
2.5. La emotividad como filtro perceptivo de la realidad del individuo .....	98
2.5.1. La emotividad desde la Filogénesis .....	99
2.5.2. Expresión y emotividad .....	100
2.5.3. La emotividad como forma organizada de la existencia humana .....	101

2.6. A modo de conclusión: La mirada y el tacto como acciones sociales susceptibles de análisis del proceso comunicativo .....	104
---	-----

---

**CAPÍTULO 3: MÉTODOS: DIARIOS DE PRÁCTICAS Y ANÁLISIS DE  
CONTENIDO .....**

3.1. Diarios de prácticas.....	112
3.2. Análisis de contenido .....	114
3.3. Selección de la muestra .....	116
3.4. Categorías del análisis .....	119
3.5. Análisis y procesamiento de datos: El programa NUDIST .....	128

---

**CAPÍTULO 4: RESULTADOS: LA MIRADA Y EL TACTO COMO FACTORES  
CONDICIONANTES EN LA PRAXIS DEL ALUMNADO .....**

4.1. La mirada .....	134
4.1.1. La mirada desde la perspectiva del observado: situaciones en las que todos los individuos están con los ojos cerrados .....	135
4.1.1.1. La vergüenza al sentirse observado.....	135
4.1.1.2. La praxis condicionada por la situación de sentirse observado .....	136
4.1.1.3. Consecuencias pedagógicas aplicadas al alumnado cuando se siente observado en actividades en ausencia visual .....	137
4.1.2. La mirada desde la perspectiva del observado: situaciones en las que todos los individuos están con los ojos abiertos .....	138
4.1.2.1. Estado de comodidad y/o incomodidad del individuo cuando es observado por los demás compañeros .....	138

4.1.2.2. La vergüenza del alumnado cuando es observado por los demás .....	143
4.1.2.3. La mirada como condicionamiento de la praxis .....	145
4.1.2.4. Recursos para superar el nerviosismo causado por la mirada .....	146
4.1.2.5. El teatro en sombras y las máscaras como recursos expresivos que moderan las consecuencias de la mirada .....	148
4.1.2.6. Vivencias del alumnado que se abstrae de la mirada de los demás .....	149
4.1.2.7. Consecuencias pedagógicas aplicadas al alumnado cuando se siente observado en actividades con presencia de la interacción visual .....	151
4.1.3. La mirada desde la perspectiva del observado: situaciones en las que el observado permanece con los ojos cerrados .....	153
4.1.3.1. Estado de comodidad y/o incomodidad del individuo cuando es observado por los demás .....	153
4.1.3.2. La vergüenza al sentirse observado.....	155
4.1.3.3. Vivencias del alumnado que se abstrae de la mirada de los demás .....	156
4.1.3.4. Consecuencias pedagógicas aplicadas al alumnado que permanece en ausencia visual mientras es observado por los demás .....	156
4.1.4. La mirada desde la perspectiva del observador: situaciones en las que los individuos observados permanecen con los ojos cerrados.....	157
4.1.4.1. Adjetivos atribuidos a lo observado .....	158
4.1.4.2. Comparación con la praxis de los compañeros .....	158
4.1.4.3. Estado de comodidad y/o incomodidad del individuo cuando observa a los demás .....	159
4.1.4.4. Consecuencias pedagógicas aplicadas al alumnado cuando observa a compañeros en ausencia visual .....	160
4.1.5. La mirada desde la perspectiva del observador: situaciones en las que los individuos observados permanecen con los ojos abiertos .....	161

4.1.5.1. Relatos originados por la acción de mirar .....	161
4.1.5.2. Emociones suscitadas por la acción de mirar .....	167
4.1.5.3. Consecuencias pedagógicas aplicadas al alumnado que observa a compañeros que permanecen con los ojos abiertos .....	176
4.1.6. Vivencias del alumnado que permanece en ausencia visual .....	177
4.1.6.1. Estado de comodidad y/o incomodidad del individuo cuando realiza las actividades con los ojos cerrados .....	178
4.1.6.2. Curiosidad por lo que sucede alrededor .....	185
4.1.6.3. Desorientación espacial .....	186
4.1.6.4. Consecuencias pedagógicas aplicadas al alumnado en ausencia visual ....	186
4.1.7. Aspectos relevantes de la mirada: a modo de conclusión .....	187
4.2. El tacto .....	190
4.2.1. El tacto emitido mediante objetos desde la perspectiva del emisor .....	191
4.2.1.1. Lo que perciben del receptor del tacto .....	191
4.2.1.2. La vivencia del emisor .....	192
4.2.1.3. La intención comunicativa del emisor .....	193
4.2.1.4. Consecuencias pedagógicas aplicadas al emisor del tacto.....	194
4.2.2. El tacto interpersonal desde la perspectiva del emisor .....	195
4.2.2.1. La vivencia del emisor .....	195
4.2.2.2. Lo que percibe el emisor del receptor .....	204
4.2.2.3. Consecuencias pedagógicas del emisor del tacto.....	205
4.2.3. El tacto a través de objetos desde la perspectiva del receptor.....	207
4.2.3.1. Tacto recibido de uno mismo.....	207
4.2.3.2. El tacto emitido por un compañero .....	213
4.2.3.3. Consecuencias pedagógicas aplicadas al receptor del tacto.....	214

4.2.4. El tacto interpersonal desde la perspectiva del receptor.....	215
4.2.4.1. Vivencias del receptor del tacto .....	215
4.2.4.2. Lo que percibe el receptor del emisor .....	230
4.2.4.3. Consecuencias pedagógicas aplicadas al receptor del tacto interpersonal ..	232
4.2.5. El tacto con el suelo desde la perspectiva del receptor.....	233
4.2.5.1. Comodidad por el tacto con el suelo.....	234
4.2.5.2. Incomodidad por el tacto con el suelo .....	236
4.2.5.3. Consecuencias pedagógicas aplicadas al receptor del tacto con el suelo ...	236
4.2.6. El tacto interpersonal desde la perspectiva emisor-receptor .....	237
4.2.6.1. Reflexiones en torno a la complicidad con el compañero .....	237
4.2.6.2. Reflexiones en torno al estado de comodidad y/o incomodidad del individuo .....	241
4.2.6.3. Consecuencias aplicadas al tacto interpersonal desde la perspectiva receptor-emisor .....	244
4.2.7. Aspectos relevantes del tacto; a modo de conclusión .....	244

---

**CAPITULO 5: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA: LA INTERACCIÓN VISUAL Y TÁCTIL EN LA EXPRESIÓN CORPORAL..... 249**

---

5.1. Tareas con ausencia visual .....	257
5.1.1. Tareas de dimensión introyectiva con ausencia visual .....	258
5.1.2. Tareas de dimensión extensiva con ausencia visual .....	258
5.1.2.1. Tareas de tacto con superficies .....	258
5.1.2.2. Tareas de tacto con objetos .....	259
5.1.3. Tareas de dimensión proyectiva con ausencia visual .....	259
5.1.3.1. Tareas de tacto a compañeros con objetos .....	261



5.1.3.2. Tareas de tacto interpersonal .....	262
<b>5.2. Tareas con ausencia visual del observado .....</b>	<b>263</b>
5.2.1. Tareas de dimensión introyectiva con ausencia visual del observado .....	264
5.2.2. Tareas de dimensión extensiva con ausencia visual del observado .....	265
5.2.3. Tareas de dimensión proyectiva con ausencia visual del observado .....	265
5.2.3.1. Tareas proyectivas con ausencia de interacción táctil .....	266
5.2.3.2. Tareas proyectivas de tacto con objetos a compañeros .....	267
5.2.3.3. Tareas proyectivas de tacto interpersonal .....	269
<b>5.3. Tareas con presencia visual .....</b>	<b>272</b>
5.3.1. Tareas de dimensión introyectiva con presencia visual .....	273
5.3.2. Tareas de dimensión extensiva con presencia visual .....	273
5.3.3. Tareas de dimensión proyectiva con presencia visual .....	274
5.3.3.1. Tareas proyectivas con ausencia táctil .....	274
5.3.3.2. Tareas proyectivas de tacto a compañeros con objetos .....	276
5.3.3.3. Tareas proyectivas de tacto interpersonal .....	277
<hr/>	
<b>CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES .....</b>	<b>281</b>
<hr/>	
<b>6.1. Conclusiones pedagógicas .....</b>	<b>283</b>
6.1.1. En cuanto al planteamiento pedagógico de expresión corporal .....	283
6.1.1.1. Filosofía de aplicación del planteamiento pedagógico .....	283
6.1.1.2. Proceder pedagógico del planteamiento de expresión corporal .....	284
6.1.2. En cuanto a las vivencias del alumnado en la interacción visual y táctil de las sesiones de expresión corporal.....	285
6.1.2.1. La acción de mirar desde la perspectiva del observado y la disminución del compromiso praxico .....	285

6.1.2.2. La acción de mirar desde la perspectiva del observador y la supremacía experimentada .....	288
6.1.2.3. La acción de tocar desde la perspectiva del emisor y los problemas derivados de la proximidad corporal .....	292
6.1.2.4. La acción de tocar desde la perspectiva del receptor y la satisfacción que reporta ser tocado .....	294
6.1.3. En cuanto al programa de intervención didáctica: orientaciones didácticas de aplicación de la interacción táctil y visual en las sesiones de expresión corporal.....	298
<b>6.2. Conclusiones metodológicas .....</b>	<b>302</b>
6.2.1. En cuanto a los métodos de investigación .....	302
6.2.2. En cuanto a la herramienta procedimental para el procesamiento de datos.	303
6.3. Líneas futuras de investigación.....	303

---

<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>307</b>
---------------------------	------------

---



---

<b>ANEXO .....</b>	<b>321</b>
--------------------	------------

---



---

## RESUMEN



*Resumen de la tesis:*

Esta investigación ahonda en la comunicación no verbal suscitada en actividades del ámbito de la expresión corporal, centrándose su objeto de estudio en el análisis de las vivencias del alumnado procedentes de dichas actividades. El tipo de comunicación no verbal que es de interés para el desarrollo de este estudio es el que hace referencia a la interacción táctil y la interacción visual que es desencadenado en el desarrollo de las actividades expresivas.

Para llevar a cabo esta investigación se consideró oportuno aplicar una metodología fenomenológica, y más concretamente, se utilizaron como métodos el *Diario de prácticas* y el *Análisis de contenido*. De esta manera, se ha podido registrar, clasificar y analizar las consecuencias de comportamiento que atañen los dos tipos de interacción registradas para este estudio. Se ha constatado cómo el individuo no permanece indiferente cuando experimenta alguno de estos dos tipos de interacción social, ya sea la acción de mirar o de tocar. Estas modificaciones de conducta poseen unas consecuencias pedagógicas que deben ser tenidas en cuenta, para así, incorporar recursos didácticos que mejoren la intervención educativa.

En este sentido, y como uno de los resultados obtenidos de la aplicación de los dichos métodos de investigación, este estudio propone un programa de intervención didáctica que organice las tareas de expresión corporal con el fin de mejorar la intervención docente, para así, favorecer la praxis del alumnado en las sesiones de expresión corporal.

*Resum de la tesi:*

Aquesta investigació aprofundeix en la comunicació no verbal suscitada en activitats de l'àmbit de l'expressió corporal, l'objecte d'estudi se centra en l'anàlisi de les vivències de l'alumnat procedents d'aquestes activitats. El tipus de comunicació no verbal que interessa en el desenvolupament de l'estudi és el que fa referència a la interacció tàctil i visual que es desencadena en el desenvolupament de les activitats expressives.

Per dur a terme aquesta investigació es considerà oportú aplicar una metodologia fenomenològica, i més concretament, s'han utilitzat com a mètodes el *Diari de pràctiques*

i l'*Anàlisi de contingut*. D'aquesta manera, s'ha pogut enregistrar, classificar i analitzar les conseqüències de comportament que fan referència als dos tipus d'interacció registrades per aquest estudi. S'ha constatat com l'individu no roman indiferent quan experimenta algun d'aquests dos tipus d'interacció social, ja sigui l'acció de mirar o la de tocar. D'aquestes modificacions en la conducta es deriven unes conseqüències pedagògiques que s'han de tenir en compte, per tal d'incorporar recursos didàctics que millorin la intervenció educativa.

En aquest sentit, i com un dels resultats obtinguts amb l'aplicació dels susdits mètodes d'investigació, aquest estudi proposa un programa d'intervenció didàctica per organitzar les tasques d'expressió corporal amb la finalitat de millorar la intervenció docent, i així, afavorir la praxis de l'alumnat en les sessions d'expressió corporal.

Summary of the thesis:

This investigation goes into the nonverbal communication caused in the corporal expression environment's activities in depth, being centred its object of study in the analysis of the university students' experiences that come from the mentioned activities. The type of nonverbal communication that is interesting for the development of this study is the one that refers to the visual and tactile interaction that is unchained in the development of the expressive activities.

To carry out this investigation was considered opportune to apply methods like the Newspaper of field and the Analysis of content. In this manner, has been able to be registered, to classify and to analyze the consequences of behavior that the two types of interaction registered for this study belong. The individual has been verified how does not remain indifferent when he experiences some of these two types of social interaction, whether the action to look at or to touch. These modifications of conduct possess some pedagogical consequences that should be kept in mind, for thus, to incorporate didactic resources that improve the educational intervention.

In this sense, and as one of the results obtained of the application of these methods of investigation, this study proposes a didactic intervention program that organizes the tasks of corporal expression in order to improving the educational intervention, for thus, to favor the praxis of university students in the sessions of corporal expression.







# Capítulo 1

---

## INTRODUCCIÓN



## 1.1. CONSIDERACIONES PRELIMINARES

---

La situación actual de la Educación Física se caracteriza por el predominio de contenidos que desarrollan la eficacia motriz (Sierra, 2002)<sup>1</sup>, mientras que la expresión corporal se fundamenta en el descubrimiento de las posibilidades motrices (Stokoe, 1988). Es quizás por esta causa que se halla relegada a un segundo plano, a pesar de su potencial educativo.

En este sentido, es revelador constatar que el proceso deportivizador (Lagardera, 1990)<sup>2</sup> ha fagocitado el amplio abanico de las actividades físicas, produciendo de esta forma, un absoluto dominio de los deportes sobre el resto de contenidos de la educación física. Ahondar en los motivos de esta primacía deportiva se aleja del objeto de estudio de esta investigación, pero sí resulta de significativa importancia considerar este desequilibrio cuando se hace referencia a los contenidos de dicho ámbito.

A través del cuerpo se transmiten y canalizan emociones, sensaciones y vivencias. Cada cuerpo se manifiesta de forma singular, con su propia idiosincrasia que lo diferencia de los demás. Cada individuo posee un lenguaje corporal que debe descubrir, pero que se ve limitado en cuanto a su expresión por diferentes aspectos relacionados con los códigos morales de la cultura a la que pertenece. El fin que persigue este enfoque de la expresión corporal propuesto desde esta investigación se orienta hacia el descubrimiento de las posibilidades expresivas para potenciarlas y promover, así, otras alternativas motrices que trasciendan los estereotipos y reproducciones miméticas de modelos.

Las situaciones generadas en las actividades expresivas son el principal motivo de análisis de esta investigación, y más concretamente, la interacción que se establece entre el alumnado participante es la razón de estudio que la fundamenta. Esta interacción se

---

<sup>1</sup> Sierra, M.A. (2002) *La expresión corporal desde la perspectiva del alumnado de Educación Física* [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Este autor establece un análisis comparativo entre la expresión corporal y la educación física. Los aspectos más significativos son los siguientes: la expresión corporal contempla los componentes expresivos como forma de manifestación personal, mientras que la educación física se centra en la homogeneidad; la expresión corporal se caracteriza por aceptar todas las posibilidades corporales, mientras que la educación física se centra en el movimiento eficaz; la expresión corporal se centra en la creatividad, mientras que la educación física en la pedagogía del modelo; y por último, la expresión corporal incluye emociones, ideas y sensaciones, mientras que la educación física no incluye la afectividad.

<sup>2</sup> Lagardera, F. (1990) *Una interpretación de la cultura deportiva en torno a los orígenes del deporte en Cataluña* [Tesis doctoral]. Barcelona: Universidad de Barcelona. El objeto de estudio de esta tesis consiste en aplicar un modelo sistémico al deporte, desprendiéndose de su aplicación, que el sistema deportivo posee la misma estructura que el sistema capitalista, de ahí que, el deporte haya triunfado y se sitúe a la cabeza de cualquier actividad física en la sociedad de nuestros tiempos.

distingue por la implicación emocional de los individuos, debido en parte al planteamiento pedagógico de expresión corporal propuesto para el desarrollo de la investigación, el cual, y como se apuntaba en párrafos anteriores, estimula el descubrimiento de la singularidad motriz, requiriendo para ello, un elevado compromiso emocional por parte de los individuos que intervienen en las actividades expresivas.

## **1.2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

---

En efecto, la presente investigación se ocupa de analizar la interacción de la experiencia visual y táctil protagonizada por el alumnado universitario de la Universidad de Zaragoza que ha participado en las sesiones prácticas de la asignatura *Expresión y Comunicación Corporal*. Sus testimonios aproximan a la diversidad de vivencias, sensaciones y percepciones promovidas por la acción de mirar y de tocar. De manera que estas vivencias se pueden considerar fuente primaria y original para determinar y analizar las consecuencias educativas derivadas de las prácticas de expresión corporal.

La mirada es una de las acciones sociales con mayor trascendencia comunicativa, ya que implica una significativa interacción entre un observador –sujeto– y una persona observada –objeto–. Es depositada en los demás pero, al mismo tiempo, se hace aparente ante la mirada que los demás proyectan en uno mismo. Esto implica que, ante una misma acción visual, se pasa simultáneamente de ser observador –sujeto– a ser observado –objeto–; de ahí, la complejidad de esta acción social.

En su vertiente pedagógica la mirada supone un gran condicionante, ya que las sesiones de expresión corporal se convierten en un escenario de corporeidades, entendiendo por corporeidad el concepto integrador de un cuerpo que se emociona, que hace, que siente y que quiere (Rey y Trigo, 2000). El alumnado se distribuye por la sala sin obstáculos que le camuflen; su forma de andar, de moverse, su quietud, etc., desvelan su propia identidad en cada ejercicio, actividad o situación planteada, pudiendo observar a sus compañeros y ser observados al mismo tiempo. Esto condiciona el modo de estar del individuo en ese contexto, ya que, algunos manifiestan incomodidad o temor y otros, en cambio, placer por ser mirados.

Por lo que respecta al segundo punto de análisis, el que hace referencia a la interacción táctil, se deben rescatar las palabras de Norbert Bilbeny (1997: 129) cuando indica que, “tocar y ser tocados no es una pasión, es durante toda la vida una necesidad”. No obstante, como acertadamente señala Luis Carlos Restrepo (1997), las sociedades occidentales prefirieron el conocimiento de los exteroceptores o receptores a distancia como la vista y el oído, configurando por tanto, una cultura predominantemente viso-auditiva. De manera que la característica cognoscitiva más relevante de la sociedad occidental se fundamenta en el mantenimiento de las distancias corporales<sup>3</sup>.

Según Luis Carlos Restrepo (1997: 53) el tacto es el único sentido que no está localizado en un solo órgano, pues se extiende por todo el cuerpo. Este mismo autor argumenta la necesaria estimulación táctil para un adecuado desarrollo del ser humano, ya que la mielinización del sistema nervioso está ligada a la estimulación táctil por parte de la madre, facilitando experiencias de tacto presión y manejo coordinado de los diferentes segmentos corporales. Por ello, señala que “el cerebro necesita del abrazo para su desarrollo y las más importantes estructuras cognitivas dependen de este alimento afectivo para alcanzar un adecuado nivel de competencia” (Restrepo, 1997: 78).

No obstante, a pesar de que la mirada y el tacto son acciones que proliferan abundantemente en el ámbito motriz, resulta sorprendente la escasez de investigaciones dedicadas al estudio de ambas interacciones. En este exiguo corpus destaca un artículo reciente de José Ignacio Salgado (2003b) centrado en la incidencia del contacto físico en la enseñanza de tareas motrices. En dicho artículo se determinan los factores más influyentes que desencadenan el denominado “miedo al contacto”.

Otro punto de interés que justifica el propósito de esta investigación reside en la relativa carencia de estudios científicos que se ocupen de la expresión corporal como materia educativa<sup>4</sup>. Destacar entre los más recientes la tesis doctoral de Miguel Ángel Sierra

---

<sup>3</sup> Bilbeny, N. (1997: 91): “Ya desde la infancia lo primero que se nos prohíbe es tocar nuestro cuerpo, luego otros cuerpos y al final, por un motivo u otro, medio mundo de objetos, tanto mayor cuanto más civilizado o <confortable> sea nuestro entorno. Más tarde habrá que redescubrir el tacto con la adolescencia, pero de manera torpe y casi furtiva, para recuperarlo con el sosiego y gratitud que se merece sólo en la tardía madurez”.

<sup>4</sup> También resulta muy significativa la escasa proliferación de congresos relacionados con la expresión corporal. De hecho, el primer, y de momento único congreso específico realizado en España fue el realizado en Zamora en julio de 2003, denominado *I Congreso Internacional de expresión corporal y educación*.

(2002), centrada en el alumnado de expresión corporal<sup>5</sup>, y la de Neide Gomes de Lucena (1998)<sup>6</sup>, que constata los positivos beneficios de la aplicación de un programa de expresión corporal en el desarrollo motriz. Es también interesante la investigación elaborada por Blázquez y Cuadrado (1991) que, aunque no aborda la expresión corporal como contenido educativo, esclarece las implicaciones didácticas que tiene la comunicación no verbal tanto para el profesorado como para el alumnado<sup>7</sup>. Y por último, la tesis de Begoña Learreta (2004), *Los contenidos de Expresión Corporal en el área de Educación Física en enseñanza primaria*, que analiza los contenidos de expresión corporal para elaborar una propuesta de estructura de dichos contenidos circunscritos a las competencias de la educación física<sup>8</sup>.

Paradójicamente, el inapreciable interés de los investigadores del ámbito de la educación física por ocuparse del hecho expresivo es contrarrestado por varios planteamientos que reivindican los excelentes beneficios educativos que proporciona la expresión corporal. Patricia Stokoe (1988) expone su propuesta fundamentada en la *educación por el arte*, fundamentándola en el desarrollo de la singularidad a partir de la expresión corporal. Este desarrollo singular del individuo es lo que posibilita el proceso de autoconocimiento; puerta de entrada a la autonomía y a la libertad, fin último de todo proceso educativo.

---

<sup>5</sup> Algunas conclusiones extraídas de la tesis de Miguel Ángel Sierra (2002) aluden a las expectativas de rechazo que inspira la expresión corporal en el alumnado, y a los posteriores cambios registrables en su actitud, el cual, manifiesta ciertos progresos en el autoconocimiento y consecuentemente, en la libertad para manifestar sus emociones.

<sup>6</sup> Gomes de Lucena, N. (1988) *Análisis de un programa de intervención motriz (expresión corporal) como factor de desarrollo motor y eficacia laboral en un centro especial de empleo de trabajadores adultos con retraso mental*, [tesis doctoral]. Granada: Universidad de Granada.

El objeto de estudio de la tesis se centra en el análisis de un programa de expresión corporal como factor de desarrollo motriz y eficacia laboral, con la finalidad de estimular y favorecer las habilidades motrices, y en consecuencia, influenciar en la mejora laboral. Una de sus conclusiones más importantes afirma que la expresión corporal potencia las cualidades humanas, ofreciendo a las personas con retraso mental satisfacción personal, autorrealización e integración social.

<sup>7</sup> De esta investigación se desprende que a pesar de las numerosas implicaciones didácticas que posee el lenguaje no verbal en la interacción educando-educador no se corresponde con la conciencia del profesorado hacia este tipo de comunicación. En la mayoría de las ocasiones el profesorado analizado muestra que las manifestaciones no verbales se han adquirido a través de la experiencia, pero no, resultado de un proceso de formación pedagógica.

<sup>8</sup> Begoña Learreta (2004) plantea una estructura de contenidos en base a tres dimensiones; la dimensión expresiva, entendiéndola como la capacidad que tiene el ser humano de expresar a través de la motricidad; la dimensión comunicativa, que permite mantener un vínculo con los demás; y por último, la dimensión creativa, centrada en la capacidad de creación.

Con respecto a la citada autonomía como fin educativo, el pedagogo francés Philippe Meirieu (1998) pretende acabar con el mito de la *educación como fabricación*. Para ello, ilustra su “revolución copernicana” –como él mismo denomina– a partir de tres analogías; el doctor Frankenstein y su monstruo; Pigmalión y su estatua; y Gepeto y Pinocho. Cuando alude al concepto de *educación como fabricación* se refiere a reducir el proceso educativo a *poiesis*, es decir a que todo proceso de construcción se detiene cuando alcanza su objetivo<sup>9</sup>. Su propuesta pedagógica se concreta en la ya mencionada “revolución copernicana” que implica el logro de un conjunto de siete exigencias<sup>10</sup>, y cuyo objetivo pretende desarrollar un modelo educativo entendido como vehículo de proyección del individuo.

Otros autores, entre los que se encuentran los filósofos Fernando Savater (1997) y José Antonio Marina (1996) y el pedagogo Francesco Tonucci (1975)<sup>11</sup>, consideran también la necesidad del autoconocimiento para la consecución de la libertad personal:

“¿Quién soy yo? No puedo ser mi educación, que me ha sido impuesta; ni mi voluntad, que está coaccionada por el superego. Para encontrarme tengo que de-construirme, despojarme de tanta albarda sobre albarda como llevo puestas y quedarme en cueros. Yo soy mi instinto y mi subconsciente. Liberaré mi libertad –que yace presa de las estructuras conscientes, voluntarias y racionales– y me dejaré llevar por la energía creadora, certera e inocente de mi espontaneidad” (Marina, 1996: 212).

<sup>9</sup> Esta situación el autor lo explica metafóricamente cuando el Doctor Frankenstein abandona a su suerte a su monstruo ya que ha finalizado el proceso de fabricación.

<sup>10</sup> *La primera exigencia de la revolución copernicana* en pedagogía consiste en renunciar a convertir la relación educador–educando en una relación de posesión. No se trata de fabricar un sujeto al gusto del educador, sino de ayudarlo a proyectarse a sí mismo; *La segunda exigencia de la revolución* establece que lo normal es que el sujeto se resista, simplemente para recordar que no es un objeto en construcción, sino un sujeto que se construye; *La tercera exigencia* expone que la transmisión de saberes y conocimientos no se realiza de forma mecánica. Supone una reconstrucción por parte del educando; *La cuarta exigencia* destaca que todo aprendizaje es resultado de la decisión del sujeto que va a ser educado. Alguien que no quiere aprender no aprenderá nunca; *La quinta exigencia* establece que es obligación de la pedagogía crear espacios de seguridad en los que el sujeto se pueda atrever a probar diferentes situaciones; *La sexta exigencia* mantiene que la autonomía se adquiere en el curso de toda la educación, cada vez que una persona se apropia de un saber, lo hace suyo; y la última y *séptima exigencia*, dice que se debe asumir la debilidad de la pedagogía, es decir, que no se puede tener todo bajo control. No puede prescribir una certidumbre pedagógica.

David Le Breton (2000) también expresa la prescripción de la educación como proyección del alumno/a: “El conocimiento no es el regalo de un maestro a su alumno, sino el fruto de una elaboración mutua dónde el esfuerzo del educador tiene como objetivo crear en el niño la necesidad de lo que descubre” (2000: 41).

<sup>11</sup> Incluye en su libro *La escuela como investigación* una viñeta que ilustra la misma idea de Philippe Meirieu en cuanto a la educación como fabricación (1975: 13-25).



Para concluir este epígrafe, es importante destacar un último aspecto referido a la cada vez más visible demanda social sobre la ampliación de oferta de las posibilidades motrices, absorbidas éstas, por la predominancia de las actividades deportivas. Gilles Lipovestky (1990) en su controvertida obra *La era del vacío* ya dibujó el perfil de una sociedad guiada por otro tipo de valores –el individualismo, la heterogeneidad y el hedonismo– opuestos a los que fundamentan el sistema deportivo.

A pesar de que las encuestas sobre hábitos deportivos no reflejan un descenso en la práctica deportiva, sino más bien una estabilización de los niveles de práctica, Jaume Cruz en una reciente contribución realizada en el VIII Congreso de la Asociación Española de Investigación Social Aplicada al Deporte (A.E.I.S.A.D.)<sup>12</sup>, alude a un inquietante descenso de los niveles de práctica deportiva de la población escolar en la ciudad de Barcelona. En el mismo foro mostró los resultados de una investigación promovida por el propio Ayuntamiento de la ciudad para averiguar las posibles causas de dicho descenso y, entre otras conclusiones, el estudio refleja cómo el carácter competitivo de las actividades deportivas es el aspecto de menor interés para la población femenina que las practica.

Sin menoscabo de la aportación que dicha investigación realiza, parece conveniente considerar sus conclusiones como un indicador valioso que revela el descenso en la práctica de la población más joven, alertando por tanto, que los deseos de la sociedad no se corresponden con los vigentes.

Un estudio anterior dirigido por Francisco Lagardera (1997), *Género femenino y actividad físico-deportiva en la naturaleza*, muestra las inquietudes que movilizan a las mujeres que realizan actividades físicas en el medio natural. De la muestra analizada varias son las que manifiestan haber “convertido sus experiencias en el medio natural como una vía franca de interiorización personal” (1997: 142), obviando o relegando la vertiente agonista que caracteriza e identifica a la cultura deportiva dominante.

Son rasgos identificativos del sistema deportivo la competición y la homogeneización, entendiéndose por esta última, a la característica unificadora que pretende dicho sistema con las prácticas físicas, para que así, una misma actividad mantenga la misma estructura independientemente del lugar que se practique. Por lo tanto, parece necesario que ante la

---

<sup>12</sup> El VIII Congreso *Culturas deportivas y valores sociales* de la Asociación Española de Investigación Social Aplicada al Deporte (A.E.I.S.A.D.), realizado en Barcelona durante los días 21, 22 y 23 de octubre de 2004 en la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad de Ramón Llull.

progresiva emergencia de otros tipos de valores y actitudes frente al mundo, la oferta de actividad física deba evolucionar de forma paralela a los cambios sociales, siendo evidente el paulatino desinterés por parte de la población de la competición y la homogeneización. Y es precisamente aquí, donde las actividades expresivas, entre la que la expresión corporal ocupa un lugar destacado, pueden suponer un revulsivo pedagógico cimentado en el reconocimiento de la heterogeneidad de las actividades físicas, y en consecuencia, de la singularidad motriz resultado de su praxis, y la inexistente competición entre los individuos.

### 1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

---

Esta investigación analiza en el contexto de la comunicación no verbal la interacción expresiva que tiene lugar entre la mirada y el tacto, experimentada por los sujetos que participan en las actividades de expresión corporal.

La investigación se centra, por tanto, en los testimonios del alumnado; verdadero protagonista de este análisis. A partir de las experiencias suscitadas en las sesiones de expresión corporal y de su posterior reflexión y redacción en los *Diarios de prácticas*, se pretende analizar las consecuencias pedagógicas derivadas en la acción del alumnado y propiciadas a partir de la interacción táctil y la interacción visual.

Este análisis práctico pretende mejorar la intervención educativa para, así, proponer recursos y estrategias que soslayen las posibles dificultades que afectan la vivencia de las actividades. Los testimonios de las vivencias<sup>13</sup> del alumnado revelan un amplio abanico de inquietudes, temores y expectativas, las cuales, muestran las necesidades de cada individuo, y así tras su análisis, permiten proponer modelos de progresión para facilitar su implicación práctica en las sesiones de expresión corporal.

Por lo tanto, la interacción –particularmente la interacción táctil e interacción visual– entre los individuos que participan en las sesiones de expresión corporal ejerce una notable

---

<sup>13</sup> Oscar Villarroya (2002) en su obra *La disolución de la mente* desarrolla ampliamente el concepto de vivencia desde una perspectiva fenomenológica: “Las vivencias son algo así como momentos congelados cuyos constituyentes configuran una especie de pequeño mundo particular. (...) La unidad de funcionamiento cerebral es la vivencia, y ésta ocurre después de que todos los procesos (sensoriales, preceptuales, cognitivos y emocionales) hayan intervenido. Esto no quiere decir que no haya distintos tipos de procesamiento, sino simplemente que la vivencia es posterior a todos ellos” (2002: 37-39).

influencia en la forma que vivencian dichas situaciones pedagógicas. De ahí que, la interacción social se convierta en uno de los puntos clave de análisis para el desarrollo de la presente investigación.

En este sentido, y aunque el epígrafe 2.4 del marco teórico desarrolla exhaustivamente el fenómeno de la interacción social, se considera necesario para comprender el significado de esta investigación anticipar algunos aspectos que constituyen dicho fenómeno.

La interacción social se fundamenta en la estructura básica del conocimiento: “La estructura de todo fenómeno de conciencia es un proceso dialéctico entre el sujeto y el objeto” (Martínez, 1989: 55). En esta estructura dialéctica el sujeto es el individuo receptor del mensaje que proyecta el emisor (objeto) y, por lo tanto, el emisor del mensaje es el objeto de conocimiento del sujeto-receptor. Es decir, la interacción social es un tipo de conocimiento con ciertas peculiaridades; ambiguo en su estructura por la alternancia casi simultánea que convierte al sujeto en objeto y al contrario. Esta alternancia condiciona un proceso complejo, lo que sitúa a la interacción social como uno de los procesos cognoscitivos más enrevesados que existen<sup>14</sup>.

La filosofía hegeliana sitúa al individuo como productor de la realidad; es decir, la realidad existe en el momento en que el sujeto la percibe, por lo que cada sujeto construye su propia realidad *–ser-en-el-mundo–*. Esta concepción supera la afirmación del realismo en cuanto que la realidad está fuera del sujeto, independiente de su percepción.

Esta realidad constituida por el sujeto resulta ser infinita, ya que “el ser humano no es nunca de un modo definitivo” (Melich, 2002: 14). Su constitución como sujeto es indefinida porque está supeditada a las circunstancias del contexto, entendiendo de esta manera, un sujeto plural que es resultado de un sumatorio de yoes: “*El sistema desde el cual el Yo se organiza y construye, en el que se almacenan los yoes organizados, y desde donde se prepara para la actuación con uno de ellos, lo denominamos sujeto*” (Castilla del Pino, 2001: 40).

El filósofo Joan Carles Melich (2002) opina lo mismo con respecto a la constitución del sujeto: “(...) la identidad humana es también siempre móvil. Podría decirse que <yo no soy

---

<sup>14</sup>Merleau-Ponty dice al respecto: “El enigma reside en que mi cuerpo es a la vez vidente y visible” (1980: 17).

el que soy> o también, <llega a ser lo que *no* eres>” (2002: 29). Y también Eduardo Nicol comparte este mismo concepto de constante evolución, ya que considera que el sujeto no se puede entender como una individualidad aislada, sino que su conducta se corresponde con el contexto que le rodea.

A esta infinitud de la realidad promovida por la evolución ilimitada del individuo, se le debe añadir que existen tantas realidades como sujetos cognoscentes, por lo que se debe partir desde su infinitud y pluralidad. Es así como, Hannah Arendt entre otros, sostienen que la “realidad sólo sea un sueño” (1996: 304), una ilusión proporcionada por el sujeto<sup>15</sup>.

Acertadamente, Manuel Martínez (1989) expone que las ciencias sociales no pueden objetivar su objeto de conocimiento ya que, lo que procede del objeto no son propiedades de éste, sino valoraciones del sujeto. Así lo explica también Carlos Castilla del Pino: “Alguien me mira, y la forma de mirar es consecuencia de <alguna> actitud hacia mí. Ahora bien, las inferencias acerca de lo que alguien me sugiere con la mirada son connotaciones mías, *no propiedades del objeto, sino valoraciones sobre el objeto*” (2001: 26). Mientras que, Humberto Maturana (1997) añade al respecto: “Por consiguiente, las afirmaciones de la objetividad y la universalidad en la ciencia son morales y no ontológicas” (1997: 89).

Emilio Lamo de Espinosa (1996) explica este hecho describiendo el cuadro de *Las Meninas* de Velázquez. El pintor se presenta pintando para detallar que lo importante del cuadro es el testigo –observador–. La paradoja del cuadro es que en vez de exhibir en primer plano el objeto de conocimiento –los Reyes–, expone el sujeto del conocimiento – el propio Velázquez– en el acto mismo de conocimiento –está observando a los Reyes–. Su magia está en que el sujeto –Velázquez– se convierte en objeto, ya que el cuadro en su totalidad es observado por el público que lo contempla. Lamo de Espinosa ante esta ambigüedad sujeto-objeto viene a decir que la realidad sólo existe porque Velázquez la muestra a los observadores del cuadro. “El mundo existe únicamente para un yo, sólo cuanto no como realidad, sino como reflejo de esa realidad en alguien” (1996: 54-55).

---

<sup>15</sup> M<sup>a</sup> Jesús Soto (1995) expone en su libro *La recomposición del espejo* lo que denomina como metáfora del espejo, concepto que retoma la gnoseología de Schopenhauer en cuanto que, no “existe propiamente un mundo, un cosmos fenoménico, sino una imagen o expresión del mismo, una mirada sobre las cosas que no alcanza a los objetos, sino sólo a la propia visión del sujeto” (1995: 80).

Como se ha visto a lo largo de este apartado y a modo de conclusión, la interacción entre individuos –siendo aquí la relevante la visual y la táctil– promueve la idea hegeliana de que el objeto de conocimiento –la información que procede del emisor de la comunicación– está condicionado por las circunstancias del individuo receptor; es decir, que la realidad es una proyección del sujeto, no una propiedad del objeto.

Por lo tanto, resulta de vital importancia abordar el análisis de la interacción entre los individuos desde la propia perspectiva del sujeto que interpreta el mensaje recibido. Y es así como, la perspectiva de análisis que permite el objeto de estudio de la presente investigación, favorece la aproximación a la realidad social desde la visión del propio individuo que la interpreta e interioriza.

### 1.3.1. Objetivos específicos

- a) Analizar los testimonios del alumnado correspondientes a la interacción visual y la interacción táctil surgidas en las sesiones prácticas de expresión corporal.
- b) Proponer un planteamiento pedagógico de expresión corporal que incluya una filosofía de aplicación, así como el correspondiente proceder pedagógico, constituido por las fases de ejecución que organizan las actividades expresivas utilizadas para esta investigación –dichas fases de ejecución son: exploración, expresión y comunicación (Canales y López, 2002a)–.
- c) Elaborar una propuesta concreta de orientaciones didácticas aplicadas de forma detallada tanto a la interacción visual y la interacción táctil suscitadas en las sesiones de expresión corporal, para así, mejorar la correspondiente intervención educativa.

## 1.4. ESTRUCTURA DE LA TESIS

---

La memoria de la tesis refleja el desarrollo de la investigación y está organizada en seis grandes capítulos:

- a) *El Capítulo 1: Introducción.* Tiene un primer epígrafe destinado a las consideraciones preliminares; un segundo que desarrolla la justificación de la

investigación; un tercero que describe los objetivos de la investigación; y por último, la configuración formal de la tesis

- b) *El Capítulo 2: La expresión corporal en el ámbito educativo.* Constituye el marco teórico de la presente investigación y se estructura en cinco grandes epígrafes. El primero se ocupa de la delimitación conceptual del término expresión corporal y también establece una reflexión sobre las aportaciones pedagógicas de la expresión corporal al ámbito de la educación física. El segundo epígrafe desarrolla una contextualización de la experiencia pedagógica, detallando el contexto institucional y el programa de la asignatura donde se desarrolla la investigación. El tercer epígrafe expone profundamente el planteamiento pedagógico de expresión corporal propuesto para el desarrollo de esta investigación. El cuarto incluye una aproximación teórica a la estructura básica de la interacción entre lo visual y lo táctil. El quinto detalla una reflexión sobre la emotividad y su trascendencia en la percepción del individuo. Y el último epígrafe cumple una función de síntesis, en la que exponen los puntos más significativos detallados a lo largo del capítulo.
- c) *El Capítulo 3: Métodos: Diarios de prácticas y Análisis de contenido.* Explica los métodos de investigación utilizados. Este capítulo se estructura en cinco epígrafes. El primero justifica uno de los dos métodos de investigación como ha sido el *Diario de prácticas*, mientras que el segundo hace lo correspondiente con el segundo método de investigación; el *Análisis de contenido*. El tercer epígrafe expone los criterios de selección de la muestra. El cuarto define el sistema de categorías utilizado para llevar a término el análisis de contenido. Mientras que, el último y quinto epígrafe explica la utilización del programa informático destinado al procesamiento de los datos.
- d) *Capítulo 4: Resultados: La mirada y el tacto como factores condicionantes en la praxis del alumnado en las sesiones de expresión corporal.* Está dedicado a analizar los datos desprendidos de la investigación, tanto a lo que hace referencia a la dimensión mirada y a la dimensión tacto. La estructura de este capítulo desarrolla la misma secuencia que reflejan los indicadores incluidos en el sistema de categorías.

- e) *El Capítulo 5: Programa de intervención didáctica: La interacción visual y la interacción táctil en la expresión corporal.* Capítulo dedicado a desarrollar la aportación pedagógica resultado de esta investigación, constituida por las orientaciones didácticas de la interacción visual y la interacción táctil en la expresión corporal.
- f) *El Capítulo 6: Conclusiones.* Destinado a detallar las conclusiones extraídas fruto de la investigación.
- g) *Bibliografía.* Recoge la relación de fuentes documentales consultadas en el trascurso de la investigación.
- h) *Anexo.* Se expone detalladamente el nuevo programa de la asignatura *Expresión y Comunicación Corporal*. Dicho programa es resultado de los resultados de esta investigación.

## Capítulo 2

---

EL MARCO TEÓRICO: LA  
EXPRESIÓN CORPORAL EN EL  
ÁMBITO EDUCATIVO



La organización de este capítulo viene estructurada por seis grandes epígrafes que articulan la justificación de la mirada y el tacto como objeto de estudio de la presente investigación.

En primer lugar, se considera significativo abrir un primer epígrafe de reflexión que aproxime al carácter heteróclito que tiene la expresión corporal y sus correspondientes acepciones según el ámbito de aplicación. Esta desmembración conceptual provoca dispersión en los contenidos, de ahí que, para el desarrollo de este estudio se ha considerado necesario establecer un planteamiento pedagógico de expresión corporal que especifique su filosofía de aplicación con su correspondiente secuenciación de contenidos, el cual se desarrolla a lo largo del segundo y tercer epígrafe.

Este planteamiento pedagógico de expresión corporal se explica a lo largo del cuarto epígrafe y toma como eje vertebrador el descubrimiento de la singularidad motriz para promover y encauzar el proceso creativo que posibilite el desarrollo de las capacidades perceptivas y reflexivas del individuo. Pretende abarcar el proceso educativo desde una visión global del individuo, ampliando formas de proceder fundamentadas en la reproducción mimética de estereotipos deportivos, diseñando procedimientos que estimulen el descubrimiento de las posibilidades motrices para obtener individuos reflexivos y autónomos con sus propios procesos de aprendizaje.

El contenido del quinto epígrafe aproxima a los principios básicos de la teoría de la comunicación, ya que establece las bases epistemológicas de la connivencia emisor-receptor. El epígrafe concreta su análisis en los dos tipos de comunicación humana que son objeto de estudio, la interacción visual y la interacción táctil, estableciendo así, sus principales características que le otorgan identidad.

En las sesiones prácticas de expresión corporal resulta una constante el diálogo que se establece a partir de la interacción táctil y la interacción visual, ya que son numerosas las actividades que requieren del contacto físico –ya sea parcial o general– entre los individuos, de la misma forma que, el contacto visual se hace presente en cualquier tipo de comunicación corporal.

La información emitida y recibida por el alumnado de las sesiones a partir del diálogo visual y táctil resulta de interés por las consecuencias pedagógicas que determinan su implicación en el desarrollo de las actividades expresivas. De ahí que, esta investigación pretenda recoger, analizar y reflexionar las vivencias del alumnado –reflejadas en los

*Diarios de prácticas*– en torno a estos dos tipos de comunicación humana, para así, favorecer la intervención educativa y mejorar el proceso de aprendizaje del educando.

Como se ha apuntado en el párrafo anterior, son las vivencias del alumnado el motivo de análisis de esta investigación. En este sentido, la justificación del sexto epígrafe se deriva por la necesaria reflexión en torno a la emotividad, ya que actúa como el filtro perceptivo que todo individuo posee, y que determina la forma en la que se posiciona frente al mundo, estableciendo así, sus vivencias y experiencias.

Y por último, el sexto epígrafe es una síntesis que detalla los aspectos más significativos argumentados y desarrollados a lo largo de este extenso capítulo.

## **2.1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE EXPRESIÓN CORPORAL**

---

### **2.1.1. El concepto mecanicista de cuerpo y su influencia en la educación física**

En anteriores páginas ya se ha detallado el “*elitismo motriz*” (Barbero, 1996: 28) que identifica el presente de la educación física y cómo éste convierte a las sesiones prácticas en un escenario de frustraciones y de asunciones de incapacidad. Ese mismo autor induce a reflexionar sobre la trascendencia que tiene la educación física en comparación con el resto de materias educativas<sup>16</sup>:

“No me parece que las repercusiones del fracaso con la ecuación de segundo grado o el genitivo sajón, es un decir, sean similares a las derivadas del fracaso con las actividades gimnásticas. (...) Al fin y al cabo, es muy posible que no nos volvamos a chocar a lo largo de toda la vida con dicha ecuación ni con el mencionado gerundio, sin embargo, con nuestro cuerpo hemos de vivir todos los días” (1996: 22).

A pesar de los esfuerzos de los profesionales de la educación física por designarle prestigio y otorgarle un mayor papel educativo, la educación física fundamentada en la eficacia motriz supone un reduccionismo para su potencial educativo. Por ejemplo, el mismo Ignacio Barbero (1996) confirma la confusión que se establece entre científicidad

---

<sup>16</sup> Otros autores comparten esta misma opinión en cuanto a la relevante incidencia que poseen los aspectos que rodean a la corporalidad: “La calidad de vida de cada uno depende del modo en que asumimos la corporeidad, de la manera en que respondemos o nos rebelamos contra ella, destruyendo o promocionando la condición corporal mediante la que tenemos acceso al mundo y el mundo accede a nosotros” (García Carrasco y García del Dujo, 1996: 155).

de la educación física con metodología cuantitativa, provocando una educación física escolar basada en tests y baremos. Parece ser que, la tónica general de la cultura profesional es someter al alumnado a múltiples medidas para, así, proporcionar relevancia y rigor científico<sup>17</sup> a la disciplina.

El sentido de este apartado teórico se centra en la reflexión que merecen las consecuencias y repercusiones de la citada educación física elitista caracterizada por la eficacia motriz y cómo esta perspectiva educativa se fundamenta en conceptos y términos que determinan su filosofía de acción. De ahí, que resulte relevante establecer una revisión conceptual sobre la dicotomía cuerpo-corporeidad y movimiento-motricidad, y cómo, dependiendo de la asunción de uno u otro término, condiciona su perspectiva científica, y por lo tanto, su intervención educativa.

Desde el dualismo platónico de alma-cuerpo y posteriormente con el dualismo cartesiano de Descartes, la cultura occidental se ha vertebrado en una conceptualización dualista, diluyendo concepciones monistas que pudieran aportar una visión holística del ser humano. El paradigma cartesiano comparó el cuerpo con una máquina y, de igual forma se estudió el movimiento, analíticamente y reduciéndolo a sus coordenadas físicas de espacio y tiempo.

De ahí que, el cuerpo se transforma en un objeto que se mueve, que se desplaza según unas coordenadas espacio temporales, atribuyéndole unos registros de resultados óptimos relacionados con la eficacia (Pérez-Samaniego y Sánchez, 2001). El paradigma cartesiano reduce el cuerpo a un conjunto de engranajes y palancas que conducen a una educación física mecanicista (Rey y Trigo, 2000), centrada en el resultado y, por tanto, centrada en la eficacia del movimiento.

No es casual por tanto, como señala Ignacio Barbero (1996), que la elección de las diplomaturas y licenciaturas de educación física por parte del alumnado esté estrechamente relacionada con las vivencias de eficacia motriz hegemónicas de las actividades físicas deportivizadas. No es descabellado pensar que la concepción del

---

<sup>17</sup> La obra de Carlo Cipolla (1991), *Allegro ma non troppo*, denuncia sarcásticamente las tendencias pseudocientíficas de sucedáneos intelectuales que buscan *El Dorado* de las Ciencias Sociales aplicando metodologías cuantitativas a hechos sociales difícilmente medibles.

alumnado universitario sobre la educación física esté relacionada con la condición física más que con el desarrollo de las posibilidades motrices<sup>18</sup>.

El profesorado de las diversas materias que componen el sistema educativo percibe al profesional de educación física como un monitor de actividades físico-recreativas, asignando de esta manera a la educación física un carácter catártico. Por ejemplo, el testimonio de un alumno registrado en una investigación de Julia Blández decía lo siguiente: “...se supone que la clase de E.F. es un paréntesis para despejarnos de las demás asignaturas” (2002: 27).

Del citado artículo de Julia Blandez se pueden extraer las siguientes concepciones atribuidas a la educación física:

- a) esfuerzo: “(...) pero este año no ha sido demasiado dura, estaba acostumbrada a que Merche nos metiera caña y tú nos ha perdonado la mitad de las cosas (correr los 45’, muchísima resistencia, fuerza, estiramientos)...”, afirma un alumno con respecto a la vivencia de la asignatura de educación física (2002: 28);
- b) recreación;
- c) novedad: “(...) Este trimestre me ha sorprendido que no sabía que este tipo de cosas se hacían en E.F.” (2002: 25);
- d) deporte libre: “Además no nos deja jugar la fútbol o al baloncesto, siempre abdominales y correr” (2002: 25). Esta cita de un alumno demuestra la expectación asignada a esta asignatura en cuanto que debe ser un tiempo dedicado al deporte libre.

A pesar de que autores como Oña (2002) que afirman que el dualismo cartesiano está superado por el pensamiento de la sociedad, sustituido por una concepción integral del ser humano, desde esta investigación se considera que este dualismo sigue vigente en la mayoría de la población. Para constatar este hecho la autora de la presente tesis realizó una pequeña experiencia que consistió en un breve cuestionario que fue contestado a principio del curso académico 2002/03 por el alumnado de primero de la Diplomatura de maestro de educación física de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Dicho

---

<sup>18</sup> De hecho, resulta una constante las numerosas decepciones por parte del alumnado universitario de educación física cuando descubren que los planes de estudio de la carrera elegida no se corresponden con las expectativas de rendimiento deportivo.

cuestionario incluía un apartado en el que debían definir el concepto de cuerpo. Se detallan las más significativas:

- a) “conjunto de estructuras y sustancias”,
- b) “concepto material del hombre donde reside el alma”,
- c) “medio a través del cual el ser humano puede realizar sus funciones vitales y lo utiliza como medio para moverse y realizar las actividades diarias”,
- d) “conjunto de órganos, músculos y huesos dirigidos por el cerebro”,
- e) “parte física del ser humano”,
- f) “cárcel del alma”.

De los setenta alumnos/as que contestaron al breve cuestionario la gran mayoría tenían una concepción dualista de cuerpo, resultando una minoría los que intentaban aproximarse a una definición monista: “es el medio por el que el hombre siente y se expresa”; “es el medio por el que nos comunicamos”.

Esta vigencia del dualismo cartesiano también se puede rescatar sorprendentemente de cierta bibliografía que aunque no específica del ámbito de la educación física, hace referencia al cuerpo. Como por ejemplo, el libro de Antonio Damasio (1996), *El error de Descartes*, y en el de Francisco Mora (2000), *El cerebro sintiente*, en los cuales, definen el organismo como un conjunto de cuerpo y mente.

Así pues, resulta evidente la existencia visible del dualismo cartesiano de cuerpo y su inevitable consecuencia en la concepción de una educación física mecanicista fundamentada ésta, en el elitismo y la eficacia motriz; aspectos disgregadores que reducen las notables posibilidades educativas de esta disciplina pedagógica.

### 2.1.2. Aproximación al concepto de motricidad y corporeidad

Desde una perspectiva histórica del pensamiento occidental resulta un punto de inflexión la ya no tan novedosa teoría sistémica de Bertalanffy (1976) que aborda la compleja realidad desde la intersección de los sistemas que la componen. Es decir, la realidad no se puede estudiar desde una visión local e independiente, sino que debe situarse desde una

actitud plural e interdisciplinar, por lo que, todo reduccionismo produce una deformación de la realidad (Beltrán, 1991).

Esta concepción holística está presente en la comunidad científica, incorporándose progresivamente a esta perspectiva plural los diferentes ámbitos de estudio. Por ejemplo, resultó muy polémica la síntesis científica que propuso James Lovelock en 1979, en la que planteaba una concepción que aunaba varias disciplinas científicas, tales como la geología, la geoquímica, la biología evolutiva y la climatología. Para su teoría rescató la concepción de los antiguos griegos de que la Tierra (Gaia) es un organismo vivo en continuo proceso de evolución y autorregulación, susceptible a cualquier aspecto por muy interno o externo que sea (Lovelock, 1993). A pesar del inicial rechazo por parte de la comunidad científica, trascurridas las décadas los investigadores comienzan a ser conscientes de la estrecha relación existente entre los diferentes acontecimientos mundiales –tales como el efecto invernadero, la deforestación, la energía nuclear, etc., conflictos que denotan el funcionamiento global del sistema Tierra– y como su aproximación de forma parcelada produce conocimientos sesgados y desmembrados.

De igual forma, estas concepciones holísticas han repercutido al ámbito de la educación física y, el epistemólogo portugués Manuel Sergio (1986) esboza una teoría con un corte integral del ser humano. Su compromiso epistemológico se ubica en la búsqueda de una ciencia que englobe la unidad de la diversidad, proponiendo un objeto de estudio centrado en la motricidad desplazando, por tanto, el popular término de educación física.

Ana Rey y Eugenia Trigo (2000) rescatan este planteamiento de Manuel Sergio en cuanto a la consideración de la motricidad humana como objeto de estudio. En su artículo “Motricidad, ¿quién eres?”, realizan el esfuerzo de conceptualizar el término de motricidad desde la comparación con el movimiento animal. Consideran que la motricidad es resultado del sumatorio del determinismo genético y la intencionalidad, correspondiéndose esta última con la adquisición cultural. Es por esto que el movimiento animal queda reducido a su determinismo genético.

Esta distinción que establecen en cuanto que la motricidad es movimiento con intención resulta muy discutible, ya que la investigación de ciertos etólogos ha demostrado que los chimpancés y los gorilas poseen comportamientos considerados culturales. Es inevitable pues, que, para discernir estas diferencias de comportamiento entre los seres humanos y

ciertas especies de animales, se tenga que acotar y definir el término de cultura ya que, dependiendo de su acepción, se considerarán o desconsiderarán como culturales ciertos comportamientos y conductas. Por ejemplo, Marvin Harris (1990) en *Nuestra Especie*, alude a las diferencias culturales entre distintos grupos de chimpancés que han generado una serie de conductas que transmiten generacionalmente y que les dotan de cierta peculiaridad.

Lo interesante de la propuesta de Ana Rey y Eugenia Trigo (2000) se centra en la reflexión en cuanto que motricidad es resultado del proceso socializador, atribuyéndole de esta manera, rasgos de creación humana. Esta visión humanista aborda la motricidad desde su plano existencial; es decir, movimiento cargado con intención expresiva del *ser*, del que se dispone una manifestación personal del que actúa, integrando apetencias, objetivos y todos aquellos aspectos que otorgan identidad al individuo. Esta perspectiva fenomenológica se abstiene de abordar el movimiento por su carácter físico substancial y se acoge al estado relacional que establece la motricidad. La motricidad se entiende por tanto, como un diálogo con el entorno, la manifestación que establece el *ser*.

Consecuencia de este posicionamiento de corte integral se establece la reflexión sobre la corporalidad. Y, para ello, es necesario fundamentarse en las teorías existencialistas que sitúan la corporalidad como centro de la existencia. “El <ser ahí> tiene más bien, con arreglo a una forma de ser que le es inherente, la tendencia a comprender su ser peculiar partiendo de *aquel* ente relativamente al cual se conduce, por esencia, inmediata y constantemente, el <mundo>” (Heidegger, 1996: 25). Es decir, se percibe la realidad a través de la experiencia, posibilitada ésta, única y exclusivamente gracias a la existencia corporal. Por eso, el filósofo alemán Martín Heidegger alude por un “ser en el mundo”: “<Ser en> es, según esto, la expresión existencial formal del ser del <ser ahí>, que tiene la esencial estructural del <ser en el mundo>” (1996: 67). El sujeto para vivir debe proyectarse porque la existencia no viene dada.

La corporalidad deja de ser una cosa en el mundo y se convierte en una plática con el entorno, ya que “no están las cosas por un lado y nosotros por otra” (Quesada, 2003: 376). Esta existencia convierte la corporalidad en una unidad perceptiva, estableciendo nexos de relación con la realidad, y consecuentemente, vinculando al *otro* en esta interacción (Merleau-Ponty, 1980). Joan Carles Mèlich lo dice así: “El otro es aquel que no soy yo,

pero también es aquel que está conmigo, de igual modo que, como veremos, el otro es aquel que se me encara, que me mira o me llama, que me reclama y me apela” (2002: 18).

Para poder comprender esta visión fenomenológica existencialista se debe retornar al idealismo alemán de Hegel, entendiéndolo como el intento de superar el racionalismo en cuanto a la limitación epistemológica sobre el conocimiento humano<sup>19</sup>. Hegel supera la barrera sujeto-objeto, entendida esta interacción como la estructura básica del conocimiento: “La estructura natural de todo fenómeno de conciencia es un proceso dialéctico entre el sujeto y el objeto” (Martínez, 1989: 55) y, ante esta connivencia, Ciro F. S. Cardoso (1989) se cuestiona la estructura de este proceso; ¿el conocimiento depende del sujeto, del objeto o de la relación de ambos?

Hegel ante tales interrogantes integra el objeto en el sujeto y viceversa, es decir, la realidad está en la conciencia del sujeto. Es así como, los lindes corporales del sujeto se dilatan hasta que se difuminan en la realidad. Por lo tanto, la corporalidad debe ser entendida como un proceso dialéctico con el mundo. El mundo es percibido por el sujeto, y de esta manera, lo hace suyo. Es esta acción la que va a posibilitar la fusión individuo-mundo (Schwartzmann, 1966: 123).

En este sentido, se posibilita que el concepto de cuerpo sobrepase las coordenadas espacio temporales<sup>20</sup>, situándose como inserción de la realidad siendo ésta configurada por la percepción del sujeto. La frase *yo soy mi cuerpo* (Coca, 1988: 29; Santiago, 1985: 17), viene a explicar “el cuerpo como dato fenomenológico de la expresión que el hombre hace de sí mismo” (Santiago, 1985: 16). Esta praxis es la proyección que el individuo hace de sí mismo, por lo tanto, la motricidad es la que conduce hacia ésta proyección.

Desde este punto de vista, y tras la revisión fenomenológica expuesta, se considera oportuno utilizar desde esta investigación conceptos tales como corporeidad y motricidad, debido a la visión más amplia que permiten establecer, y así, comprender el fenómeno corporal desde una perspectiva de corte integral que favorezca su análisis.

---

<sup>19</sup> Los fundadores de la ciencia, Isaac Newton, Francis Bacon, René Descartes y Gottfried Leibniz, consideraban que el proceso de adquisición del conocimiento sería finito, “que se podría alcanzar el conocimiento completo del mundo y construir luego una sociedad perfecta, una utopía, basada en ese conocimiento y en los preceptos cristianos (¡la nueva Polinesia!)” (Horgan, 1998: 41).

<sup>20</sup> Bajo este mismo interés que comprende el cuerpo más allá de sus dimensiones físicas, ampliándolo a una perspectiva simbólica-cultural, Jordi Planella (2004), realiza una tesis hermenéutica sobre la construcción social del cuerpo en las praxis pedagógicas.



### 2.1.2.1. La expresión como capacidad intrínseca del *ser*

Si el *ser* está determinado por su condición corpórea –yo soy mi cuerpo que aluden Santiago Coca y Paloma Santiago–, la forma de manifestar esa identidad es a través de la expresión, es decir, como condición del *ser* es la expresión. Dicho de otra manera, “para el hombre la expresión es ser en acto, es realizar la potencia propia de ser” (Nicol, 1974: 121). Por lo tanto, se debe ampliar la referencia de que el individuo puede expresarse y admitir de esta manera que, el *ser* en sí mismo es expresión, ya que posibilita conocer al prójimo. E incluso, y como expone Paloma Santiago, “el hombre se manifiesta en su expresión. Conocemos a éste en su expresión y por su expresión. En ella se define a sí mismo como lo que es. Es, además, expresándose como se conoce” (1985: 18).

Muchos son los autores que apoyan esta acepción de la conducta expresiva (Coca, 1988; Farreny, 2001; González Sarmiento, 1982; Nicol, 1974; Santiago, 1985; Schwartzmann, 1966) como proyección de la peculiaridad de cada individuo:

“El hombre es el único ser del universo frente al cual no sólo tenemos la intuición inmediata de una existencia real, como la tenemos de cualquier otro ente; su mera presencia nos revela ya su forma de ser. El hombre lleva las categorías de su ser a flor de piel” (Nicol, 1974: 119).

Con respecto a la funcionalidad que tiene la expresión para el ser humano, Luciano González Sarmiento (1982) la concreta en dos puntos:

- a) Catártica. Resuelve el desequilibrio constante al que se ve sometido el individuo, es decir, canaliza el excedente energético que cubre cotidianamente a cada sujeto. Esta función es considerada como una realidad expresiva primaria.
- b) Social. Resuelve la necesidad comunicativa que tiene el ser humano por su condición social, tanto en la visión del receptor como del emisor del mensaje.

Con respecto a la función social de la expresión, es inherente la comunicación que se establece entre el individuo que expresa su condición de *ser* y el receptor de dicha existencia expresiva, la cual, es un manantial de información que constituye la identidad social del sujeto emisor –el que expresa–.

Es decir, la presencia humana expresa, por lo que condiciona una continua interpretación; interpretación que está implícita en la existencia del prójimo: “Expresar-se es dar fe de la

existencia de un ser ajeno al que se expresa” (Nicol, 1974: 121). También lo contempla Santiago Coca: “Mi cuerpo es vivido por los otros y mi cuerpo, con su dinámica expresiva, vive y posee el mundo de los demás” (1988: 351).

### 2.1.3. Hacia una educación física centrada en la motricidad

Derivada de estas propuestas fenomenológicas, la motricidad debe comprenderse desde su proceso dialéctico con el mundo, ampliando la disposición substancial espacio temporal. Para ello, se requiere de un planteamiento integrador que sea capaz de abordar la motricidad como proceso relacional entre el sujeto y la realidad, considerándola como la praxis de la conciencia.

El *ser-en-el-mundo* se debe convertir en la columna vertebral de este planteamiento integrador, y que analógicamente al igual que en el cubo de Rubick (Lagardera y Lavega, 2003: 43), el movimiento de una de sus caras produce una variación en el resto. Así, la constitución del sujeto se prolongará en su percepción de la realidad susceptible, por tanto, a todos aquellos aspectos que afecten a esa percepción, incluyendo por supuesto, la capacidad perceptual del sujeto: “Nuestro aparato sensorial condiciona nuestra percepción del mundo; si tuviéramos un umbral de sensibilidad distinto en la retina, seríamos capaces de discernir estímulos diferentes” (Mosterín, 1987: 45).

Así pues, a partir de este planteamiento integrador, la educación física debe ampliar sus concepciones mecanicistas por mor de una motricidad que integre la concepción de corporalidad que se aludía en anteriores párrafos. Es decir, a la educación física no sólo le tiene que importar el rendimiento de la motricidad de cada individuo, sino, cómo es vivenciada y proyectada (Sebastiani, 2004).

### 2.1.4. La expresión corporal y su relación con la educación física

Si se repasa la historiografía de la educación física española a lo largo del siglo XIX, se comprueba el escaso *corpus* teórico de esta disciplina. Mientras que en el resto de Europa se estaban gestando diferentes escuelas gimnásticas, la situación convulsiva política-

económica-social que protagonizaba España<sup>21</sup> dificultó notablemente su adecuado desarrollo. Es así como se puede considerar que la educación física española se sumió en un retraso general con respecto al resto de los países europeos (Piernavieja, 1960a), nutriéndose de contribuciones extranjeras que no fueron sometidas a profundos estudios ni a sus correspondientes adaptaciones al contexto español.

Como representantes de las escuelas gimnásticas europeas se deben distinguir tres grandes escuelas: la escuela militarista, la médica y la pedagógica.

La escuela militarista se centró en el nacionalismo exacerbado, constituyéndose en dos frentes geográficos; la escuela alemana y la francesa. Los representantes de la escuela alemana fueron Guts Muths (1759-1839) y Jahn (1778-1852). Estos autores promovieron una escuela gimnástica con pretensiones constructivas de una "Alemania bien formada". Paralelamente a este movimiento nacionalista cabe citar también la obra del coronel español Francisco Amorós (1770-1848) que a pesar de sus inicios en tierras españolas, la consumó en Francia con la creación de la escuela francesa consiguiendo un amplio desarrollo en la segunda mitad del siglo XIX. Ambas escuelas gimnásticas se fundamentaban en un trabajo de índole militar donde formar a partir de la gimnástica individuos valerosos y leales a la patria.

Por otra parte, y de matices profundamente diferentes a la educación física nacionalista, en la Europa del Norte se gestó una educación física con finalidades morfológicas y terapéuticas, es decir, de inspiración médica. La máxima figura de esta escuela nórdica fue P.H. Ling (1776-1839), hombre de sólida formación en anatomía y fisiología, disciplinas que intentó aplicar en sus propuestas gimnásticas. Se le reconoce como el precursor de la conocida gimnasia sueca que, aunque muy criticada por sus métodos rígidos, en la historiografía de la educación física ocupa un papel fundamental.

La educación física pedagógica tuvo influencias humanistas procedentes de la Ilustración, y cuyo origen se ubica en la Europa occidental. Hebert (1875-1957) es considerado como el representante de este movimiento, siendo el creador del método natural que ejerció una profunda influencia en la Escuela Nueva. Su característica principal es la realización del trabajo educativo al aire libre.

---

<sup>21</sup> El siglo XIX fue testigo de la situación de desequilibrio que vivenció la coyuntura política española. Acontecimientos caóticos que produjeron una situación zozobante, tales como la guerra de la Independencia, o las guerras Carlistas (Artola, 1991).

En la misma línea de esta vertiente pedagógica también se sitúa la escuela inglesa. Su máximo representante es Thomas Arnold (1795-1842), el cual, introdujo actividades atléticas, y en especial, juegos deportivos colectivos que intentaban inculcar el *fair play* inglés. Esta tarea pedagógica de Thomas Arnold se consagró en el ámbito educativo inglés, propagándose el deporte tanto a las escuelas como a las universidades. Pero la estela de su influjo se extendió a todos los niveles de la sociedad inglesa, haciéndose muy popular incluso entre las clases trabajadoras.

Como reflejo del proceso de industrialización que se consagró en Inglaterra y se amplió por Europa, el deporte se convirtió en protagonista indiscutible en las esferas del tiempo libre. En este sentido, a lo largo del siglo XX la práctica deportiva demostró una gran influencia absorbiendo parte de las prácticas lúdicas tradicionales.

Consecuencia de estas escuelas gimnásticas se produjeron movimientos gimnásticos, que Langlade (1970)<sup>22</sup> organiza según su emplazamiento geográfico. La que denomina como movimiento centroeuropeo es el de mayor interés para el ámbito de la expresión corporal, ya que se halla la corriente artístico-rítmica. Esta corriente está representada por Dalcroze (1865-1950), Isadora Duncan (1878-1929) y Laban (1879-1958) entre otros.

A Dalcroze se le considera el creador de la rítmica, entendida como método de educación general (solfeo corpóreo musical). Su método estaba íntimamente ligado a la gimnástica, destinada a detectar defectos y a su posterior corrección a partir de un sistema que integraba el movimiento y el ritmo. La metodología dalcroniana es mundialmente conocida, vigente en la actualidad, sobre todo en lo que al ámbito musical hace referencia.

Isadora Duncan revolucionó el concepto de la danza, configurando lo que denominó como *danza natural*. Es el resultado de una búsqueda de la naturalidad corporal, suponiendo una huída de los estereotipos y técnicas rígidas. Se hizo famosa por bailar en los escenarios descalza y con túnicas, provocando un cambio en cuanto a las concepciones estéticas de la época.

Y el polifacético Laban aplicó la matemática, la fisiología, la química, la física y la anatomía a la danza, constituyendo una sólida organización del gesto expresivo. Su gran

---

<sup>22</sup> Langlade, A. (1970) *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Stadium. Citado por Pérez Ramirez, C. "Evolució històrica de l'educació física". *Apunts*, 33 (1993): 24-38.

aportación al mundo de la danza consistió en extraer al máximo las posibilidades de la codificación del gesto.

Como se decía en páginas anteriores, la educación física española fue menospreciada y relegada a un segundo plano. A finales del siglo XIX se dieron cita varios hechos que intentaron introducir tímidamente la educación física en la enseñanza pública<sup>23</sup>. Estas puntuales incursiones en los planes educativos resultaron anecdóticas más que hechos significativos para su progreso.

Con la proclamación de la II República la educación física se incluyó de nuevo en los planes educativos. Una reforma educativa profundamente influenciada por la Institución Libre de Enseñanza que apostaba por una educación integral del individuo, poseyendo la educación física un notable potencial pedagógico (Viejo, 1996).

Ya tras la Guerra Civil la educación física sufre una influencia paramilitar, propia del contexto en el cual se encuentra inmersa. Resultará vital para su evolución la promulgación de la Ley 77/1961 del 23 de diciembre, donde se regulará a partir de 1966 en el sistema educativo convirtiéndola en asignatura obligatoria.

Este proceso estará alentado por el proceso deportivizador (Lagardera, 1990) el cual, y siguiendo las tesis de J.M. Brohm (1982), el deporte es producto del capitalismo, por lo que posee sus mismos cimientos y, en consecuencia, forma parte del legado cultural que le caracteriza e identifica. En este sentido, el deporte va a someter al universo de actividades físicas a un proceso de aculturación, drenándolas de las estructuras básicas que lo construyen. Proceso racionalizador que consiste en someterlas a un férreo proceso regulador y estatutario.

Es por esto que la educación física no va a quedar al margen de este influjo deportivizador y, a pesar de que este aspecto pudiese resultar positivo por la propaganda y estímulo hacia la práctica que ejerció sobre la población, tuvo y tiene, sin embargo, connotaciones negativas para la educación física escolar.

Esta influencia resulta más tangible cuando se trata de una educación física huérfana de

---

<sup>23</sup> A pesar de que en 1882 se aprobó una ley en la que incluía la educación física en la enseñanza secundaria con carácter obligatorio, quedó relegada a la mayor de las penumbras. Fue una constante a lo largo del siglo XIX su aparición y desaparición de los planes educativos. La desconsideración a la que fue sometida por parte de los proyectos de ley provocó un itinerario irregular, lo que impidió su adecuado desarrollo (Canales, 2001a).

*corpus* teórico como es la española, vulnerable a los acontecimientos que le rodean, provocando desconcierto y desorientación. La educación física española es una pasarela por la que desfilan aceleradamente corrientes y movimientos que producen una vertiginosa evolución irreflexiva:

“Si aparece una moda determinada, hay que seguirla. Si se pone a la venta un aparato nuevo, hay que comprarlo. Si se rumorea que el futuro exige un tipo de actividad, hay que adelantarse y comenzar a realizarla. No se sabe muy bien por qué se hacen todas esas cosas, pero se hacen. Ya no hay aquí una simple pasividad: es el reino de la actividad desenfrenada que busca obedecer el presente” (Izuzquiza, 2003: 36-37).

Fruto de esta vulnerabilidad se constituye una educación física superficial, fundamentada en andamios frágiles que se derrumban al mínimo contratiempo. Como argumenta el filósofo Ignacio Izuzquiza en el párrafo anterior, la moda es un escaparate que determina el presente pero carece de sentido. En este sentido, la educación física española sufre las constantes idas y venidas de modas corporales que tan solo siembran un árido terreno, lejano a cualquier intento de reflexión teórica.

Una de las consecuencias negativas del novel *corpus* teórico de la educación física española es la aculturación deportiva a la que han sido sometidas el amplio abanico de las actividades corporales. Así, es fácilmente entendible que las actividades expresivas hayan sido deportivizadas<sup>24</sup>. Repasando la investigación de José Ignacio Salgado (2003a) en la que se lleva a cabo un análisis de las actividades de expresión corporal en diversos currículos de la E.S.O.<sup>25</sup>, se establece que existe un predominio en relacionar exclusivamente a la expresión corporal con las producciones artísticas con bases rítmicas, caracterizadas éstas por la reproducción mimética de estereotipos –rasgo eminentemente deportivo–. Este hecho, reduce ostensiblemente las posibilidades educativas de la expresión corporal.

Así mismo lo comenta Fernando Bercebal (1995: 71) cuando alude que es un error confundir los objetivos que identifican un taller de teatro que se centra en una producción

---

<sup>24</sup> Begoña Learreta (2004) constata en su tesis el predominio implícito de la expresión corporal por la reproducción mimética de modelos. Es decir, el profesorado de educación física cuando propone contenidos expresivos los reduce a la imitación de estereotipos motrices, como puedan ser los bailes de salón, coreografías de aeróbic, etc.

<sup>25</sup> Fueron analizados los currículos aprobados por las comunidades autónomas de Castilla y León, Madrid, Galicia, Valencia, Cataluña, y el propuesto por el Ministerio de Educación, cultura y deporte.

final con los objetivos que deben identificar a la asignatura de expresión corporal la cual no debe ceñirse únicamente en la creación de un montaje expresivo<sup>26</sup>. La asignatura de expresión corporal se debe fundamentar en el proceso y no restringirla a una actuación de final de curso.

En cuanto a la concepción del profesional de educación física con respecto a la expresión corporal se debe aludir a diferentes investigaciones que analizan el malestar percibido por éstos ante esta materia (Navajas, 2003; Alvarez y Muñoa, 2003; Bobo, y otros, 2003). El profesorado se siente incómodo ante este tipo de actividades debido a la falta de formación ya que, si se analizan los créditos totales impartidos en las diplomaturas y licenciaturas de educación física, se encuentra un tratamiento desigual de la expresión corporal con respecto al resto de contenidos de educación física<sup>27</sup>.

Sumándose a este desconocimiento de la expresión corporal por parte del profesorado, resulta también una constante los conceptos erróneos que la rodean, tales como, que el concepto de libertad está íntimamente relacionado con la práctica expresiva, confundiendo la expresión corporal con el juego libre (Sierra, 2002: 4).

En general, la expresión corporal escolar se caracteriza por el desconocimiento por parte de los propios profesionales de la educación física, lo que produce que su aplicación educativa diste mucho del enorme potencial que posee, sobre todo por su pluralidad, que es enormemente aprovechable para la consecución de numerosos objetivos educativos.

### 2.1.5. La desmembración de la expresión corporal y su ambigüedad conceptual

---

<sup>26</sup> Esta misma idea la expone Begoña Learreta (2004) en su tesis *Definición y estructuración de los contenidos de expresión corporal en educación física*. Considera que, a pesar de que los contenidos curriculares de la expresión corporal se identifican por el ámbito escénico, es el autoconocimiento, la expresión personal, y la comunicación interpersonal, los aspectos que deben estructurar los contenidos de la expresión corporal.

<sup>27</sup> En la Diplomatura de educación física de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza de un total de 101 créditos que se ofertan por parte del área de educación física a ésta Diplomatura, tan sólo 8 corresponden con una asignatura de carácter expresivo como es la de *expresión y comunicación corporal*.

Con respecto a la citada polisemia del término expresión corporal, Tomas Motos lo acota argumentando que es “expresión del pensamiento a través del movimiento con intencionalidad comunicativa” (1983: 52), considerándola por tanto, como una técnica y un proceso fundamentado en el lenguaje de los gestos. Bossu y Chalaguier también la consideran una técnica con fines creativos: “La expresión corporal es una técnica que restaura una unidad con frecuencia perdida, formulando de nuevo la creatividad corporal” (1986: 16). Y Ana Pelegrín mantiene una consideración humanista que contempla la expresión corporal como la capacidad del ser humano que le permite manifestar sus vivencias con fines de desarrollo personal: “la vivencia de mi cuerpo expresando un sentimiento –el dolor, la alegría, la exaltación, intentando un juego simbólico-, la representación de la naturaleza cambiante, de los elementos, del agua, del fuego, la tierra, el aire” (1980: 26).

M<sup>a</sup> Paz Brozas (1996) realiza un barrido conceptual trazando una clasificación organizada bajo tres ámbitos: *la expresión corporal preparatoria*; *la expresión corporal educativa*; y *la expresión corporal artística*. Esta taxonomía permite abordar el complejo entramado de la expresión corporal con ciertas dosis de claridad y, así, trazar una posible orientación que le otorgue sentido e identidad.

El ámbito que M<sup>a</sup> Paz Brozas denomina como *expresión corporal preparatoria* engloba a todas aquellas definiciones que la utilizan como vehículo de acondicionamiento, ya sea, bajo objetivos artísticos, terapéuticos, o sociales, etc., es decir, incluye todas aquellas visiones que la consideran como un medio de consecución de determinados fines y objetivos.

En el ámbito de la *expresión corporal educativa* se sitúan todas aquellas perspectivas pedagógicas, convirtiéndola por tanto, en un medio, en un contenido o en un objetivo educativo. Por ejemplo, el planteamiento de Paloma Santiago (1985) comprende la expresión corporal como manifestación personal que debe ser desarrollada desde diferentes parcelas del sistema educativo. A partir de la expresión, el individuo se conoce mejor así mismo, facilitando por tanto, la comunicación. Otra autora que Brozas incluye en este ámbito educativo es Patricia Stokoe (1988), la cual, argumenta que la expresión corporal es una actividad que desarrolla las cualidades humanas a partir del arte, considerando el arte



como toda actividad que desarrolla los sentidos, la comunicación, la percepción y la creatividad.

En este ámbito educativo también está ubicados aquellos autores que consideran la expresión corporal como una corriente novedosa que aporta flexibilidad y nuevos patrones de actuación a las rígidas estructuras pedagógicas de la educación física. Julián Miranda (1990) identifica unos rasgos que caracterizan a ese nuevo impulso pedagógico:

- a) representa una reacción contra el poder de la palabra,
- b) supone un rechazo contra la concepción mecanicista, determinista y reduccionista del hombre,
- b) resalta la importancia de la creatividad,
- c) representa una revolución en la concepción de las relaciones entre naturaleza y cultura,
- d) proclama la liberación sexual,
- e) se opone al sistema.

El último ámbito de la taxonomía de M<sup>a</sup> Paz Brozas es *la expresión corporal artística*, que engloba las definiciones que consideran la expresión corporal como una actividad artística. Uno de los ejemplos más claros sería la concepción de Patricia Stokoe, citada anteriormente, que sitúa a la expresión corporal como una actividad artística. Es ya famosa una de sus frases que hace alusión a que cada individuo es poeta del movimiento, capaz de reflejar el mundo a través de una actividad artística como es la expresión corporal: “La danza pensada como un producto único, la poesía corporal de cada individuo” (1988:14).

Jacqueline Blouin (1985) también realiza un esfuerzo taxonómico para establecer cuatro modalidades de práctica de expresión corporal: *expresión psicoanalítica*; *expresión pedagógica*; *expresión escénica*; y *expresión metafísica*.

En la modalidad de *expresión escénica* se encuentran aquellos rasgos de la expresión corporal que están próximos al arte del espectáculo, fundamentado en la transmisión al público de un mensaje. La *corriente pedagógica* se centra en objetivos meramente educativos. La *expresión psicoanalítica* está próxima a objetivos terapéuticos, en los que se

encuentran el descubrimiento del propio cuerpo. Y, por último, la *corriente metafísica* abarca una expresión corporal que se centra en la búsqueda espiritual.

Si algo caracteriza a la expresión corporal es su visión poliédrica, su pluralidad conceptual. Algunos autores son de la opinión que resulta negativa esa heterogeneidad, ya que impide desarrollar notablemente sus dominios y campos de acción. En contraposición a esta argumentación se puede aprovechar esta ambigüedad y amplitud, ya que cuantas más perspectivas nutran la expresión corporal mayor capacidad de adaptación y aplicabilidad. Con esta afirmación, se está defendiendo la necesidad de la reflexión epistemológica que dote al investigador/a, al monitor/a, al profesor/a, de recursos teóricos y perspectivas de análisis que expresen al máximo los contenidos de la expresión corporal<sup>28</sup>.

Con respecto a la pluralidad, autores tan consolidados como Miguel Vicente Pedraz (1987), opinan que la cultura humana es plural<sup>29</sup> y que la mejor forma de aproximarse a ella es manteniendo la conexión con los diferentes puntos de vista para, así, enriquecer el resultado final del conocimiento. Este mismo autor cuestiona si resulta lícito constituir una educación física con identidad propia, ya que no resulta independiente del proceso educativo. Por lo tanto, establece que se pueden definir las características de la educación física que le hacen singular, pero su evolución resultará dependiente del marco general del sistema educativo.

En esta misma línea epistemológica, Edgar Morin (2002) hace apología de la interdisciplinariedad de la ciencias, en contra de la tendencia localista que reduce la complejidad de la realidad social:

“El desarrollo de una democracia cognitiva sólo es posible dentro de una reorganización del saber, la cual requiere una reforma del pensamiento que permitiría no sólo separar para conocer, sino también unir lo que está separado, y donde resucitarían de modo nuevo las

---

<sup>28</sup> Esta misma afirmación la sostiene Begoña Learreta (2004) cuando expone la necesidad de la expresión corporal en cuanto a la fundamentación teórica que sustente y justifique los contenidos prácticos.

<sup>29</sup> También Hannah Arendt (1996) dice al respecto: “La pluralidad humana, básica condición tanto de la acción como del discurso, tiene el doble carácter de igualdad y distinción. Si los hombres no fueran iguales, no podrían entenderse ni planear y prever para el futuro las necesidades de los que llegarán después. Si los hombres no fueran distintos, es decir, cada ser humano diferenciado de cualquier otro que exista, haya existido o existirá, no necesitarían el discurso ni la acción para entenderse. Signos y sonidos bastarían para comunicar las necesidades inmediatas e idénticas. (...) En el hombre, la alteridad que comparte con todo lo que es, y la distinción, que comparte con todo lo vivo, se convierte en unicidad, y la pluralidad humana es la paradójica pluralidad de los seres únicos” (1996: 200).

nociones desintegradas por la división disciplinaria: el ser humano, la naturaleza, el cosmos, la realidad” (2002: 135).

Por lo tanto, desde esta investigación se acoge de agrado la diversidad de matices y de corrientes que nutren y dispersan la expresión corporal, proporcionándole una identidad de contrastes, los cuales, pueden aplicarse en función de los objetivos y necesidades de actuación.

#### 2.1.5.1. Aportaciones de la expresión corporal al ámbito de la educación física

Partiendo de concepciones que sitúan como eje de la expresión corporal a la singularidad motriz, se puede argüir la notable y rica aportación educativa que ofrece al ámbito de la motricidad.

Patricia Stokoe (1988) propone una expresión corporal subjetivizada que permite desarrollar las capacidades expresivas del individuo. Para ello, propone superar la reproducción mimética de patrones de ejecución por el descubrimiento de la motricidad singular de cada individuo. En palabras de la autora: “La persona que practica una actividad artística refleja el mundo a través de su subjetividad” (1988: 24). Considera que la expresión corporal es una actividad artística porque desarrolla los sentidos, la percepción, la creatividad y la comunicación y que, como actividad artística que es, debe centrarse en la *educación por el arte*; es decir, que la expresión corporal sea un medio para desarrollar el potencial expresivo del individuo, obviando fines de perfección artística, lo que la autora denomina como *educación para el arte*.

Su filosofía pretende dotar de estímulos al individuo para que se emocione y, así, transformar esa afectividad en motricidad cargada de un sentido subjetivo en el que pueda reflejar su perspectiva de la realidad.

Por lo tanto, la expresión corporal se convierte en un medio que canaliza la expresividad del individuo induciéndolo, en primer lugar, hacia un proceso de autoconocimiento y, así, poder ahondar en su idiosincrasia que le dirija hacia sus propios modelos que reflejen su identidad. Es decir, si en la *educación para el arte* que alude Patricia Stokoe el fin es la perfección artística, en la *educación por el arte* la finalidad es la búsqueda de la perfección

singular, en la que todo individuo aspira desarrollar sus capacidades en función de sus posibilidades y necesidades.<sup>30</sup>

De este planteamiento se pueden extraer dos conclusiones relacionadas con los conceptos de motricidad y corporeidad. Por un parte, se fomenta la idea de cuerpo relacional, la cual defiende que el cuerpo es lo que permite al individuo interactuar y manifestarse y, por lo tanto, relacionarse con el mundo. Esta idea concibe un cuerpo que se emociona, que hace y que siente. Y, por otra parte, derivada de esta concepción corporal, se aborda la motricidad como esa apariencia del *ser* del que se reflejan todas sus inquietudes y rasgos personales, lo que facilita su proyección en el mundo.

Así pues, estas concepciones superan acepciones tales como cuerpo y movimiento substancial, ofreciendo mayor amplitud de análisis y ampliación al ámbito de la educación física.

Para cerrar este epígrafe, y a modo de conclusión, se vuelve a incidir en el carácter multidisciplinar que tiene la expresión corporal, por lo que son varios enfoques que lo enriquecen, pero también dispersan sus contenidos y objetivos. Para superar la dispersión conceptual y la apariencia heteróclita de algunas de sus acepciones, se considera necesario formular un planteamiento pedagógico que delimite la perspectiva desde la que se aborda y que permita centrar la presente investigación.

Así pues, resumiendo los aspectos más significativos detallados en este primer epígrafe, se puede establecer que frente a visiones reduccionistas de la educación física deportivizada centrada en el elitismo motriz, *la educación por el arte* que plantea Patricia Stokoe (1988) a partir de la expresión corporal desarrolla las capacidades motrices del individuo obviando la reproducción mimética de estereotipos deportivos.

---

<sup>30</sup> La subjetividad abarca más allá del ámbito educativo, y como explican los fundamentos biológicos la dinámica de la vida tiende hacia la heterogeneidad: “Es infinitamente improbable que se encuentren dos organismos de la misma especie en el mismo estado, cualquier que sea el nivel de funcionamiento considerado. De ahí que, junto al concepto de identidad, otro concepto clave de la ontología educacional sea el de diferencia; constituye un principio universal para toda propuesta de formación el hecho de que los sujetos de referencia siempre serán heterogéneos. Todos los hombres son diferentes, aunque se encuentre en similar estado de desarrollo o pertenezca a un mismo nicho ecológico o cultural” (García Carrasco y García del Dujo, 2001: 112).

De esta manera, y ante la polisemia del término de expresión corporal y sus numerosos campos de aplicación, el siguiente epígrafe trata de situar el planteamiento pedagógico de expresión corporal necesario para llevar a término la presente investigación.

## **2.2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA**

Este apartado pretende aproximar al contexto en el cual se ha desarrollado la investigación presente. Para ello, se explican brevemente las características institucionales que acogen la experiencia pedagógica, así como, los aspectos fundamentales que perfilan la asignatura *Expresión y Comunicación Corporal*, la cual, ha permitido el desarrollo de este estudio pedagógico.

### **2.2.1. Contexto institucional: La Facultad de Educación de Zaragoza**

La Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza tiene su origen en Octubre de 2001. Anteriormente esta institución desempeñaba funciones de Escuela Universitaria de Profesorado de E.G.B., función que asume desde 1844. Esta transformación de Escuela a Facultad es posibilitada por una antigua aspiración, la de incorporar la Licenciatura en Psicopedagogía.

A lo largo de la historia la consideración de estos estudios ha sufrido alteraciones legislativas, señalando que con la Ley General de Educación de 1970 se integraron las Escuelas Normales en la Universidad como Escuelas Universitarias, considerando por tanto, los estudios de magisterio como estudios universitarios. A partir del año 1972 las titulaciones impartidas han ido variando, sumándose la Diplomatura de Educación Física en el curso académico 1990/91.

La finalidad de esta Facultad se centra en la obtención de la Licenciatura de Psicopedagogía, Diplomatura en Maestro en las diversas especialidades que en ella se imparten –audición y lenguaje; educación musical; educación física; educación especial; lengua extranjera; y educación primaria–, tercer ciclo, y otros títulos oficiales y no oficiales autorizados por la Universidad de Zaragoza.

#### 2.2.1.1. El Plan de Estudios de la Diplomatura de Educación Física

De todos los estudios posibles impartidos en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, la Diplomatura que tiene interés para esta investigación es la de maestro de educación física. Dicho Plan de Estudios fue publicado en el Boletín Oficial del Estado del 27 de enero de 1988 (Real Decreto 1497/1987, 27 noviembre).

De los 207 créditos requeridos para superar este Plan de estudios, 105,5 créditos son prácticos y el resto teóricos. Dichos créditos se distribuyen en tres años académicos.

Las materias que constituyen dicho Plan de Estudios se clasifican en materias troncales – 131 créditos–, obligatorias –35 créditos–, optativas –18 créditos–, y de libre configuración –23 créditos–.

A pesar de que el maestro en educación física es un especialista, no se debe olvidar la formación generalista que implica todo estudio de magisterio, por lo que, de los 207 créditos que conforman este Plan de Estudios, 142 están repartidos en materias que proporcionan al maestro en educación física una formación general de la educación. Por otra parte, los créditos restantes tienen un carácter específico dentro del área de educación física, los cuales, son impartidos por el Departamento de Expresión Corporal, Musical y Plástica, y más concretamente, por el área de Didáctica de la Expresión Corporal.

Las asignaturas troncales y obligatorias vinculadas al área de Didáctica de la Expresión Corporal son las siguientes: Actividades Físicas Organizadas; Educación Física de Base; Expresión y Comunicación Corporal; Aprendizaje y Desarrollo Motor; Teoría e Historia de la Actividad Física; Acondicionamiento Físico; Didáctica de la Educación Física; Prácticas escolares II y III. Con respecto a las asignaturas optativas son: Actividades Deportivas en el Medio Acuático; Deporte en Aragón: Hechos históricos, sociales y culturales; Deportes de Equipo; Deportes en la Naturaleza y Actividades Recreativas; Deportes Individuales; Organización y Gestión Deportiva; y Fundamentos y Manifestaciones Básicas de la Motricidad.

Del total de las asignaturas específicas de educación física, tan sólo *Expresión y Comunicación Corporal* tiene un carácter expresivo. Las demás, o bien desarrollan planteamientos generales de la educación física, o abordan el deporte como contenido específico de la educación física. De esta manera, se puede considerar que la formación de

maestro en educación física se caracteriza por la escasez de contenidos de matiz expresivos, destacando significativamente los contenidos de carácter deportivo.

La asignatura de *Expresión y Comunicación Corporal* tiene carácter obligatorio y está ubicada en primer curso. Posee un total de 8 créditos, 5 prácticos y 3 teóricos, siendo su duración anual.

Los alumnos/as de primer curso tienen por tanto tres asignaturas específicas de educación física; *Expresión y Comunicación Corporal*; *Actividades Físicas Organizadas*; y *Educación Física de Base*. Las tres asignaturas tienen 8 créditos y son de duración anual, siendo las dos primeras obligatorias y la última tiene un carácter troncal.

Esta escasez de contenidos expresivos en contraposición con el notable número de créditos destinados a contenidos deportivos, es reflejo de un tipo de educación física deportiva fundamentada en la reproducción mimética de estereotipos y en la competición, aspecto que se comentaba en epígrafes anteriores de este capítulo.

La inclinación del plan de estudios anteriormente mencionada junto con las expectativas y precedentes deportivos que tienen los alumnos/as en torno a estos estudios, provoca que el alumnado de primero muestre su sorpresa e incluso oposición ante el programa de la asignatura *Expresión y Comunicación Corporal*, ya que, contrasta con la filosofía pedagógica que sustenta el resto de materias de educación física.

### 2.2.2. Programa de la asignatura *Expresión y Comunicación Corporal*

Este epígrafe pretende exponer los aspectos más relevantes que se proponen en forma de programa al alumnado de la asignatura *Expresión y Comunicación Corporal*. Dicho programa se ofrece al principio de curso, de esta manera, el alumnado conoce explícitamente los objetivos pretendidos y puede seguir detalladamente los contenidos impartidos a lo largo del curso.

El principal motivo que constituye este programa es aproximar de forma sencilla la expresión corporal al alumnado, para que así, pueda ser motivo de conocimiento y a partir de ahí, motivo de reflexión.

El Plan de Estudios para maestro de educación física de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza refleja brevemente la descripción del contenido de la asignatura que en este proyecto se desarrolla: “La expresión corporal como disciplina y su aplicación

en el ámbito educativo desde un doble punto de vista, genérico y específico, reflejado éste último, en las manifestaciones culturales corporales de carácter expresivo” (B.O.E. 27 de enero de 1998). De esta manera, la perspectiva filosófica de este planteamiento pedagógico reflejado en el programa y posteriormente ampliado en epígrafes de este mismo capítulo, propone una aproximación a la capacidad expresiva del ser humano, es decir y dicho con otras palabras, pretende vincular la expresión corporal con el vitae escolar a través de la valoración expresiva del lenguaje corporal, y así de esta manera, estimular la exploración de las posibilidades motrices de cada individuo en búsqueda de su propia idiosincrasia motriz y creatividad.

Este programa de la asignatura corresponde al curso académico 2002/03, el cual, ha ido evolucionando desde que la investigadora de este estudio asumió la docencia de esta asignatura, siendo esta fecha el curso 2000/01. La experiencia de estos tres años ha posibilitado la modificación ostensible en cuanto a la organización y la elección de las tareas expresivas, manteniéndose inalterable la filosofía pedagógica de la asignatura.

#### 2.2.2.1. Objetivos:

1. Proporcionar al estudiante el soporte teórico y conceptual específico de la expresión corporal que le permita fundamentar su intervención profesional de forma sistemática y rigurosa.
2. Conocer las técnicas de dramatización y sus adaptaciones al medio escolar.
3. Adquirir recursos metodológicos para la elaboración de sesiones de expresión corporal.
4. Vivenciar los contenidos que se incluyen en el ámbito de la expresión corporal.
5. Desarrollar la desinhibición ante las prácticas corporales de carácter expresivo.
6. Estimular la reflexión sobre la expresión corporal y su aplicación al marco escolar

#### 2.2.2.2. Programa detallado por temas

En este apartado se va a detallar cada uno de los temas, especificando:



- Objetivos específicos
- Contenidos psicopedagógicos
  - De saber (conceptos),
  - De saber hacer (procedimientos)
  - De ser/estar (actitudes)
- Metodología.
- Bibliografía correspondiente.

a) Temas impartidos en las clases teóricas

*Tema I: La idiosincrasia de la expresión corporal*

*Objetivos:*

- Aproximarse al concepto de expresión corporal
- Tener una amplia visión del concepto según diferentes autores
- Identificar los aspectos que le distinguen con respecto al resto de contenidos de educación física

*Contenidos:*

Conceptos:

- 1.1. Problemas en la definición de la expresión corporal y su ambigüedad frente a la disparidad de contenidos.
- 1.2. Aportaciones de la expresión corporal a la educación física.
- 1.3. Perspectiva adoptada en la propuesta de la asignatura.

Procedimientos:

- 1.4. Búsqueda documental de definiciones de Expresión Corporal.
- 1.5. Síntesis y elaboración de una conceptualización sobre Expresión Corporal.

Actitudes, valores y normas:

- 1.6. Manifestación de actitud crítica ante la diversidad de perspectivas de la Expresión Corporal.

En este tema primero se sitúa a la expresión corporal con respecto al resto de contenidos de la educación física, en la cual, se reflexiona y analiza cuales son los aspectos que la identifican con respecto a los demás. Para ello, se requerirá de un breve barrido histórico en el que ayude a entender el presente de la expresión corporal y su desarrollo paralelo con la educación física.

*Metodología:*

Las técnicas de enseñanza aplicadas en este primer tema son la lección magistral para la exposición de los contenidos conceptuales y las técnicas grupales participativas de:

- “preguntas y respuestas” en la que a través de las lecturas que se le proporcionan al alumnado deben responder y sintetizar su pensamiento en torno a la variedad de opiniones sobre la expresión corporal,
- “coloquio con guión” se impulsa la reflexión y la crítica sobre la diversidad de opiniones de autores que hacen referencia a este tema.

*Bibliografía del tema:*

Arteaga, M.; Viciano, V.; Conde, J. (1999) *Desarrollo de la expresividad corporal*. Barcelona: Inde.

Blouin, J. “La expresión corporal”. *Revista de Educación física*, 2 (1985): 9-14.

Castañer, M.; Camerino, O. (1991) *La educación física en la enseñanza primaria*. Barcelona: Inde.

Miranda, J. “¿Qué es la expresión corporal? Una aproximación conceptual y un poco de historia”. *Revista de Educación Física*, 31 (1990): 12-16.

Motos, T. (1983) *Iniciación a la expresión corporal*. Barcelona: Humanitas.

Santiago, P. (1985) *De la expresión corporal a la comunicación interpersonal*. Madrid: Narcea.

Sierra, M. A. “La expresión corporal como contenido de la educación física escolar”. *Revista electrónica Askesis*, 1 (1996): 1-20.

Stokoe, P. (1988) *Expresión corporal. Arte, salud y educación*. Buenos Aires: Humanitas.

*Tema II: Componentes de la expresión corporal*

*Objetivos:*

- Conocer los componentes que configuran el fenómeno de la expresión corporal.

*Contenidos:*

Conceptos:

- 2.1. Componentes de la expresión corporal
- 2.2. Subcomponente cuerpo. El gesto expresivo.
- 2.3. Subcomponente espacio. La proxémica.
- 2.4. Subcomponente tiempo. El ritmo.

Procedimientos:

- 2.5 Identificación de los elementos expresivos

Actitudes, valores y normas

- 2.6. Aceptación de la complejidad del fenómeno expresivo

En este tema se realiza una aproximación analítica y sistémica a los diferentes componentes que constituyen la expresión corporal. La exposición de los contenidos pretende que el alumno/a sea capaz de comprender la multiplicidad y complejidad del fenómeno de la expresión corporal, pero otorgándole herramientas para realizar una configuración sistemática y científica de su objeto de estudio e intervención. Es decir, la aceptación de lo complejo sin menoscabo de su abordaje riguroso y metódico.

Tras esta aproximación sistemática se profundiza en el gesto expresivo, la proxémica y el ritmo para que el alumno/a obtenga informaciones que le capaciten a la hora de realizar una intervención didáctica.

*Metodología:*

Las técnicas de enseñanza aplicadas en este tema son la lección magistral para la exposición de los contenidos conceptuales relacionados con las propuestas teóricas de diversos autores sobre los componentes de la expresión corporal. Fundamentalmente, la propuesta teórica de Tomás Motos (1985) y las técnicas grupales participativas de “estudio de casos”, en los que ante la narración de una manifestación motriz, los alumnos/as deben identificar los componentes de la expresión corporal presentes en la misma.

*Bibliografía del tema:*

Motos, T. (1985) *Juegos y experiencias de expresión corporal*. Madrid: Humanitas.

Motos, T.; Tejedor, F. (1985) *Prácticas de dramatización*. Madrid: La avispa.

*Tema III: La emotividad y la creatividad en la expresión corporal*

*Objetivos:*

- Comprender el concepto de emotividad y cómo se desarrolla en la expresión corporal
- Conocer el concepto de creatividad, sus manifestaciones y formas de desarrollo en la expresión corporal.

*Contenidos:*

Conceptos

- 3.1. Manifestaciones de la creatividad en la expresión corporal
- 3.2. Movimiento creativo *versus* movimiento técnico deportivo
- 3.3. Implicación de la emotividad en la expresión corporal

Procedimientos

- 3.4. Identificación de la creatividad y la emotividad en la expresión corporal.

Actitudes, valores y normas

- 3.5. Aceptación de la emotividad y la creatividad como contenidos fundamentales de la expresión corporal.

*Metodología:*

Las técnicas de enseñanza aplicadas en este tema son la lección magistral para la exposición de los contenidos conceptuales sobre la creatividad y la emotividad, y las técnicas grupales participativas de:

- “torbellino de ideas” sobre el concepto de creatividad y emotividad.
- “debate dialéctico” sobre la pertinencia o no de introducir la emoción y la creatividad en la educación física actual.

*Bibliografía del tema:*

Marina, J. A. (1996) *Elogio y refutación del ingenio*. Barcelona: Anagrama.

Marina, J. A. (1997) “¿Qué son y qué se sabe de los sentimientos?” En Nieto (ed.), *Saber, sentir, pensar*. Madrid: Debate.

Restrepo, L. C. (1997) *El derecho a la ternura*. Barcelona: Península.

Santiago, P. (1985) *De la expresión corporal a la comunicación interpersonal*. Madrid: Narcea.

Stokoe, P.; Sirkin, A. (1994) *El proceso de la creación en arte*. Buenos Aires: Almagesto.

Trigo, E. (1999) *Creatividad y motricidad*. Barcelona: Inde.

Ulmann, G. (1972) *Creatividad*. Madrid: Rialp.

#### *Tema IV: La conciencia corporal a partir de la expresión corporal*

*Objetivos:*

- Conocer las consecuencias del trabajo de expresión corporal en el desarrollo de la conciencia corporal

*Contenidos:*

Conceptos

- 4.1. Componentes de la conciencia corporal
- 4.2. Técnicas de trabajo de la conciencia corporal a partir de la expresión corporal
- 4.3. Consecuencias del trabajo de exploración a través de la expresión corporal

Procedimientos

- 4.4. Clasificación de las tareas expresivas vivenciadas.

Actitudes, valores y normas

- 4.5. Predisposición al análisis de la intervención docente.

Este tema desarrolla exhaustivamente los aspectos que contribuyen a la consolidación y la exploración de la conciencia corporal, en la cual, se distingue la *somatognosia* y la *exterognosia* (Castañer y Camerino, 1991).

*Metodología:*

Las técnicas de enseñanza aplicadas en este tema son la lección magistral para la exposición de los contenidos conceptuales referidos a la definición de la conciencia corporal y técnicas de intervención existentes. Las técnicas grupales participativas utilizadas son:

- “estudio de casos”: Análisis de las prácticas vivenciadas para la identificación de los componentes referidos a la conciencia corporal y las características de la técnica de intervención docente utilizada.

*Bibliografía del tema:*

Arteaga, M.; Viciano, V.; Conde, J. (1999) *Desarrollo de la expresividad corporal*.  
Barcelona: Inde.

Castañer, M.; Camerino, O. (1991) *La educación física en la enseñanza primaria*.  
Barcelona: Inde.

*Tema V: Del movimiento espontáneo al movimiento creativo*

*Objetivos:*

- Conocer los conceptos de movimiento espontáneo y movimiento creativo
- Comprender las diferencias entre movimiento espontáneo y creativo.
- Elaborar planillas de codificación del gesto

*Contenidos:*

Conceptos

- 5.1. El movimiento espontáneo como resultado del proceso expresivo en la expresión corporal
- 5.2. El mensaje corporal codificado como resultado de la fase denominada comunicación en expresión corporal
- 5.3. Del movimiento espontáneo al movimiento creativo

Procedimiento

- 5.4. Elaboración de planillas de codificación del gesto

Actitudes, valores y normas

- 5.5. Manifestación de actitudes innovadoras

En este tema se desarrolla ampliamente la necesidad que tiene el humano para expresarse y las posibilidades de expresión a través de la motricidad. El contenido a desarrollar es lo que se denomina como *movimiento espontáneo*. A partir de la expresión corporal se le ofrece al sujeto diferentes estímulos para provocar este proceso expresivo, teniendo como resultado visible el movimiento espontáneo.

Además del movimiento espontáneo, en este tema también se incluye el desarrollo del mensaje corporal codificado, el cual, tiene una intención comunicativa.

*Metodología:*

Las técnicas de enseñanza aplicadas en este tema son la lección magistral para la exposición de los contenidos conceptuales y la técnica grupal participativa de:

- “estudio de casos”, para la elaboración de planillas de codificación del gesto. Se utilizan grabaciones de video de promociones anteriores.

*Bibliografía del tema:*

Canales, I.; López Villar, C. “Creatividad y singularidad, ejes vertebradores de la expresión corporal”. *Revista de Educación Física*, 86 (2002): 23-26.

González Sarmiento, L. (1982) *Psicomotricidad profunda. La expresión sonora*. Valladolid: Kine.

Stokoe, P.; Sirkin, A. (1994) *El proceso de la creación en arte*. Buenos Aires: Almagesto.

### *Tema VI: La expresión corporal en el ámbito escolar*

*Objetivos:*

- Rememorar las sensaciones de las vivencias en las sesiones de expresión corporal.
- Desarrollar estrategias y recursos para adaptar la intervención docente al marco escolar.

*Contenidos:*

Conceptos

- 6.1. Vivencias del alumnado suscitados por el trabajo de expresión corporal

Procedimientos

- 6.2. Análisis e interpretación de las vivencias para su utilización didáctica.

Actitudes, valores y normas

- 6.3. Respeto y sensibilidad ante la vivencia de los demás.

Desde este tema se estimula al alumnado a reflexionar sobre las propias vivencias que han experimentando en las sesiones prácticas de la asignatura, para así, promover posibles propuestas que favorezcan las prácticas expresivas, y de esta manera, mejorar la intervención educativa.

*Metodología:*

Las técnicas de enseñanza aplicadas en este tema son grupales participativas:

- “mesa redonda” en grupo mediano (5-6 alumnos) donde a modo de expertos los alumnos/as exponen su vivencia de la asignatura a nivel personal y académico.

También se aplican técnicas creativas como:

- “mejora del producto”. Esta técnica consiste en proponer mejoras de algún aspecto de la intervención docente en la asignatura, tanto a nivel teórico como práctico,

- “sinéctica”. En pequeño grupo se debe crear una nueva propuesta didáctica uniendo dos elementos, tareas, contenidos o recursos empleados en la práctica o clase teórica.

#### b) Temas impartidos en las clases prácticas

Los temas impartidos en las sesiones prácticas son ampliamente desarrollados en el epígrafe siguiente de este mismo capítulo, el denominado “Planteamiento pedagógico de la propuesta de expresión corporal”, el cual, secuencia los contenidos prácticos en tres fases de intervención docente: la exploración, la expresión y la comunicación (Canales y López, 2000a). De esta manera, los cinco temas impartidos en las clases prácticas y que son explicados brevemente en este apartado, están organizados según las tres fases de intervención docente anteriormente citadas. Es por esto que, en este apartado se exponen de forma somera, ya que, se dedicará mayor profundidad de análisis en el citado epígrafe.

#### *Tema I: Soy Cuerpo*

*Objetivos:*

- Escuchar y prestar atención a las sensaciones y emociones propias (introspección).

*Contenidos:*

Conceptos:

- 1.1. Postura corporal y toma de la conciencia corporal

Procedimientos:

- 1.2. Aplicación de las técnicas que faciliten la toma de conciencia corporal y adquisición posturales –microgimnasia, movilidad articular, tonicidad, elasticidad; movilidad perlviana; *contact improvisation*; y masaje.–.

Actitudes, valores y normas:

- 1.3. Sensibilidad ante la introspección

El bloque denominado *soy cuerpo* hace referencia a las posibilidades corporales que cada individuo posee y que debe investigar a partir de las propuestas surgidas de estas primeras sesiones prácticas. Investigar sobre las posibilidades articulares, las diferencias de tono y su capacidad elástica y flexible del sistema muscular, la exploración de la distribución del peso según la postura adoptada, etc., se convierten en vehículos de autoconocimiento corporal.

En estos contenidos resulta importantísima una actitud de escucha corporal, ya que, resulta trascendental prestarse atención y registrar todos aquellos mensajes que procedan del propio cuerpo.



*Metodología:*

Los métodos de enseñanza utilizados para desarrollar este tema son la “asignación de tareas” y la “resolución de problemas”. Con respecto a la “asignación de tareas” es utilizado para presentar aquellas tareas que requieren de la utilización del medio bastante marcada para alcanzar el objetivo esperado (semidefinidas tipo II). La “resolución de problemas” se utiliza para estimular la búsqueda y la exploración en torno a una situación-problema que sirve de estímulo.

En cuanto a las técnicas de enseñanza se utiliza el “torbellino de ideas” para estimular la realización de múltiples respuestas motrices ante un estímulo dado –por ejemplo, un estímulo puede ser la movilidad articular–; la “biónica” para la exploración de patrones motores inusuales vinculados al mundo animal –por ejemplo desplazarse como serpientes, moverse como gusanos, etc.–; los “usos inusuales” para la búsqueda de movilizaciones inusuales de diferentes articulaciones o segmentos corporales; y la “metaforización” o símil para crear posturas tomando como referencia determinados objetos u elementos –por ejemplo una hierba, un plomo, un bambú, una barra de hierro, etc.–.

*Tema II: ¿Cómo respiro?*

<p><i>Objetivos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Realizar la respiración diafragmática</li></ul> <p><i>Contenidos:</i></p> <p>Conceptos:</p> <p>2.1. La respiración diafragmática</p> <p>Procedimientos:</p> <p>2.2. Utilización de las fases de la respiración y la respiración diafragmática.</p> <p>Actitudes, valores y normas:</p> <p>2.3. Atención a la respiración</p>
---

En estas sesiones prácticas se pondrá en práctica la respiración diafragmática. Este tipo de respiración posibilita una actitud de escucha corporal, es decir, es la puerta de entrada para prestarse atención.

*Metodología:*

Para el desarrollo de este tema se considera oportuno utilizar la “asignación de tareas” para la introducción de la respiración en el alumnado, para posteriormente, utilizar la

“resolución de problemas”, en la cual, se indica al alumno/a el objetivo a conseguir y unas leves indicaciones sobre la forma de utilizar los posibles recursos –por ejemplo, sin tensión, sin forzar la pelvis, etc.–, permitiendo de esta manera la adecuación a su idiosincrasia personal.

### *Tema III: Sentido y sensibilidad*

*Objetivos:*

- Potenciar los sentidos.

*Contenidos:*

*Conceptos:*

- 3.1. Los sentidos y las percepciones

*Procedimientos:*

- 3.2. Utilización de los diferentes sentidos perceptivos –la mirada y el tacto–.

*Actitudes, valores y normas:*

- 3.3. Toma de conciencia de la capacidad perceptiva

### *Metodología:*

Los métodos de enseñanza utilizados son la “resolución de problemas” y la “creatividad”.

Las tareas de estas clases vivenciales limitan en unos casos, y potencian en otros los diferentes sentidos. Uno de los sentidos que es limitado es la vista, ya que, la ausencia de la mirada favorece la introspección. Además de esta manera, y consecuencia de la limitación visual, se potencia el sentido del tacto y del oído.

### *Tema IV: El movimiento espontáneo*

*Objetivos:*

- Responder espontáneamente a un estímulo

*Contenidos:*

*Conceptos:*

- 4.1. El movimiento espontáneo

*Procedimientos:*

- 4.2. Creación de respuestas motrices ante estímulos visuales, musicales, orales, textuales, objetuales, etc.

*Actitudes, valores y normas:*

- 4.3. Aprecio por las manifestaciones emotivas.

### *Metodología:*

De los temas impartidos en las sesiones prácticas, este tema es el que requiere mayor autonomía por parte del alumnado, ya que se desea estimular la espontaneidad –en el epígrafe siguiente se desarrolla este aspecto más ampliamente–. Así pues, los métodos de enseñanza utilizados son la “resolución de problemas” y la “creatividad”.

Las tareas propuestas para el desarrollo de este tema se centran en ofrecer al alumnado diversidad de estímulos para que emita una respuesta espontánea, respuesta que será en forma de movimiento espontáneo.

### *Tema V: El cuerpo es el mensaje*

*Objetivos:*

- Codificar el gesto

*Contenidos:*

*Conceptos:*

- 5.1. Técnicas de comunicación e interpretación

*Procedimientos:*

- 5.2. Aplicación de técnicas de expresión corporal que faciliten la comunicación –codificación del torso, rostro y extremidades; la voz; la proxémica; el teatro en sombras; las máscaras; y la técnica de payaso–.

*Actitudes, valores y normas:*

- 5.3. Valoración del descubrimiento de las posibilidades comunicativas y expresivas de los lenguajes corporales

### *Metodología:*

Los métodos de enseñanza utilizados en este tema son la “asignación de tareas”, la “resolución de problemas” y la “creatividad”.

Estas sesiones prácticas se distinguen porque aproximan al alumnado a diversos recursos técnicos expresivos que codifican el gesto, y por lo tanto, promueven la comunicación corporal.

#### 2.2.2.3. Evaluación

En este apartado se detalla la evaluación de la asignatura para el alumnado de primero de Maestro de Educación física de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

El tipo de evaluación es:

- Final o sumativa. Debido al elevado número de alumnos/as se opta por una evaluación que sintetice los resultados del proceso y compruebe la consecución de los objetivos.
- Interna, profesor-alumno/a. La información se recaba sobre el alumno/a por parte de la profesora.
- Referida a criterio. La formulación de los objetivos del programa determina el nivel de logro que debe alcanzar el alumno/a para superar la materia.

Los criterios de evaluación son los siguientes:

1. Exponer de forma escrita, con nitidez y rigurosidad, los conceptos impartidos en la asignatura.
2. Exponer por escrito de forma personal y con profundidad las vivencias experimentadas en las sesiones prácticas.
3. Elaborar un discurso oral que relacione de forma significativa los conceptos impartidos en la asignatura con el libro que se propone para la recensión.
4. Identificar las relaciones entre los contenidos de las sesiones prácticas y los contenidos de las sesiones teóricas.
5. Elaborar una sesión de expresión corporal adaptada al marco escolar.
6. Crear y escenificar una composición expresiva con predominio de la expresión no verbal que sea: original, con coherencia entre la idea y la acción y con una adecuada codificación del espacio y del gesto.

En cuanto a las modalidades de evaluación y sistema de calificación se estructuran dos grandes apartados:

*A) Estudiantes que asistan a más de 80% de las prácticas de la asignatura:*

A.1. Diario de prácticas (35% de la nota final)

Cada alumno/a debe elaborar su propio *Diario de Prácticas*, en el cual, se detalla explícitamente y de forma personal la vivencia experimentada en cada una de las sesiones prácticas de la asignatura, detallando aquellos aspectos que le hayan resultado significativos y de interés personal.

Este *Diario de Prácticas* resulta muy importante para el desarrollo de esta investigación, ya que ésta se ha fundamentado en el análisis de los testimonios de las vivencias del alumnado en las sesiones prácticas de la asignatura.

Para aprobar la asignatura la calificación de este apartado tiene que superar el cinco sobre diez.

#### A.2. Cuestiones teóricas (35% de la nota final)

Este apartado consiste en contestar por escrito a una serie de cuestiones teóricas que son proporcionadas al principio de curso para permitir que el alumnado pueda ir desarrollándolas paulatinamente a medida que se van sucediendo las sesiones prácticas y teóricas. Para ayudar la labor del estudiante se propondrá bibliografía que podrá ser fácilmente consultada.

De la misma manera que en el apartado anterior, para aprobar la asignatura la calificación de este apartado tiene que ser cinco sobre diez.

#### A.3. Recensión de un libro (15 % de la nota final)

Una lectura obligatoria que deberá presentarse mediante entrevista personal con la profesora, a escoger entre los siguientes títulos reseñados en la bibliografía:

Davis, F. (1985) *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza. Madrid.

Restrepo, L.C. (1997) *El derecho a la ternura*. Barcelona: Península.

Meirieu, P. (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

#### A.4. Puesta en escena (15% de la nota final)

Por grupos se deberán exponer en clase sencillas puestas en escena, utilizando alguna o algunas de las técnicas expresivas utilizadas en clase. La propuesta de cada grupo deberá ser original y poseer alto contenido corporal en su guión. El tiempo mínimo de la propuesta escénica debe ser mínimo 5 minutos y máximo 15 minutos.

#### A.5. Trabajos opcionales

Los estudiantes que así lo deseen podrán llevar a cabo trabajos optativos, cuyas calificaciones, en caso de que sean positivas, se sumarán a la calificación final obtenida.

Estos trabajos consistirán en:

- monografías (profundización documental en algún apartado del programa)
- lecturas opcionales comprendidas en la bibliografía contenida en el programa

*B) Estudiantes que no alcancen el 80% en asistencia a clases prácticas*

#### B.1. Examen teórico (100% de la nota final)

Realizar una prueba escrita que abarcará la totalidad del temario.

### **2.3. PLANTEAMIENTO PEDAGÓGICO DE LA PROPUESTA DE EXPRESIÓN CORPORAL**

---

En el primer epígrafe de este capítulo se mostró la polisemia del término expresión corporal y cómo la aportación dispersa de numerosos ámbitos la convierten en un contenido complejo y lleno de contrastes. Así pues, esta investigación requiere delimitar su perspectiva filosófica para dotar de coherencia el programa pedagógico desarrollado en el anterior epígrafe. De esta manera, se puede contextualizar la interacción táctil y la interacción visual desarrolladas en las actividades de expresión corporal que componen dicho planteamiento pedagógico y que son el objeto de la presente investigación.

Esta propuesta pedagógica pretende ofrecer al alumnado una visión amplia de la motricidad, ampliando la proporcionada por los deportes. Ya ha sido señalado en anteriores epígrafes que el presente de la educación física se caracteriza por la preponderancia de los deportes y de aquellos contenidos que desarrollan la eficacia motriz. Esta tesitura genera situaciones que desprestigian y minusvaloran la educación física escolar. Dicho desprestigio está motivado por su elitismo motriz y desencadena consecuentemente la discriminación de “los sujetos *frágiles* que, con el tiempo, acaban convirtiéndose en *objeto*res de la Educación Física” (Barbero, 1996: 28), integrando a partir de este aprendizaje negativo su incapacidad para un área definida bajo estos parámetros.

Por lo tanto, este propósito metodológico concibe la expresión corporal como vehículo de desarrollo de la creatividad y la singularidad motriz (Stokoe y Sirkin, 1994; Stokoe, 1967; Stokoe, 1988; González Sarmiento, 1982; Canales y López, 2002a). Entre sus objetivos se encuentran la exploración de las posibilidades motrices (Castañer y Camerino, 1991;

Arteaga; Viciano; Conde, 1999) y la estimulación de la singularidad corporal, huyendo de la reproducción mimética de estereotipos. De esta forma, se posibilita el descubrimiento de la individualidad motriz, que no requiere la consecución de unos resultados estandarizados, sino que permite que cada sujeto encauce libremente su actividad física en función de sus propias posibilidades y capacidades y, a partir de ahí, oriente su propio proceso creativo.

La expresión corporal debe contemplar unas fases de progresión pedagógica que favorezcan el descubrimiento de las posibilidades y capacidades individuales. Diversos autores se han ocupado de proponer una secuencia de procesos (Stokoe, 1988; Santiago, 1985; Sierra, 1996; Schinca, 2002) que de forma sintética se refleja en esta serie triádica: exploración, expresión y comunicación (Canales y López, 2002a).

### 2.3.1. La exploración

La exploración tiene como objetivo desarrollar al máximo los aspectos que contribuyen a la consolidación de la conciencia corporal, distinguiendo la *somatognosia* y la *exterognosia* (Castañer y Camerino, 1991).

La *somatognosia* hace referencia a la noción de cuerpo lo que supone el conocimiento de la corporalidad en sí misma incluyendo todos aquellos aspectos vinculados con las vivencias internas de la corporalidad. Para el desarrollo de la *somatognosia* se proponen situaciones en las que sea posible experimentar la estructura ósea y muscular; los límites y las posibilidades articulares; la utilización de los apoyos; las posibilidades musculares; etc.

Mientras, la *exterognosia*, incluye aquellos conceptos que se relacionan con dimensiones tales como el espacio y el tiempo. Para desarrollar la exterocepción se requiere desarrollar procedimientos en los que el individuo interactúe con objetos y con otros individuos. Las variables a modificar son el espacio y el tiempo y, a partir de ellas, se originan diferentes variaciones en las que el sujeto experimenta su corporalidad desde otra perspectiva.

Esta etapa de exploración de la conciencia corporal resulta vital para la consecución de las posteriores fases pues permite alcanzar un exhaustivo conocimiento de las posibilidades y

limitaciones corporales, imprescindible para la consecución de los objetivos correspondientes a las fases siguientes.

Los tres grandes bloques de contenidos que ya han sido presentados anteriormente en el programa de la asignatura –los referidos a los temas impartidos en las clases prácticas de la asignatura– y que en este apartado se desarrollan exhaustivamente son:

- Soy cuerpo
- ¿Cómo respiro?
- ¿Cómo percibo?

El bloque denominado *soy cuerpo* –en el programa es el primer tema de los impartidos en las clases prácticas– hace referencia a las posibilidades corporales que cada individuo posee y que debe explorar a partir de las propuestas planteadas en esta etapa. De esta manera, investigar sobre las posibilidades articulares; las diferencias de tono; la capacidad elástica y flexibilidad del sistema muscular; así como, la exploración de la distribución del peso según la postura adoptada, son algunos de los aspectos susceptibles de convertirse en valiosas estrategias de autoconocimiento corporal.

El siguiente bloque *¿cómo respiro?* –es el segundo tema de los impartidos en clases prácticas– se ocupa de analizar la relación existente entre la respiración y el proceso de autoconocimiento. Esta función corporal es también puerta de entrada para la introspección, entendiendo como tal, todo proceso que predispone al sujeto hacia el "en-si-mismamiento"<sup>31</sup>.

Es importante delimitar adecuadamente este bloque del anterior porque se considera imprescindible para iniciar cualquier proceso de autoconocimiento y para facilitar la actitud de escucha interior.

Este apartado se fundamenta en la respiración diafragmática, considerándola un protocolo introductorio requerido para el inicio de las sesiones prácticas ubicadas en la fase de la exploración.

El último bloque, *¿cómo percibo?* –el tercer tema de los impartidos en clases prácticas– está relacionado con el desarrollo de las posibilidades perceptivas y el registro de

---

<sup>31</sup> En su sentido etimológico original de interiorización personal, no en su acepción actual de embelesamiento.



información que cada individuo interioriza a partir de las propuestas de las sesiones prácticas.

El trabajo de la fase de la exploración requiere de la reducción visual de los sujetos participantes y se consigue proporcionando a cada alumno/a un pañuelo para que se cubra los ojos. La ausencia de estímulos visuales supone una triple ventaja que actúa en los siguientes aspectos:

a) Favorecimiento del proceso introspectivo.

Puesto que el canal visual es el más utilizado en la sociedad occidental (Restrepo, 1997), restringir la capacidad visual favorece directamente la introspección, ya que, se reduce ostensiblemente la información exterior que llega al sujeto provocando, en consecuencia, una actitud que posibilita el "en-si-mismamiento".

b) Desinhibición

La exposición visual de un sujeto frente a los demás condiciona su comportamiento aumentando inevitablemente su inhibición. Por lo tanto, a partir de la ausencia visual generalizable para todo el alumnado, resulta evidente la consecuente disminución del temor a ser observado.

Las expectativas negativas que se asocian a las actividades expresivas son debidas en parte a la novedad y al desconocimiento (Canales y López, 2002b; Sierra, 2002) y también a la elevada exigencia emocional que implican; aspectos que son frecuentemente obviados por un sistema educativo fundamentado en la razón (Restrepo, 1997).

De ahí que, se apueste por una adecuada progresión que ayude al alumnado a aumentar su confianza y, de esta manera, dotarlo de recursos que incentiven una apta canalización expresiva. Por ello, esta propuesta pretende sustituir la popular expectativa de temor que recae sobre las actividades expresivas y convertirla en una actividad que proporcione diversión y satisfacción para sus participantes.

c) Desarrollo del sentido del tacto

Como consecuencia de la reducción visual también el sentido del tacto se amplifica, tanto para la orientación y el desplazamiento como para la exploración de la propia corporalidad y de los compañeros.

Esta primera fase se desarrolla con un total de veinte horas de práctica, por lo tanto, se le otorga casi la mitad de las horas previstas para el planteamiento pedagógico de expresión corporal. Este hecho recae en la circunstancia de que esta fase resulta vital para el proceso de desinhibición; aspecto que marcará el desarrollo de las posteriores fases, las cuales quedan reflejadas en el siguiente esquema.

sesión 1, 2 y 3: respiración y tonicidad
sesión 4 y 5: respiración y movilidad articular
sesión 6 y 7: respiración y elasticidad
sesión 8: movilidad pelviana
sesión 9: microgimnasia
sesión 10, 11, 12, 13, 14 y 15: <i>contact improvisation</i> y masaje
sesión 17, 18, 19 y 20: la mirada

#### a) La respiración

Como se comentaba con anterioridad, la respiración es el primer contenido trabajado en este planteamiento pedagógico, centrándose en la respiración diafragmática o también llamada respiración abdominal, siendo ésta, un tipo de respiración que está caracterizada por la compresión y dilatación del diafragma. Según Heike Höfler (1994) el diafragma es el músculo que posibilita una profunda respiración, ya que es el responsable de dos tercios de la capacidad pulmonar. Su estimulación, producida ésta por la respiración diafragmática, favorece la digestión y contrarresta el estreñimiento, debido a la presión que ejerce sobre los órganos situados debajo del mismo. Este mismo autor expone el olvido al que la cultura occidental ha sometido al mencionado músculo, postergándole incluso en algunos casos a una evidente atrofia<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> También considera que uno de los factores que dificultan ostensiblemente la actividad diafragmática es el tipo de vestimenta ceñida que oprime la zona de la cintura.

También propio de este contenido respiratorio se desarrollan las fases de la respiración – inhalación y exhalación–, la apnea y la disnea. El principal objetivo que se intenta conseguir es el de tomar conciencia de un proceso que es inconsciente y automático, pero que resulta trascendental para promover la concentración en uno mismo (Guyton, 1992; Hendricks, 1997; Höfler, 1994).

Las propuestas respiratorias introducidas para este planteamiento parten tanto desde una perspectiva específica, en la que se adoptan posturas que faciliten la respiración diafragmática,<sup>33</sup> como también desde una aproximación global, en la que el proceso respiratorio se combina con ciertas tareas motrices. Algunas de estas posibles combinaciones son, por ejemplo, la introducción de movilidad en la fase de exhalación, mientras que en la fase de inspiración, el individuo permanece inmóvil. Y también citar la posibilidad de adquirir posturas cerradas o abiertas según la fase respiratoria que se esté efectuando.

#### b) La tonicidad

También resulta importante explorar las posibilidades del sistema muscular en cuanto a su tonicidad, de hecho, “juega un papel de primer orden para la toma de conciencia de sí” (Ruiz, 1987: 149) y, de ahí, que se especifique su desarrollo. Comparte esta misma idea Gerda Alexander (1991), de hecho, la conciencia de la función tónica es el punto de confluencia del método que desarrolló en 1957, denominándose *eutonía*. Su planteamiento se centra en la búsqueda de la consecución de un apto estado tónico con fines fundamentados en la relajación, aspecto clave para adquirir un saludable estilo de vida<sup>34</sup>.

Desde las sesiones prácticas se proponen actividades en las que el alumnado debe prestar atención a las diferentes cualidades de tono, experimentando desde la máxima tensión muscular hasta la mayor distensión posible. Ejemplos del trabajo de tonicidad pueden ser todas aquellas propuestas que incitan al alumnado a movilizarse con un elevado y/o bajo

---

<sup>33</sup> La postura que favorece la respiración diafragmática es colocándose de cubito supino con las piernas flexionadas, de tal forma que, las plantas de los pies se apoyan sobre el suelo. Para tomar conciencia del abdomen se pueden colocar las manos sobre éste, así el alumno/a puede evidenciar su dilatación y compresión.

<sup>34</sup> La eutonía establece correspondencias entre los estados emocionales del individuo y su función tónica. Como ejemplo establece que, “sentimientos tales como la angustia, el odio o los celos, van unidos a cambios corporales. A la angustia corresponde a menudo una hipertensión de la región del periné, de los músculos del vientre y del diafragma” (1991: 41).

tono muscular. Otros ejercicios de esta índole son todos aquellos en los que se estimula al alumnado a tomar conciencia de su tonicidad cuando ejecuta libremente algún movimiento.

c) La movilidad articular

Las posibilidades de movilidad articular son propiciadas tanto por ejercicios individuales como por los efectuados de forma grupal. Con respecto a los ejecutados individualmente el alumno explora activamente esa movilidad y disociación articular, mientras que, durante la realización efectuada por parejas o por grupos, el alumno recibe pasivamente la movilidad procedente de la manipulación de los compañeros. Por ejemplo, uno de estos ejercicios típicos de movilidad articular por parejas consiste en asignar la condición de marioneta al compañero para, así, poder descubrir las posibilidades motrices de cada articulación.

d) La elasticidad y la flexibilidad

De la misma forma, también la elasticidad y la flexibilidad son examinadas a partir de diversas actividades, tanto individuales como en grupo. Un ejemplo de ejercicio grupal consiste en proporcionar a un compañero un estiramiento global efectuado desde las extremidades superiores e inferiores.

e) La movilidad pélvica

La presencia de la movilidad pelviana como contenido de esta primera fase de la exploración está justificada en cuanto que es considerada como el centro vital desde el que se originan las funciones instintivas e inconscientes y, así mismo, la afectividad (García y Motos, 1990: 72).

Corporalmente la sociedad occidental tiene asignada a la pelvis una evidente restricción motriz proporcionada por la ubicación de los órganos de reproducción. Desde la sesión práctica se disponen actividades para explorar su movilidad y, así, rescatar sus posibilidades motrices. Uno de sus posibles recursos para experimentar su movilidad se fundamenta en colocar un pequeño saco de arena sobre la cabeza del alumno/a mientras se sugiere la movilidad pélvica. De esta manera, un inadecuado aprovechamiento de la amplitud pélvica supone la caída irremediable del saquito mientras que, si la movilidad radica desde la pelvis, el saquito permanece sobre la cabeza.

f) La microgimnasia

La microgimnasia es una actividad que permite restaurar el equilibrio interno mediante posturas sencillas que promueven el bienestar para poder experimentar la armonía y la satisfacción corporal (Munnè, 2002). Aunque forma parte del ámbito de la salud, su inclusión en esta propuesta pedagógica se fundamenta por su dimensión introyectiva la cual, resulta un recurso interesante para favorecer la introspección del alumnado.

Un ejemplo de este tipo de ejercicios es el hecho de colocar entre el cóccix del individuo y el suelo una pequeña pelota de goma. El objetivo del ejercicio se localiza en prestar atención a las zonas corporales próximas a dicho objeto extra-corporal. Mediante la respiración diafragmática el individuo puede tomar conciencia de las tensiones musculares propiciadas por la presencia de la pelota para, así, favorecer y retornar a estados anteriores de relajación.

g) El *contact improvisation*

El *contact improvisation* es un tipo de danza que se nutre de la acrobacia y se apoya en la improvisación colectiva a partir del contacto corporal (Brozas, 2000). Su objetivo se centra en la exploración de nuevas posibilidades motrices impulsadas por la espontaneidad, siendo el tacto el aspecto clave diferenciador, el cual, ofrece información sobre el estado del individuo.

También resulta importante la posibilidad de este tipo de actividades en cuanto a la toma de conciencia de la distribución del peso según sean los apoyos resultantes del contacto con superficies y compañeros.

El *contact improvisation* promueve la escucha de los mensajes táctiles, tanto propios como de los compañeros que proceden de las posibilidades de interacción efectuadas en este tipo de danza, es decir, y como adjunta Novack (1990), se trata de un diálogo físico. La temperatura, la textura, la tensión, la velocidad, las superficies, la profundidad y la orientación espacial deben ser aspectos que el individuo sea capaz de percibir y poder interiorizar. El profesor Bo Madvic (citado por Brozas, 2000) destaca que, a medida que se mejora el diálogo corporal entre los individuos, se acrecienta la fluidez del contacto y se amplían sus superficies de interacción corporal.

Para el desarrollo de los ejercicios de *contact improvisation* resulta necesaria la concienciación del peso, de la tonicidad y de la posición de los segmentos corporales. Por lo tanto, se facilita al alumnado un desarrollo previo de estos tres aspectos, proponiendo

experiencias individuales de contacto con superficies, tales como el suelo o las paredes, para evitar la interacción con los demás y, así, facilitar la concentración en uno mismo.

Todas estas ventajas del *contact improvisation* lo convierten en un contenido de vital importancia para el desarrollo de los objetivos propuestos en esta primera fase de la exploración. Esta importancia se refleja en el elevado número de sesiones específicas que se dedican para trabajarlo íntegramente. Como estas sesiones resultan muy duras, tanto por su carga energética como por su implicación emocional debido al próximo contacto requerido entre los individuos, se combinan con actividades de masaje y auto masaje, ya sean practicados con manos o con objetos, para, así, ofrecer más posibilidades de experimentación táctil. Las actividades de masaje realizadas por parejas o grupos se efectúan utilizando objetos, ya sean pelotas de pequeño tamaño o incluso pañuelos. De esta manera, el contacto interpersonal resulta menos embarazoso por la presencia de un objeto intermediario entre uno y otro sujeto.

Como ejemplo para ilustrar el *contact improvisation* se destaca un ejercicio que consiste en rodar por el suelo. El desplazamiento debe distinguirse por el máximo contacto corporal con la superficie dando como resultado un movimiento que requiere de una baja tonicidad y ahorro energético. Otro representativo ejercicio es el realizado por parejas las cuales, y a partir del contacto de determinadas zonas corporales, deben explorar las posibilidades de apoyo suscitadas en dicha interacción.

#### h) La mirada

Para cerrar esta primera fase de la exploración, las últimas sesiones prácticas están destinadas a experimentar las posibilidades implícitas en la acción de mirar. Por una parte, ya se comentó que para favorecer la desinhibición se trabaja con los ojos tapados, evitando, así, la exposición visual. Mientras transcurren las sesiones, esta exposición visual se va haciendo más evidente, alternando situaciones pedagógicas en las que el individuo se posiciona tanto como sujeto que observa como sujeto observado para, así, vivenciar un elenco de experiencias suscitadas por la interacción visual. En esta actividad sensorial se busca la capacidad del individuo para interiorizar los sentimientos que le producen el mirar y ser mirado, aportándole información sobre los demás y de uno mismo. Mirar, observar, contemplar a los que comparten el espacio, ser al unísono observado, es un ejercicio sencillo pero dotado de gran incertidumbre.

Por citar algunos ejercicios, cuyo objetivo se centra en la interacción visual, remarcar el juego del espejo que trata de efectuar una imitación precisa de otro compañero que se mueve libremente. También se debe destacar el juego de la pasarela, consistente en observar a un solo individuo mientras recorre la distancia de un pasillo constituido por tantos alumnos como compongan el grupo.

Una vez expuestos los contenidos que configuran esta primera fase de la exploración, se puede concluir que se distinguen por su *dimensión introyectiva* (Castañer y Camerino, 1991); es decir, el individuo se relaciona consigo mismo en búsqueda de sus posibilidades corporales. Para cumplimentar este objetivo introyectivo la gran mayoría de las propuestas pedagógicas introducidas para esta investigación concentran su interés en la relación con uno mismo, reduciendo ostensiblemente la interacción con los demás. A pesar del citado objetivo introyectivo propio de la fase de la exploración, la relación con los demás compañeros se posibilita a partir de la interacción táctil y la interacción visual implícita en la propia estructura de las actividades.

La interacción visual es proporcionada en el momento que las actividades se realizan con los ojos abiertos, aspecto que, aunque progresivo, resulta una evidencia en las últimas sesiones de la primera fase. Estas últimas sesiones prácticas se distinguen por los numerosos ejercicios específicos de mirada que posibilitan la experimentación de la acción de mirar desde ambas perspectivas; el observado y el observador.

Y con respecto a la interacción táctil, el hecho de permanecer en ausencia visual durante el trascurso de varias sesiones prácticas promueve el desarrollo del sentido del tacto. De la misma manera, la introducción de ejercicios de *contact improvisation* favorece el diálogo corporal entre los individuos.

### 2.3.2. La expresión

La siguiente fase es la que se denomina como expresión, la cual, persigue la consecución de un objetivo principal que consiste en descubrir la necesidad de expresarse motrizmente.

Partiendo del concepto de expresión “entendido como la acción y efecto de expresar, determina en sí mismo una síntesis de la conducta, ya que el ser humano expresa o se expresa siempre y en todo momento a lo largo de su existencia. (...) El concepto de

expresión está definido en el término mismo como la acción o efecto de expresar (exprimere) o ex\_presar, es decir, ‘apretar’ para que salga el contenido de algún cuerpo o de algo; ‘empujar’ hacia fuera, ‘sacar’, ‘exteriorizar’ lo que está oculto y contenido. En cierta medida, la acción de expresar exige un esfuerzo y necesita de una potencia que ponga en funcionamiento el proceso” (González Sarmiento, 1982: 16-17)<sup>35</sup>. Esta potencia inicial va a estar ofrecida por los diferentes estímulos que le llegan al individuo a lo largo de su vida.

En este sentido, la expresión corporal se convierte en el medio que posibilita al individuo un elenco de estímulos que desencadenan el proceso expresivo, teniendo como resultado visible el movimiento espontáneo. Estos estímulos pueden ser de diferente índole; una imagen, un olor, una música, un recuerdo, un texto, una emoción, un objeto, etc.

Una vez percibidos dichos estímulos por parte del alumnado, la propuesta pedagógica desarrollada en esta fase pretende facilitar la emisión de la respuesta expresiva, siendo ésta, espontánea y singular para cada individuo.

El bloque de contenido propio de la fase de exploración se denomina *movimiento espontáneo* –tema 4 de los impartidos en las sesiones prácticas–, resultado motriz de los estímulos ofrecidos al alumnado en las sesiones de expresión corporal. Su consideración de movimiento espontáneo se justifica en cuanto que equivale a una respuesta instantánea procedente de los citados estímulos previos. Con esto, se pretende que el alumnado prescinda de tiempo de reflexión y que se exprese de forma instintiva buscando un movimiento lo más irreflexivo posible. En consecuencia, el movimiento espontáneo tiene la característica de ser una respuesta precaria, es decir, mínimamente manipulada por el proceso cognitivo para que fluya de acuerdo al estado emocional experimentado en el momento de la expresión (Santiago, 1985).

Este contenido posee mucho interés para el desarrollo de la propuesta pedagógica porque va a permitir que cada individuo refleje motrizmente las necesidades del momento, posibilitando por tanto, un abanico de respuestas que ilustren la singularidad de cada sujeto. Con esta propuesta se pretende que cada uno sea consciente de su idiosincrasia, ya

---

<sup>35</sup> Otras acepciones del término expresión detalladas por Mignini (citado por Soto, 1995) amplían la aquí expuesta. Este autor cita una segunda acepción que se refiere a hacer evidente algo que estaba oculto, y una tercera, cuyo significado está vinculado con la metafísica y, más concretamente, con el hecho de manifestar una idea.



que podrá comprobar la diversidad de reacciones producidas ante un mismo estímulo dependiendo éstas de las características que identifican a cada individuo. De ahí que, la estructura de las sesiones posibilita presenciar las respuestas de los compañeros para comprobar la peculiaridad de uno mismo y de los demás.

Para el desarrollo de esta fase se destinan nueve horas de práctica que se distinguen por el continuo bombardeo de estímulos que promueven el *movimiento espontáneo*. Las diferentes sesiones intentan ofrecer un repertorio amplio de estímulos que favorezcan la expresión, incidiendo en que el educando fundamente su respuesta motriz en base a la espontaneidad, olvidándose de codificar el gesto para que sea entendido por el posible receptor. Es decir, el objetivo de esta fase pretende impulsar la respuesta expresiva, obviando la implícita comunicación que reside en toda interacción, y que puede ser recibida por un posible receptor.

Por lo tanto, esta espontaneidad que caracteriza a estas sesiones es el motivo que determina el escaso número de sesiones si se comparan con las destinadas a las otras fases –20 sesiones destinadas para la fase de expresión y 21 para la fase de comunicación–. Para favorecer del carácter instantáneo de las respuestas motrices del alumnado la intervención docente en estas sesiones se caracteriza por la utilización de métodos de enseñanza como la “resolución de problemas” y la “creatividad”, es decir, métodos que se distinguen por la autonomía en la praxis del alumnado. Por lo tanto, se puede considerar que son sesiones que requieren elevados esfuerzos de implicación emotiva por parte del alumnado, y de ahí que, se disponga un número escaso de sesiones para su desarrollo. La distribución de contenidos en esta fase se puede consultar en el esquema 2.

sesión 1: objetos y música (tela de araña)

sesión 2 y 3: objetos y música (sábana)

sesión 4: colores

sesión 5: dibuja la música

sesión 6: imágenes (cuadros)

sesión 7 y 8: textos (poesía)

sesión 9: : *contact improvisation*

a) Los objetos y la música

Para el desarrollo de las tres primeras sesiones los estímulos ofrecidos se basan en la audición de música y de diferentes objetos que desencadenen el proceso expresivo. El primer material utilizado es la lana, que sirve para configurar una tela de araña que cubra todo el espacio de la sesión práctica. Ante tal escenario, la música y las propuestas verbales emitidas por el profesorado modifican las posibilidades del espacio, convirtiéndolo en una tela de araña, en un paseo campestre, en rayos láser, etc., propuestas que son expresadas corporalmente según la predisposición del alumnado.

Bajo la misma estructura se diseñan las dos siguientes sesiones, siendo en este caso las sábanas el objeto que posibilita la sesión. Cada individuo tiene la suya propia que se irá transformando en un refugio, en una cárcel, en un símbolo de libertad, etc.

#### b) Los colores

La sesión destinada a expresar lo que suscitan los colores se efectúa mediante los colores básicos –rojo, azul y verde– que son proyectados en la sala mediante un foco. Por parejas deben proponer figuras estáticas que reflejen lo que cada color les sugiere.

En esta sesión se posibilita observar las propuestas motrices de los demás compañeros para, así, evidenciar la diversidad de respuestas desencadenadas por la particularidad de cada persona.

#### c) Dibuja la música

El título denominado “dibuja la música” establece como estímulo inicial un tipo de melodía que es expresada gráficamente en un papel por el alumno/a mientras la escucha. Tras los minutos destinados para la audición, el dibujo resultante se convierte en el próximo estímulo ofrecido. Los dibujos se reparten y cada alumno/a expresa corporalmente lo que percibe del dibujo del compañero.

#### d) Las imágenes

La siguiente sesión resulta similar a la anterior en cuanto que la propuesta se ofrece a partir de imágenes. Para esta ocasión se trata de fotocopias de obra pictórica, incluyendo cuadros como *El beso* de Gustav Klim, *El espanto* de Alfred Kubin, *La vaca* de Vasili Kandinski, *Héctor y Andróma* de Giorgio de Chirico, *Noche de Pisa* y *El siglo de la luces* de René Magritte, y *La primera palabra* de Max Ernst.

De la misma manera, pero en esta ocasión por grupos, se aunará una respuesta corporal que ilustre lo que ha transmitido cada obra artística.

e) Los textos

También resulta de interés proponer al alumnado textos que impliquen su expresión. Para esta ocasión se eligen fragmentos de poesía que por grupos son escenificados. Las poesías elegidas son las correspondientes a la VI de *El jardinero* de Rabindranaz Tagore y “Lento pero viene” de Mario Benedetti en *A dos voces*.

Cada grupo elige una de las dos poesías para poder contemplar las sugerencias motrices de otros compañeros ante el mismo texto.

f) El *contact improvisation*

Por último, un contenido que se trabajó ampliamente en la fase de exploración como es el *contact improvisation* se plantea de nuevo. El tipo de contacto previsto se limita a las superficies proporcionadas por unas colchonetas rígidas que son manipuladas por los compañeros. Éstos combinan los diferentes planos originados por la posición en la que es colocada la colchoneta y, así, ofrecen al compañero que realiza el ejercicio una amplia gama de posibilidades de contacto.

Si los contenidos de la anterior fase se distinguen por su *dimensión introyectiva*, los ubicados en la presente fase se caracterizan por la *dimensión extensiva* (Castañer y Camerino, 1991); es decir, el individuo se relaciona con los objetos que componen su entorno. Dicha relación se establece a partir del movimiento espontáneo expresado a partir de los diferentes estímulos que constituyen el planteamiento pedagógico de la fase de expresión.

A pesar de dicha *dimensión extensiva*, el alumno/a debe relacionarse con el resto de compañeros; de hecho, la estructura de las sesiones de la fase de expresión posibilita la interacción, ya sea colaborando estrechamente en la consecución de un mismo objetivo o visualizando el trabajo de los demás. Es esta posibilidad visual que favorece la propia estructura de las sesiones prácticas, uno de los aspectos fundamentales que originan la interacción visual entre los individuos; aspecto analizado por la presente investigación.

### 2.3.3. La comunicación

La fase de la comunicación se distingue por el contenido expresivo dotado de intención comunicativa, es decir, es el resultado de expresar con intención, proceso fundamentado en la transmisión de un mensaje a un receptor (Santiago, 1985).

En esta fase se pretende que el alumnado adquiera recursos que faciliten la organización de la espontaneidad del gesto expresivo para convertirlo en un gesto comunicativo comprensible para el receptor (Coca, 1988)<sup>36</sup>. Se trata de transformar el movimiento espontáneo, que se caracteriza por su anarquía y precariedad, en un movimiento codificado<sup>37</sup> que posea una intención comunicativa.

El contenido desarrollado en esta fase se le denomina *el cuerpo es el mensaje* (Davis, 1976), siendo el último tema de los impartidos en las sesiones prácticas -Tema V: El cuerpo es el mensaje-. La finalidad de esta fase se va a centrar en el perfeccionamiento del mensaje corporal para, así, mejorar el proceso comunicativo.

El número de sesiones destinadas para su desarrollo son de veintiuna y figuran en el esquema 3 de la siguiente página. Este número elevado de sesiones, número similar al destinado a la primera fase, es consecuencia del objetivo de la presente fase, ya que, para su desarrollo se requiere la aplicación de técnicas expresivas que faciliten la codificación del gesto. A diferencia de la fase anterior, los contenidos están diseñados por mor de la comunicación, es decir, el gesto fundamentado en su significado, y de esta manera, se pretende que el receptor entienda el mensaje motriz.

---

<sup>36</sup> Santiago Coca (1988) defiende en su tesis *Comunicación y creatividad. La expresividad creativa del gesto*, la idea de que el gesto humano es comunicativo. En este proceso comunicativo identifica el gesto como mensaje; el gesto como lenguaje; y el gesto como signo.

<sup>37</sup> Patricia Stokoe (1988) considera que la expresión corporal no debe quedarse en la introspección, sino que debe alcanzar la comunicación, y para eso, el emisor debe esforzarse en utilizar los mismos códigos que el receptor.

sesión 1: el torso  
sesión 2: el rostro  
sesión 3: las extremidades  
sesión 4, 5 y 6: la voz  
sesión 7, 8 y 9: el espacio  
sesión 10, 11 y 12: el teatro en sombras  
sesión 13 y 14: las máscaras  
sesión 15 y 16: la técnica de payaso  
sesión 17, 18, 19, 20 y 21: preparación de las escenas finales

a) El torso, el rostro y las extremidades

Para llevar a cabo la codificación del movimiento se considera oportuna rescatar la propuesta de Tomas Motos y Leopoldo García (1990) en cuanto a la distinción que establecen en otorgarle a cada zona corporal una capacidad expresiva. Distinguen las siguientes zonas: cabeza y rostro; manos; torso; piernas y pies.

La cabeza se distingue porque es la sede de la percepción, de la inteligencia. Mientras que el rostro es aquella zona corporal que otorga identidad, resultando ser, el “más rico y el más sensible de los emisores corporales” (1990: 26).

Las manos, junto con el rostro, son la parte más expresiva del cuerpo y son las que nos permiten relacionarnos con los demás.

Del torso es donde radica la acción, siendo impulsada hasta la extremidades.

Y los pies poseen una doble función ya que se utilizan para el desplazamiento y para mantenerse en contacto con la tierra. Además, son la zona corporal que normalmente está oculta, ya sea por la ropa o por el mobiliario, convirtiéndose en las partes corporales de menor control consciente siendo un rico emisor de mensajes inconscientes.

El trabajo de cada zona corporal se considera importante para poder asignarle su propia capacidad expresiva y, así, combinarlas constituyendo un amplio abanico de mensajes corporales, los cuales, podrán ser utilizados para que el proceso comunicativo resulte más preciso reduciendo, en la medida de lo posible, la ambigüedad de la transmisión<sup>38</sup>.

b) El espacio

Aparte de la codificación de las zonas corporales es importante resaltar el espacio como mensaje<sup>39</sup>. El espacio en la intención comunicativa se transforma en un instrumento que se puede dotar de codificación y que colabora estrechamente con las disposiciones corporales<sup>40</sup>.

c) El teatro en sombras

Para la adecuada organización del gesto expresivo se utiliza para el desarrollo de esta última fase algunas técnicas concretas, tales como el teatro en sombras, máscaras, payaso y el trabajo de la voz. La finalidad de su uso se centra en obtener posibilidades expresivas a partir de técnicas específicas.

El teatro en sombras es una de las técnicas expresivas de mayor provecho pedagógico; tanto por su accesibilidad, ya que tan sólo requiere de una sábana y de un foco de luz – proyector de diapositivas o de transparencias–; como por su escasa técnica, resultando por tanto muy versátil en su aplicación; y por la barrera psicológica que supone entre el individuo que expresa y el que observa.

d) Las máscaras

---

<sup>38</sup> En el libro *Expresión corporal* de Tomás Motos y Leopoldo García (1990) se amplía teóricamente cada una de las partes corporales identificadas, así como, las propuestas correspondientes en forma de ejercicios y actividades. Además del rostro, manos, torso y piernas, desarrolla los siguientes bloques de contenidos: el espacio; el ritmo; el equilibrio; iconografías; relación y comunicación interpersonal; y los objetos.

<sup>39</sup> A la ciencia que estudia las distancias territoriales se le llama proxémica, término acuñado por Hall. Flora Davis (1976) dedica varios capítulos a la proxémica en su libro *La comunicación no verbal*.

<sup>40</sup> Tanto el libro de Tomás Motos y Fernando Tejedor (1985), *Prácticas de dramatización* y el de Fernando Bercebal (1995), *Un taller de drama*, proponen diversas actividades encaminadas a la codificación del espacio.

Esta última característica del teatro en sombras es compartida de igual forma por el trabajo con máscara, la cual, “filtra las complejidades de la mirada psicológica” (Lecoq, 2003: 84); es decir, actúa como escudo entre el actor y el espectador disminuyendo, por tanto, el temor a ser observado.

e) La técnica de payaso

La técnica de payaso o también conocida como clown, resulta de gran interés para el planteamiento de esta propuesta por el estrecho vínculo que mantiene con la emotividad. Si se distingue en algo este tipo de trabajo es la conexión que exige con las emociones, revelando la propia esencia del individuo.

La búsqueda de lo grotesco es lo que caracteriza a esta técnica expresiva; búsqueda que se inicia en la propia personalidad de cada individuo. El payaso tiene éxito cuando expresa su propio yo, y es así como el público establece una apropiada interacción, sintiéndose reflejado en las propias miserias expuestas por el payaso (Lecoq, 2003; Jara, 2000; Vigneau, 2004)<sup>41</sup>.

f) La voz

El trabajo de la voz se considera también importante trabajarlo en esta fase<sup>42</sup>. Esta propuesta se fundamenta en que la expresión corporal puede utilizar la comunicación verbal, aunque no se convierta en su principal fuente de emisión:

“La palabra es tan del cuerpo como el movimiento, el gesto o el sonido. Lo que sucede es que hemos verbalizado tanto que se nos han olvidado los aspectos expresivos no verbales, y para recuperarlos es necesario callar. Una vez recuperados, el hombre se expresa a partir de la complementariedad de ambos” (Santiago, 1985: 27).

Ante este mismo planteamiento de Paloma Santiago, el sociólogo David Le Breton (1999) considera que la distinción entre comunicación verbal y no verbal establece una aproximación parcial de la expresión humana ya que, el hecho de diferenciarla entre verbal

---

<sup>41</sup> Resulta una consulta muy interesante para ilustrar con ejemplos prácticos la técnica de payaso el libro de Jesús Jara (2000) *El clown, un navegante de las emociones*. Los ejercicios propuestos los estructura de la siguiente manera: juegos de calentamiento; juegos de preparación; propuestas de improvisación con nariz; propuestas lúdicas para imaginar y planificar; y la veladas desclovnroladas.

<sup>42</sup> Una amplia gama de actividades para el trabajo de la voz se encuentran detalladas en el libro de Fernando Bercebal (1995) titulado *Un taller de drama*.

y no verbal emite un juicio de valor por la prioridad comunicativa que se le otorga al adjetivo en positivo –es como denominar a la noche “no día”–.

g) Preparación de la escena final

Las últimas sesiones de esta fase, y por lo tanto de la asignatura, están destinadas para que los alumnos/as que elijan preparar una escena final –este aspecto forma parte de la evaluación de la asignatura y ya quedó explicado en el epígrafe anterior– dispongan de tiempo suficiente para poder ensayar y consultar los posibles inconvenientes suscitados a lo largo del proceso creativo.

Los contenidos de esta última fase se caracterizan por su *dimensión proyectiva* (Castañer y Camerino, 1991); es decir, por la relación que se establece con los demás compañeros. Ya se ha comentado que la codificación del gesto requiere el proceso comunicativo para, así, favorecer la interpretación del mensaje por parte del sujeto receptor. Es así como, tanto la interacción táctil como la visual se convierten en vehículos de comunicación, dotados de signos que son recibidos e interpretados por los compañeros.

Y por último, para cerrar este tercer epígrafe de este capítulo, se puede concluir que ante la pluralidad de procederes y contenidos pedagógicos que abordan la expresión corporal, esta investigación adopta una perspectiva epistemológica centrada en una expresión corporal fundamentada en el descubrimiento de las posibilidades motrices del individuo. De esta manera, existen tantos procesos creativos como individuos que participan en el planteamiento pedagógico.

A lo largo de la exposición de este planteamiento pedagógico se ha podido comprobar la constante presencia de la interacción visual y la interacción táctil en el desarrollo de las actividades expresivas. Es así como, el próximo epígrafe trata de conocer la idiosincrasia de cada una de las interacciones.

#### **2.4. LA INTERACCIÓN ENTRE INDIVIDUOS: LA MIRADA Y EL TACTO**

---

Este epígrafe concentra su análisis en la aproximación teórica de la interacción táctil y la interacción visual entre individuos, aspectos sumamente vitales de la expresión corporal y en los cuales se centra la presente investigación.

La interacción social se fundamenta en la estructura básica del conocimiento: “La estructura natural de todo fenómeno de conciencia es un proceso dialéctico entre el sujeto



y el objeto” (Martínez, 1989: 55). En esta estructura dialéctica el sujeto es el individuo receptor del mensaje que proyecta el emisor (objeto) y, por lo tanto, el emisor del mensaje es el objeto de conocimiento del sujeto-receptor. Es decir, la interacción social es un tipo de conocimiento con ciertas peculiaridades; ambiguo en su estructura por la alternancia casi simultánea que convierte al sujeto en objeto y al contrario. Esta alternancia condiciona un proceso complejo, lo que sitúa a la interacción social como uno de los procesos cognoscitivos más enrevesados que existen<sup>43</sup>.

La filosofía hegeliana sitúa al individuo como productor de la realidad; es decir, la realidad existe en el momento en que el sujeto la percibe, por lo que cada sujeto construye su propia realidad *–ser-en-el-mundo–*. Esta concepción supera la afirmación del realismo en cuanto que la realidad está fuera del sujeto, independiente de su percepción.

Esta realidad constituida por el sujeto resulta ser infinita, ya que “el ser humano no es nunca de un modo definitivo” (Melich, 2002: 14). Su constitución como sujeto es indefinida porque está supeditada a las circunstancias del contexto, entendiendo de esta manera, un sujeto plural que es resultado de un sumatorio de *yo*s: “*El sistema desde el cual el Yo se organiza y construye, en el que se almacenan los yo*s organizados, y desde donde se prepara para la actuación con uno de ellos, lo denominamos sujeto” (Castilla del Pino, 2001: 40).

El filósofo Joan Carles Melich (2002) opina lo mismo con respecto a la constitución del sujeto: “(...) la identidad humana es también siempre móvil. Podría decirse que <yo *no* soy el que soy> o también, <llega a ser lo que *no* eres>” (2002: 29). Y también Eduardo Nicol comparte este mismo concepto de constante evolución, ya que considera que el sujeto no se puede entender como una individualidad aislada, sino que su conducta se corresponde con el contexto que le rodea.

A esta infinitud de la realidad promovida por la evolución ilimitada del individuo, se le debe añadir que existen tantas realidades como sujetos cognoscentes, por lo que se debe

---

<sup>43</sup>Merleau-Ponty dice al respecto: “El enigma reside en que mi cuerpo es a la vez vidente y visible” (1980: 17).

partir desde su infinitud y pluralidad. Es así como, Hannah Arendt entre otros, sostienen que la “realidad sólo sea un sueño” (1996: 304), una ilusión proporcionada por el sujeto<sup>44</sup>.

Acertadamente, Manuel Martínez (1989) expone que las ciencias sociales no pueden objetivar su objeto de conocimiento ya que, lo que procede del objeto no son propiedades de éste, sino valoraciones del sujeto. Así lo explica también Carlos Castilla del Pino: “Alguien me mira, y la forma de mirar es consecuencia de <alguna> actitud hacia mí. Ahora bien, las inferencias acerca de lo que alguien me sugiere con la mirada son connotaciones mías, *no propiedades del objeto, sino valoraciones sobre el objeto*” (2001: 26). Mientras que, Humberto Maturana (1997) añade al respecto: “Por consiguiente, las afirmaciones de la objetividad y la universalidad en la ciencia son morales y no ontológicas” (1997: 89).

Emilio Lamo de Espinosa (1996) explica este hecho describiendo el cuadro de *Las Meninas* de Velázquez. El pintor se presenta pintando para detallar que lo importante del cuadro es el testigo –observador–. La paradoja del cuadro es que en vez de exhibir en primer plano el objeto de conocimiento –los Reyes–, expone el sujeto del conocimiento – el propio Velázquez– en el acto mismo de conocimiento –está observando a los Reyes–. Su magia está en que el sujeto –Velázquez– se convierte en objeto, ya que el cuadro en su totalidad es observado por el público que lo contempla. Lamo de Espinosa ante esta ambigüedad sujeto-objeto viene a decir que la realidad sólo existe porque Velázquez la muestra a los observadores del cuadro. “El mundo existe únicamente para un yo, sólo cuanto no como realidad, sino como reflejo de esa realidad en alguien” (1996: 54-55).

Como se ha visto a lo largo de este apartado y a modo de conclusión, la interacción entre individuos –siendo aquí la relevante la visual y la táctil– promueve la idea hegeliana de que el objeto de conocimiento –la información que procede del emisor de la comunicación– está condicionado por las circunstancias del individuo receptor; es decir, que la realidad es una proyección del sujeto, no una propiedad del objeto.

Por lo tanto, resulta de vital importancia abordar el análisis de la interacción entre los individuos desde la propia perspectiva del sujeto que interpreta el mensaje recibido. Y es

---

<sup>44</sup> M<sup>a</sup> Jesús Soto (1995) expone en su libro *La recomposición del espejo* lo que denomina como metáfora del espejo, concepto que retoma la gnoseología de Schopenhauer en cuanto que, no “existe propiamente un mundo, un cosmos fenoménico, sino una imagen o expresión del mismo, una mirada sobre las cosas que no alcanza a los objetos, sino sólo a la propia visión del sujeto” (1995: 80).

así como, la perspectiva de análisis que permite el objeto de estudio de la presente investigación, favorece la aproximación a la realidad social desde la visión del propio individuo que la interpreta e interioriza.

#### 2.4.1. La percepción y la interpretación como aspectos claves en la convivencia sujeto-objeto

Retomando conceptos fenomenológicos en cuanto que el individuo se apropia de la realidad cuando la percibe, se debe considerar que las propiedades de la percepción afectarán a la realidad constituida<sup>45</sup>, incluyendo en esas propiedades perceptivas los siguientes aspectos:

- a) Circunstanciales, que serían aquellos que afectan en el momento de la percepción y que proceden del contexto. El ser humano no percibe lo que quiere, sino que está condicionado por lo acontecido (Marina, 1993).
- b) Capacidad perceptiva del sujeto, refiriéndose a los límites perceptivos que identifican a cada sujeto. La forma que se tiene de percibir la realidad está íntimamente determinado por la capacidad perceptiva, es decir que “nuestro aparato sensorial condiciona nuestra percepción del mundo; si tuviéramos un umbral de sensibilidad distinto en la retina, seríamos capaces de discernir estímulos diferentes” (Mosterin, 1987: 45).
- c) Interés del individuo, ya que el sujeto aprende a clasificar lo que percibe, discerniendo los estímulos por mor de sus intereses y necesidades. La percepción humana no se puede considerar como una cámara fotográfica que recoge la realidad, sino que el sistema perceptivo reacciona extrayendo la información (Marina, 1993). Carlos Castilla del Pino (2001) en su obra *Teoría de los sentimientos*, atribuye a los sentimientos la función selectiva de jerarquizar la realidad, ya que "nos conducen y nos dirigen hacia el objeto, sitúan a éste en un

---

<sup>45</sup> Como acertadamente apunta Norbert Bilbeny (1997), fisiológicamente la especie humana no ha evolucionado mucho desde el Hombre de Neandertal, pero si lo ha hecho en la forma de percibir la realidad y de reaccionar ante ella. Es decir, aunque el tacto y la vista no han evolucionado, si lo ha hecho la forma de palpar y la forma de mirar.

campo perceptual preferencial y gracias a ellos la percepción misma del objeto se convierte en selectiva (y seleccionadora)” (2001: 21).

Además de los citados condicionantes perceptivos, se debe añadir la inevitable interpretación que está implícita en toda interacción social, es decir que, “percibir es dar significado a un estímulo” (Marina, 1993: 43). Por lo tanto, la interpretación es una operación de segundo nivel que requiere la percepción del estímulo, siendo esta percepción, la operación de primer nivel. Es así como, a cada información recibida se le asigna una simbología, un significado. Dicho con otras palabras, se personaliza la información registrada, ya que la interpretación va a estar condicionada por la peculiaridad de cada individuo, por el significado otorgado a cada rasgo de la realidad.

El signo, por lo tanto, no transmite en sí ningún mensaje, sino que es el receptor quien lo interpreta (Aranguren, 1975; Maturana, 1997)<sup>46</sup>. Con palabras de José Antonio Marina: “No hay percepción sin estímulo, pero el estímulo no determina por completo la percepción. Hay una holgura entre ambos, que permite un juego” (1993: 31). La información existe en el momento que un receptor la advierte y la distingue, dotándole de significado para sí mismo.

Para este proceso de traducción de la realidad se requiere de la memoria que relaciona el mensaje descifrado con los modelos y patrones incorporados previamente y, por lo tanto, se está desencadenando un reconocimiento de lo percibido. Este reconocimiento establece un ejercicio comparativo con el modelo, otorgando familiaridad a lo distinguido. Como se decía en párrafos anteriores, la realidad es jerarquizada por el individuo, necesita ordenar el magma de estímulos que experimenta y, de ahí, la necesidad de establecer modelos para ordenar lo que le rodea. El ser humano necesita catalogar la realidad acuñando nombres que agrupen taxonómicamente lo observado, por eso, está rodeado de montañas, ríos, mesas, estrellas, lluvia, coches, etc. y, también, requiere ordenar su algarabía emotiva en un mapa conceptual, etiquetando las emociones en alegría, tristeza, abatimiento, rencor, etc.

Es por eso que la interacción social suscita discrepancias entre emisor –objeto del conocimiento– y receptor –sujeto del conocimiento–. Discrepancias que están

---

<sup>46</sup>José Luis Aranguren (1975) argumenta que el contenido artístico que posee una expresión artística es inagotable. Si todo el mensaje está en la transmisión, y no en el emisor, su sentido es siempre plurivalente. Una gran obra es recreada de nuevo cada vez que alguien, dotado de capacidad estética, la contempla.

determinadas por el cincel de la socialización que esboza los procesos jerárquicos de la sociedad estableciendo unos valores y formas de entender el mundo que la distinguen en su evolución y con respecto a otras culturas. Por ejemplo, Carlos Castilla del Pino (1992) elabora un análisis comparativo del silencio entre la cultura española y la sueca. Expone que, el español vivencia el silencio como imposición externa, ya que su mentalidad es discursiva, mientras que para el sueco, el silencio es bienvenido si es elegido por uno mismo, ya que es una cultura que no necesita exponer su opinión tanto como la española. En este ejemplo, se puede comprobar cómo cada régimen social desarrolla sus propias estrategias de relación, y cómo, para el pueblo español, el silencio es utilizado como instrumento de poder, dotándole de significados negativos en cuanto al temor, a la inseguridad y la desconfianza que es interpretada a partir de su presencia. Por lo tanto, el mismo hecho social tendrá un significado diferente según la sociedad estudiada.

#### 2.4.2. La mirada como interacción social

La mirada como interacción social es una de las acciones sociales más utilizadas de las que se desprenden infinidad de mensajes y significados; por lo tanto, a la acción de mirar se le considera la acción social por antonomasia: “La mirada es de entrada un compromiso con el mundo” (Breton Le, 1999: 12)<sup>47</sup>.

Como ya se expuso en anteriores párrafos, toda interacción social se fundamenta en la dialéctica sujeto-objeto y de su alternancia sujeto a objeto y viceversa. Es así como en la acción de mirar, un observador –sujeto– deposita su mirada en otra persona –objeto– y viceversa, por lo que, este mismo observador se hace aparente ante la mirada del *otro*, convirtiéndose, por tanto, en objeto. Dicho de otra forma, la mirada resulta ambigua, ya que tiene capacidad para percibir y expresar (Vuillemin, citado por Bernard, 1985):

“Dirigir los ojos hacia otro nunca es un hecho anodino; la mirada, en efecto, da pábulo, se apodera de algo para bien o para mal, es sin duda inmaterial pero actúa simbólicamente. No es sólo un espectáculo sino el ejercicio de un poder. En ciertas condiciones, oculta un temible poder de metamorfosis. La mirada de un actor posada en otro es siempre una experiencia

---

<sup>47</sup> Así mismo lo considera Sebastià Serrano (2004): “Detrás de la mirada mutua hay un pacto no escrito, un compromiso, de llevar por buen camino el proceso de comunicación por medio de la necesaria coordinación de las acciones. Existe, por tanto, una voluntad de colaborar, de solidaridad. Los ojos nos hacen sociales y la mirada ofrece y pide al mismo tiempo” (2004: 56).

afectiva. No carece de incidencia física: la respiración se acelera, el corazón late más de prisa, la presión arterial se eleva, la tensión psicológica crece. Los ojos del otro tocan el rostro de manera metonímica y alcanzan al sujeto en su totalidad” (Breton Le, 1999: 195).

#### 2.4.2.1. La influencia de la mirada en la construcción social de cuerpo

Cuando se hace referencia a la construcción social del cuerpo se está destacando el proceso de constitución que toda sociedad realiza para establecer modelos corporales estándares (Bourdieu, 1986)<sup>48</sup>. Esta construcción social origina un modelo corpóreo, el cual, es anhelado por la mayoría de los integrantes de la comunidad. En consecuencia, existe una continua comparación con el estereotipo establecido, originando satisfacción o frustración dependiendo del resultado comparativo obtenido. Este ejercicio comparativo es posibilitado por la acción de mirar, la cual, ofrece la información necesaria para reconocer la distancia establecida entre la corporalidad del individuo y el modelo corporal constituido socialmente.

Así, no se es indiferente a la mirada de los demás, y de ahí que, unos ojos anclados en la presencia de un individuo provoca cierta turbación emocional, cierto descontrol afectivo o algún tipo de incomodidad transitoria. Cuando esto acontece, el sujeto observado es consciente de que es susceptible de análisis, de que algún aspecto de su existencia resulta de interés para el observador, por lo tanto, la mirada se convierte en el poder que somete al individuo a ser juzgado por los ojos de los demás.

Este juicio social posibilitado a partir de la mirada condiciona el comportamiento, ya que si se es o no capaz de contener las emociones, el sujeto observado se verá irremediamente sentenciado por los demás. “Disminuye el miedo inmediato que el hombre causa al hombre y en cambio aumenta el miedo interior en relación con aquél, miedo producido por la mirada y por el super-yo” (Elias, 1993: 505).

---

<sup>48</sup> Luis Carlos Restrepo (1997) resume este complejo proceso de la siguiente manera: “El cuerpo es la pizarra donde se escribe la cultura. El mármol donde se cincela el signo” (1997: 181). Añade posteriormente en la misma página: “Al nacer, el cuerpo infantil se encuentra ya aprisionado en una densa rejilla de signos que lo esperan. La cuna preparada por mamá, el rosado que decora la alcoba de la niña, los juguetes que la socializan, el nombre que la integra a la tradición de sus mayores, son todas deliciosas trampas para capturar los gestos inexpertos. Ni siquiera en este momento precoz de la existencia el cuerpo es libre. Siempre desde el nacimiento hasta la muerte, está tensionado por enjambres de símbolos que, al moldearlo y troquelarlo, lo tornan deseable para sus congéneres”.

Por otra parte, es importante resaltar la incidencia que tiene la mirada de los demás en el propio ser. "Se necesita al otro para existir y tener identidad; ése es el homenaje que se le rinde. Pero al mismo tiempo será castigado cuantas veces se crea que no ha correspondido a este público ofrecimiento" (Bilbeny, 1997: 103). De esta manera, la mirada de los demás aporta información para la construcción de la moralidad; todo aquello que es y no es aceptado por los demás. La mirada del *otro* es la respuesta al proceder del individuo, a su discurrir cotidiano.

Se puede concluir que, la constitución existencial del *ser* está relacionada con la interacción del *otro*. "(...) esa posibilidad de ser visto por otros ojos hace que surja y exista el otro para mí. Para decirlo con Sartre: "el otro es, en principio, aquel que me mira" (Bilbeny, 1997: 105). Cuando el individuo se convierte en objeto es cuando se puede admitir la existencia del *otro*, y en consecuencia del yo. Por lo tanto, la mirada de los demás define la identidad, muestra la verdad de la existencia<sup>49</sup>: "Su mirada sobre mí me hace experimentar que existo para su conciencia y no sólo para la mía, a la que, de esta manera, y sobre el hábito de los ojos, permanentemente rectifica y confirma" (1997: 63).

Flora Davis (1976) dedica un capítulo de su libro *La comunicación no verbal* a la mirada, titulándolo "Lo que dicen los ojos". En este capítulo muestra las diferencias en torno a la forma de mirar de unas culturas a otras: "En Francia se admite que un hombre mire descaradamente a una mujer en público. Más aún, algunas francesas se quejan de sentirse incómodas en las calles de Norteamérica, como si repentinamente se hubieran tornado invisibles" (1976: 87).

---

<sup>49</sup> Existe una práctica muy interesante para evidenciar que la identidad es proporcionada por la mirada de los demás. Esta experiencia consiste en colocar a la mitad de los individuos una pegatina de color verde en la frente, mientras que a la otra mitad se le coloca una pegatina roja. Cuando se está pegando el adhesivo el alumno/a permanece con los ojos cerrados, para que así, no pueda saber que color le identifica.

El coordinador de la experiencia da la consigna que no se puede utilizar la comunicación verbal, aunque sí se puede interaccionar. Normalmente, la respuesta generalizada de los individuos es la de agruparse por colores. Como cada individuo no puede ver su color, debe "confiar" en el mensaje que le proporcionan los demás, indicándole que es uno u otro color. Para complicar dicha experiencia se suele introducir un individuo previamente informado del trabajo a realizar, al cual, se le dan indicaciones para que confunda a algún individuo sobre su identidad cromática. Cuando termina la experiencia, el sujeto confundido tiene serias dudas de cual es el color que lleva pegado en su frente, resultando este hecho, importante para incitar a la reflexión de cómo la identidad personal es transmitida por el reflejo de los demás.

Esta práctica se lleva a cabo en la propuesta de expresión corporal expuesta en esta investigación, y más concretamente en la primera fase de la exploración.

Es por lo tanto, el contacto ocular un aspecto más de distinción cultural. Esta acción como otros comportamientos y conductas sociales, son restringidos y socializados por el proceso educativo, en el que a los niños y a las niñas se les indica que pueden o no mirar, y cómo deben hacerlo<sup>50</sup>.

Como la gran mayoría de las conductas sociales, la forma de mirar ha sufrido su correspondiente evolución. Norbert Elias (1993) alude a éste proceso destacando el refinamiento necesario para el bienestar social al que fueron sometidos los comportamientos sociales y, más concretamente, la forma de mirar. Por ejemplo, se cita la importancia de evitar la mirada fija, ya que resulta un símbolo de indolencia, también la mirada penetrante, pues significa provocación y, por último, la mirada elocuente ya que otorga desvergüenza. En resumen, se debe adoptar una interacción visual fundamentada en el respeto y la serenidad.

A modo de conclusión en lo que respecta a la mirada como interacción social, resulta evidente la comunicación que persiste entre el emisor y receptor de dicho proceso comunicativo, y cómo, se hace latente la continua permuta de roles. Depositar la mirada en alguien, o percibir que otra persona deposita la mirada en uno mismo, son acciones que denotan un interés, un compromiso social que establece la interacción, posibilitando de esta manera, el intercambio de mensajes e información.

En este sentido, se puede argüir que, el ámbito pedagógico como sistema social, también va a estar afectado por las consecuencias implícitas que posee la interacción visual entre individuos. Las sesiones de expresión corporal se convierten en un deambular corporal en el que todo alumno/a es susceptible de observar y de ser observado por los demás.

Es por esto que, resulta lícito justificar la mirada como interacción social que debe ser susceptible de estudio debido a las notables consecuencias pedagógicas ocasionadas en los individuos que participan de cualquier interacción social.

### 2.4.3. El tacto como interacción social

---

<sup>50</sup> “Se enseña a los niños a no mirar fijamente los senos o los genitales. Rara vez se les indica explícitamente, pero lo aprenden. En muchas, sino en todas las sociedades, las niñas reciben instrucciones más estrictas que los varones respecto a dónde no deben mirar. La conexión entre el sexo y el contacto ocular es, de hecho, muy fuerte. Desde hace mucho tiempo se ha creído que el exceso sexual causa debilidad en la vista y ceguera” (Davis, 1976: 85-86).



De igual forma que se ha justificado el interés comunicativo de la interacción visual para la intervención educativa, el otro punto de interés de esta investigación se centra en otro tipo de interacción social como es el tacto.

#### 2.4.3.1. Funciones perceptivas del tacto

El sentido del tacto no está localizado en un solo órgano, ya que se extiende por toda la piel. Esto provoca que las informaciones recibidas sean numerosas a pesar de que la epidermis permanece cubierta con la ropa, disminuyendo inevitablemente su capacidad perceptiva.

Las sensaciones percibidas a partir de la piel son de tres tipos (Soler, 1989: 49-50):

- térmicas (perciben la temperatura)
- ponderales (sienten el mayor o menos peso)
- táctiles (agarrar, asir, besar, acariciar, accionar, coger, empujar, frotar, manosear, palpar, rozar, tirar, tocar).

Es decir, lo que se percibe con este sentido son superficies, consistencias, temperaturas, pesos y resistencias, dimensiones, formas, humedades, y facilidades en el manejo de los objetos. En consecuencia, es evidente la gran diversidad de información que llega al individuo a partir del tacto, considerándolo como el sentido diferenciador del ser humano. Si se compara al ser humano con otras especies, cabe destacar que éstas tienen el sentido de la vista o del olfato muchísimo más desarrollado que los seres humanos.

José Antonio Marina (1993) se refiere al tacto como un sentido lento que permite recrearse en el proceso perceptivo. Cuando se palpa un objeto se va formando una imagen de él, aproximándose a posibles hipótesis, ¿qué es?, ¿un mechero?, ¿un bolígrafo? Cuanto más complejo sea el objeto, o más desconocido sea, esta percepción se nutrirá de mayores interrogantes y provisionales respuestas. Si se considera la afirmación de Milan Kundera en su novela *La lentitud* en cuanto que existe “un vínculo secreto entre la lentitud y la memoria, entre la velocidad y el olvido” (1995: 47), se puede afirmar que los objetos percibidos a partir del tacto se incorporarán a la memoria sólidamente y, por lo tanto, serán difícilmente olvidados.

#### 2.4.3.2. El tacto en el proceso evolutivo

Ontogenéticamente, las preferencias perceptivas del individuo evolucionan a lo largo de su desarrollo, siendo el tacto, el sentido más requerido hasta la adolescencia<sup>51</sup>. Superado este periodo evolutivo la vista se convierte en el sentido más utilizado por el individuo, relegando a un segundo plano las informaciones obtenidas a partir del tacto (Soler, 1989). Por lo tanto, en el proceso de desarrollo de la conciencia corporal será la identificación táctil la que va a posibilitar al niño reconocer sus segmentos y partes corporales, y así, constituir su noción de individuo, diferenciándose del exterior. Dicho de otra manera, el tacto proporcionará al niño información para constituir su yo, y distinguir la frontera que lo divide del exterior (Álvarez Reinares, 1997).

Si a un niño se le restringen sus experiencias táctiles puede tener problemas con el pensamiento abstracto (Soler, 1989), incluso deficiencias derivadas con los otros sentidos. Daniel Tamayo (1987) en su libro *Educación la sensibilidad*, muestra la diferencia de comportamiento maternal entre dos grupos poblacionales muy dispares; los “netsilik”, grupo de esquimales del noroeste de Canadá; y los “mundumugor”, tribu de Nueva Guinea que practicaba el canibalismo.

Las madres “netsilik” colocan al recién nacido a su espalda, de tal forma que, el pecho y el vientre del niño están directamente en contacto con la piel de la madre. Así permanecerán hasta que sea autónomo en su desplazamiento. De esta forma, el bebé está sometido a todas las posturas y desplazamientos de la madre, otorgándole un abanico de experiencias mucho más amplias que si permaneciese todo el tiempo en una cunita. Cuando los bebés criados son mayores demuestran una gran habilidad para la orientación espacial, un gran control del tacto, y una excelente coordinación motriz. Además, los antropólogos consideran que el buen carácter de este pueblo, afable y muy pacífico, se debe al estrecho vínculo entre

---

<sup>51</sup> “El contacto del infante con el mundo exterior se establece principalmente por intermedio de los labios y la boca; por medio de ellos reconoce a su madre. Cuando utiliza las manos para tocar desmañadamente y ayudar en la tarea de la boca y los labios, conoce por el tacto lo que ya conoce con los labios y la boca. A partir de allí progresará gradualmente hacia el descubrimiento de otras partes de su cuerpo y sus relaciones mutuas, de donde resultarán sus primeras nociones de distancia y volumen” (Feldenkrais, 1991: 21).

madre e hijo, cultivándose una esmerada relación por parte de todos los miembros de la comunidad con los recién nacidos<sup>52</sup>.

Por su parte, los "mundumugo" establecen un vínculo hostil con el recién nacido. Cuando la madre queda embarazada sufre el primer rechazo por parte del marido, extendiéndose este malestar hacia el total de la comunidad que discrimina a la familia progenitora. Los lactantes son colocados en una áspera canasta, maniatados, permaneciendo eternamente colgados del techo. Los antropólogos definen a este pueblo como violento, muy propenso al enfrentamiento.

#### 2.4.3.3. El tacto en la sociedad antiséptica

Paradójicamente, la liberación de la mano supuso el punto de inflexión en la Filogénesis de la especie humana. En el momento que se adoptó el bipedismo la mano pudo explorar sus posibilidades manipulativas y, a partir de ahí, "utilizar las manos para fabricar y transportar herramientas, y utilizar herramientas para satisfacer las necesidades cotidianas" (Harris, 1990: 14). Este objeto extra-corporal multiplica las posibilidades de la especie en cuanto a su adaptación al medio, ya que le permitió romper, introducir, extraer, transportar, empujar, etc. Esta nueva posibilidad provocó el desarrollo del pensamiento abstracto produciéndose, por tanto, una evolución exponencial en la cultura humana, pero no, en la naturaleza humana.

Es decir, que esta liberación de la mano ha condicionado en gran medida que el ser humano se haya convertido en lo que es. Y sin embargo, la sociedad del presente se identifica por su aversión al tacto. El sociólogo Norbert Elias (1993) en su fantástica obra *El proceso de la civilización*, analiza los cambios introducidos por el concepto *civilité*, término acuñado por la Edad Moderna y extendido en Europa en el segundo cuarto del siglo XVI a partir de la obra de Erasmo de Róterdam, *De civilitate morum puerilium*. En

---

<sup>52</sup> El lingüista catalán Sebastià (2004) dice al respecto: "Hoy sabemos que el tacto favorece la producción de endorfinas, ese regalo de la naturaleza que químicamente pertenece a una clase muy especial de las sustancias opiáceas y, por tanto, relajantes y tranquilizantes. Apenas un toquecito suave puede ser suficiente para enviar impulsos eléctricos que viajarán a través de nuestros estrechos senderos neuronales hasta llegar al tabernáculo de la química amiga, que estimulará la producción de los mensajes más deseados y enviará esta buena nueva por los canales sanguíneos hasta el último rincón de nuestros músculos, de nuestros órganos o de nuestros tejidos. (...) Los efectos del tacto son de naturaleza multiplicativa, y en el arte de tocar –de saber tocar– radica el secreto de una buena parte de los recursos comunicativos que han de intensificar nuestras sensaciones de paz, alegría y bienestar" (2004: 42-43).

esta obra se reflejan las conductas que debían adoptar los nobles en la esfera pública que les distinguiesen de los individuos de segunda categoría<sup>53</sup>.

La civilización supuso un refinamiento en las conductas sociales, constituyéndose formas de contención para amainar los impulsos emocionales del individuo. Por ejemplo, la agresividad fue canalizada, adoptando otras formas de conflicto social que obviaban la violencia física dando paso, pues, a la tramas e intrigas; es decir, a las luchas disputadas con palabras y no con puños (Breton Le, 1999; Elias, 1993).

Derivado de esto se puede argüir que el distanciamiento social se incrementa, reduciéndose el tacto a la intimidad y, por tanto, es simbolizado con la genitalidad<sup>54</sup>. Es decir, el tacto es significado de primitivo, de salvaje, de embrutecido, el cuerpo que debe ser escondido, ya que es distintivo de pudor y vergüenza. Por ejemplo, el hecho de enjuagarse los órganos genitales suponía todo un problema: “cierra los ojos sugiere Madame Celmort hasta que termines la operación” (Vigarello, 1991: 28).

Ante la dicotomía privado-público, la filósofa de origen alemán Hannah Arendt (1996) resalta la importancia de la esfera pública en la antigüedad, ya que poseer capacidad pública era sinónimo de ciudadanía. El término privado procede de privación, y por lo tanto, aquellos hombres que sólo vivían su capacidad privada eran iguales a los esclavos, privados de asistir a la esfera pública. No será hasta la incursión del individualismo moderno que el término privado se dotará de valores humanistas.

Sin embargo, en la sociedad posmoderna lo requerido es la privacidad, el individualismo ha alcanzado el beneficio de la sociedad de consumo (Lipovestky, 1990). Todo el esfuerzo se encauza hacia el cultivo de los intereses individuales<sup>55</sup>. Este individualismo es

---

<sup>53</sup> Las referencias de conducta que se destacan en esta obra de Erasmo de Róterdam se distinguen por aludir a la actitud corporal, ademanes, vestimenta y expresión del gesto. Un ejemplo de ello: “En las ventanas de la nariz no debe haber mucosidad alguna, continúa algo más adelante. El aldeano se suena con el gorro o con el faldón de la camisa; el salchichero, con el brazo o el codo. Tampoco es más correcto valerse de la mano y limpiarla luego en el faja. Lo más decente es recoger el moco en un pañuelo, a ser posible, haciéndose a un lado” (Elias, 1993: 101).

<sup>54</sup> Erasmo de Róterdam dice al respecto: “Cuando, a causa de una necesidad de fuerza mayor, estemos obligados a acostarnos en un viaje junto a otra persona del mismo sexo, no es conveniente acercarse tanto que lleguemos a incomodar al otro, e incluso, a tocarle” (Elias, 1993: 202).

<sup>55</sup> Aunque como atinadamente afirma Ignacio Izuzquiza (2003) lo que se considera más privado, más íntimo, es una copia de lo colectivo. “Llenamos lo privado con deseos que son copias de lo que aparece en los medios o de lo que se muestra en los escaparates” (2003: 97). También Javier Echevarria (1995) afirma esta idea en cuanto que “Telépolis genera una fuerte presión sobre lo privado y lo íntimo, tratando de convertirlo en mercancía pública” (1995: 164).

potenciado por el mundo urbano siendo éste el espacio que caracteriza a la sociedad del siglo XXI. A comienzos de este siglo un ochenta por ciento de la población mundial vive en espacios urbanos (Izuzquiza, 2003: 90), y esto implica el anonimato pero, también, el desconocimiento del vecino. Nadie conoce a nadie, las calles son un discurrir de miradas ajenas entre sí y resulta excepcional cuando algún desconocido deposita su atención en alguien, o rebasa el límite de la burbuja personal a la que hace referencia Flora Davis (1976), por lo cual, se interpretará invasión, provocando respuestas de hastío y desagrado.

Este culto al anonimato que posibilita el espacio urbano genera inseguridad. Esa incertidumbre suscitada por el prójimo está nutrida por el desconocimiento del otro pero, también, por la sensación de inseguridad que es alentada por los medios de comunicación. El polémico director de cine Michael Moore en su película *Boowling for Columbine*, refleja cómo la inseguridad pública está fomentada y multiplicada por la tendencia al catastrofismo que tienen los medios de comunicación, dotando de gran espectacularidad a cualquier suceso cotidiano, promoviendo el miedo y la inseguridad en la población civil dándose, por ello, conductas hostiles ante la presencia “amenazante” del otro<sup>56</sup>. Seguramente por esta causa, el uso del chat a través de Internet resulta tan exitoso y practicado por gran parte de la población. El ser humano necesita comunicarse, pero conocer al desconocido cada día resulta una empresa más difícil de realizar. Sin embargo, el chat proporciona conocimiento del otro respetando la distancia corporal, respetando la seguridad que transmite la acorazada vivienda. De todas formas, el éxito desmedido de este tipo de comunicación social también está incentivado por la imposibilidad del juicio social que anteriormente se citaba cuando se hacía referencia a la interacción visual. Resulta infrecuente encontrar a alguien que transija su imagen corporal porque, además, contradictoriamente, en una sociedad como la occidental donde la obesidad se incrementa a pasos agigantados, el bombardeo de imágenes de corporalidades esbeltas cubren la

---

<sup>56</sup> Esta sensación de inseguridad ciudadana extendida a lo largo del planeta ha producido cambios en las formas de entender la privacidad, y si antes podía resultar una tónica generalizada, sobre todo en los núcleos rurales, encontrar las casas abiertas y los coches con las llaves puestas, ahora existe un esmerado cuidado en asegurar la infranqueabilidad del espacio privado, incluyendo puertas blindadas, alarmas, vallas protectoras, guardas jurados, etc. Como ejemplo, en la capital paraguaya, Asunción, la inseguridad ciudadana es exportada, ya que a la llegada de un extranjero se le advierte del peligro de la jungla urbana, por lo cual, se le aconseja abstenerse de los paseos nocturnos. La paradoja radica en que los sucesos delictivos en esa ciudad son exiguos, y que a pesar de la pobreza visible, la tranquilidad es respirable en las calles de la capital. El foráneo recién llegado comienza a entender esa atmósfera de inestabilidad cuando se informa que unos años atrás los vecinos dormían con las casas abiertas, obviando cualquier tipo de restricción a la entrada de la vivienda.

totalidad publicitaria. El chat permite aproximarse al conocimiento de otra persona sin ser sometido al veredicto corporal y, esto, alimenta la seguridad en uno mismo y, consecuentemente, fomenta las relaciones sociales.

No se puede tocar porque mancha, no se puede tocar porque contagia, no se puede tocar porque se rompe, no se puede tocar porque no es suyo. Son consignas destiladas por cada individuo, adscritas a la forma de proceder y de comportarse con sus semejantes y el entorno que le rodea.

Partiendo de la consideración de que el sentido del tacto es el más íntimo de las capacidades perceptivas, y ante la tesitura de inestabilidad social acrecentada por el miedo al desconocido<sup>57</sup>, la interacción a través del tacto se reduce a la esfera privada. Sólo lo familiar, lo conocido puede franquear la burbuja personal<sup>58</sup>.

De todas formas, a pesar de que el tacto es identificado como conducta familiar, la socialización conduce al individuo a refinar su tacto, dictaminándole aquellos objetos que puede y no tocar:

“Ya desde la infancia lo primero que se nos prohíbe es tocar nuestro cuerpo, luego otros cuerpos y al final, por un motivo u otro, medio mundo de objetos, tanto mayor cuanto más civilizado o <confortable> sea nuestro entorno. Más tarde habrá que redescubrir el tacto con la adolescencia, pero de manera torpe y casi furtiva, para recuperarlo con el sosiego y gratitud que se merece sólo en la tardía madurez, cuando ya no tenemos que <enseñar> a nuestros hijos a comportarse respecto a él y celebramos como niños la humedad de la tierra o la almohada de lino, el baño con el nieto o *le genou de Claire*.” (Bilbeny, 1997: 91).

De ahí, que se asocia la capacidad táctil con la sexualidad<sup>59</sup>. Bilbeny añade que la sexualidad se confunde con la genitalidad, ya que ésta sociedad no cultiva los sentidos. Por eso, el mundo de las caricias está ausente en los comportamientos sociales, sobre todo, cuando se trata de relaciones entre género masculino. Luis Carlos Restrepo (1997) plantea un nuevo paradigma de convivencia consistente en individuos tiernos, que utilicen el lenguaje de la sensibilidad. Este nuevo paradigma propone ampliar la restringida

---

<sup>57</sup> Que en potencia es un malhechor.

<sup>58</sup> El miedo a la enfermedad del SIDA y sus mitos generados por su desconocimiento han afianzado el miedo al contacto con el extraño, con el desconocido.

<sup>59</sup> Por ejemplo, los niños y niñas que han sido víctimas de abusos sexuales identifican el tacto con maltrato, por lo que, se muestran reacios en relacionarse con los demás a través del tacto.

asignación de emblema sexual al tacto para experimentar y explorar sus posibilidades comunicativas.

Para ello, el autor considera que es el ámbito educativo el encargado de potenciar el mundo de los sentidos, extendido sus limitaciones visuales-auditivas por mor de todas las capacidades perceptivas que tiene el ser humano<sup>60</sup>.

En este sentido, y vista la importancia y las paradojas sociales que entraña el tacto para el ser humano, desde esta investigación se incide en la trascendencia que tiene la interacción táctil en el proceso comunicativo, y cómo debe potenciarse desde la intervención educativa para constituir un sistema educativo concebido desde una perspectiva integral del ser humano.

A modo de síntesis de este tercer epígrafe se puede concluir que, tanto la interacción táctil como visual poseen la implícita ambigüedad que posee todo proceso comunicativo, en cuanto que, el receptor del mensaje debe percibirlo en primer lugar, para luego descifrarlo y traducirlo según sus conocimientos previos. La forma en la que el receptor perciba el mensaje emitido está condicionado por la propia idiosincrasia perceptiva del receptor, determinando por tanto, el contenido que posee dicho mensaje. Es decir, el mismo hecho social como pueda ser un masaje realizado en una sesión práctica de expresión corporal, será vivenciado de forma singular según las circunstancias que rodeen a los individuos que participen en dicha tarea. De ahí, la necesidad de reflexionar y analizar las particularidades perceptivas que rodean al ser humano; motivo por el cual, el próximo epígrafe centra su análisis en la emotividad.

## **2.5. LA EMOTIVIDAD COMO FILTRO PERCEPTIVO DE LA REALIDAD DEL INDIVIDUO**

---

La polisemia del término emoción resulta una evidencia según la fuente bibliográfica consultada. Mientras que Antonio Damasio (1996) establece una diferenciación entre emoción y sentimiento, Carlos Castilla del Pino (2001) obvia posibles comparaciones, entendiéndolo como sinónimos ambos conceptos. De la misma manera, esta investigación

---

<sup>60</sup> La organización de la infraestructura en la escuela impide el contacto entre los niños; sentados individualmente en sus pupitres, se censura cualquier tipo de interacción entre ellos.

comprende ambos conceptos como sinónimos, aunque a lo largo de este estudio se haga referencia exclusivamente al concepto de emotividad.

### 2.5.1. La emotividad desde la Filogénesis

Desde el punto de vista filogenético la emotividad cumple una serie de funciones, que aunque obsoletas para la supervivencia de la sociedad presente, resultaron un referente en la evolución de la especie humana. En la obra de Darwin (citado por Damasio, 1996; García Fernández, 1991; Garrido, 2000; Mora, 2000) de 1873 titulada *La expresión de las emociones en los animales y el hombre*, se expone la íntima conexión de la emoción con las aptas respuestas fisiológicas que posibilitaron la supervivencia de la especie. Los movimientos reflejos son acciones que se pueden automatizar y heredar con el paso de la generaciones sucesivas, por lo que se puede aludir que las expresiones emocionales son herencia de los viejos hábitos de anteriores generaciones <sup>61</sup>.

Así pues, las respuestas químicas y nerviosas que se originan en un ser humano cuando vivencia el miedo fueron un factor de supervivencia durante millones de años. Es así como, la emoción provoca la alteración en el ritmo cardiaco, desencadenándose por tanto, un incremento del gasto cardiaco. Esto a su vez modifica la presión arterial debido a una mayor vasopresión. También afecta al hígado liberando glucosa que actúa sobre la médula suprarrenal. Consecuencia de este proceso, aumenta la secreción de adrenalina reforzando la descarga simpática. Y todo ello, da paso a la dilatación en la pupila, sudor y piloerección (Garrido, 2000).

Para concluir este planteamiento filogenético se establecen las siguientes funciones que las emociones han proporcionado a la supervivencia de la especie (Mora, 2000):

- a) Defensa de estímulos nocivos o aproximación a estímulos placenteros.
- b) Generan respuestas polivalentes y flexibles.
- c) Mantienen la curiosidad y el descubrimiento de lo nuevo.

---

<sup>61</sup> Un ejemplo entrañable que ilustra este concepto es el origen del beso que se establece en un significado de gratitud, ya que las madres para dar de comer a sus hijos tenían que triturar los alimentos con su boca, estableciéndose de esta manera, una relación directa entre el contacto labial y la gratificación de ser alimentado por la madre (García Fernández, 1991).



d) Almacén efectivo de memoria.

Con respecto a este último punto, la memoria emocional, resulta un adecuado mecanismo de almacenaje porque al estímulo que origina un tipo de percepción se le asigna un significado, ya sea positivo o negativo en función del resultado de la percepción –dolor o placer–.

### 2.5.2. Expresión y emotividad

Otro punto a destacar es la relación existente entre la expresión y la emotividad. Algunos autores como Francisco Mora (2000) mantienen que, una pobre reactividad emocional en la evolución del individuo puede acarrear una pobreza expresiva, al igual que una limitación en la capacidad para utilizar las emociones en busca del bienestar. Es decir que, la carencia emotiva repercute en lo que actualmente se denomina como inteligencia emocional<sup>62</sup>, refiriéndose a la capacidad para generar y expresar emociones propias y ajenas, las cuales, conecten con las inquietudes y necesidades más profundas del ser humano.

Siguiendo con el vínculo tan estrecho entre expresión y emotividad, un estudio desarrollado en la obra de Isaac Garrido (2000) expone el exhaustivo control que tiene el ser humano sobre la expresión verbal en comparación con la expresión no verbal. Para dicho estudio se investigaron las que catalogan como emociones básicas, siendo la alegría, la ira, la sorpresa, el miedo, el asco y la tristeza. A todas ellas se les aplicó cinco parámetros de análisis: reacciones faciales; voz; reacciones de partes corporales; posturas; y lenguaje.

Se desprende de esta investigación que la mayor parte de las reacciones no verbales están relacionadas con la ira y la alegría, ocupando un puesto intermedio la tristeza. Mientras que el miedo es expresado principalmente con manifestaciones verbales. Por lo que se puede concluir que, la alegría, la ira y la tristeza son más exteriorizadas, mientras que el miedo, es una emoción más interiorizada, manifestándose más a nivel fisiológico.

---

<sup>62</sup> Acuñado por el autor norteamericano Coleman

### 2.5.3. La emotividad como forma organizada de la existencia humana

La fenomenología existencialista parte de la asunción de la realidad humana, es decir, que el propio individuo es responsable de su existencia: “En efecto, *existir* para la realidad-humana es, según Heidegger, asumir su propio ser en un modo existencial de comprensión” (Sartre, 1971: 25). Desde este punto de vista, la emoción no es un accidente, sino que da significado a todo lo que concluye a la realidad humana, por lo que se puede admitir que, la emoción es una forma organizada de la existencia humana<sup>63</sup>:

“No cabe, pues, considerar la emoción como un desorden pasajero del organismo y de la mente que turbe *desde fuera* la vida psíquica. (...) La emoción no es un accidente sino un modo de existencia de la conciencia, una de las formas en que comprende (en el sentido heideggeriano de <Verstehen>) su <Ser-en-el-Mundo>” (Sartre, 1971: 124).

De esta manera, la fenomenología existencialista supera pasados planteamientos dualistas que desarticulaban la existencia humana en dos formas de proceder; la racional y la emocional<sup>64</sup>. De ahí que, la fenomenología de la percepción excluye aproximaciones analíticas de las emociones, y se fundamenta en alcanzar la esencia trascendental de la emoción como tipo organizado de conciencia.

Bajo estos mismos propósitos, Carlos Castilla del Pino (2001) admite que la emotividad es la que posibilita al individuo sentir que forma parte del mundo, apropiándose de la realidad:

“Los sentimientos son algo de que se vale el sujeto, algo constitutivo del sujeto, merced a lo cual *apetece* de los objetos (y de sí mismo), se interesa por ellos (para hacerlos suyos o alejarlos de sí) y, en consecuencia, se hace en el mundo, en la realidad psicosocial y, construye su biografía porque, como condición previa, sobrevive biológicamente” (2001: 19).

Así pues, la emotividad vincula al sujeto con la realidad, y también, la organiza jerarquizadamente. Este autor simplifica esta relación mediante una función desiderativa, ya que considera al deseo como el principal agente de interacción individuo-entorno. Es

---

<sup>63</sup> También David Le Breton lo explica de la siguiente forma: “El mundo está afectivamente en el mundo y la existencia es un hilo continuo de sentimientos” (1999: 103).

<sup>64</sup> José Antonio Marina (1997) alude que la separación entre inteligencia y afectividad ha estado enfatizada en la sociedad moderna por los tests de inteligencia que tan sólo registran operaciones cognitivas, obviando otros procesos como la motivación, la canalización del estrés, etc., factores todos concluyentes que intervienen en el comportamiento humano.

decir, el individuo desea los objetos que constituyen el entorno, y de esta manera, su anhelo le vincula con la realidad, además de organizarla en función de lo deseable y no deseable<sup>65</sup>. Esto no viene a significar que los objetos son los responsables de las emociones del individuo, sino que, la emotividad es un proceso que ofrece vínculos con los objetos a partir de imágenes que se configuran fruto de esos mismos objetos, por lo que, las emociones parten de la propia existencia del ser.

Las fases evolutivas que establece Carlos Castilla del Pino (2001) en cuanto a la configuración de la arquitectura emocional del individuo las concretiza en tres:

- a) *Protosentimiento*. La característica de esta primera fase es el deseo de posesión que clasifica el mundo en objetos que desea y que no desea. La forma de poseer que tiene el recién nacido es a partir del reflejo de prensión y de succión; mecanismos innatos del ser humano. Si se consigue poseer el objeto el deseo que posibilita dicha acción se convierte en éxito. De esta manera, el individuo se muestra seguro y con confianza. Sin embargo, si el deseo se convierte en frustración, el deseo es vivenciado con inseguridad.
- b) *Presentimientos*. En esta segunda etapa se le añade a la taxonomía de objetos deseables y no deseables la opción de retenerlos o rechazarlos una vez poseídos. Consecuentemente, el placer o displacer vivenciado ofrece más posibilidades, ya que el placer será identificado tanto cuanto se tenga éxito en retener o rechazar un objeto, y de la misma forma se percibirá el displacer; cuando fracase el intento de retener o rechazar un objeto.
- c) *Sentimientos*. Esta última etapa se inicia entre los dos o tres años, y se le puede considerar la fase donde da comienzo el proceso socializador. El adulto educador se esfuerza por transmitir una estructura más compleja a la simplista disyuntiva deseo-no deseo. Esta compleja estructura se caracteriza en que los procesos de agrado y desagrado adquieren un mayor grado de compromiso social, es decir, no es

---

<sup>65</sup> “Los sentimientos, en efecto, nos conducen y nos dirigen hacia el objeto, sitúan a éste en un campo perceptual preferencial, y gracias a ellos la percepción misma del objeto se convierte en selectiva (y seleccionadora)” (Castilla del Pino, 2001: 21).

Esta misma capacidad organizativa que atribuye Carlos Castilla del Pino a la emotividad es compartida por otros autores, tales como David Le Breton (1999) en su obra *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*, y Carlos Gurmendez (1985) en *Tratado de las pasiones*.

suficiente desear un objeto, sino que, el individuo es inducido a tomar decisiones que le aporten bienestar social.

Resultado de este proceso evolutivo marcado por Carlos Castilla del Pino, se puede desprender la idea de que las emociones son emanaciones sociales que son “asociadas a circunstancias morales y a la sensibilidad particular del individuo; no son espontáneas, están ritualmente organizadas, se reconocen en uno mismo y se dan a señalar a los otros, movilizan un vocabulario, discursos. Competen a la comunicación social” (Breton Le, 1999: 111).

Esta construcción social de la emotividad es un concepto desarrollado por otros autores, tales como José Antonio Marina (1997) y Darío Páez (1997)<sup>66</sup>. Todos coinciden en que la emotividad es una construcción social y cultural que se convierte en un hecho personal a través de su propio estilo. Es decir, que los valores culturales van a ser determinantes en la construcción del mapa emocional, siendo las emociones las que organicen el vínculo social

Por lo tanto, la emotividad es considerada como el proceso singular de aprendizaje social sobre el mundo, un aprendizaje social que es necesario para vivir en comunidad, en la que todo se construye, hasta cómo se debe sentir y de qué manera, es decir que, la emotividad está semantizada socialmente.

Derivado de este proceso socializador en el que la constitución del mapa emocional de cada individuo es orientado por los propios valores culturales en los que está inmerso, y a pesar de la ausente pedagogía de las emociones, el sistema educativo debe contemplar como otro elemento más, la incorporación de la emotividad en los fundamentos del sistema educativo.

Ya algunos autores como Luis Carlos Restrepo (1997) exponen la inminente necesidad de un paradigma emotivo que ofrezca recursos al alumnado para que encauce su evolución hacia procesos singulares adscritos a las particularidades de cada uno. De la misma manera, José Antonio Marina concibe la idea de que los sentimientos están culturalmente

---

<sup>66</sup> Interesante artículo de Darío Páez (1997) que establece una comparativa entre proceder emotivo de España con respecto a otros países, estableciéndose diferencias significativas que determinan el carácter cultural de cada sociedad.

determinados, y por eso, son “productos de un aprendizaje, y, si es así, pueden ser educados” (1997: 154)<sup>67</sup>.

Es por esto que, planteamientos pedagógicos como el expuesto para esta investigación estimulan al alumnado en experiencias que tienen un matiz eminentemente emotivo, ya que, la perspectiva educativa se centra en objetivos fundamentados en la concepción individual que cada sujeto percibe del mismo hecho educativo. Así de esta forma, cada alumno puede concebir la propuesta pedagógica según sus circunstancias y peculiaridades personales.

## **2.6. A MODO DE CONCLUSIÓN: LA MIRADA Y EL TACTO COMO ACCIONES SOCIALES SUSCEPTIBLES DE ANÁLISIS DEL PROCESO COMUNICATIVO**

---

Este último epígrafe trata de resaltar y concretar los aspectos más relevantes detallados a lo largo de este capítulo y que constituyen el marco teórico de esta investigación.

Debido a la complejidad que acarrea el hecho social analizado en la presente investigación –la interacción visual y la interacción táctil en las sesiones de expresión corporal– se requiere de un procedimiento epistemológico que aborde dicha pluralidad. Es por esto que, esta investigación se sitúa en el paradigma sistémico, el cual, permite aproximarse a la realidad social desde el contraste y la diversidad de sus hechos sociales.

Otro de los aspectos más significativos a resaltar y comentado en numerosas ocasiones a lo largo de este capítulo, es que el carácter elitista que transmite la hegemónica educación física deportivizada reduce su rico abanico motriz, limitándolo exclusivamente a la reproducción mimética de estereotipos deportivos, desencadenando en consecuencia, una educación física escolar empobrecida y, caracterizada por las *bolsas de torpeza* a las que alude el sociólogo Ignacio Barbero (1996).

Frente a estos planteamientos educativos deportivizados la expresión corporal estimula el desarrollo de las posibilidades motrices del alumnado, fundamentándose por tanto, en la singularidad motriz que identifica a cada individuo. Dicho con otras palabras, la expresión

---

<sup>67</sup> En su planteamiento de la pedagogía de la emociones establece una educación afectiva articulada en tres partes: educación sentimental, fundamentada en la educación de los deseos; educación motivacional, que se ocuparía de la construcción de un individuo autónomo y libre; y por último lo que denomina como educación ética.

corporal huye de la imitación de modelos motrices para explorar las aptitudes individuales que cada persona posee.

Otro de los puntos relevantes a destacar es el carácter poliédrico que tiene la expresión corporal, es decir, son varios ámbitos de aplicación que la nutren y enriquecen. A pesar de que muchos autores argumentan que el origen plural de la expresión corporal dispersa y disgrega sus contenidos, desde esta investigación se considera oportuno acentuar su identidad de contrastes que posibilitan la aplicación multidisciplinar en función de los objetivos y necesidades de actuación.

En este sentido, es necesario para el desarrollo de esta investigación proponer un planteamiento pedagógico de expresión corporal que sitúe su perspectiva de análisis y su posterior secuenciación de contenidos. De esta manera, la filosofía de este planteamiento pedagógico se centra en el desarrollo singular de las posibilidades expresivas del individuo, lo que Patricia Stokoe (1988) denomina como *educación por el arte*.

La organización de contenidos del planteamiento pedagógico se estructura bajo tres fases ampliamente desarrolladas en este capítulo; *la exploración, la expresión y la comunicación*. La *exploración* tiene como objetivo el reconocimiento de la conciencia corporal, posibilitada ésta, por un proceso introspectivo que es estimulado a partir de las actividades expresivas desarrolladas en las sesiones prácticas. Mientras que, la fase de la *expresión* favorece la respuesta motriz espontánea surgida a partir de los estímulos promovidos por los contenidos situados en esta segunda fase. Y la última de las fases, la denominada *comunicación*, pretende organizar el gesto expresivo con intención comunicativa, es decir, con la pretensión de transmitir un mensaje a un posible receptor. De esta manera, la respuesta espontánea característica de la anterior fase es codificada para otorgarle un signo al gesto expresivo que pueda ser entendido por el receptor del mensaje.

La expresión corporal como materia educativa tiene implícita una serie de interacciones que posibilitan la comunicación entre los individuos participantes, siendo la interacción táctil y la interacción visual dos mecanismos comunicativos que posibilitan el intercambio de información entre los sujetos que intervienen en dicho proceso.

Ya se ha visto a lo largo de este marco teórico cómo el ser humano se apropia de la realidad a partir de sus sentidos, y así de esa manera, se siente partícipe del mundo. En este sentido, el tacto y la mirada ofrecen información al individuo, información que está

circunscrita a la idiosincrasia perceptiva-interpretativa de cada *ser*, es decir, que la realidad es una proyección del sujeto, no una propiedad del objeto.

De esta manera, los hechos sociales están dotados de simbología en el momento que son registrados por el receptor de la comunicación, pero carecen de sentido comunicativo si eluden dicha intercepción. Así, se requiere de estrategias de investigación que aproximen a las vivencias experimentadas por parte de los individuos implicados en los procesos comunicativos.

Con respecto al contenido de esta investigación se puede establecer que un mismo hecho social, como es el planteamiento pedagógico de expresión corporal expuesto para este estudio, es percibido singularmente por cada individuo que participa de dicha realidad social. Es decir, frente a una misma tarea expresiva planteada en una sesión de expresión corporal cada individuo la experimenta de forma personal. De ahí, que resulte de vital importancia analizar dichas vivencias a partir del propio discurso de sus protagonistas.

Es así como, la interacción táctil y la interacción visual son situaciones cotidianas inmersas en el desarrollo de las sesiones prácticas de expresión corporal. Ambos tipos de comunicación son lo suficientemente importantes para determinar la vivencia del alumnado frente a las tareas expresivas propuestas. Por lo tanto, y para concluir este epígrafe, se puede afirmar que, el tacto y la mirada son acciones sociales que implican un proceso comunicativo susceptible de ser percibido e interpretado por los posibles participantes de dicho proceso. Mediante la aplicación del método de estudio elegido para esta investigación –expuesto a continuación en el próximo capítulo–, se pretende ahondar en la visión emocionada de cada individuo que compone la muestra de investigación sobre las citadas acciones sociales desencadenadas a partir de las actividades expresivas.





## Capítulo 3

---

MÉTODOS: DIARIOS DE  
PRÁCTICAS Y ANÁLISIS DE  
CONTENIDO



Este capítulo expone y justifica los métodos de investigación utilizados para llevar a término la investigación.

Como se ha visto a lo largo del anterior capítulo, la interacción visual y la interacción táctil acontecidas en el transcurso de las sesiones prácticas de expresión corporal acarrea las consecuencias ambiguas que posee todo proceso comunicativo, y más aún, cuando los mensajes emitidos carecen de una codificación arbitraria como les ocurre a los transmitidos a partir del diálogo visual y táctil.

En este sentido, existen tantas realidades como sujetos cognoscentes, por lo que, esta investigación posibilita conocer la vivencia que cada alumno/a investigado ha registrado narrativamente en forma de diario personal. Cada diario refleja la visión de un individuo sobre el mismo hecho educativo, aspecto que resulta eminentemente relevante para establecer mejoras en la intervención del discente. Por lo tanto, el primer método de investigación aplicado es el *Diario de prácticas* y que va a ser ampliamente detallado en el primer epígrafe de este capítulo.

Esta singularidad perceptiva es registrada en esta investigación a partir de los diarios cumplimentados por los alumnos/as de expresión corporal, y es así como, el *Análisis de contenido* de estos diarios aproxima a la experiencia que cada individuo ha vivenciado a partir de la interacción táctil y la interacción visual en las sesiones prácticas de expresión corporal. Siendo por lo tanto el *Análisis de contenido* el segundo método de investigación aplicado y que va a ser desarrollado a lo largo de un segundo epígrafe.

El análisis de contenido de los diarios va a posibilitar desvelar la realidad que cada sujeto constituye a partir de los estímulos cotidianos que le abordan. Para el interés de esta investigación la realidad a estudiar que interesa –expresada en forma escrita en los *Diarios de prácticas*– procede de las propuestas pedagógicas planteadas en las sesiones de expresión corporal.

### 3.1. DIARIOS DE PRÁCTICAS

---

Uno de los dos métodos escogidos para desarrollar esta investigación son los *Diarios de prácticas*<sup>68</sup> generados por los propios alumnos/as de la asignatura de *Expresión y Comunicación Corporal* de la Universidad de Zaragoza del año académico 2002/03, y que adoptan la forma de *Diarios de prácticas*.

Estos documentos han sido elaborados de forma personal por cada uno de los alumnos/as, detallando los sentimientos, emociones y vivencias que han experimentando a lo largo de las sesiones prácticas de la asignatura. Estos diarios se cumplimentan inmediatamente después de la realización de la sesión, para que lo consignado pueda ser reflejo fiel de la experiencia protagonizada por cada uno de los sujetos (Sicilia, 1998: 27).

Dichos *Diarios de prácticas* permiten entablar un diálogo con la particular experiencia de cada alumno/a y así, registrar, estructurar y analizar las diferentes interpretaciones que constituyen la realidad estudiada<sup>69</sup>.

Hecho importante a resaltar en cuanto a la elaboración de los *Diarios de prácticas* es la mediación que supuso para el alumnado dicha elaboración, ya que, el diario formaba parte de uno de los posibles sistemas de evaluación que se ofreció para superar la asignatura de *Expresión y comunicación corporal* en el curso 2002/03, convirtiéndose por tanto, en un apartado susceptible de calificación. De esta manera, esta circunstancia desencadenó una evidente influencia en el alumnado que optó por su elaboración, en el sentido de que como se ha dicho el resultado de dichos diarios era motivo de evaluación.

Los criterios de evaluación de los *Diarios de prácticas* se fundamentaron en la profundidad de los discursos, fuesen del valor que fuesen, es decir, tanto de matiz positivo como negativo hacia las sesiones prácticas.

A pesar de este obstáculo aparente, la elección de este método de investigación es justificable porque mediante el mismo se obtienen las vivencias extraídas de los *Diarios de las prácticas* —objeto de estudio de la presente investigación—, las cuales, se caracterizan por la versatilidad en sus testimonios; resultado de las particulares sensaciones experimentadas por cada uno de los individuos que conforman la muestra de estudio.

---

<sup>68</sup> Zabalza, M.A. (2004) *Diario de clase*. Madrid: Narcea; Sicilia, A. “El diario personal del alumnado como técnica de investigación en Educación Física”. *Apunts*, 58 (1999): 25-33.

<sup>69</sup> “(...) el diario del estudiante es especialmente interesante cuando se quiere priorizar la visión o representación subjetiva que el alumno realiza del aula, y en general del mundo exterior que le rodea” (Sicilia, 1999: 27).

En este sentido, éste es el principal argumento de la elección de dicho método de investigación; es decir, la forma en que el propio protagonista del hecho educativo –el educando– vivencia el proceso de aprendizaje. Así, el conocimiento de dichos aspectos que merman el aprendizaje dota de recursos al discente para poder favorecer su intervención educativa.

Además, sumándose a este argumento expuesto en el párrafo anterior, se debe tener en cuenta que el hecho educativo analizado en esta investigación –el planteamiento de expresión corporal propuesto para este estudio– se caracteriza por el alto grado de implicación y exigencia emocional por parte del alumnado, por lo que, el mismo hecho educativo es experimentado con la particularidad que a cada individuo le identifica. De ahí que, resulte trascendental para esta investigación aplicar un método de investigación que registre la visión emocionada de cada sujeto, y por lo tanto, se aproxime lo más fehacientemente a la pluralidad humana.

Y un último argumento que justifica la elección de los *Diarios de prácticas* es la edad mínima que tiene el alumnado de primero de la Diplomatura de maestro de educación física. El alumno/a más joven tiene 18 años, oscilando la media de edad en la promoción 2002/05 de 23 años aproximadamente. Es por esto que, el alumnado puede estar capacitado para reflexionar y profundizar sobre lo acontecido en las sesiones prácticas de la asignatura de *Expresión y Comunicación Corporal*.

### 3.2. ANÁLISIS DE CONTENIDO

---

El segundo método utilizado para esta investigación está supeditado al primero expuesto en el epígrafe anterior, ya que, el análisis de contenido<sup>70</sup> posibilita estudiar las vivencias del alumnado detalladas textualmente en los *Diarios de prácticas*. En el caso concreto de esta

---

<sup>70</sup> López-Aranguren, E. “El análisis de contenido” en García Ferrando y otros (comp.) (1986) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.

investigación, las vivencias que interesa analizar son todas aquellas que están relacionadas con la interacción visual y la interacción táctil desencadenadas en las sesiones prácticas de la asignatura de *Expresión y comunicación corporal*.

Esta investigación se fundamenta en una metodología fenomenológica para poder desarrollar su objeto de estudio, centrado este, en la propia experiencia del alumnado de las sesiones de expresión corporal. El análisis fenomenológico permite aproximarse a la realidad social desde las propias vivencias de los sujetos que constituyen dicha realidad, estableciendo así, formas de proceder que engloben la peculiar perspectiva de cada individuo y por lo tanto, posibilite integrar la contrastabilidad y pluralidad de la realidad a analizar.

El análisis de contenido es un proceso "documental destinado a representar el contenido de los documentos, actividad que trasciende las nociones convencionales del contenido como objeto de estudio" (López Yepes, 2004: 54), integrando los aspectos simbólicos que rodean a la comunicación humana. Este proceso documental tiene en cuenta el contexto en el que se ubica tanto el emisor como el receptor de dicha interacción, englobando de esta manera, "los canales y las limitaciones de los flujos de información, los procesos de comunicación y sus funciones y efectos en la sociedad" (López Yepes, 2004: 54).

Este método de investigación se puede considerar complejo por los múltiples significados simbólicos implícitos en los mensajes, determinados por las propiedades del contexto, sobre todo, las que rodean al receptor de dicho mensaje.

A pesar de su complejidad, el análisis de contenido desarrolla una propia metodología, con una lógica de composición, una forma de razonamiento y criterios de validez. Se puede considerar que es un caso especial de resolución de problemas, en el que se procesa la información, no solo registrándola, sino también estructurándola para constituir una solución al problema de investigación (López Yepes, 2004).

El interés por este método de investigación reside en la necesidad de abordar las vivencias de los protagonistas de este hecho educativo. Son realmente sus miedos, expectativas, motivos de agrado y de disgusto, etc., lo que dota de significado a estas actividades que contribuyen al desarrollo de las cualidades humanas.

El análisis de contenido permite conocer la peculiar experiencia que cada individuo percibe de la realidad social, que aunque local, no por ello carente de interés científico.

Tradicionalmente, el conocimiento científico se ha distinguido por la aproximación general a la realidad social y por su posterior aplicación universal de los resultados obtenidos. Sin embargo, los postulados del paradigma sistémico establecen que el carácter local es susceptible de análisis y de esta forma, motivo de aplicación del método científico.

Con respecto al carácter local que puede convertirse en objeto de estudio del conocimiento científico Miguel Vicente Pedraz (1987) establece una relación entre dicha perspectiva y el nivel de precisión obtenido:

“Cuanto mayor precisión y ahondamiento se consigue en la formulación de teorías científicas (también en las teorías surgidas de las ciencias de la educación física) menor grado de generalidad pero también mayor oportunidad de contrastación y por lo tanto de validez científica. Y viceversa, cuanto mayor sea el grado de generalidad más ambigüedad y dilación, menos posibilidades de contrastabilidad y por lo tanto de validez científica” (Vicente Pedraz, 1987: 65).

De esta manera, este autor contesta a aquellas actitudes de incertidumbre que colocan en tela de juicio a las aproximaciones científicas del hecho educativo por su imposibilidad de generalizar mediante leyes universales aplicables a todo el contexto educativo. Como ya se detalló anteriormente, lo general no es indicativo de veracidad, ya que la realidad es plural. Así pues, el hecho educativo por su condición ontológica de local no puede ser excluido del conocimiento científico, sino que debe ser abordado desde las propiedades que le caracterizan.

### **3.3. SELECCIÓN DE LA MUESTRA**

---

Como ya se ha comentado a lo largo de esta investigación el objeto de estudio trata de desvelar los aspectos experimentados por el alumnado en las sesiones prácticas de expresión corporal. Para poder desarrollar dicho estudio se ha elaborado un planteamiento pedagógico de expresión corporal y que ha sido aplicado en la asignatura de *Expresión y Comunicación Corporal* del plan de estudios de maestro de educación física de la Universidad de Zaragoza.

Así pues, la selección de la muestra se ha llevado a cabo a partir de los alumnos/as matriculados en esta asignatura obligatoria de primero en el curso académico 2002/03,

siendo un total de ochenta y nueve alumnos y alumnas, de los cuales, han sido seleccionados para esta investigación un total de treinta y cuatro<sup>71</sup>.

El perfil del alumnado de educación física de la Facultad de Educación de Zaragoza se caracteriza por las experiencias motrices deportivizadas, ya que, muchos de ellos practican o han practicado algún deporte. Además, sumándose a sus precedentes deportivos, se tiene que recordar el matiz deportivo que tiene la educación física y que ya ha sido comentado extensamente en el capítulo anterior.

Es por esto que, la tónica general del alumnado de primero de educación física frente a la expresión corporal es de cierto “temor” y/o oposición. Este sentimiento es derivado porque la filosofía pedagógica de la asignatura se centra en la búsqueda de la singularidad motriz; objetivo opuesto al de las actividades deportivas que pretenden la eficacia motriz. No es de extrañar por tanto, que muchos alumnos/as consideren que es una asignatura que carece de interés por la mínima presencia de la eficacia motriz y de la reproducción mimética de estereotipos motrices.

Parte del alumnado de primero del año académico 2002/03 procede de bachillerato – normalmente los más jóvenes–, otros muchos han realizado el ciclo superior de técnico superior en actividades físicas y deportivas, y también un gran número han elegido esta carrera ante la imposibilidad de cursar los estudios de la licenciatura de educación física.

En líneas generales y exceptuando algún caso, se puede considerar la escasa vocación de maestro en los matriculados en la Diplomatura de educación física, ya que muchos de ellos la han elegido como segunda opción.

Con respecto a la selección de la muestra, ésta no es representativa del alumnado de educación física, ya que esta investigación concentra su análisis en la experiencia de un determinado grupo de estudiantes, los cuales, han vivenciado la propuesta de expresión corporal elaborada para posibilitar este estudio. Por lo tanto, la muestra es *intencionada de carácter no-aleatorio* (Puig, 1996).

Los criterios de selección de los alumnos/as que han elaborado los *Diarios de prácticas* y por lo tanto, constituyen la muestra de estudio, han sido cuatro; la asistencia a las sesiones

---

<sup>71</sup> Los nombres asignados en los fragmentos que aparecen en el capítulo que se desarrolla propiamente el análisis de contenido son inventados, para así, salvaguardar la privacidad de los alumnos/as que han participado en esta investigación.



prácticas de la asignatura; la profundidad y riqueza en las narraciones de los diarios; el género; y la edad.

El primer criterio comprende la asistencia de por lo menos al 80% de las sesiones prácticas<sup>72</sup>. Resultado de aplicación de este primer criterio fueron seleccionados sesenta y cinco alumnos/as.

El segundo criterio de selección se puso en práctica una vez establecida la primera criba, siendo en este caso, la profundidad y la riqueza en las narraciones escritas en los *Diarios de las prácticas*, entendiéndose por profundidad y riqueza toda aquella descripción –para este caso descripción escrita– que escudriñe y descifre lo más fehaciente posible las vivencias experimentadas en las prácticas de expresión corporal, para que así, su lectura permita conocer lo más aproximadamente posible la forma en la que el alumnado las experimenta. Es decir que, se eligieron aquellos *Diarios de prácticas* en los que el discurso ampliaba descripciones superfluas tales como “ha sido divertido”; “he tenido miedo”, “no me ha gustado nada”, etc., y ahondaban en cómo se habían desarrollado cada una de las emociones suscitadas por las actividades expresivas. Ejemplos de esta profundidad y riqueza se entiende cuando se describen las sensaciones de la siguiente forma: “Cuando me enfrento a un espejo para mirarme, mirarme de verdad y observar y ser consciente de que el que está al otro lado soy yo, la cosa cambia; no me gusta absolutamente nada, no me gusta absolutamente nada. No me gusta mi cara, ni mi cuerpo, ni mis gestos, no los reconozco como propios. Cuando yo hago proyección mental de la imagen que doy al exterior, no se parece nada a eso que está en ese preciso momento delante del espejo” (Nicolás); “(...) me ha llamado la atención que si cerrabas los ojos podías pensar que sobre ti estaba pasando una persona más ligera, pero realmente estaba pasando una persona pesada, pero que sabía echar el peso de manera proporcionada. ¡Cómo puede haber pesado más una persona más ligera que una menos ligera!” (Laura), etc.

Por lo tanto, resultado de este segundo criterio de selección, de los sesenta y cinco *Diarios de prácticas* fueron escogidos cincuenta y uno. A partir de esta cifra se aplicaron los otros dos criterios restantes, los referidos a la edad y el género.

La edad como criterio de selección se justifica en esta investigación porque las diferencias cronológicas pueden resultar significativas a la hora de vivenciar estas experiencias

---

<sup>72</sup> La asignatura tiene un total de 50 sesiones prácticas, siendo el 80%, 37 sesiones prácticas.

expresivas en este marco educativo. Incluir individuos mayores a la media del grupo-clase elegido –23 años– puede enriquecer la perspectiva de análisis, sobre todo, porque los más mayores proceden del mundo laboral, contrastando con el origen académico de sus compañeros más jóvenes, y por lo tanto, sus inquietudes y necesidades serán muy diferentes.

De esta manera, de los cincuenta y un diarios resultado de la aplicación del segundo criterio, se eligió un espectro de diarios lo suficientemente amplio desde la perspectiva de la edad de los alumnos/as; desde los 18 años de los más jóvenes, a los 31 del alumno de mayor edad. Resultado de la aplicación de este tercer criterio quedaron cuarenta diarios.

El último criterio, el que corresponde al género, también se considera necesario porque la construcción social de género hace que la visión que se tiene sobre la realidad difiera entre un género u otro.

La promoción 2002/05 tiene un total de 89 alumnos/as, de los cuales, 58 son de género masculino. Como el muestreo adoptado no sigue un criterio de representatividad estadística, sino que es un análisis de casos que busca conocer en profundidad la diversidad de vivencias frente a un mismo hecho educativo, no se descartan diarios de mujeres para mantener la proporción del grupo clase, sino que se respetan los 11 correspondientes al género femenino. Se establece prioritario el considerar las opiniones y vivencias de las mujeres por las posibles diferencias de perspectiva que acogen uno y otro género. Por lo tanto, de los 40 diarios resultado del anterior criterio se respetaron los 11 correspondientes al género femenino, descartando 6 correspondientes al género masculino. Así, la muestra final es de 34, correspondiendo 11 al género femenino y los 23 restantes al género masculino.

### **3.4. CATEGORÍAS DEL ANÁLISIS**

---

Ya se ha visto en epígrafes anteriores como los *Diarios de prácticas* son el método de investigación que posibilita la recogida de datos de esta investigación, y el método de estudio elegido para analizarlos, el análisis de contenido, procesa la información proporcionada por los propios alumnos/as a partir de sus vivencias escritas.

El análisis de contenido procesa la información susceptible de análisis, y para ello, requiere de una estructura que identifique los rasgos de la realidad social que son objetivo de análisis, siendo dicha estructura un sistema de categorías. Las dimensiones son aquellos aspectos que constituyen el objeto de estudio de la investigación, resultando ser en la presente, la interacción táctil y la interacción visual. Un segundo nivel de concreción son las categorías, siendo los diferentes apartados que componen las dimensiones.

Con respecto a la abstracción de los términos, las dimensiones y las categorías se expresan de forma que resulta difícil observarlas directamente. Mientras que, los indicadores, último nivel de concreción, son conceptos directamente observables, distinguiéndose por su especificidad en su conceptualización. De ahí que, los indicadores sean los que posibilitan detectar los hechos sociales en la compleja y abstracta realidad social (Quivy y Campenhoudt, 1987).

El número categorías que debe englobar una dimensión debe ser suficiente para permitir abarcar ampliamente su capacidad, pero tampoco debe ser un número tan elevado que entorpezca el estudio. Ocurre lo mismo con los indicadores que conforman la categoría, ya que, al concretarla con varios indicadores se pierde riqueza conceptual, pero se adquiere concreción, facilitando además, la relación con el resto de categorías que constituyen la dimensión (González Blasco en García Ferrando, 1986).

Por lo que, esta investigación asume los requisitos que López Aranguren (1986) traza para obtener un buen sistema de categorías:

- a) Precisión en reflejar los objetivos de la investigación, es decir, las categorías tienen que estar definidas y los indicadores especificados.
- b) Las categorías deben ser excluyentes.
- c) Las categorías deben ser independientes.

Para la definición del sistema de categorías resulta significativo aplicar un estudio piloto que aproxime exhaustivamente la investigación a la realidad social (López-Aranguren en García Ferrando, 1986). En el caso de esta investigación, dicho estudio piloto ha sido realizado en la misma Universidad de Zaragoza conjuntamente con la profesora Cristina López Villar, y sus resultados se presentaron en el I Congreso Internacional de Expresión corporal y Educación celebrado en Zamora en julio de 2003, llevando por título “La

expresión corporal como escenario de corporeidades. La mirada y su influencia en la imagen corpórea”<sup>73</sup>.

Esta investigación piloto se efectuó durante el curso 2002/03 en la Facultad de Educación, seleccionando a veinte de los ochenta y nueve alumnos/as matriculados en la asignatura *Expresión y comunicación corporal*. El objeto de estudio consistió en analizar las experiencias del alumnado a partir de la interacción visual que se origina en las sesiones prácticas de dicha asignatura. Para abordar dicho objeto de estudio se utilizó un método de investigación fundamentado en el análisis de contenido de los diarios de las sesiones y unas reflexiones escritas que contestaban a la pregunta “¿qué piensas de tu cuerpo?”.

El sistema de categorías elaborado para llevar a término el método de estudio se concretó en la dimensión denominada mirada, derivándose dos categorías; “las vivencias de la mirada procedentes de la perspectiva del emisor (observador)” y “las vivencias de la mirada procedentes del receptor (observado)”.

Para la elaboración del sistema de categorías de este estudio piloto se utilizó tanto el método hipotético inductivo como el hipotético deductivo, ya que “tot model comporta sempre elements d’estructuració deductiva i inductiva alhora (per exemple, en la tria de les dimensions i dels indicadors, o en la formulació de les hipòtesis complementàries)” (Quivy y Campenhoudt, 1997: 143). Es decir, teniendo en cuenta el objeto de estudio de la investigación piloto –la interacción visual originada en las sesiones de expresión corporal–, se efectuó una primera lectura de los *Diarios de prácticas* para seleccionar los fragmentos referidos a la interacción visual. Resultado de esta primera selección se obtuvieron diferentes rasgos que definían el contenido de los fragmentos y que fueron clasificados según la procedencia de la perspectiva de la interacción –observador-observado–, estableciendo de esta manera dos categorías: “la interacción visual desde la perspectiva del observador” y “la interacción visual desde la perspectiva del observado”.

Una vez clasificados los fragmentos extraídos de los *Diarios de prácticas* según las dos categorías expuestas en el párrafo anterior, se determinó un tercer nivel de concreción –los denominados indicadores– establecido según la situación pedagógica propuesta para el

---

<sup>73</sup> Canales, I.; López, C. “La expresión corporal como escenario de corporeidades. La mirada y su influencia en la imagen corpórea”. *Actas del I Congreso Internacional de expresión corporal y educación*. Salamanca: Amarú ediciones, 2003.

desarrollo de las sesiones prácticas de expresión corporal; esto es, si las actividades requerían o prescindían de la interacción visual entre los alumnos/as.

Los resultados procedentes de este estudio piloto indican con respecto a la categoría que se corresponde a “las vivencias procedentes del receptor de la acción de mirar (observado)” que, en general los alumnos y alumnas muestran una gran intranquilidad suscitada por la exposición visual. Ese desasosiego es resultado de la incertidumbre que les produce el posible juicio de los que les observan<sup>74</sup>. Aunque en menor número, también se han registrado testimonios que aluden a la serenidad que les produce estar expuestos a la mirada de los demás, incluso algunos de ellos, relatan el placer que les provoca el ser observados. Y por otra parte, la categoría denominada “las vivencias procedentes del emisor de la acción de mirar (observador)” puede provocar diferentes sensaciones, unas relacionadas con la satisfacción de observar a los demás, y otras, que producen incomodidad por este mismo hecho.

Aunque ya se argüía la importancia de la mirada en la construcción social del cuerpo, en los testimonios del alumnado de este estudio piloto se puede comprobar cómo la posibilidad de estar expuestos a la mirada de los demás condiciona no sólo el comportamiento, sino incluso, cuestiona el concepto que se tiene de sí mismo, originando complejos por la falta de correspondencia con el patrón corporal establecido socialmente.

Es por esto que, la mirada se convierte en un objetivo en sí mismo para las sesiones de expresión corporal. De ahí, la importancia que se le presta para diseñar adecuadas progresiones que faciliten el bienestar del alumnado en las sesiones prácticas, tanto, en lo que hace referencia a la restricción visual como a la experimentación de ambas acciones inmersas en la interacción visual; la capacidad de observar y de ser observado.

Derivado de este estudio piloto las categorías que constituyen las dos dimensiones de esta investigación –la mirada y el tacto– toman la misma estructura, es decir, engloban ambas perspectivas de la comunicación; el emisor y el receptor. Se considera que en ambas interacciones –la visual y la táctil– ocupa un significativo lugar la disyuntiva emisor-

---

<sup>74</sup> En la última película del cineasta Gus Van Sant, *Elephan* (2003), se refleja un pasaje en el que una adolescente llena de complejos vivencia las sesiones de educación física con gran angustia, ya que debe mostrar las extremidades inferiores debido a la vestimenta exigida para la asignatura, al igual que, después debe mostrar su desnudez en el vestuario para tomar la posterior ducha.

receptor, arguyendo que, las vivencias procedentes de una u otra perspectiva determinan el discurso de éstas en una misma acción.

Con respecto a los indicadores también se adopta la misma estructura elegida para el desarrollo del estudio piloto, es decir, según la situación pedagógica planteada para la experimentación de las actividades. La situación pedagógica que provoca significativa influencia en el comportamiento del alumnado en la dimensión de la mirada es la exposición visual, regulada ésta, por la incapacidad-capacidad visual –posibilitada por la colocación de un pañuelo en los ojos de cada alumno/a– del alumnado a la hora de realizar los ejercicios propuestos en las sesiones prácticas. Mientras que, en la dimensión de la interacción táctil, la situación pedagógica que determina la vivencia del alumnado es el medio por el que se produce dicha interacción, esto es, a partir de objetos o del propio tacto interpersonal.

En el esquema siguiente se presenta el sistema de categorías e indicadores elegido:

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	INDICADORES
LA MIRADA	La acción de mirar desde la perspectiva del observado/a	Situaciones en las que todos los individuos están con los ojos cerrados
		Situaciones en las que todos los individuos están con los ojos abiertos
		Situaciones en las que el observado permanece con los ojos cerrados
	La acción de mirar desde la perspectiva del observador/a	Situaciones en las que los individuos observados permanecen ojos cerrados
		Situaciones en las que los individuos observados permanecen ojos abiertos
	La ausencia de la mirada	Situaciones en las que el individuo no se siente observado en ausencia Visual
EL TACTO	El tacto desde la perspectiva del emisor/a	Emisión del tacto con objetos
		Emisión del tacto interpersonal
	El tacto desde la perspectiva del receptor/a	Recepción del tacto a partir de objetos
		Recepción del tacto interpersonal
		Recepción del tacto a partir del

	suelo y/o paredes
El tacto mixto	Alternancia emisor-receptor del tacto interpersonal

Esquema 4: Sistema de categorías e indicadores

La definición de cada dimensión, categoría e indicador se detalla a continuación:

a) Dimensión MIRADA

En esta dimensión se incluyen aquellas vivencias que proceden de la acción de mirar suscitadas en los ejercicios realizados en las sesiones de expresión corporal.

Los diferentes indicadores que constituyen las dos primeras categorías pretenden abarcar las propuestas pedagógicas de las sesiones de expresión corporal, ya que, son numerosos los ejercicios que se realizan tanto con los ojos cerrados como con los ojos abiertos. Se considera que, ambas situaciones son lo suficientemente significativas para comprender discursos diversos, ya que se experimentan divergencias al realizar el mismo ejercicio con los ojos cerrados o abiertos. De esta forma, para este sistema de categorías se considera factor clave diferenciador la situación de permanecer con los ojos abiertos o cerrados y sus posibles combinaciones mientras se realizan las propuestas de expresión corporal.

***Categoría 1: La acción de mirar desde la perspectiva del observado/a***

Esta categoría refleja la vivencia cuando el individuo se siente observado por los demás y engloba los siguientes indicadores:

**Indicador 1: Situaciones en las que todos los individuos están con los ojos cerrados.**

Este indicador se refiere a las vivencias procedentes de los individuos que se sienten observados a pesar de la ausencia visual en todos los alumnos que realizan los ejercicios propuestos en las sesiones de expresión corporal.

**Indicador 2: Situaciones en las que todos los individuos están con los ojos abiertos.**

En este indicador se incluyen todos los testimonios que aluden a la perspectiva del observado en situaciones en las que todos los individuos permanecen con los ojos abiertos.

**Indicador 3: Situaciones en las que el observado permanece con los ojos cerrados.**

Se incluyen aquellas vivencias de los observados cuando están con los ojos cerrados compartiendo algún ejercicio con compañero o compañeros que pueden observar lo que ocurre a su alrededor.

***Categoría 2: La acción de mirar desde la perspectiva del observador/a***

Esta categoría refleja la vivencia del individuo cuando observa a los demás compañeros/as que realizan la práctica.

**Indicador 1: Situaciones en las que los individuos observados permanecen con los ojos cerrados.**

Se incluyen todos aquellos comentarios que se refieran a la acción de mirar desde la perspectiva del observador cuando contempla a algún compañero o compañeros que están con los ojos vendados.

**Indicador 2: Situaciones en las que los individuos observados permanecen con los ojos abiertos.**

Aquellos comentarios que se refieren a la acción de mirar desde la perspectiva del observador cuando contempla a algún compañero o compañeros que permanece con los ojos abiertos, así también, como a uno mismo reflejado en el espejo.



### ***Categoría 3: La ausencia de la mirada***

Esta última categoría expone la necesaria inclusión de los testimonios que hacen referencia a su experiencia en aquellas actividades en las que existe incapacidad visual, excluyendo de esta categoría aquellos comentarios que aludan al aspecto de sentirse observado por los demás.

Las actividades de esta índole resultan muy numerosas a lo largo de las sesiones, de ahí que, se justifique su presencia en este sistema de categorías.

**Indicador 1: Situaciones en las que el individuo no se siente observado en ausencia visual**

Están inscritas en este indicador aquellas vivencias que proceden de las situaciones en las que es imposible la interacción visual y no hagan referencia a la sensación de sentirse observado. Se excluirán a todas aquellas referencias que procedan del tacto con superficies, objetos o personas, perteneciendo éstas, a la categoría de tacto.

el tacto propiciadas en las situaciones desarrolladas en las sesiones de expresión corporal.

Esta dimensión está constituida por tres categorías, las procedentes de la experiencia desde la visión del emisor y del receptor, y una tercera que engloba aquellos testimonios en los que resulta imposible diferenciar el emisor del receptor.

Los indicadores de las dos primeras categorías están determinados por el medio de contacto, ya sea mediante objetos, superficies o el propio cuerpo. Los ejercicios que se desarrollan en las sesiones posibilitan todo ese tipo de contactos, considerando que, la

experiencia que proporciona cada medio de contacto origina vivencias muy diferentes entre sí.

***Categoría 1: El tacto desde la perspectiva del emisor/a***

Dicha categoría incorpora las experiencias del emisor del tacto en la interacción táctil.

**Indicador 1: Emisión del tacto con objetos**

Este indicador se refiere a los testimonios que aludan a la perspectiva del que emite el tacto a partir de objetos.

**Indicador 2: Emisión del tacto interpersonal**

Aquellas vivencias producidas por el tacto con otra persona desde la perspectiva del emisor.

Esta categoría describe la visión del tacto desde la posición del que lo recibe.

**Indicador 1: Recepción del tacto a partir de objetos.**

Se incluyen aquellas vivencias que se refieren a la perspectiva del receptor cuando el tacto producido es a partir de objetos. También se incorporan en este indicador la vivencia procedente de la autoexploración con objetos.

**Indicador 2: Recepción del tacto interpersonal**

Se refiere a aquellas vivencias producidas por el tacto con otra persona desde la perspectiva del receptor.

**Indicador 3: Recepción del tacto a partir del suelo y/o paredes**

Este indicador se refiere a las vivencias suscitadas por el contacto con el suelo y/o paredes que constituyan el espacio donde se desarrollan las sesiones de expresión corporal.

### ***Categoría 3: El tacto mixto***

Esta categoría incorpora las reseñas de los individuos que participan en aquellas actividades de tacto interpersonal en las que no se puede discernir la perspectiva del emisor y receptor.

**Indicador 1: Alternancia emisor-receptor del tacto interpersonal.**

Se incluyen en este indicador aquellas declaraciones que hagan referencia al tacto producido entre personas y que no se pueda discernir si la vivencia procede de la perspectiva del emisor o del receptor.

---

#### 3.5. ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE DATOS. EL PROGRAMA NUD·IST

---

Una vez finalizado el proceso de la elaboración del sistema de categorías se debe aplicar un sistema de análisis y procesamiento de datos en los *Diarios de prácticas* para extraer todos aquellos testimonios que resulten significativos de análisis. Esta investigación utiliza para favorecer este laborioso proceso un programa informático denominado NUD·IST (Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing). Este software está diseñado para analizar datos en investigaciones que se basan en métodos cualitativos. La versión utilizada es la 4, desarrollada por la compañía australiana QSR (Qualitative Solutions and Research)<sup>75</sup>.

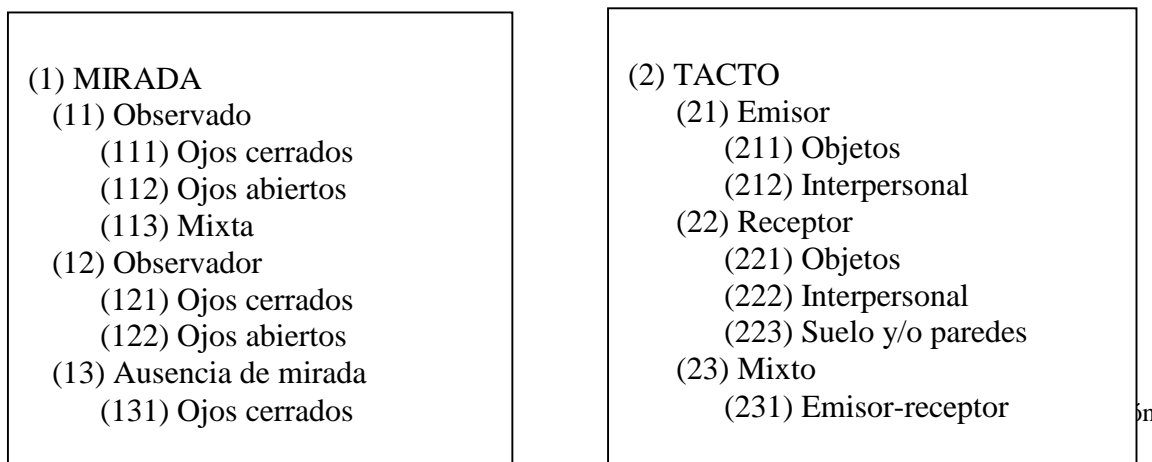
El objetivo de esta herramienta informática se centra en la codificación de los documentos –*Diarios de prácticas*–; la realización de búsquedas de mayor o menor grado de complejidad; la disposición de datos; y la teorización a partir de los resultados obtenidos en el análisis.

Una primera tarea para la utilización del NUD·IST es adecuar el formato de los documentos que van a ser analizados. Una vez efectuado, se adapta el sistema de categorías al programa, denominándose *sistema de indización* en el lenguaje de dicho

---

<sup>75</sup> Para mayor información en la propia web de la compañía QSR <http://www.qsr.com.au>.

programa. El sistema de indización se puede jerarquizar las veces que se requiera para adoptar el sistema de categorías establecido previamente. Las dimensiones corresponden a nudos, las categorías a categorías y los indicadores a subcategorías. Se le denomina indización<sup>76</sup> porque a cada nudo, categoría y subcategoría le corresponde un índice, dependiendo su ubicación en el árbol jerárquico. La indización empleada puede verse en el esquema siguiente:



Tras la introducción del sistema de indización ya se puede pasar a la categorización de los documentos –los 34 *Diarios de prácticas* seleccionados–, en la cual, se irán extrayendo los párrafos que corresponda a cada uno de los indicadores, último nivel de concreción del sistema de categorías. Esta categorización se efectúa desde las subcategorías, es decir, desde los índices que se establecen con tres dígitos, lo que corresponde en el sistema de categorías a indicadores. De esta forma, los indicadores se constituyen de testimonios procedentes de los documentos analizados (diarios). El programa detalla la procedencia del testimonio, es decir, del diario que es originario, además de la situación con respecto al documento –contabiliza el número de líneas–.

Esta herramienta informática ha permitido organizar y clasificar los fragmentos categorizados según el mismo sistema de categorías –*sistema de indización* para el programa informático–, compilando de esta manera, los testimonios escogidos según el tercer nivel de concreción, es decir, los indicadores –subcategorías según el *sistema de indización*–, denominándole a esta compilación informe. Es así como, hay tantos informes

<sup>76</sup> "Técnica del Análisis Documental que describe y representa el contenido de las fuentes de información documentales mediante un número limitado de conceptos extraídos del texto de los documentos (palabras clave) o de vocabularios controlados (clasificaciones, listas de materia, tesauros), que van a permitir el control y la recuperación de la información de un conjunto documental dado" (López Yepes, 2004: 55).

como indicadores. Por lo tanto, cada informe incluye todos los fragmentos categorizados pertenecientes al mismo indicador, diferenciando en todos los casos su procedencia – *Diario de práctica*–.

Para llevar a cabo la interpretación de dichos datos se ha requerido de una de las posibilidades del programa, la que consiste en agrupar y clasificar los fragmentos extraídos de la muestra de la investigación –34 diarios– en cada una de las subcategorías – indicadores en el sistema de categorías– seleccionadas. Por lo tanto, esta función permite asociar todos los fragmentos de un mismo indicador aunque procedan de documentos distintos.

El programa indica la procedencia –el documento-diario al que pertenece– y el número de línea que le corresponde a cada uno de los fragmentos categorizados. Al final de la compilación de testimonios de cada indicador, lo que se denomina informe, añade unos índices cuantitativos referentes a los siguientes aspectos: el número total de líneas que componen dicho informe; el tanto por ciento que le corresponde con respecto al resto de indicadores de la misma categoría; el número de documentos que componen la compilación; la presencia del indicador, reflejada en tanto por ciento, con respecto al total de líneas que componen los documentos seleccionados que constituyen dicho informe; y la presencia del indicador, también expresada en tanto por ciento, del total de líneas que componen la muestra.

## **Capítulo 4**

---

**RESULTADOS: LA MIRADA Y EL TACTO COMO  
FACTORES CONDICIONANTES EN LA PRAXIS  
DEL ALUMNADO**



A lo largo de este capítulo se detallan los resultados obtenidos a partir de los métodos de investigación aplicados, es decir, el *Diario de prácticas* y el *Análisis de contenido*. Dichos resultados se estructuran según el sistema de categorías explicado y mostrado en el anterior capítulo. Por lo tanto, este capítulo está dividido en dos grandes epígrafes; el que hace referencia a la dimensión de la mirada y de la dimensión del tacto. A su vez, cada epígrafe está organizado por tantos subepígrafes como indicadores tiene la dimensión correspondiente, es decir, los resultados obtenidos se comentan desde el último nivel de concreción del sistema de categorías. De esta manera, en cada subepígrafe se detallan los aspectos más significativos que han sido obtenidos a partir del procesamiento de datos ilustrándolos con citas textuales de los alumnos/as, para que así, los propios testimonios de los protagonistas configuren un discurso que refleje narrativamente las vivencias de cada sujeto participante en la investigación.

En cada uno de estos subepígrafes donde se comentan los datos obtenidos a partir de los indicadores se incluye un punto denominado “Consecuencias pedagógicas” que está destinado al desarrollo de las propuestas pedagógicas suscitadas a partir del análisis de las vivencias del alumnado sobre las actividades expresivas. De esta manera, aunque el próximo capítulo se dedica específicamente a explicar un modelo de progresión pedagógico de intervención docente para favorecer la implicación del alumnado en las sesiones de expresión corporal, se considera oportuno detallar, aunque sea someramente, las líneas de intervención docente propuestas fruto de la aplicación de los métodos de investigación elegidos para la realización de este estudio.

A pesar de que esta investigación se fundamenta en un análisis de casos, en la introducción de cada epígrafe y de cada subepígrafes que constituyen dichos epígrafes se refleja una valoración cuantitativa que el propio programa informático NUDIST proporciona al final de cada informe –el informe es la compilación de los fragmentos de todos los documentos de la muestra que conforman un indicador–.

Este tratamiento cuantitativo es de interés porque aporta información sobre el número de alumnos/as analizados que se muestran coincidentes en sus vivencias, de la misma forma que, conocer los indicadores más voluminosos ofrece información sobre el interés que suscita cada una de las situaciones pedagógicas propuestas en el planteamiento de expresión corporal. Es decir que, un indicador voluminoso expresa la necesidad que tiene



el alumnado de mostrar sus experiencias –tanto las que reflejan satisfacción como desagrado– en las actividades enmarcadas en dicho indicador.

#### **4.1. LA MIRADA**

---

Las líneas categorizadas en la dimensión mirada corresponden a un total de 3.956, siendo el total de líneas que configuran la muestra de 62.157.

Esta dimensión está constituida por seis indicadores, siendo el más voluminoso el designado por el sistema de indización como (122), es decir, el que se ha denominado como “La mirada desde la perspectiva del observador; situaciones en las que los individuos observados permanecen con los ojos abiertos”. Representa un aproximado 36% con respecto al resto de indicadores de esta categoría. El segundo indicador difiere en tan sólo un punto, correspondiéndose al indicador (112), denominado “La mirada desde la perspectiva del observado; situaciones en las que todos los individuos están con los ojos abiertos”.

Se podría pensar que la destacada presencia de ambos indicadores –entre los dos suman casi el 70% de las líneas categorizadas en esta dimensión– que registran los testimonios que aluden a las sensaciones descritas en las actividades en las que permanecen con los ojos abiertos, se correspondería con la tipología de los ejercicios propuestos en las sesiones prácticas. Sin embargo, esta circunstancia difiere de las actividades propuestas, ya que, y sobre todo durante las primeras quince sesiones, las tareas se efectúan con los ojos cerrados. En este sentido, se puede entender que, el mayor número de líneas destinadas a describir las sensaciones cuando se realizan las actividades con los ojos abiertos atañe a un mayor interés del alumnado en narrar sus vivencias suscitadas por tales circunstancias.

4.1.1. La mirada desde la perspectiva del observado; situaciones en las que todos los individuos están con los ojos cerrados.

Este indicador se refiere a las vivencias procedentes de los individuos que se sienten observados a pesar de la ausencia visual de todos los componentes del grupo que realizan las sesiones de expresión corporal.

Las líneas categorizadas ubicadas en este indicador han sido 97, suponiendo por tanto un 2.5 % en esta dimensión. Con respecto a su presencia en el total de las líneas que constituyen los diarios analizados es de un 0.16 %.

El 32 % del alumnado analizado se ha sentido observado a pesar de la imposibilidad ocular de sus compañeros, es decir, un total de once alumnos. La presencia de este indicador en esos once diarios ha sido de 0.42%.

#### 4.1.1.1. La vergüenza al sentirse observado

La mayoría de los testimonios que configuran este indicador hacen referencia a la timidez provocada por la posibilidad de ser observados mientras realizan actividades en las que se sienten ridículos: “Ahora, no puedo decir exactamente que me dé vergüenza, pero soy consciente de que la gente se quita el pañuelo y al sentirme observado no puedo trabajar con gran libertad ya que me siento un tanto ridículo” (Carmelo).

Este hecho provoca en algunos casos rigidez a la hora de realizar la actividad, disminuyendo ostensiblemente su implicación en la praxis. Así lo explica el mismo alumno:

“Yo no estaba muy concentrado y con toda la luz que había y las circunstancias que se han dado, no he trabajado bien porque he estado bastante rígido, y es que pensaba que si me estaba viendo la gente que se quitaba el pañuelo me daría mucha vergüenza, por lo que me he dedicado a hacer un pequeño y simple movimiento de pelvis para cumplir”.

Laura es muy explícita a la hora de relatar su bloqueo:

“Las sensaciones experimentadas hoy han resultado ser muy variadas, desde un sentimiento de cohibición, vergüenza y sensación de ridiculez en el juego de los vampiros, debido a la imposibilidad de realizar los gritos y sobre todo los alaridos de placer, ya que el simple hecho de pensar que dos o tres personas están viéndote y quizá riéndose o pasándoselo bien a costa de los demás, no me hace sentirme muy cómoda. Si ya de por sí me cuesta expresar mis sentimientos a los demás, aquí esa sensación de bloqueo se incrementa, digo bloqueo, porque me da una gran vergüenza, e incluso se me bloquea el cuerpo cuando tengo que reproducir ciertos sonidos de placer y más aún, si ciertas personas te observan”.

#### 4.1.1.2. La praxis condicionada por la situación de sentirse observado

En este apartado se incluyen aquellos testimonios que aluden a la posibilidad o no de sentirse supeditados por la posibilidad de ser observados por los compañeros a pesar de la imposibilidad visual.

Para algunos es evidente que esa presencia condiciona su forma de actuar, ya sea de forma coaccionada o estimulante. Silvia expone cómo su praxis es resultado de su represión:

“Me ha costado mucho menos moverme "a mi aire", aunque aun me siento un poco observada (pese a que llevamos los ojos vendados) pero me muevo con más libertad y he conseguido en esta sesión olvidarme de la gente de alrededor y actuar como si solo estuviese yo sola en la clase”.

Sin embargo, para Blas la posibilidad de ser observado motiva su acción: “Y no sólo de moverme, sino de que quedase bonito, porque tengo la obsesión de que tiene que quedar bonito lo que hago por si alguien me ve”.

Gonzalo sería el único caso que detalla libertad de acción debido a que no se siente condicionado por la presencia de los compañeros: “Esta vez no me lo pensé dos veces y comencé a moverme al son de la música tal y como deseaba, sin importarme lo más mínimo que me viese nadie”.

#### 4.1.1.3. Consecuencias pedagógicas aplicadas al alumnado cuando se siente observado en actividades con ausencia visual

Como conclusión de este primer indicador se puede desprender del discurso del propio alumnado que, a pesar de la ausencia visual la sensación de sentirse observado es tangible en los testimonios de algunos alumnos/as. Consecuencia de este sentimiento, la implicación en las sesiones se aminora debido al ridículo que experimentan con las actividades expresivas.

También se debe añadir que tan sólo el 32% del alumnado expresa sus vivencias en este indicador, es decir, solamente once alumnos de los treinta y cuatro mencionan la sensación de sentirse observados aunque sus compañeros no puedan observarle.

A pesar de este bajo índice, se deben considerar los posibles temores que atesoran a esos alumnos/as, y por lo tanto, la represión en su praxis se hará evidente. En este sentido, el profesor debe adoptar varias medidas para solucionar los problemas derivados de la acción de mirar, ampliando la estrategia de la ausencia visual generalizada con otros recursos que permitan evolucionar favorablemente la desinhibición del alumnado. Para ello, se puede considerar oportuno prolongar exageradamente el trabajo con ojos cerrados, y tan sólo progresivamente, proponer actividades que requieran de la mirada. Estos primeros ejercicios en los que exista interacción visual deben ser de un matiz de escasa implicación emocional, esto es, ejercicios como el del escultor y el juego de los siete errores <sup>77</sup>.

También puede resultar de utilidad, y si las circunstancias del espacio donde se desarrolla las sesiones de expresión corporal lo permiten, permanecer con las luces apagadas en todas aquellas actividades que sea posible, para que así, a pesar de la ausencia visual, los individuos que se sientan observados puedan experimentar cierta protección en la tenue oscuridad.

#### 4.1.2. La mirada desde la perspectiva del observado; situaciones en las que todos los individuos están con los ojos abiertos.

En este indicador se incluyen todos los testimonios que aluden a la perspectiva del sujeto que es observado en aquellas situaciones en las que todos los individuos permanecen con los ojos abiertos.

Las líneas categorizadas ubicadas en este indicador han sido 1.345, suponiendo por tanto, que su presencia en la dimensión de la mirada es de un 35.4 %, es decir, el segundo indicador con mayor número de líneas de dicha dimensión. También añadir que se

---

<sup>77</sup> *El escultor*: Se necesitan tres individuos, de los cuales uno es el escultor, otro el esculpido y otro la figura a esculpir. La figura modelo adopta una figura estática que deberá mantener hasta que el escultor coloque de la misma forma al esculpido.

*Los siete errores*: Un alumno propone una figura estática y un segundo alumno memorizará dicha figura. Una vez memorizada, el que había propuesto dicha figura la modifica mínimamente. Tras la pequeña modificación, el alumno que la había memorizado indica los pequeños “errores” que la diferencian con respecto a la primera figura.

Estas dos actividades se pueden complicar introduciendo más individuos en su realización, es decir que, en el juego del escultor puede haber un escultor, dos modelos y dos individuos que serán esculpidos. De igual forma, en el juego de los siete errores cuanto mayor número de individuos que compongan una figura estática mayor dificultad a la hora de distinguir los “errores”.

corresponde a un elevado 2.2 % su presencia en el total de las líneas que comprenden los 34 diarios analizados. De este tanto por ciento se puede argüir que, la sensación de ser observado mientras se permanece con los ojos abiertos es una referencia constante en la casi totalidad de los diarios analizados.

Casi el total del alumnado analizado (97%) ha reflexionado ante la circunstancia de sentirse observado mientras realiza los ejercicios en las sesiones de expresión corporal.

#### 4.1.2.1. Estado de comodidad y/o incomodidad del individuo cuando es observado por los demás compañeros

En este apartado se exponen las vivencias del alumnado que ilustran tanto su confort como su malestar producidos por la circunstancia de realizar los ejercicios con los ojos abiertos.

##### a) Comodidad

La mayoría de los que retratan esta comodidad especifican que la causa principal se centra en la confianza depositada en sus compañeros de clase, ya que, son varios los meses de convivencia que posibilitan el conocerse más profundamente:

“Ejercicios como el de fijar la mirada delante del espejo, o desfilar uno a uno y estar durante unos segundos mirándonos de frente no me resultaron incómodos, supongo que por que tienes que aguantar la mirada de personas que ya conoces, aunque seguro que sería diferente si te ponen enfrente de desconocidos” (Sergio).

Un alumno considera que el motivo por el que experimenta este grado de comodidad se debe a que todos los compañeros deben realizar simultáneamente la misma actividad. Santos lo expone de la siguiente forma: “(...) pero tampoco he pasado vergüenza, ya que al hacerlo todo el mundo piensa que nadie se libra y todas las posturas tienen su guasa”.

Otros testimonios hacen referencia a que la comodidad está condicionada por el número de personas que realizan el ejercicio, ya que,

“ahora somos cuatro personas en el ejercicio y se hace más entretenido. No es una situación tan incómoda porque ahora somos más gente, y al ser cuatro no sólo te observa a ti una persona fijamente, si no que son tres más, y puedes dirigir tu mirada a otro compañero” (Ana).

Es decir, al compartir el ejercicio entre varios individuos también se está compartiendo el rol de observado, ya que cuando se realizan las actividades por parejas este rol se intensifica porque no existen más posibles objetivos para observar.

También existen los casos que relatan el placer que sienten al ser observados, como por ejemplo Blas: “(...) me encanta que me miren, supongo que porque me gusta a mí mismo, que es lo más importante, y no tengo ningún prejuicio”. Araceli también coincide con este discurso aludiendo que ha “estado en la gloria porque me gusta que la gente me mire. Y realmente no sé por qué. Pero sí que es cierto que en ejercicios así me gusta ser observada y no me siento incómoda. (...) cuando las personas me miran me siento que realmente estoy, existo”. Y Fuensanta se siente a gusto cuando es motivo de diversión para los demás compañeros que la contemplan:

“Cuando nos hemos quitado las vendas de los ojos toda la clase estaba mirándonos y riéndose, pero yo no he sentido vergüenza, al contrario, me he sentido a gusto viendo que toda la clase se reía. (...) Cuando las hemos representado me he sentido muy a gusto por saber que la mitad de la clase estaría mirando nuestras figuras. Me gusta que me miren, me siento más segura”.

Muy diferente es la declaración de una alumna que determina la comodidad en función de las zonas corporales que le observan, “ya que no me he sentido mal porque me miraba a los pies, pero si me hubiera mirado a otro lado puede que si que hubiera experimentado cierta intranquilidad” (Gloria).

Un alumno reseña la comodidad al ser observado por sus compañeros, aunque es consciente de que ese hecho condiciona su práctica: “Destacar de esta sesión que hemos trabajado con público y aunque me he sentido cómodo no he sentido la misma soltura que si no hubiera público, porque al saber que me están mirando algo ha influido en la expresión” (Mariano).

#### **b) Incomodidad**

El número de registros que detallan el malestar que les produce el ser observados duplica a los categorizados en el apartado anterior de la comodidad. Algunas de estas descripciones describen cómo la intranquilidad es suscitada por la incertidumbre de ser observado,

incertidumbre que es generada por el desconocimiento de lo que piensa o valora el observador. Por ejemplo, varios son los que reflejan el desazón que les produce el juicio al que sienten ser sometidos por parte de los observadores, expectación producida por no conocer lo que piensan en ese momento. Julio explica al respecto: “Hoy me he dado cuenta más todavía de que es una situación muy embarazosa, es difícil no apartar la mirada e imaginar lo que se le pasa por la cabeza a la persona que tienes enfrente”. Comentarios más duros haciendo referencia a la sentencia constituida por la mirada de los demás se encuentran en palabras de Cristina, que incluso reflexiona sobre cómo le afecta en su propia imagen corporal:

“Creo que no me confundo, ya que centran su mirada en las zonas que más odio de mi cuerpo. Además estos defectos se veían ampliados por la percepción que yo tengo de mis compañeras, es decir, yo veo todos sus cuerpos perfectos según el canon establecido en y por la sociedad. Por lo que al verlas perfectas a ellas me veo imperfecta, y eso hace que me sienta muy mal. Se toma conciencia de la existencia propia por la existencia de los demás”.

También Laura expone su incomodidad “por sentirme como un objeto que se encuentra expuesto en un escaparate de una tienda o incluso en una vitrina de un museo. Eso de no saber lo que puedan pensar de ti mientras te miran de arriba abajo me hace sentirme inquieta”.

Otras referencias explican la agresividad que detectan en la mirada del observador, suscitándoles esta situación un estado de incomodidad. Carlos detalla en su cita: “Me parece una falta de respeto que te miren fijamente, es como cuando vas en el bus o por la calle y pasa eso, yo lo percibo como algo agresivo, como un duelo o un desafío”.

Si los testimonios anteriores reflejaban lo que percibían los observados de los observadores, en este caso, se perfila el sentimiento de debilidad que es generado por la exposición visual: “(...) cuando te miran así es como si estuvieras desnudo” (Javier). Se sienten coaccionados por la mirada de los demás, vivenciando la flaqueza que les produce este hecho:

“Me he sentido desprotegido, esta situación me ha propiciado la sensación de que mi compañero tenía el poder; la mirada. Él era el protagonista y yo, a pesar de tener la posibilidad de mirar también, sin embargo, era su objeto. He sentido que se anulaba el dualismo de la mirada, yo adquiría únicamente el papel de objeto y no el de sujeto” (Carmelo).

En cuanto a las diferencias de género tan sólo un registro que transmite la ostensible diferencia al ser observado por uno u otro género. Carlos expone que “cuando estaba frente a una chica me cortaba un poco, era una sensación de intranquilidad, aquí supongo que influyen mucho las ideas que cada uno tengamos, incluso prejuicios”.

Algunas reseñas describen el malestar que les produjo una situación excepcional como resultó ser el cambio de sala para la realización de la sesión de expresión corporal. Esto produjo que se pasase a ocupar una sala que permite observar desde fuera lo ocurrido en su interior. De esta manera, algunos alumnos/as transmiten su malestar por el carácter diáfano de la sala: “Esta era nuestra primera práctica en el tatami y resultaba de principio un poco embarazoso realizarla allí arriba donde todo el mundo podía ver lo que hacías” (Gonzalo).

Algunos alumnos/as sitúan como causa de incomodidad la zona corporal elegida por el observador para dirigir su mirada. Darío no soporta que le miren fijamente a los ojos: “(...) me he sentido cómodo cuando mi compañero miraba a otro lado o a una parte de mi cuerpo, y muy incómodo cuando me miraba a los ojos”.

Debido al desasosiego que les produce la exposición corporal frente a sus compañeros son conscientes de que ese estado emocional condiciona negativamente su práctica en la sesión. Ser objeto de las miradas de los demás les bloquea, reduciendo en gran medida sus posibilidades motrices. Esta situación cumple una doble direccionalidad, ya que, como causa de su estado reaccionan muy por debajo de sus posibilidades, siendo testigos todos aquellos que les observan. De esta manera, el primer disgusto por la exposición corporal frente a los compañeros se nutre de la insatisfacción que les produce el posterior fracaso provocado por la restricción motriz. Laura lo retrata así:

“En algunas ocasiones se echa de menos el llevar el pañuelo, ya que para mi era como una especie de velo que me permitía no sentirme incómoda a la hora de realizar un ejercicio. En cambio ahora, hay momentos que no sé como actuar, quizá por miedo a sentirme el centro de todas las miradas o el simple hecho de hacer algo mal”.

Un testimonio hace referencia a que el grado de incomodidad sufrido por la exposición visual está condicionado por el número de observadores: “La sensación de ayer de ser observado seguía persistiendo pero era menor la inquietud, pues ayer te miraban dos personas y hoy sólo una” (Libertario).



Y gran parte de los testimonios que conforman este apartado de la incomodidad suscitada por ser observado no contienen explicación alguna de cual o cuales son los motivos de ese desequilibrio, tan sólo, expresan o describen la sensación sin ahondar en sus razones. Por ejemplo, Carmelo dice que se “ha sentido observado y muy protagonista, sabía que me miraban todas partes y detalles minuciosamente, lo cual me ha causado una risa un poco falsa e incomodidad”. Algunos van más allá tildando de desagradable la situación de ser observado: “(...) sentirse observado cuando quieres llamar la atención puede tener su punto, pero que la mirada te atravesase sin ser deseado y con el único objetivo de esperar tu reacción, es algo inquietante, más aún, es tremendamente desagradable” (Nicolás).

#### 4.1.2.2. La vergüenza del alumnado cuando es observado por los demás

En este apartado se incluyen aquellos testimonios que aluden al rubor vivenciado cuando son observados durante la consecución de los ejercicios propuestos en las sesiones de expresión corporal.

##### a) Superación de la vergüenza

Varias referencias abordan el tema de la progresiva mejora en cuanto a la timidez que les causa el hecho de ser observados mientras realizan las actividades de expresión corporal. Son conscientes que a medida que transcurren las sesiones su seguridad aumenta, posibilitando esto, mayor soltura a la hora de la praxis. Beatriz reflexiona en torno a la evolución experimentada, describiéndolo de la siguiente manera:

“(...) al salir por parejas al medio del círculo pensé en un principio al ver a los compañeros que me iba a dar más corte salir al medio, pero no, para nada, salí con Santi y la verdad es que no me sentía nerviosa, ni bloqueada ni nada. Cada día me alucino más lo suelta que estoy en estas clases”.

##### b) La vergüenza como condicionante de la praxis

Muchos de los que describen el ridículo que sienten cuando son observados afirman la consecuente influencia que esto origina a la hora de su praxis, siendo en la mayoría de los casos una repercusión negativa en forma de bloqueos y restricciones motrices.

A pesar de que son capaces de mejorar su implicación motriz en las actividades propuestas, la timidez les limita en su capacidad de acción, ya que la mirada lleva implícito un juicio social al que se sienten sometidos, por lo que, son conscientes de que esta situación

“condiciona mi actuación. Tampoco hoy he trabajado el método contact como lo hago habitualmente, me ha dado bastante vergüenza y he adoptado la postura de todos; tocar un poco con brazos o espalda e irme, a pesar de que al principio quería no ser condicionado ni cohibido por lo demás y actuar como siempre. No me siento tan cómodo cuando sé que hay público, no tengo ni un segundo de relajación, en todo momento siento que me está juzgando y no disfruto de esa seguridad, comodidad o tranquilidad que gozo cuando trabajo sin nadie observándome” (Carmelo).

Se debe destacar un único caso de la muestra que manifiesta la inexistente influencia de la mirada de los demás sobre su implicación en las sesiones. En este único caso se vislumbra cómo es la concentración en la propia actividad lo que posibilita el desbloqueo, provocando una consecución óptima a lo que el individuo es capaz de realizar: “He pasado un poco de vergüenza puesto que esta vez estaba yo sólo y sabía que me estaban mirando a mí, pero me he metido mucho en lo que quería hacer y no me ha salido mal” (Amadeo).

#### c) La vergüenza según las características de los ejercicios

Algunos mencionan la vergüenza que les produce la acción de ser observados cuando realizan ejercicios que ellos tildan de inusuales, graciosos o exagerados.

Sergio describe la exageración implícita en algunos de los ejercicios realizados en clase, y cómo ese suceso le cubre de turbación e inseguridad, sobre todo, por el hecho de que su praxis es observada por la mayoría de los alumnos/as que participan en la sesión:

“Me dio un poco de vergüenza, me tocó salir varias veces y te sientes cómo si estuvieras en medio de una fiesta bailando la borrachera y dando la nota, ya que tenías que hacer el baile muy exagerado, y me resultó algo vergonzoso, incluso lo pasas mal, nunca se me dio bien bailar, y menos estrambóticamente”.

Las acciones son jocosas, por lo que produce vergüenza en su realización: “Cuando lo he hecho yo sentía un poco de vergüenza porque estaba segura de que mis compañeras se iban a reír de mí como he hecho yo con ellas” (Amanda). Blas también designa de graciosas algunas de las actividades de la sesión y cómo le producía diversión el hecho de observar la actividad de los demás compañeros. Ese anterior motivo de diversión se vuelve contra él cuando debe realizar la actividad, es decir, le ocasiona timidez el hecho de saber que puede

convertirse en motivo de burla: “Lo hemos visto desde la asignatura de AFO<sup>78</sup> porque estaban en el tatami y ha sido muy gracioso. Quizá por eso me sentía ridículo hoy haciéndolo”.

Por último en este apartado, un alumno que caracteriza de inusuales este tipo de actividades, y cómo ese hecho, desencadena turbación al realizarlas mientras es observado. “(...) aunque creo que ha habido momentos de vergüenza mutua e indecisión quizá por ser una actividad tan poco usual” (Carmelo).

d) La vergüenza producida por desconocer a los observadores

“Supongo que es normal, porque es el primer día y no soy tímido, pero siempre es difícil empezar actividades de este tipo con un grupo que no conoces”. Ruperto reflexiona cómo esa vergüenza causada por la exposición frente a los demás compañeros es fruto del desconocimiento que tiene hacia éstos. Amanda también opina lo mismo: “He notado que con las personas que me llevaba mejor no ha sido tan difícil como con las que no hablo”.

#### 4.1.2.3. La mirada como condicionamiento de la praxis

En algunos fragmentos de los diarios de los alumnos/as se puede detectar la reflexión efectuada sobre la existente o inexistente influencia que ejerce la situación de ser observado por los demás compañeros en la consecución de los ejercicios. En este apartado se incluyen aquellas citas que se limitan a mencionar las restricciones o liberaciones de la praxis cuando se es objetivo de las miradas de los demás.

a) Libertad en la praxis

Javier resulta muy explícito para describir que su acción es libre de restricciones a pesar de ser observado por los compañeros, ya que “las miradas de mis compañeros no me afectan mi intimidad, me encuentro suelto”. Blas también añade que realiza los ejercicios con la misma libertad que si no le mirase nadie, es decir, que su práctica no es condicionada por la exposición visual que se requiere en ciertos ejercicios de las sesiones: “(...) este ejercicio lo haría igual de bien si la gente me mirara, ya que yo vergüenza a pocas cosas tengo”. Este mismo alumno considera que es la concentración en la tarea lo que posibilita la

---

<sup>78</sup> Dichas siglas corresponden a la asignatura de primero de la Diplomatura de maestro de educación física de la Universidad de Zaragoza denominada como *Actividades físicas organizadas*.

abstracción, y de esta forma, realiza la praxis con total licencia, olvidándose de que se es observado, y por lo tanto, expuesto a las críticas de los demás:

“(…) lo más importante sin preocuparme en que si me miran o no, ya que todos estamos haciendo nuestros particulares dibujos y por ello no tiene que haber tiempo para ver como lo hace el resto, y aunque a veces pienso si me miran o no, siempre termino pasando, porque a estas alturas hemos hecho casi de todo en clase y te centras en ti y te aíslas o por lo menos eso intento”.

#### b) Coacción de la praxis

Es una tónica general la referencia a la imposibilidad de aislarse del hecho de “que estaba siendo observado y no he actuado de un modo totalmente normal y natural, sino más bien pendiente del resultado y de lo que mis compañeros percibiesen sobre lo que yo hacía” (Carmelo). Otros alumnos/as hacen hincapié en sus restricciones motrices, motivadas éstas por esa misma situación de ser observados: “Hoy me he movido con menos libertad, no se muy bien porque, quizá no he entendido del todo el ejercicio, pero me siento bastante observada y ello, como viene siendo habitual en otras sesiones, limita mis movimientos” (Silvia).

#### c) Estimulación de la praxis

Y totalmente opuesto al anterior apartado se debe mencionar la existencia de varios testimonios que sugieren la estimulación que les provoca la posibilidad de ser observados por los demás compañeros. Como ejemplo se han elegido varias citas de Blas por su relevancia: “Yo en cambio he notado como mi cuerpo iba experimentando una subida de adrenalina. Como me hacía fuerte ponerme delante de mis compañeros”; “Ya no me cuesta nada hacer cosas delante de gente, es más, me excita”.

Algunos de estos alumnos que les resulta motivante el realizar la actividad frente a los compañeros detallan la seguridad que sienten en sí mismos, siendo por tanto, la causa principal de la comodidad vivenciada en esas situaciones: “(…) no me afecta demasiado tener público, al revés, me anima más y me parece más divertido, al menos cuando me siento con un mínimo de seguridad en lo que hago” (Nicolás).

#### 4.1.2.4. Recursos para superar el nerviosismo causado por la mirada

Es considerado relevante distinguir este apartado en el que se destacan aquellos fragmentos que explican los recursos utilizados por el propio alumnado para mitigar el nerviosismo que es desencadenado por la circunstancia de ser observado.

a) Trasladar el momento a vivencias del pasado

Javier trata de imaginarse que los momentos de cierto sufrimiento producidos en las situaciones que es observado en las sesiones de expresión corporal se asemejan a los vividos anteriormente cuando realiza alguna actividad cotidiana: “Teníamos espectadores, pienso y me lo tomo como un partido de baloncesto, lo único que no íbamos a jugar a básquet”.

b) Fijar la mirada en un individuo

“Cuando he salido ha habido una risa generalizada y eso me ha hecho asustarme un poco, pero después he usado una técnica para pasar el mal trago y era fijarme detenidamente en uno de mis compañeros y sólo en él, olvidándome del resto”. En esta cita de Amadeo se puede distinguir otro tipo de procedimiento para disuadir la tensión suscitada por ser observado por los demás. Se puede interpretar de esta cita que, al centrar la mirada en tan sólo uno de sus numerosos observadores logra aislarse de la tesitura de ser observado por varios compañeros. De esta manera, reduce ostensiblemente los numerosos observadores a tan sólo uno, consiguiendo así, mayor estabilidad y tranquilidad.

c) Mirada desafiante

Un alumno reacciona de forma desafiante ante el temor que le ocasiona ser observado por varios compañeros, intentando transmitir cierto reto a través de la mirada que centrará en cada uno de sus observadores:

“Por último me subí al banco donde todos te miraban. Yo miraba a los ojos de cada uno porque me sentía observado. Era la única manera de contener la sensación de observación que sentía en ese momento. Me sentía observado y para contrarrestar eso observaba a la gente desafiante”  
(Gonzalo).

d) Adoptar el rol de espectador

Blas sin embargo adopta el rol de observador para invertir las sensaciones, y así, disfrutar del momento vivido: “Ya en escena me sentía observado. Para evadirme de esta sensación

he decidido adoptar el rol de espectador. A la vez que cambiaba de posición me divertía mirando las posturas del resto de mis compañeros e intentaba adivinar de qué se trataba”.

e) Anular la posibilidad visual de los observadores

Muy contrario al caso anterior, Lola disuade el enfrentamiento visual girándose, y de esta forma, evita mirar directamente a sus observadores: “Solamente me ha dado vergüenza cuando les miraba y escuchaba sus risas; entonces me ponía de espaldas a ellos, creo que como mecanismo de defensa”. También Egon recurre al mismo gesto: “Me he dado cuenta en este día de que no miro al público cuando actúo. Creo que es bueno, ya que ello denota que me concentro en mi papel y no me preocupo de que me miren”.

4.1.2.5. El teatro en sombras y las máscaras como recursos expresivos que moderan las consecuencias de la mirada

Varios han sido los testimonios referidos al teatro en sombras y la representación con máscaras. Estas reseñas detallan cómo estos recursos mitigan la exposición visual del que actúa frente a los espectadores. Todas las opiniones coinciden en el bienestar que les provoca trabajar con esos recursos expresivos, ya que disminuye o distorsiona la imagen expuesta ante los compañeros que ejercen como público.

a) Teatro en sombras

Con respecto al teatro en sombras se abren dos tipos de testimonios:

- Los que mencionan que este recurso expresivo distorsiona la imagen del que actúa, ya que el espectador sólo puede percibir la silueta del proyectado. De esta manera, se pierden matices expresivos, promoviendo en consecuencia, el anonimato del individuo expuesto. Este hecho favorece la seguridad del que es observado por todo el público, ya que “no puede verse como abro la boca o guiño un ojo o transmito algo con la mirada” (Carlos). La sombra proyectada actúa como “un escudo que te protege del foco de atención” (José), ya que el resultado expresivo se difumina y no resulta tan preciso, dotándoles de ese carácter incógnito que tanta seguridad aporta:

“Durante la escena me he sentido cómodo como si no hubiese ningún espectador, me sentía seguro y metido en la obra. Como he dicho antes la sábana me ha dado mucha

seguridad de cara al público, como si llevase una máscara y no supiesen que era yo el que actuaba” (Amadeo).

- Los que añaden que es la imposibilidad de ver la respuesta del público lo que les ofrece tranquilidad y bienestar. Amanda expone que se siente muy cómoda detrás de la sábana: “Yo sé que había un público mirando pero yo no les podía ver a ellos”.

#### b) Máscaras

Amanda relata que gracias al trabajo con máscaras “mi inquietud ha cambiado y me he sentido más suelta, como si lo que la gente dijera y viera me diera igual, no me importaba nada de lo que pudieran decir de mi”. En este caso, parece que la máscara ejerza un poder protector en el que dota de libertad de acción a aquel que se la coloca, ya que, la opinión del observador es desplazada a un segundo plano.

La siguiente cita se corresponde a la nariz de payaso como máscara, de hecho, es considerada la más pequeña de las máscaras. A Amadeo este recurso le posibilita adquirir otra personalidad, como cuando se va protegido con un disfraz que cubre la identidad otorgando otro carácter: “Pero al cabo del rato me he sentido mejor y tampoco me molestaba ese protagonismo, y la nariz la usaba como el centro de atención de todo mi cuerpo, como si fuese un disfraz que me hiciese cambiar de personalidad”.

“No me ha dado nada de reparo, ya que con la máscara puesta he notado como una sensación de alivio, como una barrera entre el público y yo” (Mario). También la máscara es considerada como un obstáculo que aumenta la separación entre el observador y el observado, posibilitando de esta manera, sosiego y serenidad.

#### 4.1.2.6. Vivencias del alumnado que se abstrae de la mirada de los demás

No se debe olvidar el detallar aquellas menciones que distinguen la negación de sentirse observado a pesar de la evidente posibilidad de contemplar y ser contemplado en las sesiones de expresión corporal. Aunque escasas en número, son lo suficientemente significativas para explicar su aparición.

##### a) La concentración en el ejercicio

La mayoría de los comentarios muestran como causa principal la concentración en el ejercicio que se está efectuando. Este “en-si-mismamiento” favorece el aislamiento a pesar de estar expuesto a la mirada de los demás. Lola lo explica así: “Con el ejercicio de mover segmentos corporales me he encontrado mucho más suelta que el otro día, y la música me ha ayudado mucho para concentrarme. He conseguido no sentirme observada, cosa que creía imposible”. Cristina también hace referencia a ese “en-si-mismamiento”: “(...) si ellos me miran o no es indiferente, porque yo estoy trabajando para mi”.

b) Imposibilidad de mirar al que te observa

En este apartado tan sólo se debe destacar un testimonio que expone la causa de no sentirse observado: “porque yo misma tapaba a mi compañera y no me daba cuenta de que me estaba observando” (Silvia).

c) Sentirse ignorado

En este apartado una alumna describe ampliamente la ignorancia al que fue sometida por parte de sus compañeros:

“(...) pero en cambio también me sentía sola cuando nadie me miraba, era como si todo el mundo me ignorara o que quizá no se había percatado que también estaba con ellos, aunque no estuviera en el centro del bullicio. Eso de no sentirme observada podía tomármelo en otras circunstancias como algo bueno, pero aquí tuve unas ganas inmensas de chillar para decirles que estaba allí y que no iba a pasar nada porque me miraran. Mientras pensaba en esto una compañera ha venido a mi y se ha quedado fijamente mirándome hasta que se ha retirado, en esos momentos no sabía que hacer, era como si me hubiera leído el pensamiento y se hubiera acercado a mi para decirme: ¡te quieres callar de una vez!” (Laura).

#### 4.1.2.7. Consecuencias pedagógicas aplicadas al alumnado cuando se siente observado en actividades con presencia de la interacción visual



De este voluminoso indicador se puede desprender la idea general de que el comportamiento del alumno/a es condicionado cuando es observado. En consecuencia, esta influencia ejercida en la mayoría de los individuos restringe la capacidad motriz.

Es un sentimiento hallado en buena parte de los casos, y por tanto, alerta de sus considerables consecuencias pedagógicas. Renunciar a la interacción visual puede ser un recurso dilatado hasta un cierto momento, pero debe ir introduciéndose esta interacción de forma progresiva para favorecer el ritmo de adaptación de cada alumno/a del grupo.

Una buena medida para contrarrestar los bloqueos desencadenados por la sensación de ser observado está en la simultaneidad en la ejecución de los ejercicios. El alumnado ante ese sincronismo percibe cierta protección, y posiblemente, le ayude para profundizar en los objetivos de las actividades propuestas <sup>79</sup>.

Otro de los aspectos que describe la muestra analizada como factor determinante de la comodidad o incomodidad de ser contemplado es la confianza. El hecho de tener cierta amistad con los compañeros que realizan conjuntamente alguna actividad favorece dicha situación. Es por eso que se recomienda, sobre todo en aquellos ejercicios específicos de la acción de mirar, que las parejas o los grupos se constituyan según vínculos afectivos.

Minimizar el número de observadores puede resultar una buena estrategia que ayude al sujeto-observado suavizar el impacto que le produce la acción de mirar. La mejor forma es plantear parejas, y así, para aquellas actividades en la que la acción se reduce simplemente a observarse, la transición de un rol a otro –observador-observado– es bidireccional. Esto es debido a que el número de observadores determina en la mayoría de las ocasiones la sumisión de un rol u otro por parte de los individuos, es decir, resulta diferente la repercusión cuando se es observado por una o varias personas.

A cada zona corporal se le atribuye un significado social. De ahí que, el alumnado muestre su reticencia o indiferencia dependiendo de la zona corporal que sea motivo de análisis para un observador. Aunque a partir de esta investigación no se puede jerarquizar cuales son las zonas de menor o mayor compromiso social, sí que algunos testimonios se muestran coincidentes en la incertidumbre que genera el hecho de que el observador

---

<sup>79</sup> Resulta muy típico en las sesiones de danza, tanto clásica como contemporánea, la ejecución de los ejercicios por oleadas. De esta manera, mientras algunos esperan su turno pueden observar detalladamente la realización de los compañeros que están en práctica. Aunque en ocasiones resulta un recurso interesante para analizar la ejecución de los demás, se han de tener en cuenta sus posibles repercusiones negativas.

deposite su mirada en los ojos. Mientras que, cuando perciben que son los pies o las manos el objetivo de la miradas no muestran ningún tipo de desagrado.

Así pues, la introducción de actividades visuales pueden centrarse en objetivos corporales muy concretos, tales como observar las manos, los pies, e incluso las piernas del compañero. Para ir añadiendo de forma progresiva otros puntos visuales dotados de una mayor implicación emocional, siendo los ojos la zona que mayor inquietud genera en el sujeto que es observado.

Cuando se introducen las actividades específicas de la mirada consistentes en observar varios alumnos/as a un solo individuo, se pueden ofrecer diferentes recursos para dirimir el nerviosismo suscitado por el hecho de ser el centro de interés de varias personas. Algunas de las posibles estrategias son: el centrar la mirada en uno sólo de los múltiples observadores; adoptar el rol de espectador que contempla a un grupo numeroso; imaginar en situaciones grotescas a los individuos observadores; y por último, centrar la atención en la respiración para retornar a estados de sosiego.

Si cabe mencionar alguno de los resultados fruto del análisis de contenido de los diarios de las sesiones serían los ventajosos resultados que han proporcionado las técnicas expresivas introducidas en este planteamiento pedagógico como han sido el teatro en sombras y el trabajo con máscaras. Sobre todo, es el teatro en sombras lo que posibilita el anonimato del alumno y por consiguiente, el bienestar ante la exhibición corporal. Sumándose a estos beneficios se debe destacar su accesibilidad por su sencilla técnica e infraestructura.

#### 4.1.3. La mirada desde la perspectiva del observado; situaciones en las que el observado permanece con los ojos cerrados.

Se incluyen aquellas vivencias de los observados cuando están con los ojos vendados compartiendo el ejercicio con algún compañero o compañeros que pueden observarle.

Resultado de la categorización de este indicador se destacan 161 líneas, lo que supone el 4.2 % en el total de los indicadores de esta categoría. Con respecto a la muestra analizada este indicador tiene una presencia del 0.26 %.

El 44 % del alumnado analizado ha incluido referencias pertenecientes a este indicador, es decir, aquellas circunstancias en las que con ojos cerrados se sienten observados por los demás compañeros.

#### 4.1.3.1. Estado de comodidad y/o incomodidad del individuo cuando es observado por los demás

Cuando se habla de estado del individuo se entiende tanto los aspectos positivos como los negativos que afectan a su modo de estar, es decir, en este apartado se reseñan tanto los discursos que describen la comodidad como la incomodidad experimentada por ser observado mientras realizan la praxis en ausencia visual.

##### a) Comodidad

Paulina explica cómo la serenidad le proporciona autonomía en su actos a pesar de ser observada, ya que “me gusta bailar y me dejé llevar por la música. En ningún momento tuve vergüenza, me sentía a gusto y no estaba incómoda porque me pudieran ver”. Gloria también expone su libertad: “En cuanto a escenificar me he sentido muy cómoda con los ojos cerrados porque estaba en el suelo y yo me movía por donde quería y me daba lo mismo que me miraran”. Sin embargo, Laura se aplica un recurso para impregnarse de sosiego a la hora de realizar los ejercicios mientras es observada, para así, poder disfrutar ampliamente de la actividad: “(...) para relajarme y no encontrarme tensa en una sensación de angustia he imaginado que me encontraba totalmente sola, como cuando hago el tonto en mi habitación y para lo cual, debo cerrar los ojos, lo cual ha funcionado”.

Muy distinto resulta el discurso de otro alumno cuando matiza que el placer se lo otorga la circunstancia de ir con los ojos vendados. En consecuencia, es la incertidumbre de ignorar quien o quienes comparten la actividad lo que desencadena el interés en la actividad:

“En este ejercicio me he sentido bien sobre todo cuando sentía a mi compañero rondando a mí alrededor y más incertidumbre cuando era con todos los demás, porque te podía tocar que estuviesen dos, tres contigo o ninguno, y la verdad que era interesante ver que de repente te

están rozando por el pie y luego te pasa una sombra por los ojos notando su respiración y no sabes quien es, pero te esta observando y trabajando contigo. Me he sentido a gusto”(Amadeo).

#### b) Incomodidad

Una reseña de Laura que alude al cambio de sala como causa principal del malestar suscitado,

“ya que al ver que el otro grupo estaba dando clase en las pistas de abajo me intranquilité, y eso que no los podía ver, pero la imaginación es muy traicionera y siempre piensas que hagas lo que hagas se están cachondeando de ti, como si no tuvieran otra cosa que hacer. Por ello, mis movimientos han sido más torpones de lo habitual, siendo incapaz de mantener el saquito en la cabeza, resulta realmente difícil cuando tienes tantos pensamientos en la cabeza como: ¿Estaré haciendo el ridículo?, ¿Se estarán riendo de mí?..., todo esto provocaba que mi cuerpo estuviera tenso, rígido, incapaz de concentrarse y de seguir el ritmo o simplemente dejarse llevar por la música, lo único que quería era que acabase todo”.

En esta extensa cita se puede comprobar como un cambio de recinto puede comportar verdaderos cambios en la serenidad de los alumnos/as, provocando como en ese caso, manifestaciones motrices restringidas por la tensión vivenciada.

Por otra parte, el motivo de la zozobra es el evidente juicio al que se sienten sometidos por parte de los observadores. Carmelo es muy locuaz cuando expresa la indefensión al ser observado: ”Cuando me ha mirado (yo con ojos cerrados) me he sentido observado, pero no era consiente del todo, he sentido un gran estado de indefensa y me he preguntado: ¿Qué y cómo me estará mirando?”. Otro alumno reflexiona sobre la incomodidad experimentada cuando le observa una compañera: “Luego al revés. Con los ojos cerrados, imaginé que no sería para ella tan agradable de ver como al revés. Tengo la autoestima por los suelos. Tal vez sea por eso que me molesta que me mire” (Bruno).

#### 4.1.3.2. La vergüenza al sentirse observado

Resulta una constante en los diarios de los alumnos/as la descripción del ridículo que advierten cuando son observados. En este apartado se detallan aquellas muestras que narran el rubor percibido y sus consecuencias.

Por ejemplo, Santos distingue la causa de su retraimiento en la alternancia a la hora de realizar los ejercicios; es decir que siente mayor protección cuando son practicados simultáneamente por todos los compañeros:

“Durante el ejercicio de contact he sentido más vergüenza que nunca, quizás porque sabía que cuando me tocaba a mí era el único en hacerlo, y no todos a la vez como otras veces. Mientras estaba con los ojos cerrados me imaginaba continuamente que si los abría iba a estar mi compañero a menos de un palmo mirándome fijamente a la cara”.

De nuevo es el excepcional cambio de sala lo que va a propiciar el rubor. Cuando la sesión de expresión corporal se trasladó al tatami –posee unas grandes cristalerías que permiten observar su interior desde las inmediaciones del pabellón– se convirtió en uno de los motivos más numerosamente relatados por los alumnos/as como causante de la timidez experimentada a la hora de realizar los ejercicios. Así lo explica Cristina: “En el siguiente ejercicio he sentido vergüenza al realizarlo, no por llevar los ojos tapados, sino porque al estar en el tatami nos podían ver los compañeros a través de los cristales. De hecho me han visto y me han dicho que bailo de una forma muy graciosa”. También Fuensanta se siente observada: “por el grupo uno que estaba en la pista, todos mirando hacia arriba, sólo les faltaban las palomitas”.

Este mismo apocamiento es la razón de la limitada motricidad que en algunos casos manifiestan en sus diarios:

“No se porqué razón no me he movido con total libertad cuando hemos hecho el ejercicio de buscar espacios con el compañero. Al llevar los ojos tapados y pensar que mi compañero me estaba mirando me ha dado más vergüenza y no he sabido elegir posturas, siempre se me ocurría la misma” (Silvia).

Resulta casi imposible olvidarse del dictamen de los demás, por lo que

“ha sido un poco complicado realizar el ejercicio, ya que estaba más pendiente de la gente que quizás podía verme y darse cuenta de lo ridículos que eran algunos de mis movimientos. Todavía noto que aún sigo estando cohibida en las clases, sobre todo al inicio, pero en cuanto pasa el tiempo mi vergüenza se disuelve y disfruto mucho más. Yo iba con los ojos vendados y me daba mucha vergüenza moverme de forma que se saliera de lo normal porque me imaginaba que seguro que me estarían mirando y que se reirían de mí” (Amanda).

#### 4.1.3.3. Vivencias del alumnado que se abstrae de la mirada de los demás

Aunque sólo aparece un testimonio debe mencionarse la vivencia de este alumno que alude a la circunstancia de que no se siente observado en las ocasiones que permanece con los ojos cerrados: “Para concluir la sesión de hoy decir que hoy se ha percibido a través de otros sentidos y aunque yo no me he sentido observado es posible que alguien se haya podido sentir observado al estar tu compañero continuamente mirándote” (Mariano).

#### 4.1.3.4. Consecuencias pedagógicas aplicadas al alumnado que permanece en ausencia visual mientras es observado por los demás

Los resultados de este indicador son similares al anterior, es decir que, el alumnado cuando permanece con los ojos cerrados compartiendo alguna actividad con uno o varios compañeros que tienen posibilidad de observarle muestra la influencia que este hecho ejerce en su implicación práctica.

También se debe resaltar la situación opuesta, que aunque expresada por un pequeño número de alumnos/as, es lo suficientemente significativa. Estas alusiones reflejan que a pesar de ser observados, la situación de ir con los ojos cerrados favorece la interiorización, disminuyendo por tanto, la influencia ejercida en la praxis. El hecho de permanecer con los ojos cerrados mientras realizan algún tipo de actividad mejora la concentración y en consecuencia, la disposición frente a los ejercicios propuestos.

A partir de este resultado se puede establecer la idea que, previo a la realización de ejercicios específicos de mirada se incluyan propuestas en las que uno de los individuos permanezca con los ojos cerrados mientras el otro le observa<sup>80</sup>. De la misma forma, como ejercicio introductorio a las tareas específicas visuales, se puede considerar oportuno la inclusión de situaciones en el que el observador contemple a un compañero que permanezca con los ojos cerrados.

---

<sup>80</sup> Ejemplo de esta estructura sería un ejercicio que consiste en ocupar el espacio que genera el movimiento de un compañero en ausencia visual. El individuo que ocupa dichos espacios debe realizar la correspondiente lectura espacial para poder ocupar corporalmente dicho espacio cambiante.

Otro ejercicio que mantiene esta misma estructura puede ser una variante del espejo, en la cual, el individuo que realiza la función de reflejo permanece con los ojos abiertos para poder reproducir los movimientos del individuo-imagen que permanece con los ojos cerrados.

#### 4.1.4. La mirada desde la perspectiva del observador; situaciones en las que los individuos observados permanecen con los ojos cerrados.

Este indicador engloba aquellos comentarios que se refieren a la acción de mirar desde la perspectiva del observador cuando contempla a algún compañero o compañeros que permanecen con los ojos vendados.

Se trata del indicador con menor número de líneas categorizadas en lo que respecta a la categoría de la mirada, ya que tan sólo se distinguen un total de 62, equivaliendo a un 1.6% en el total de dicha categoría. De esta manera, no es sorprendente observar el 0.09% que corresponde a la presencia de dicho indicador en el total de los diarios analizados.

De estos índices se puede argüir que este indicador engloba una circunstancia que carece de interés para la mayoría del alumnado. Para enfatizar sobre este hecho se debe detallar que tan sólo el 26 % de los alumnos analizados introducen algún comentario en sus diarios que esté ubicado en este indicador.

##### 4.1.4.1. Adjetivos atribuidos a lo observado

Algunos alumnos/as describen lo que han percibido en las sesiones de expresión corporal mientras observan a los compañeros que permanecen con los ojos cerrados:

###### a) Diversión

Javier tilda de diversión lo contemplado en las sesiones, ya que “ver a los compañeros tumbados con el fular y rodando me hace gracia”. Otro compañero que coincide en su dictamen: “Todo es diferente cuando eres tú el que ve. He disfrutado mucho viendo a los compañeros invidentes. Se notaba que algunos ya sabían de ante mano dónde estaba su compañero”(Blas).

###### b) Interesante

Algunos alumnos coinciden a la hora de señalar el interés que suscita la percepción del nerviosismo del compañero al que contemplan: “ha sido muy interesante el ver que una persona se pone muy nerviosa cuando sabe que la están mirando fijamente y ella no ve” (Araceli).

#### 4.1.4.2. Comparación con la praxis de los compañeros/as

En este epígrafe se detallan los relatos de aquellos alumnos que contrastan su praxis con la observada en los compañeros que permanecen con los ojos cerrados.

Carmelo muestra su inseguridad al ejecutar los ejercicios, inseguridad causada por lo inusual de este tipo de prácticas. La indecisión le conduce a observar a los demás para comprobar cómo resuelven la situación. El miedo a fracasar, o a no saber cómo hacerlo, son razones suficientes para generar inseguridad, promoviendo de esta forma, la necesidad de revisar las propuestas y soluciones de los demás: “Aunque a mitad del ejercicio he estado un poco inseguro y he mirado por debajo del pañuelo para ver lo que hacían los demás porque yo me dedicaba a reproducir los estiramientos que he aprendido en el fútbol” (Carmelo). Es en otro fragmento donde se constata que los problemas de rigidez son comunes en el resto de compañeros, “excepto una chica que estaba moviéndose muy bien, he visto a todos los demás muy rígidos, y he pensado que les sucedía lo mismo que a mí” (Mario).

Cristina también coteja lo que percibe en su compañera con sus posibilidades motrices, y como este hecho le da “envidia, pero sana, sin ninguna maldad de ver lo bien que se movía y lo a gusto que estaba. Aunque creo que he evolucionado espero poder llegar a moverme con esa libertad de movimientos que ella expresaba con su cuerpo”. En esta reflexión se puede detectar el carácter modélico que otorga a la praxis de la compañera, y cómo desearía aspirar en un futuro a disfrutar de esa desenvoltura.

#### 4.1.4.3. Estado de comodidad y/o incomodidad del individuo cuando observa a los demás

La circunstancia de mirar a algún compañero que no les puede corresponder con su mirada les proporciona diferentes estados emocionales:

##### a) Comodidad

Una reseña que incide en el sosiego que experimenta a la hora de observar al compañero que tiene restringido el sentido de la vista: “Con ojos cerrados me he encontrado más tranquilo mirándolo, le he mirado todo con una tranquilidad enorme” (Mario). Y otro testimonio que afirma esta misma situación:



“A mi me toca con una chica, ¡Ole! Ocasión de mirar sin que te puedan reprochar nada. Y miro, pero bueno, mi buena conciencia me impide mirarla demasiado en ciertas partes. Además, luego habría que repetirlo. Observo que la chica es bastante atlética” (Bruno).

#### b) Incomodidad

Muy distinto resulta el comentario que alude al desagrado que le produce mirar a alguien que no puede ver:

“(…) no me ha gustado observar a la pareja, no porque me sintiera incómoda mientras me observaba, sino porque ella tenía que estar con los ojos cerrados. Prefiero mirar yo al compañero mientras el o ella me observa” (Silvia).

#### 4.1.4.4. Consecuencias pedagógicas aplicadas al alumnado cuando observa a compañeros en ausencia visual

La idea principal de este indicador es el hecho de la tranquilidad que inspira observar a alguien que no puede corresponder visualmente. Como ya se adjuntó en indicadores anteriores, el recurso de introducir actividades realizadas por parejas o por grupos en los que uno de los integrantes permanezca en ausencia visual anula la reciprocidad de la interacción visual. De esta manera, el compañero observador puede consolidar dicho rol y experimentar las vivencias proporcionadas sin temor a convertirse en observado.

También otro aspecto que se debe citar, y que será común en los indicadores pertenecientes a la dimensión “La acción de mirar desde la perspectiva del observador”, es la influencia que ejerce el comportamiento observado en los demás en la propia praxis. Es decir, cuando los alumnos/as realizan las actividades con los ojos abiertos manifiestan su distracción producida por la posibilidad de observar la práctica de sus compañeros, y de esta manera, mimetizan o incorporan algunos movimientos de sus compañeros en su propia resolución motriz.

A pesar de este inevitable riesgo, y como se apuntaba en los comentarios referidos en otros indicadores, las actividades con ojos abiertos deben incorporarse en las sesiones de expresión corporal. Es por eso que resulta tan sumamente importante el previo trabajo introspectivo que dote de recursos al alumnado para mejorar su aislamiento y poder concentrarse en aquellos ejercicios que requieran de la máxima abstracción.

#### 4.1.5. La mirada desde la perspectiva del observador; situaciones en las que los individuos observados permanecen con los ojos abiertos.

Este indicador incluye aquellos comentarios que se refieran a la acción de mirar desde la perspectiva del observador cuando contempla a algún compañero o compañeros que permanece con los ojos abiertos. También se incluyen aquellas referencias que aludan al reflejo de uno mismo proyectado en el espejo.

Este indicador tiene 1361 líneas, convirtiéndose por tanto, en el más voluminoso de la categoría de la mirada, correspondiéndole un índice del 35.8 % en el total de dicha categoría. Esta presencia también resulta notable en el total de los diarios analizados, correspondiendo a un 2.2 %, reflejándose de esta manera el alto interés del alumnado en relatar las vivencias cuando observan a un compañero o compañeros que permanece con los ojos abiertos. Este alto interés también es reflejado porque todos los alumnos/as de la muestra, excepto uno, han reflexionado sobre este hecho.

##### 4.1.5.1. Relatos originados por la acción de mirar

En este epígrafe se incorporan aquellos fragmentos que inciden en la descripción del comportamiento y emociones observadas en los compañeros mientras realizan las actividades de expresión corporal.

##### a) Comportamientos observados en los compañeros

Los comportamientos percibidos en los compañeros han sido de diversa índole:

##### - *La singularidad*

El rol de espectador posibilita tomar conciencia de las peculiaridades de cada individuo a la hora de resolver las situaciones propuestas en las sesiones. Es la singularidad una constante referencia, ya que “a cada persona le sugiere cada música algo distinto. Cada uno

hace un tipo de movimiento, es muy curioso lo que una misma melodía puede sugerir a varias personas” (Adrián). También Gloria reflexiona sobre esta idiosincrasia:

“Desde mi punto de vista hay compañeros con una capacidad de expresión muy diferente a los demás; más impulsiva, más limpia, más espontánea. Luego hay otros que ríen, lloran, pero de una forma más controlada, más sencilla, se dejan a veces guiar por lo que hacen los demás, y luego están los que se lo pasan bien hagan lo que hagan”.

Ante tal abanico de posibilidades motrices que describen la personalidad de cada uno de los participantes en la sesión, Araceli transmite el privilegio que considera por compartir esos momentos de plena intimidad: “Es como si inconscientemente te estuvieran abriendo una parte de ellos mismos hasta entonces encubierta, y gracias a ello, te sientes privilegiada”.

También en este apartado están circunscritas las sorpresas ante las soluciones promovidas por ciertos compañeros que resuelven las situaciones de forma personal: “(...) fijándome en el resto de la clase veo que hacen cosas diferentes, pero que también guardan relación y no había caído en ellas” (Javier).

#### *- Mimetismo en la praxis*

La situación opuesta es reflejada por la observación de Cristina que describe la reproducción mimética de algunos compañeros:

“Es curioso ver que cuando se les da una consigna abierta hacen lo que les apetece, pero en el momento en el que les dices por ejemplo ¡os podéis desplazar por la sala!, casi todo el mundo se desplaza por la sala. Con esto quiero decir que, a veces no hacen lo que les sale de dentro, sino que se dejan influir por pequeñas consignas, haciendo lo que hace la mayoría”.

#### *- La praxis según el género*

En los diarios de los alumnos/as se pueden detectar las reflexiones que efectúan en cuanto a las diferencias motrices de género. La mayoría de estos fragmentos hacen referencia a la mayor expresividad del género femenino, ya que “los chicos se mojan muy poco en lo que se refiere a la invención de movimientos nuevos y ejecución en la expresión de su cuerpo” (Amanda). Y Mario también opina lo mismo con respecto a la óptima ejecución de las mujeres que componen el grupo de clase: “(...) las chicas se mueven con mucho más salero que nosotros. En las parejas femeninas el movimiento es perfecto, mientras que en parejas masculinas tienden a hacer más el payaso, quizá por falta de naturalidad”.

Muy dispar a los comentarios anteriores, Javier observa la desigual implicación de las parejas constituidas bajo el mismo género y las mixtas, es decir, “cuando toca realizar el contact entre pareja mixta se ve que les cuesta y es como si hubiera una barrera entre ellos. Cuando la pareja es del mismo sexo, el contact se hace con más soltura”. Es inevitable cuando se realizan ejercicios en los que se debe estrechar el contacto físico entre los practicantes que exista un retraimiento a la hora de friccionar según qué zonas corporales con individuos de distinto género.

*- La represión de la praxis*

El pudor, el miedo, la tensión vivenciada por la circunstancia de ser objetivo de las miradas de los demás, son emociones que desencadenan acciones limitadas, impregnadas de bloqueos que son registrados en los diarios de aquellos alumnos/as que por una causa u otra están observando dicha situación. Varios son los comentarios que reflejan esta carencia de implicación en la tarea realizada: “Lo que sí he podido observar mientras miraba al otro grupo es que la gente no se atrevía a colocarse en una postura extraña o desafiante. No se.... creo que se sentían cortados ante tantos ojos acechando y querían salir cuanto antes del centro del círculo” (Araceli). También Gloria incide en esa falta de compromiso al efectuar los ejercicios, ya que, “no llegaban hasta su sitio, sino que daban la vuelta y rápidamente se colocaban en el centro. Y también que las posturas era muy poco mantenidas”.

Bajo esta misma óptica restrictiva causada por la situación de ser observado se destacan dos testimonios que son más precisos para explicar esa carente implicación. Su explicación se centra en describir el tenue contacto que se efectúa en ejercicios que requieren precisamente todo lo contrario: una estrecha fricción entre diferentes zonas corporales, y cómo los individuos evitan el roce. Ruperto así lo explica: “(...) pero la chica que ha venido a por mi casi no me ha rozado, supongo que por vergüenza de ser observada”. También Manuel detalla cómo a una compañera “le costaba ponerse delante del espejo y cambiar de caras mientras otros le miraban”.

*- El observado desvía la mirada*

Algunos describen cómo alguno de los compañeros a los que observan son incapaces de mantener la mirada fija. Julio es muy explícito:

“Me pasó algo curioso cuando ya casi había pasado por las miradas de toda la clase uno de los chicos que es siempre de los que menos tapujos tiene para hacer cualquier cosa y menos vergonzoso, al ponerme frente a él evitaba totalmente el contacto visual y no paraba de mirarme los pies, con la cara seria y el cuerpo echado hacia delante. Yo le miraba de la cabeza a los pies pero él no subía la cabeza, ni para saber si yo le miraba o no”.

#### b) Emociones percibidas en los compañeros observados

Este apartado engloba aquellos discursos que describen la emotividad del compañero o compañeros observados mientras realizan alguna tarea propia de las sesiones de expresión corporal:

##### - *Emociones que denotan bloqueo*

La vergüenza es la emoción percibida en los compañeros más descrita por parte de los observadores. En sus testimonios detallan las mil caras de la timidez, las diferentes reacciones presenciadas por parte de los que experimentan algún tipo de rubor. La timidez de algunos es visible porque se tiñen de rojo: “Ha ido subiendo gente que se ponía roja, porque debe ser extraño que te mire todo el mundo” (Blas). Otros se giran para impedir que les vean el rostro: “La mayoría en vez de hacer las figuras de cara a la clase las hace de espaldas a ella, yo también lo habría hecho así, se nota que hay vergüenza” (Javier). En otros se desencadena una risa nerviosa que delata la vergüenza experimentada: “Me doy cuenta también a quien le cuesta más ya que están continuamente riéndose al cruzar la mirada, signo que denota timidez” (Javier). Los hay que no saben dónde dirigir sus miradas, cómo si buscasen un refugio en el que resguardarse: “(...) no sabía a dónde mirar y se sentían algo agobiadas, y así lo mostraban con sus expresiones de la cara y sin dejar de moverse”. Y otros, huyen despavoridos del lugar: “(...) los que estaban arriba exceptuando los que no son vergonzosos han pasado mucha vergüenza, ya que te están mirando todos a la vez, e incluso una chica se ha bajado antes de tiempo porque se ha agobiado mucho” (Mariano).

Blas se atreve a dibujar los signos que evidencian esa vergüenza por la exposición corporal, y es que, “los tímidos intentan pasar desapercibidos cómo si el juego no fuera con ellos. Bajan la cabeza, se encogen de hombros y entonces es cuando desaparecen”. Una

anécdota a citar es el comentario de Mario sobre su compañero, ya que éste, “se ha puesto con la chica que le gusta. Se nota que le da un montón de vergüenza, pero sé que en el fondo está contento y aprovecha la situación”. Y, por último, en este apartado una alumna que está observando aprovecha para reflexionar sobre su vivencia cómo observada. El paso de un rol a otro posibilita empatizar con las diferentes perspectivas que permite la acción de mirar, y así, dotar de mayores recursos al alumnado para canalizar el nerviosismo originado por la posibilidad de ser observado:

“(…) resulta extraño cuando eres tú la que observas a la otra persona, te das cuenta que quizá cuando te están observando a lo mejor no están pensando precisamente en ti, sino que piensan en lo que han hecho o van hacer. Esto lo digo porque es mi caso, en el momento de observar a mi compañera solamente notaba cómo se ruborizaba y que se encontraba inquieta, pero nada más... ya que si he de ser sincera estaba pensando en otras cosas” (Laura).

Varios testimonios hacen referencia a la tensión percibida en los compañeros observados. Por ejemplo, Javier escribe: “me fijo sobre todo en las caras, se ve, bueno veo, quien está tenso y le cuesta”. Darío también presencia esa rigidez en algún compañero: “les costaba mucho relajarse, sobre todo la cabeza”. Para algunos de los alumnos/as que participan en las sesiones las propuestas son vivencias de forma estresante por el alto grado de implicación que requieren. Esto provoca en muchos casos nerviosismo que se hace latente a los ojos de los que contemplan lo sucedido. Es así como lo describe una alumna: “En el último ejercicio la profesora elegía a una persona, ésta se subía a un banco y debía aguantar las miradas del resto de clase. Una de las elegidas fue Elena, la pobre al subir al banco se tropezó, esto le puso nerviosa y una vez que estaba arriba lo pasó realmente mal” (Paulina).

Otros compañeros que ejercen de espectadores tildan de incomodidad lo que perciben de sus compañeros expuestos. Laura reflexiona en torno a la molestia registrada en la ejecución de ciertos compañeros, relacionándola con sus propias emociones experimentadas en situaciones semejantes: “También me he podido dar cuenta que no soy la única a la que le incomoda ser observada cómo si estuviera en un escaparate, sino que había muchísima más gente, lo cual, puede hacerme cambiar a la hora de tomarme las clases sin tanto pudor”.

En los discursos de varios alumnos/as se plasma el miedo que han observado en sus compañeros. Algunos son muy explícitos: “Cuando todos mirábamos a uno estaba cagado

de miedo (si se me permite la expresión)” (Blas). “Los que subían al banco era como si los tirarán a los leones” (Javier). “Concha me ha llamado mucho la atención lo que ha sufrido, parecía que se moría” (Blas). Es también éste último el que describe cómo el temor a ser observado desencadena comportamientos comunes, “ya que inconscientemente en este ejercicio todos se iban colocando bien juntitos para no quedarse solos”.

*- Emociones que denotan desinhibición*

En el trascurso de las sesiones resulta una evidencia la progresiva exposición corporal al que son sometidos los alumnos/as que participan. Esta gradual muestra se posibilita mediante la retirada de los fulares que se colocan en los ojos para impedir la visión. Son algunos alumnos/as los que reflexionan sobre este recurso de la progresiva exposición visual. Javier dice que “se nota que no hacen falta los pañuelos, todos bailan sin problemas, hacen el ganso sin problemas”. Se podría decir por tanto, que “la gente ya está perdiendo la vergüenza” (Adrián).

Los ejercicios que requieren una comprometida exhibición pública son vivenciados en general de forma embarazosa, sólo unos pocos alumnos/as transmiten seguridad y serenidad en sus acciones. “Hay algunos que aguantan bien y en su cara brota seguridad, mirando a todos, uno por uno...de los seguros hay pocos” (Javier).

Y por último, algunos comentarios más que afirman la desinhibición de algunos de sus compañeros. En sus trabajos expuestos comprueban su imaginación y espontaneidad, que en la mayoría de los casos son valoradas positivamente: “He tenido compañeros que me han sorprendido gratamente porque pensaba que iban a tener más reparo en poner el rostro y para nada, se han metido en el papel y lo han conseguido, ¡bravo por ellos!” (Cristina). Y Bruno expresa su entusiasmo por el trabajo de sus compañeros:

“Quedaba súper bien, coordinado con la música, muy animoso. Esta vez les quedó perfecto. Pero sin duda la imagen del día fue el último gesto del último grupo, me encantó. Lo hicieron de matrícula. Pero Alberto terminó el ejercicio con una postura que sugería aquí estoy yo, con una pose bastante engrandecida y finalizadora. No se cómo describirla, pero me encantó. Fue una cruzada de brazos impresionante, al estilo de los hermanos negros del Bronx. Se me ha quedado la imagen completamente grabada”.

#### 4.1.5.2. Emociones suscitadas por la acción de mirar

Las descripciones que narran las emociones del observador cuando está contemplando a sus compañeros se ubican en este epígrafe. Este mapa emocional posee numerosas vertientes:

a) Diversión

Muchos son los comentarios que expresan la diversión que les produce el hecho de observar lo que sucede a su alrededor. Pero los motivos del entretenimiento son dispares entre sí:

*- Diversión por presenciar el bloqueo de los compañeros*

Determinados fragmentos detallan el placer que les produce el comprobar la represión de sus compañeros: “sobre todo en la práctica del método contact, donde apenas se le dedicaba tiempo al contacto, siendo muy leve, respetuoso, y vergonzoso, y no podía asemejarse a lo que en otras clases de contact” (Carmelo). Y Gonzalo se divertía “viendo cómo las mujeres se ponían rojas cuando las mirabas. Supongo que tenían pudor, todo lo contrario que yo”.

Un estado superior al rubor sería el nerviosismo y la tensión percibidas en los compañeros que realizan algún ejercicio expuestos a las miradas de los demás. Este descontrol de algún individuo posibilita el entretenimiento de otros: “Ver como perdían los nervios ciertos integrantes de este grupo me resultaba muy muy divertido” (Blas).

*- Diversión por presenciar situaciones que tildan de ridículas*

Aunque no precisan en sus discursos en qué estado observan a sus compañeros, si detallan que los movimientos grotescos que efectúan les causa placer por su exageración y desmedida. “Cuando estaba mirando me reía mucho con mis compañeros, puesto que, los movimientos que hacían eran muy exagerados y sin sentido” (Amadeo).

Es la propia situación anómala lo que genera carcajada, porque “percibir esa actitud ha sido muy gracioso. Hay que decir que estaban terriblemente ridículos” (Nicolás). También Egon comparte la diversión: “Imagino que lo que me producía risa era ver la descoordinación que requería el ejercicio del baile con la música”.

*- Diversión por presenciar la desinhibición de los compañeros*



No solamente el nerviosismo y el bloqueo percibido en los observados es placentero para los espectadores, también la desinhibición y la diversión de los observados produce satisfacción en la acción de mirar. Presenciar la felicidad en los rostros de los compañeros es motivo de alegría: “Me fijaba en las caras de la gente y estaban disfrutando, la verdad es que daba gusto” (Javier). También el dinamismo de los alumnos/as suscita el solaz del que contempla: “(...) además ha sido muy divertido ver como toda la clase participaba de una manera tan energética” (Amanda). Algunos van más allá, ya que se contagian con la vigorosidad de la situación porque “ves que los demás se lo pasan bien, dejas a un lado todo esto e intentas pasártelo igual de bien que los demás, dando rienda suelta a tu imaginación” (Laura).

Ana compara el mismo ejercicio ejecutado con los ojos cerrados o abiertos. En este último caso, alude a la desinhibición que experimenta cuando realiza conjuntamente la actividad con su compañero, sintiendo una amplia complicidad en su mirada:

“(...) los dos nos vemos y nos intentamos mover acorde. Es un ejercicio como más suave... existe una sincronización, y es mucho más agradable, esta experiencia es mejor... porque además, ambos estamos con los ojos abiertos, hay una cierta complicidad”.

Es como si la percepción visual le ofreciera más información de su compañero y así, poder optimizar mejor la tarea encomendada.

#### *- Diversión por juzgar*

Carmelo admite que su satisfacción radica en el juicio que tiene implícita la mirada: “También nos lo hemos pasado genial de observadores, viendo y juzgando a la gente”. Ha habido actuaciones geniales y fantásticas”. En este caso, la valoración emitida es positiva, ya que el resultado percibido es de su agrado.

#### *- Diversión por observar*

En este apartado se incluyen los fragmentos que afirman el deleite que reporta el simple hecho de observar, incluso para algunos alumnos/as motiva más ser espectador que participar activamente en los ejercicios en los que se requiera una alta exhibición corporal. Darío así lo explica: “(...) aunque he disfrutado más viendo las actividades de los otros grupos y de mis compañeros que realizando yo mismo la actividad”. Sin embargo, otro alumno atestigua que la posibilidad de contemplar el trabajo de sus compañeros lo

considera enriquecedor: “(...) ya me apetece hacerlo con los ojos abiertos, y así, poder también ver a mis compañeros, pues pienso que puede ser más enriquecedor” (Sergio).

#### b) Tranquilidad

En algunas ocasiones es el sosiego lo que experimentan los alumnos cuando están presenciando el trabajo de sus compañeros:

##### *- Confianza en los observados*

Un alumno reflexiona ampliamente sobre cómo la confianza en el observado influye a la hora de sentir más o menos sosiego. Cuando al compañero que observa es conocido percibe serenidad y tranquilidad en el ejercicio: “Con la chica que me toca tengo mucha confianza, así que comienzo a mirarla, empiezo por la cara, pero claro, la mirada va cayendo, miro pues eso... ya sabe, también miro brazos, piernas. No me cuesta nada mirarla”. Esta misma serenidad posibilita un diálogo ocular, a través del cual, se comparte gran caudal de información:

“Aquí me doy cuenta de una cosa, con las personas que tengo mayor confianza en la clase, indiferentemente chico o chica, me cuesta menos, incluso me agrada mirarlos y que me miren. Siento que observo y que soy observado. Eso te da confianza, incluso parecen que te hablan con la mirada” (Javier).

##### *- Templanza en los observados*

Solamente una alumna considera que el motivo por el cual experimenta placidez cuando observa a sus compañeros es el hecho de que los percibe en calma, ensimismados y con soltura en su tarea. Esta tesitura le hace recuperar la serenidad que había perdido por la posibilidad de exponerse frente a sus compañeros:

“Los tres compañeros que les ha tocado realizar el ejercicio han estado bastante sueltos, les he visto muy expresivos y a la vez me veía a mí allí enfrente de todos mis compañeros expresándome y me imaginaba con bastante inquietud y muy nerviosa, pero poco a poco me calmaría como les ha pasado a mis compañeros” (Amanda).

##### *- Observar acompañado*

Carmelo siente más sosiego cuando observa acompañado, ya que “me he sentido más arropado, creo que son dos los que miran a uno en vez de al revés, a pesar de que él también tiene la posibilidad de mirar”. Es como si la situación de compartir el rol de observador otorgase mayor fortaleza en esa dialéctica, vivenciando el momento con mayor templanza.

c) Interacción visual de individuo a individuo

En las circunstancias de interacción visual individuo a individuo parece multiplicarse la alternancia observador-observado con respecto a otro tipo de circunstancias visuales en las que existen más de dos personas. De esta manera, algunos alumnos/as vivencian la situación desde el rol del observador, otros desde el de observado, y otros permutan ambas posiciones en el trascurso del ejercicio visual:

*- En el rol de observador: supremacía*

Algunos testimonios se remiten al poder que sienten a través de la mirada, y cómo vivencian cierto dominio de la situación. Ante la connivencia observado-observador se inclinan por la última posibilidad, experimentando la supremacía del observador sobre el observado. Mirando “fijamente a sus ojos he esperado a que él se intimidara, porque yo me he sentido poderoso, he sido el que llevaba la iniciativa” (Carmelo). Paulina también refleja en su diario la autoridad que ostenta sobre el observado: “(...) salí con la impresión de que yo había hecho sentir peor a la gente de lo que lo habían hecho ellos. Me dio la impresión de que mi mirada tenía fuerza, o simplemente, no me sentí juzgada”. Otro alumno interpreta las miradas esquivas de sus compañeros como síntomas de debilidad: “Cuando nadie te mira a la cara puede ser por muchas razones. Pienso que entre ellas puede estar el que te tengan miedo, el que oculten algo, el que sean tímidos, el que no quieran expresar algo, el que no quieran mirarte porque saben que vas a notar algo...” (Carlos). Este mismo alumno añade el malestar que le produce que le rechacen la mirada: “(...) no encontraba miradas y eso me hizo sentir mal, me recordó a una canción de los Héroes del Silencio, la herida, donde dicen: ¿Qué demonios ocurre cuando miradas no se encuentran?...”.

*- En el rol de observado: apocamiento*

Varios son los que ilustran la debilidad que sienten cuando la interacción visual se produce individuo a individuo. Aunque también pueden ser observadores adoptan el rol de

observado percibiendo malestar y apocamiento. Por ejemplo, un alumno dice que “cuando él me miraba le costaba bastante fijar la mirada en un punto, estando cohibido por su mirada” (Nicolás).

Otros, conscientes de esa sumisión al observador, adoptan medidas para solventar ese sentimiento de inferioridad. Amanda dice que

“intento distraerme más con los pies o las manos, incluso con el cuello. Aunque estas partes no digan mucho de la persona me han servido para evadirme por un momento del sentimiento de desasosiego y malestar. Cuando el ejercicio ha terminado he resoplado fuertemente como si me hubiera quitado un gran peso de encima”.

*- Permuta de roles*

“Según la pareja sentía que era yo la que intimidaba al compañero, pero otras veces me costaba a mi mantener las miradas sobre los demás..., una de las veces se ha colocado enfrente de mí una compañera con la cual no he podido parar de reírme”. Ana en esta cita describe perfectamente la ambigüedad de la mirada, y cómo el paso de un rol a otro resulta inmediato, provocando emociones dispares según la perspectiva adoptada.

d) En cuanto al género

Varios son los que coinciden en la idea de que la comunicación visual resulta más fluida cuando se trata de distinto género, es decir, se podría concretar que ambos géneros muestran preferencia por el opuesto a la hora de compartir algún ejercicio en el que se requiera interacción visual:

*- Diferencias comunicativas*

Una alumna expresa mayor complicidad cuando comparte la mirada con compañeros de género masculino:

“Con cada ojo que me encontraba me decía algo. Sobre todo los ojos de los chicos me decían mucho más que los de las chicas. Los chicos me han dicho muchas cosas, o lo he imaginado. En algunos he visto ojos radiantes y llenos de vida, también otros de picardía y alguno de malas intenciones”.

Manuel también admite ese mayor flujo comunicativo, ya que la mirada entre individuos de género masculino lo interpreta como un duelo combativo, sin embargo, con las mujeres

a las que mira “se puede transmitir muchas cosas, ya no es lo mismo con los chicos, ya que a veces eso de mirarse es algo como búsqueda de un reto... miradas mal interpretadas cuestan a veces peleas insignificantes”.

*- Preferencias visuales*

Un alumna confiesa optar por elegir mirar al género masculino frente al femenino: “(...) si me hubiera tocado observar la parte trasera de un chico aún hubiera sido más fácil todavía”. Mariano comparte la opinión de Amanda expresándolo de la siguiente manera: “(...) lo nuevo que me ha surgido es que me ha resultado más difícil aguantar la mirada sobre cualquier punto de un compañero que de una compañera”.

e) En cuanto a la concentración en la tarea realizada

La posibilidad de mirar la ejecución de los demás compañeros repercute en la propia tarea de las siguientes maneras:

*- Distracción*

Se confirma que la circunstancia de no llevar el pañuelo en los ojos provoca despistes en la propia ejecución, ya que se desvía notablemente la atención sobre la praxis de los demás.

Para algunos, la posibilidad de observar facilita la tarea, ya que se convierten en perfectos imitadores: “Me fijo en los que tengo alrededor y voy cogiendo mi postura en función de lo que veo. (...) la verdad es que soy un auténtico plagiador” (Javier).

Otros, frente a la inseguridad suscitada por la inquietud de saber si realizan correctamente la tarea necesitan comprobarlo en el reflejo de los demás: “(...) si que he dudado bastante por si iba muy lento o muy rápido en comparación a los demás, por eso, he mirado al de lado y un poco al resto de la clase para ver los resultados” (Carmelo).

También relatan cómo les afecta esta posibilidad visual en su introspección, y cómo el pañuelo les ha ayudado para abstraerse en la propia praxis: “Ahora si que te das cuenta lo que llega a aislarte el fular, pero por suerte la cosa sale bastante bien, y no nos cortamos mucho, aunque imagino que estoy más preocupado de ver a los demás que de hacer el ejercicio” (Nicolás). Eso genera insatisfacción por no poder disfrutar completamente de la

actividad, ya que “me fijo demasiado en los demás en vez de disfrutar y concentrarme sólo en lo que estoy haciendo” (Manuel).

- *“En-si-mismamiento”*

Tan sólo se ha encontrado un alumno que describa el embelesamiento vivenciado en las prácticas, y cómo esa actitud, le ha aislado de la curiosidad de comprobar el trabajo de sus compañeros: “Con mis compañeros he estado a gusto, y me he sentido como muy individualista, ya que siempre he estado centrado en mi papel, y nunca me he estado fijando en el de los demás componentes del grupo” (Amadeo).

f) Empatizar con el compañero observado

La tesitura de las sesiones desencadena que el paso de espectador a ejecutor se realice continuamente. De ahí que, varios alumnos/as verbalizan sobre la empatía que experimentan hacia sus compañeros cuando son objetos de sus miradas. El hecho de que el individuo dispuesto como espectador haya vivenciado anteriormente el rol de observado predispone hacia la comprensión de la incomodidad que puede experimentar su compañero.

- *Comprobar el malestar del observado*

Varios son los que se contagian del desequilibrio de sus compañeros observados. Araceli relata que se ha “sentido incómoda por el hecho de saber que ella se sentía incómoda. No sé, es como si su propio estado de nerviosismo e incomodidad se me contagiara”. Amadeo también comparte el desazón: “Como observador me he sentido mal al ver que mi compañero sufría y también estaba temblando”.

- *Apoyo al observado*

En algunos testimonios se desprende el esfuerzo del observador por favorecer el desasosiego del compañero al que observan, transmitiendo apoyo y confianza. En el caso de Paulina admite su fracaso ante el intento de socorro: “(...) yo intenté que mi mirada se encontrara con la suya y le sirviera de apoyo, pero no lo conseguí”.

g) Emociones suscitadas por la propia imagen

Aunque no resultaban muy numerosos los ejercicios en el espejo en el que se contemplaba la propia imagen, sí que resultó motivo de reflexión para un buen número de alumnos/as. La diferencias de estados se refleja en los siguientes apartados:

*- Disgusto por la propia imagen*

Quizá este sea uno de los puntos que mayor desdicha reflejan los diarios de los alumnos/as. Un buen número de ellos afirman su disgusto por su propia imagen. En sus descripciones se desvela el desprecio hacia su propia corporalidad, de la que resaltan todo tipo de defectos y valoraciones negativas. Cristina es la que mayor difamación ejerce en sus comentarios: “Sólo he encontrado defectos en mi cuerpo y supongo que si yo soy capaz de apreciarlos y me fijo en todos ellos, los demás lo primero que verán será eso. Cosa que no me gusta porque si yo no me gusto físicamente a mí misma, como lo van a hacer los demás”. El disgusto por sí mismo se traslada al dictamen que pueden ejercer los demás, y eso, repercute negativamente en la autoestima del individuo.

Algunos deniegan su propia imagen reflejada en el espejo, es decir, no se identifican con lo que contemplan, generando cierta frustración y desencanto con uno mismo. La imagen

“que se refleja no la identifico como mía. Cuando me enfrento a un espejo para mirarme, mirarme de verdad y observar y ser consciente de que el que está al otro lado soy yo, la cosa cambia; no me gusta absolutamente nada, no me gusto absolutamente nada. No me gusta mi cara, ni mi cuerpo, ni mis gestos, no los reconozco como propios. Cuando yo hago proyección mental de la imagen que doy al exterior, no se parece nada a eso que está en ese preciso momento delante del espejo” (Nicolás).

Y a Laura, además de irritarle su imagen proyectada en el espejo, vivencia turbación por los ejercicios que debe realizar con los músculos del rostro: “(...) el simple hecho de quedarme mirándome fijamente ya no me gusta, y si encima teníamos que ir poniendo caras aún me hacía sentirme una payasa, con una sensación de estar haciendo el ridículo enorme”.

*- Extraño por la propia imagen*

También un buen número de referencias que ilustran este apartado concerniente a lo extraño de lo vivenciado por contemplarse en un espejo. Carmelo destaca la diferencia de mirarse en el espejo en intimidad o con la presencia de los compañeros, dotando de insólito lo que percibe cuando lo efectúa delante de los demás:

“Me ha resultado muy extraño trabajar conmigo mismo, siendo yo quién observaba mi propia actuación. También me ha resultado curioso el hecho de que en casa pueda estar horas y horas mirándome al espejo, y hoy sin embargo, no aguantaba mucho tiempo mirándome. (...) En numerosas ocasiones me he sentido muy extraño, no tengo ninguna costumbre de apreciar mis gestos y mis reacciones faciales, he sentido una sensación chocante, como si estuviese experimentando el hecho de enfrentarme a mí mismo, a mi imagen reflejada en un espejo”.

Y otros testimonios que reflejan cierto agobio por la situación de “mirarte durante un rato al espejo, he estado algo incómodo y no sabía en qué zona de la cara fijarme concretamente, he sentido también algo de agobio” (Mariano).

*- Diversión por contemplarse*

Tan sólo una referencia de una alumna que experimenta placer por mirarse en el espejo, ya que su reflejo “me hacía gracia a mí misma y no he parado de reírme por el careto que tenía” (Lola).

*- Habituarse a la propia imagen*

Javier reflexiona también sobre su reflejo en el espejo. El comentario se centra en la aceptación de la propia imagen, ya que afirma que lo contemplando se corresponde a sí mismo, y por lo tanto, no debe infundirle ridículo o irritación: “(...) conforme pasa el tiempo me acostumbro a mi imagen. Está claro que soy yo, y no me tiene que dar ninguna vergüenza mirarme”.

4.1.5.3. Consecuencias pedagógicas aplicadas al alumnado que observa a compañeros que permanecen con los ojos abiertos

El aspecto diferenciador de este indicador es la relevante supremacía que siente el observador con respecto al observado. De esta manera, se puede concluir que, la acción de mirar desde la perspectiva del observador genera serenidad y sosiego.

Otro de los puntos clave de análisis de este indicador es la dispersión que ocasiona la posibilidad de observar a los compañeros cuando se realizan las actividades de expresión corporal. En aquellos ejercicios en los que se requiere de altas dosis de concentración



muchos son los alumnos/as que expresan su distracción causada por la posibilidad de desviar la mirada hacia la praxis de sus compañeros, desencadenándose de esta forma, la imitación y la reproducción mimética de modelos.

Como resulta inevitable la aludida desconcentración en la tarea cuando se realizan los ejercicios con ojos abiertos, se debe incidir en las estrategias de introspección que son llevadas a cabo a lo largo de las sesiones prácticas. Por tanto, es relevante destacar la importancia de su previo desarrollo, y es así como, cuando las exigencias de los ejercicios requieran de la exposición visual de los alumnos/as, serán capaces de aislarse del entorno, y por lo tanto, concentrarse en los objetivos del ejercicio propuesto.

Una de las valoraciones extraídas de los diarios del alumnado ha sido la empatía que les ha proporcionado observar a sus compañeros de los que perciben evidentes signos de bloqueo y de temor a ser juzgados. Estas mismas emociones las habían experimentado con anterioridad cuando eran motivo de análisis para los demás. Es así como, sensibilizados por el malestar del compañero observado, se esfuerzan por transmitirle ciertas dosis de calma.

También toman consciencia de que a pesar de lo implícito que resulta la valoración que se puede emitir desde el rol de observador al individuo observado, son muchas las ocasiones en las que el pensamiento del observador no se corresponde con una estimación del observado. Así, cuando permutan al rol de observado, recuerdan que la mirada depositada en ellos no tiene porque ser equivalente a un constante dictamen del compañero que les observa, permitiéndoles de esta manera, apreciar cierta tranquilidad frente a la mirada de los demás.

Uno de los aspectos que ha sido motivo de insatisfacción por parte de los alumnos que vivencian la experiencia desde la perspectiva del observador ha sido el hecho de contemplar la propia imagen. Dentro del modelo de progresión esta situación será uno de los ejercicios que se introduzcan al final del planteamiento pedagógico, debido a la exigencia que requiere para su ejecución. Cuando se lleve a cabo, se puede insistir en la posibilidad de prescindir de la evaluación de la propia imagen, y ceñir el ejercicio a la simple observación como en ocasiones realizan hacia sus propios compañeros.

#### 4.1.6. Vivencias de los alumnos/as que permanecen en ausencia visual

En este informe se incluyen aquellas vivencias que proceden de aquellas situaciones en las que existe incapacidad visual por parte del alumnado, excluyendo de este apartado aquellos comentarios que aludan al aspecto de sentirse observado por los demás a pesar de la ausencia visual, ya que sería propio del contenido ya comentado previamente en apartados anteriores de este mismo epígrafe. Se excluirán todas aquellas referencias que procedan del tacto con superficies, objetos o personas, perteneciendo éstas, a la dimensión de tacto.

Este indicador posee 773 líneas extraídas de 31 diarios, es decir que, el 91 % de los alumnos investigados hacen referencia a vivencias ubicadas en este indicador. La presencia de este indicador con respecto a la dimensión de la mirada es de 20.3 %, siendo su presencia en el total de los diarios analizados de 1.2 %.

##### 4.1.6.1. Estado de comodidad y/o incomodidad del individuo cuando realiza las actividades con los ojos cerrados

Este epígrafe responde a las vivencias de los alumnos/as que comentan su estado tanto de bienestar como malestar provocado por aquellos ejercicios de las sesiones en los que permanecen con el pañuelo en los ojos.

###### a) Comodidad

Se entiende por comodidad el confort que es originado por la incapacidad visual posibilitada por el fular en los ojos. Este estado tiene varios matices:

- *“En-si-mismamiento”*

Son muchos los relatos que argumentan la abstracción que consiguen a partir de la imposibilidad ocular, permitiéndoles aislarse del entorno, obteniendo en consecuencia, optimización en la praxis, la cual, desencadenará comodidad en la ejecución.

Amanda habla de libertad para expresar la soltura que ha vivenciado en los momentos que permanecía con el pañuelo: “Me he sentido libre, además como nadie podía verme porque llevábamos los ojos vendados yo me movía con total confianza”. Sergio también piensa que llevar el “pañuelo te quita complicaciones de movimiento, eres libre”. La liberación experimentada posibilita un ejercicio catártico en el que se pueda “¡gritar y disfrutar! ¡Qué

pasada ser vampiro!. Es una forma de expulsar todos los nervios y todas las vergüenzas. Quizá sea porque íbamos con los ojos tapados” (Manuel). Y Egon expresa de otra forma la libertad experimentada:

“Es bastante agradable poder moverte a tu aire, sabiendo que nadie te está juzgando por las posturas que pones o por los movimientos que realizas. Este ejercicio de alguna manera elimina esa sensación por unos momentos, de posturas preestablecida y deja que cada movimiento hecho sea mío”.

La forma que tienen otros alumnos/as de perfilar la enajenación es a través de la descripción que hacen sobre la soledad que les proporciona el pañuelo, ya que “me doy cuenta que se hacen mejor las actividades con los ojos vendados, te sientes más sólo” (Javier). Silvia se refiere a los ejercicios realizados por parejas, y que gracias “ a los ojos vendados parecía como si estuviéramos los dos solos en clase. Me he sentido muy a gusto”. Aunque Gloria prescinde del término de soledad, describe ampliamente su “en-si-mismamiento”, resultado de sentirse aislada del exterior:

“Al realizar el ejercicio se pierde por completo la orientación, de hecho yo creía que estaba en el espacio flotando, y aunque estaba en contacto con el suelo, no tenía conciencia de ello. Sentía una sensación de ingravidez. Puede que fuera porque tenía los ojos cerrados y tapados con el pañuelo, lo que hace que me aisle del mundo exterior”.

También Ana se refiere a la fluidez cuando dice: “(...) me siento como si estuviera sola, como si flotara por la sensación que me produce la música”.

Otros, cuentan cómo el hecho de ir con los ojos tapados les ayuda en la requerida concentración para desarrollar adecuadamente los ejercicios propuestos en las sesiones prácticas. Por ejemplo, un alumno comenta la importancia del “pañuelo para vendar los ojos; de esta forma conseguía llegar mucho antes a la relajación y no me entraba la tentación de abrir los ojos para ver lo que sucedía alrededor” (Darío).

En las primeras sesiones prácticas se incidía constantemente en el carácter introspectivo de las propuestas, por el que debían esforzarse por prestarse atención, prescindiendo de cualquier tipo de interacción con los demás: “(...) al estar con los ojos cerrados me puedo prestar más atención, estoy tranquila, confiada, pensando en el propio ejercicio” (Gloria). Sergio también es consciente de la ayuda del pañuelo para la mejora de su concentración: “Hoy me he sentido súper bien. El hecho de utilizar el pañuelo ayuda mucho, hoy ya estaba mucho mas centrado”. Esta incapacidad visual potencia el resto de sentidos, mejorando

notablemente su capacidad perceptiva: “Me parece muy buena idea el hecho de hacer los ejercicios con los ojos cerrados, que no te influya la vista, que suele ser siempre a lo que más caso hacemos. Mejor con los vendados si quieres ir conociendo mejor las diferentes sensaciones” (José).

También se deben reflejar las consideraciones que aluden de la incapacidad visual como un recurso que favorece la creatividad a la hora de realizar las actividades, permitiendo “crear nuevos movimientos” (Amadeo). Santos también cree ser más ingenioso con los ojos cerrados: “(...) necesito tener los ojos cerrados o que haya poca luz para imaginar mejor”. Un alumno sin embargo, se refiere a la espontaneidad que le proporciona el pañuelo: “(...) nos hemos estado moviendo al ritmo de la música y me gusta muchísimo este ejercicio porque al realizarlo con los ojos cerrados no da corte el poder moverse sin forma determinada, únicamente moviéndose por los impulsos que sientes sabiendo que nadie te mira” (Sergio).

Y por último, en este apartado del “en-si-mismamiento” vivenciado en las prácticas, el testimonio de Laura reseña el protagonismo experimentado: “(...) eso de estar tumbados boca abajo con la luz apagada y los ojos cerrados te hace sentirte como el protagonista de cada historia, realmente este ejercicio me ha gustado bastante”.

#### *- La disminución de la vergüenza*

Otros alumnos/as atribuyen al recurso del pañuelo la causa de la ostensible disminución de la turbación suscitada por la implicación del ejercicio propuesto. Se sienten ridículos ejecutando la tarea, y con la restricción visual, aumentan su grado de bienestar por no ser vistos por los demás. “Luego ha sido divertidísimo, teníamos que simular que estábamos en la ducha, y menos mal que teníamos las luces apagadas, porque sino me muero del ridículo que sentía” (Ana). Gloria también cree que gracias a que nadie te puede observar se puede perder parte del rubor experimentado: “Este ejercicio lo hemos hecho con los ojos cerrados, cosa que me encanta, porque pierdo la vergüenza. Al no ver yo, creo que tampoco los demás me ven”. A pesar de el ridículo percibido la desinhibición es mayor: “(...) te desinhibes, y no te preocupas de los otros, de hacer un poco el ridículo” (José). Algunos se sorprenden gratamente por la superación de la vergüenza: “¿Cómo podía ser que la sensación de bloqueo e incluso de vergüenza ya no estuvieran presentes?, eso tiene

fácil respuesta: notar que todo el mundo se encuentra con los ojos tapados ayuda bastante” (Laura).

*- La seguridad*

Algunos alumnos/as manifiestan la protección que les otorga el pañuelo, proporcionándoles la incapacidad visual convencimiento en su ejecución. Sergio explica su inmunidad: “(...) el pañuelo en los ojos me da mucha seguridad. No soy un chico tímido, más bien todo lo contrario, pero el pañuelo da un poder de invulnerabilidad increíble, nadie puede contigo. Puedes estar tranquilo, es un buen método para evitar nerviosismos”. Y Laura detalla que es la imposibilidad de ser juzgada lo que le otorga la sensación de seguridad:

“Me he sentido cómoda bailando, quizá no sea eso solamente lo que me ha permitido sentirme cómoda, relajada, sino también el hecho o la circunstancia de llevar los ojos vendados, ya que saber que los demás no te ven es una ventaja, sobre todo para personas como yo. Aunque no he podido evitar pensar en algún momento, que quizá los demás no llevaran puestos los pañuelos, que tontería ¿verdad?, aunque si lo piensas bien no es ninguna tontería ¿como podría yo saber que los demás no llevaban puesto el pañuelo?”.

Julio también relata su bienestar, ya que “sabía que no me veían y me daba más tranquilidad”.

*- La confianza en los compañeros*

Una alumna expone que el motivo principal por el que siente comodidad cuando permanece con los ojos cerrados es la confianza que deposita en los compañeros que son responsables de ella para la ejecución del ejercicio: “(...) me he sorprendido porque nunca me había sentido tan cómoda, supongo que será porque mis compañeros me transmiten seguridad y eso es algo muy bueno” (Fuensanta).

b) Incomodidad

En contraposición de los relatos que expresan el bienestar disfrutado por la falta de visión, también son los categorizados que abordan el malestar percibido por ir con los ojos cerrados. Son varios los motivos que exponen:

*- Temor por tropezar*

Varios son los testimonios que reflejan el miedo por colisionar con otros compañeros o con algún obstáculo de la sala cuando caminan con los ojos vendados. Algunos alumnos/as utilizan el término inseguridad para ilustrar sus emociones en esos momentos: “(...) inseguridad en mis pasos, en definitiva que no me hago a la idea de ir a ciegas, y cuando lo hago, lo paso bastante mal”. Si Libertario hablaba de vacilación en sus pasos, otros alumnos/as expresan su cautela a la hora de desplazarse por la sala: “(...) la sensación ha sido de precaución, no sabías con qué o quienes ibas a toparte” (Gloria). Hay algunos que describen su cuerpo en desplazamiento: “Tengo miedo a la oscuridad. Por eso iba muy despacio, muy encogida, y en cuanto me decían que parara retrocedía dos pasitos porque pensaba que me iba a chocar” (Cristina). Los hay que como medida de precaución prefieren “llevar los brazos semi-flexionados por si acaso... la verdad, es que no tenía ningún miedo porque me guiara mal, sino por el resto” (Gloria). Carmelo vivencia esos pasajes de forma vertiginosa: “(...) en ningún momento se me ha quitado de la cabeza la sensación vertiginosa de que iba a chocar con alguien”. Y por último, un alumno que relaciona su temor con la posibilidad de hacer daño a los demás: “(...) pero me molestaba poder chocar contra alguna chica, o meterles un dedo en un ojo o por la nariz” (Blas).

Cristina reflexiona sobre la circunstancia de ir con los ojos tapados. Cuando se trata de trabajar sin desplazamiento no experimenta temor alguno, tan sólo cuando debe desplazarse es cuando vivencia pánico: “En la sesión anterior decía que si me gustaba trabajar con los ojos vendados, pero cada uno en su sitio. Sin embargo al tener que desplazarnos por la sala me sentía insegura y muy incómoda”.

*- Mareo*

La incomodidad también es transmitida en forma de mareo cuando se desplazan con los ojos cerrados. Amanda explica su desfallecimiento de la siguiente forma: “Sentía que era un naufrago en un inmenso mar, y que no podía salir de él, no avistaba tierra y me suponía un gran agobio. Esta percepción me ha provocado un súbito mareo”.

*- Vergüenza*

Aunque con anterioridad se comentaba la función del pañuelo cómo agente reductor de la sensación de ridículo, en este apartado varios alumnos/as perciben rubor generado por diversas situaciones:

- Por realizar la actividad de forma dispar al resto de compañeros.

Paulina no entendió bien el ejercicio, de ahí que, percibiese inseguridad en su ejecución. Esta angustia se incrementó al resultar imposible el comprobar cómo lo resolvían los demás, desembocando en una sensación incómoda: “Al estar con los ojos tapados sentía inseguridad creyendo que no estaría haciendo lo mismo que el resto de la gente. No me resultó agradable, me agobió un poquillo”. Laura también se siente “ridícula por no saber si estaba realizando la figura correcta e incluso si se podía dejar de hacer la postura cuando uno quisiera”.

- Por la soledad percibida.

Ante la imposibilidad de percibir visualmente a los demás compañeros, Ana y Fuensanta interpretan la soledad con cierto desasosiego, cómo si fueran las únicas que están realizando el ridículo. Para ellas, la ejecución simultánea les otorga seguridad, y de ahí que, experimenten bochorno cuando no perciben la presencia de sus compañeros: “(...) me siento un poco cómica, porque parece que aunque oiga a mis compañeros estoy sola en medio de la sala” (Ana).

- Por la nefasta coordinación.

Un alumno considera que su mala coordinación se debe a la permanencia con los ojos cerrados, provocándole esa ejecución que considera extravagante, cierto sonrojo: “(...) me he sentido ridículo porque no es lo mismo moverse viendo que con los ojos tapados, pierdo coordinación” (Santos).

#### *- Descontrol*

El desasosiego en la tarea mientras se permanece con los ojos cerrados también es ocasionada por el descontrol que se experimenta. Algunos alumnos reflejan cómo esta falta de dominio les genera inseguridad en sus acciones: “(...) al principio eso de ir sin ver me da un poquillo de pánico, pues voy sin control alguno de mi cuerpo” (Libertario).

#### *- Dispersión*

Aunque en párrafos anteriores se ilustraba cómo la incapacidad visual facilita la introspección, la cita de Araceli muestra todo lo contrario:

“Para no salirme de la rutina he estado muy incómoda con los ojos tapados. Debido a esta incomodidad no he podido utilizar el ejercicio de mover las articulaciones tan bien como me hubiera gustado, y así aprovechar para conocer mejor mi cuerpo. Ha habido momentos que me he sentido tan agobiada que he dejado de prestar atención en el ejercicio, y me he centrado en mi propia incomodidad. (...) he estado más centrada en olvidarme que tenía los ojos tapados que en darme cuenta de la cavidad de mi pelvis”.

Para esta alumna, el pañuelo provoca todo lo contrario a lo que se pretende con su aplicación, ya que desfavorece enormemente su abstracción, y así, repercute negativamente en su reconocimiento corporal.

*- La imposibilidad de ver a sus compañeros*

A pesar de que la gran mayoría de los alumnos/as reflejan su comodidad por realizar los ejercicios con los ojos cerrados, algunos experimentan malestar por esta misma situación. Es la imposibilidad de ver a sus compañeros lo que genera desazón, porque “me gusta siempre ver a los demás y no he podido”. En este caso, Blas se considera “un chico observador y detallista, al que le gusta mirar todo continuamente para analizar, y con el pañuelo se me quita el privilegio”. Araceli se siente incompleta con los ojos cerrados: “Quizás por esa razón ahora me doy cada vez más cuenta de lo incómoda que me siento cuando estoy con los ojos cerrados, no sé, pero es como si me faltara una parte de mi”. Y a Julio le produce nerviosismo no saber qué compañero está próximo a él: “(...) yo no me sentía cómodo puesto que como yo no veía tenía curiosidad por saber que era lo que ocurría a mi alrededor y estaba nervioso por ello”.

*- Inseguridad*

Numerosos alumnos/as detallan la inseguridad que les produce el permanecer con los ojos cerrados. Tan sólo expresan la inquietud que les origina esta circunstancia, siendo Laura la que describe con más profundidad su bloqueo: “(...) durante estos momentos de incertidumbre mi cuerpo no se encontraba totalmente relajado, e incluso he notado como mi cuerpo se paralizaba, se bloqueaba sin saber que hacer, e incluso un compañero me ha comentado que debía cambiar de postura”.



#### 4.1.6.2. Curiosidad por lo que sucede alrededor

La circunstancia de la incapacidad visual provoca en algunos alumnos/as, indiscreción por percibir lo que acontece en las inmediaciones. Aunque la razón de colocar el pañuelo en los ojos de los alumnos se centra en incrementar la introspección, algunos son los que manifiestan su curiosidad por conocer lo que está ocurriendo a su alrededor:

##### a) La identificación del compañero

Varios son los alumnos/as que muestran su curiosidad por conocer la identidad del compañero o compañeros que están próximos a ellos, pero tan sólo Blas detalla la diversión que le supone la incógnita: “(...) actividad divertida y cómoda ya que íbamos con los ojos cerrados y nadie sabía quien era quien”. Todos los demás se limitan a describir el anonimato del compañero y cómo les gustaría conocer su identidad:

“(…) cuando tenía el pañuelo tenía mucha curiosidad por saber quien estaba a mi alrededor bailando, porque aunque no viera notaba cuando había o no había nadie conmigo. (...) también me hubiera gustado saber en ese momento quien era la persona que estaba rodeándome” (Julio).

##### b) La realización de los compañeros

En este caso, el motivo de la curiosidad se centra en conocer las respuestas de los compañeros a las propuestas planteadas en las sesiones. Gonzalo se “preguntaba qué estarían haciendo los demás. ¿Era acaso el único que estaba haciendo eso?. Nunca lo sabré, ya que no podía ver nada”. Otro alumno expresa la tentación de quitarse el pañuelo para poder contemplar el trabajo de sus compañeros: “(...) aunque he sentido algún impulso por quitarme el pañuelo he pensado que no me interesaba, y sería como hacer trampas y traicionar a los compañeros. Lo que no te gustaría que hicieran los demás no lo hagas tu; si, así es la cuestión” (Julio).

#### 4.1.6.3. Desorientación espacial

La imposibilidad visual causa en algunos alumnos/as desconcierto en su organización espacial. La falta de referencias visuales les conduce a la confusión, incapaces de reconocer en qué lugar del espacio se encuentran. Por ejemplo, Manuel asume la “poca orientación memorística que tengo, ya que no conozco todavía muy bien las dimensiones

de la clase. Pensaba que estaba en el medio y de pronto me he dado un golpazo contra las espaldas”.

En algunos casos, la incapacidad visual repercute negativamente en la ejecución del ejercicio: “(...) ha sido difícil porque tenía los ojos tapados y estaba muy desorientada, ya que no tenía referencia visual con el suelo”. Y Mario admite levantarse el pañuelo para confirmar su colocación espacial, debido a la desorientación que le ocasiona la imposibilidad de ver: “Pienso que alguna vez yo también he abierto los ojos o me he levantado un poco el pañuelo por estar perdido del todo”.

#### 4.1.6.4. Consecuencias pedagógicas aplicadas al alumnado en ausencia visual

A lo largo de este indicador se ha podido comprobar las ventajas e inconvenientes de la ausencia visual. Como ya se ha comentado en varias ocasiones son muchos los beneficios que reporta este recurso pedagógico ya que protege de la mirada de los demás y favorece el proceso instrospectivo.

Pero también se ha constatado a partir de los propios testimonios del alumnado los posibles bloqueos desencadenados por realizar las actividades con los ojos cerrados. La gran mayoría se refieren al temor suscitado por tropezar, sobre todo, en aquellos ejercicios que se requiere del desplazamiento. De ahí que, sería una adecuada progresión dar comienzo con actividades en ausencia visual desarrolladas en un espacio limitado por la propia colchoneta, para así, y posteriormente, plantear tareas con ausencia visual que impliquen desplazamiento. De esta manera, se está favoreciendo la adaptación del alumnado en aquellas situaciones que requieran del posterior desplazamiento en ausencia visual.

#### 4.1.7. Aspectos relevantes de la mirada; a modo de conclusión

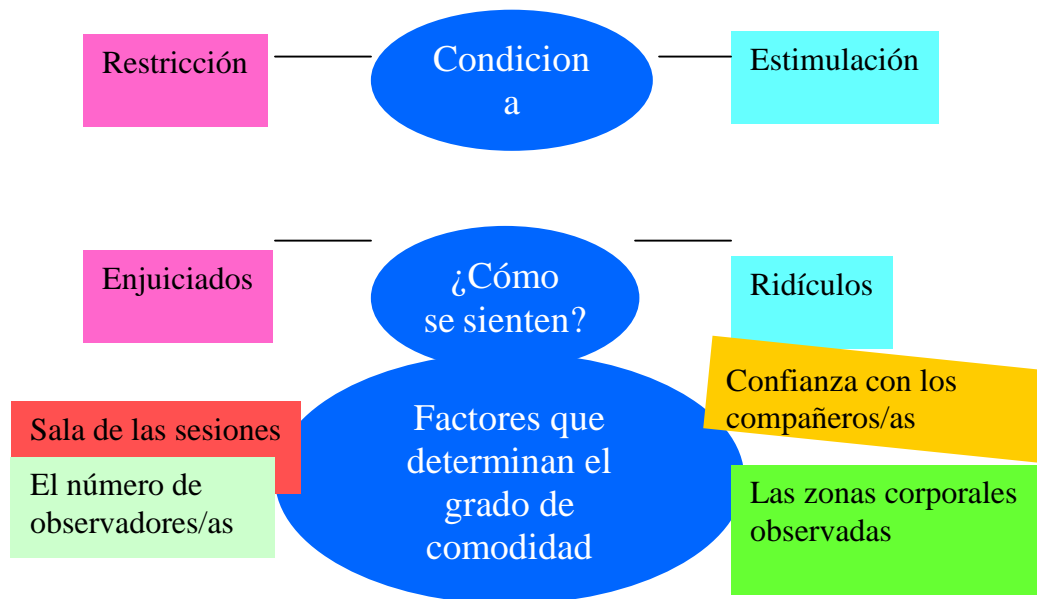
Para terminar este epígrafe sobre la mirada, en los siguientes mapas conceptuales se resumen los aspectos más significativos desarrollados a lo largo de los diferentes apartados que lo constituyen:

---

La mirada desde la perspectiva del observado

---





Este mapa conceptual resume tres puntos que caracterizan la vivencia del alumno/a observado: la influencia que ejerce la mirada en la praxis; los sentimientos derivados de la mirada; y los factores que determinan el grado de comodidad o incomodidad.

Con respecto al primero, el alumnado manifiesta el alto grado de influencia que ejerce en su praxis el hecho de sentirse observado cuando realiza las tareas expresivas. El resultado de este condicionamiento adopta dos formas; la restricción y la estimulación en la praxis. Aunque en líneas generales se debe mencionar que la mayoría de la muestra manifiesta que es la restricción motriz la principal característica de la experiencia visual cuando son observados por los demás compañeros.

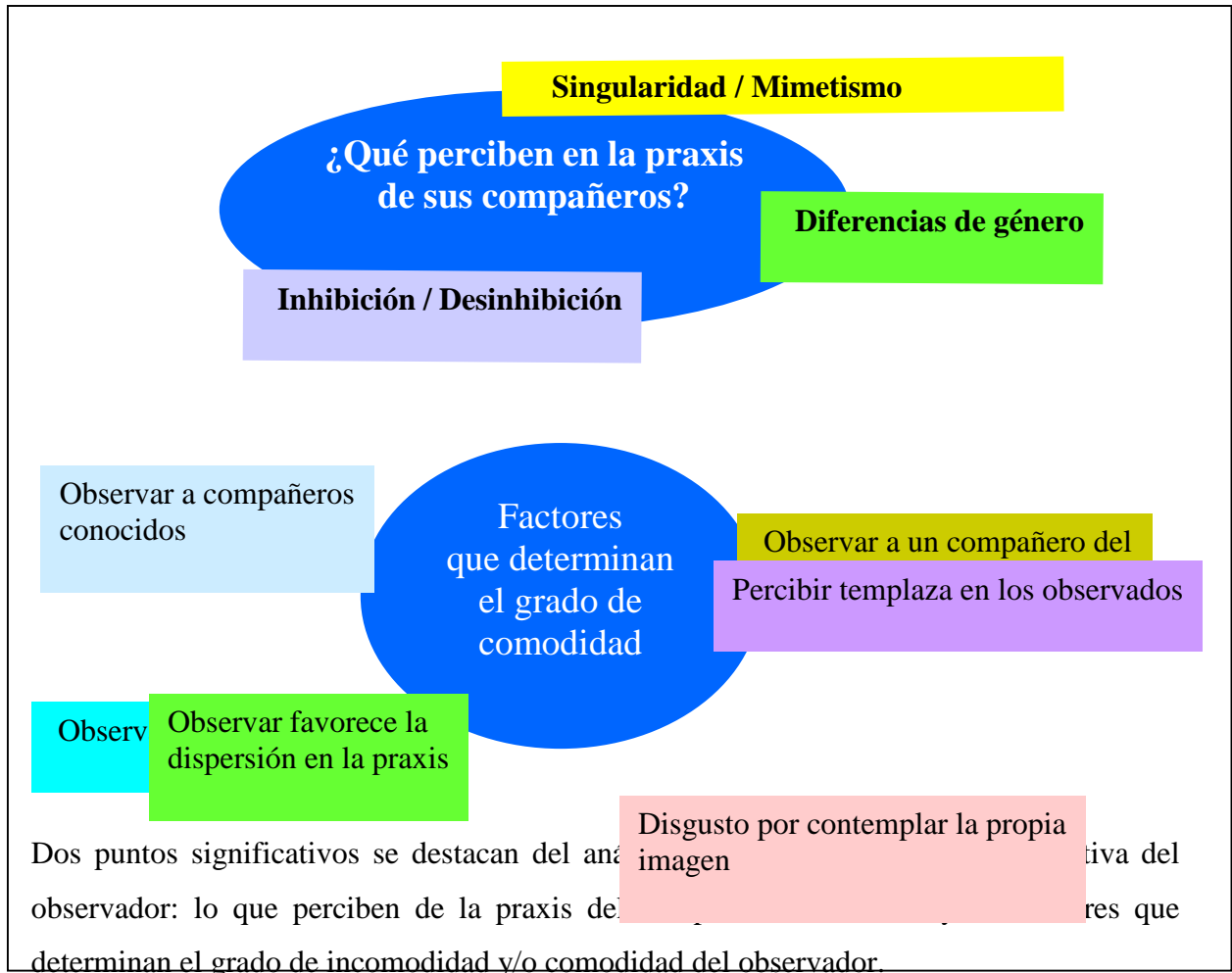
Otro aspecto a destacar es lo que sienten cuando son observados. Por una parte se sienten enjuiciados por los compañeros/as, es decir, el hecho de ser valorados por los demás les produce inquietud. Y por otra parte, se sienten ridículos por realizar actividades que tildan de grotescas por lo inusuales y desconocidas.

Y por último, se destacan cuatro factores que determinan el grado de comodidad y/o incomodidad del observado: la confianza con los compañeros/as que comparten la tarea; las zonas corporales que les observan; el número de observadores; y la sala donde se realizan las sesiones de expresión corporal.

Compartir la tarea con compañeros con los que se mantiene un cierto vínculo de amistad favorece la comodidad del alumno/a observado. De la misma manera, el observado percibe cierta templanza cuando no es observado directamente a los ojos. También reduce

ostensiblemente el nerviosismo el hecho de ser observado por un único observador. Y también favorece notablemente la implicación del alumnado las características de la sala donde se desarrollen las sesiones.

La mirada desde la perspectiva del observador



En primer lugar, los observadores registran de sus compañeros observados los siguientes aspectos: singularidad/mimetismo; inhibición/desinhibición; y diferencias de género en la praxis.

Los contrastes en la praxis de sus compañeros resulta latente, ya que, perciben desde respuestas motrices singulares caracterizadas por la originalidad, hasta respuestas motrices fundamentadas en la imitación y falta de originalidad.

Este contraste en la motricidad de sus compañeros también resulta visible en el grado de inhibición, encontrándose numerosos casos de compañeros que muestran soltura y desenfado en sus propuestas expresivas, y también de compañeros que se caracterizan por la falta de fluidez expresiva.

Con respecto a las diferencias de género, los observadores coinciden en admitir que las compañeras de género femenino muestran un amplio abanico de estrategias para desenvolverse en las tareas expresivas propuestas en las sesiones de expresión corporal.

Para finalizar, se deben distinguir los factores que determinan el grado de comodidad del observador: observar a un compañero del sexo opuesto; percibir templanza en el observado; observar a compañeros con los que se mantiene cierto vínculo de amistad; y observar acompañado.

## **4.2. EL TACTO**

---

Las líneas categorizadas en esta dimensión son de 3.956, número similar al establecido en la anterior dimensión. El indicador con mayor número de líneas caracterizadas corresponde en el sistema de indización al (222), es decir, el denominado “El tacto interpersonal desde la perspectiva del receptor”, suponiendo el 38% del total de los indicadores de esta dimensión. Sigue con un 27% el indicador (212), el denominado “El tacto interpersonal desde la perspectiva del emisor”.

Estos índices tan elevados resultan muy lógicos, ya que la mayoría del contacto propuesto en las sesiones de expresión corporal se fundamenta en el de cuerpo a cuerpo, ocupando un papel secundario los ejercicios de tacto que se realizan con objetos, suelos y paredes.

### **4.2.1. El tacto emitido mediante objetos desde la perspectiva del emisor**

Este indicador incorpora todo aquel testimonio procedente del emisor del tacto ejecutado mediante algún objeto, ya sean pelotas, pañuelos, cuerdas, etc.

Como se ha comentado previamente las líneas categorizadas pertenecientes a esta dimensión han sido un total de 3956. Las ubicadas en este indicador han sido 86, correspondiendo a un 2.2% en el total de dicha dimensión. Esta escasa presencia también

resulta significativa con respecto al total de las líneas categorizadas que constituyen la muestra –34 diarios (62157 líneas)–, correspondiendo a un 0.14%.

Con respecto al número de alumnos/as que han dedicado algún fragmento que se incluya en este indicador han sido un total de 12, suponiendo el 35% de la muestra.

#### 4.2.1.1. Lo que percibe el emisor del receptor del tacto

En este primer epígrafe se incluyen aquellos testimonios de los emisores del tacto cuyo contenido viene proporcionado por lo que perciben del compañero-receptor que acoge el tacto. El emisor percibe información que es transmitida por el receptor de la interacción táctil. Esta información adopta diversas formas, tales como tensión o distensión muscular, cambios en el ritmo respiratorio, risas descontroladas, etc., manifestaciones que son percibidas e interpretadas por el individuo que está ejerciendo como emisor en la actividad táctil.

Algunos alumnos/as reflejan en sus diarios la comodidad o incomodidad percibida en el compañero-receptor del tacto. Ruperto explica cómo la zona corporal que recibe el contacto es lo que condiciona la comodidad o incomodidad del receptor: “(...) me he dado cuenta que según por donde pasase la pelota se volvía más tenso o más relajado, y he incidido en los lugares donde la tensión parecía mayor”. Mientras otro alumno detalla que son las piernas el lugar que provoca displacer a su compañero: “(...) con la pelota de tenis masajeo el cuerpo de mi compañero y veo sus reacciones al masaje, me doy cuenta que tiene cosquillas y que al pasar la pelota por las piernas no se sentía cómodo” (Javier). Fuensanta reconoce que la tensión percibida por parte de su compañera es motivada por su constante verborrea: “Le he hecho un masaje a Pilar con una pelota de tenis pero no ha sido muy satisfactorio porque no estaba relajada y eso era culpa mía, no le dejaba porque estaba hablando”.

Todo lo contrario a los testimonios anteriores le sucede a Bruno que es incapaz de percibir información alguna del compañero-receptor:

”Podía sentir las diferentes consistencias de las partes de su cuerpo (óseo, muscular...). Intenté observar si ponía algún gesto o expresión que me ayudaran a realizar correctamente el masaje o me indicaran un cambio si era necesario. Pero en ese sentido, mi compañero ni se inmutó. No

se movió, no me puso nervioso con continuos movimientos, pero no me indicó absolutamente nada”.

#### 4.2.1.2. La vivencia del emisor

Otro punto muy distinto al anterior son los testimonios que reflejan la vivencia experimentada por parte del emisor a la hora de tomar contacto con algún compañero o compañeros. Son varias las vivencias experimentadas:

##### a) Estado de comodidad y/o incomodidad del emisor del contacto

En este apartado se detallan los fragmentos que describen la comodidad o incomodidad por contactar mediante un objeto con algún compañero o compañeros.

##### *- Comodidad*

Sergio relata la diversión experimentada por efectuar un masaje a su compañero: “(...) el ejercicio lo realizaba a mi compañero buscando movimientos circulares de las pelotas y más rápidos o más lentos según las zonas, he disfrutado mucho”. Y Pedro distingue grados de implicación en su ejecución según las zonas corporales masajeadas, ya que “no he sentido vergüenza, aunque es cierto que el masaje sólo se lo hice por la espalda”.

##### *- Incomodidad*

El malestar por la acción de tocar a algún compañero mediante objetos es expresada de tres formas muy dispares. Por una parte, Javier describe el disgusto ocasionado por la descoordinación en su ejecución, ya que lo efectúa simultáneamente con ambas manos: “Cuando lo hago me doy cuenta de que era complicado llevar una coordinación, me cuesta hacerle el masaje, no me gusta”. Sin embargo, el desazón también puede ser originado por la zona corporal que sea elegida para efectuar el tacto, ya que “al llegar a los glúteos, a pesar de que le estaba dando con la pelota y no directamente con la mano, me he sentido incómodo, parecía que le estaba haciendo un masaje excitante y he cambiado rápidamente de zona” (Carmelo). Y por último, un alumno describe la molestia que es causada por la propia idiosincrasia de la praxis que le produce rubor en su realización: “Al realizar yo ese ejercicio me veía ridículo allí arrodillado con dos pelotas de tenis dando un masaje y posteriormente pasando las manos desnudas sobre su cuerpo sin tocarle. Para colmo perdí



el equilibrio un par de veces y un poco más y chafó a mi compañero al apoyarme” (Gonzalo).

b) Explorar el cuerpo del receptor

Mariano admite que mediante un masaje puede ayudar a reconocer la corporalidad de su compañero: “(...) le pasaba una o dos pelotas por todo el cuerpo: cabeza, espalda, brazos...yo le he pasado la pelota con diferentes trayectorias y velocidades para que sintiera cosas diferentes y también es una forma de explorar al contrario, ya que aunque no directamente, estamos sintiendo su cuerpo”.

Es el caso de otro alumno que incide en esa exploración corporal de su compañero para establecer una comparación de corporeidades, en la que distingue las diferencias del compañero que recibe el masaje y de él mismo, hecho que le comporta cierta sorpresa: “Cuando lo hice yo al compañero me di cuenta de la cantidad de partes del cuerpo de mi compañero que difieren del mío, un poco más delgado, y con formas y curvaturas menos desarrolladas que el mío, cosa que nunca me he parado a pensar” (Egon).

#### 4.2.1.3.La intención comunicativa del emisor

Y por último en ese indicador, distinguir también las intenciones comunicativas del emisor cuando contacta mediante objetos con algún compañero. En este caso, todas las citas reflejan una intencionalidad positiva, ya que pretenden transmitir tranquilidad a su compañero.

Para contrarrestar la tensión percibida de la pareja a la que se efectúa el masaje, algunos individuos inciden en que la interacción táctil otorgue cierto bienestar al compañero, para que así, pueda disfrutar notablemente del ejercicio. Por ejemplo, Mario empatiza con su pareja para difundirle serenidad: “Al masajear con la pelota pensaba más en sus sentimientos que en los míos porque se reía con frecuencia y eso captaba mi atención, intentaba tranquilizarle. He bromeado un poco cuando pasaba la pelota por sus glúteos, aunque supongo que eso al principio es normal”.

Relajar al compañero mediante este tipo de contactos es objetivo de algunos alumnos/as. Pedro dice al respecto: “Intenté transmitirle mis buenas sensaciones para que se sintiera bien al compás de la música. Intenté establecer un baile entre él y yo con las pelotas”.

Y por último, ilustrar la cita de un alumno motivado por la realización de una adecuada ejecución del ejercicio: “Cuando me ha tocado masajear he prestado mucha atención en hacérselo bien. Como había dicho la profesora he aplicado diferentes direcciones y ejercido diferentes presiones. Mi máxima preocupación ha sido el aplicarle bien el masaje para que quedase satisfecho” (Carmelo).

#### 4.2.1.4. Consecuencias pedagógicas aplicadas al emisor del tacto

El bajo interés demostrado por parte del alumnado hacia este indicador desvela cierta indiferencia sobre aquellas situaciones en las que se ejecuta el tacto mediante objetos. Del escaso bagaje de fragmentos que constituyen este indicador, se debe destacar que el grado de comodidad o incomodidad experimentado está determinado por la zona corporal donde se desarrolla el tacto. Es así como, el grado de simbolismo asignado a las diferentes zonas corporales desencadena los diversos modos de vivenciar este tipo de actividades.

Otro aspecto a resaltar ha sido la actitud del emisor por transmitir tranquilidad a aquellos receptores que consideran que están vivenciando el tacto con cierto desagrado o incomodidad. A partir de sus propuestas táctiles intentan difundir al receptor un tipo de interacción que se caracterice por la armonía y la serenidad.

Consecuencia de todo esto, se puede deducir que el tacto emitido a partir de objetos resulta más o menos cómodo para el emisor y, de ahí, que se considere adecuado introducirlo en primera instancia en el modelo de progresión de la interacción táctil. De esta manera, la implicación requerida por parte del emisor se mitiga por la existencia de un objeto que ejerce de barrera entre el emisor y el receptor del tacto.

#### 4.2.2. El tacto interpersonal desde la perspectiva del emisor

Este indicador se refiere a las experiencias del alumnado cuando adoptan la función de emisor de algún tipo de tacto cuerpo a cuerpo hacia sus compañeros.

Las líneas categorizadas en este indicador han sido 1066, es decir, un 27% en el total de los indicadores de esta categoría. Y con respecto al total de los diarios analizados supone un 1.7%.

Casi la mayoría del alumnado de la muestra ha transcrito alguna vivencia de su experiencia cuando adoptan el rol de emisor, es decir, el 94% del alumnado.

#### 4.2.2.1. La vivencia del emisor

Un aspecto importante a destacar son las vivencias del alumno/a mientras está practicando aquellos ejercicios propuestos que requieren del tacto con algún compañero o compañeros. Las situaciones provocadas en las sesiones que solicitan el tacto interpersonal son numerosas, de ahí que, las experiencias reflejadas en los diarios sean de diversa índole:

##### a) Estado de comodidad y/o incomodidad del emisor

Ya es una constante hacer referencia al estado del individuo que es interpretado de las narraciones del alumnado, incluyendo siempre, tanto la comodidad como la incomodidad experimentada en la praxis.

##### - *Incomodidad*

Numerosas son las referencias que completan este apartado que engloba todos aquellos testimonios que ilustran el malestar que provoca la acción de tocar a los compañeros.

La mayoría de las reseñas que aluden al desazón producido por el tacto interpersonal son motivadas por el miedo a aplastar al compañero. Son muchos los ejercicios de *contact improvisation* que requieren tumbarse completamente sobre el compañero que yace en el suelo. Esta tesitura provoca temor por apisonarlo, desencadenando por tanto, tensión en la ejecución. De todas las reseñas, Cristina resulta la más extremista en sus comentarios:

“Nos hemos desplazado por encima del cuerpo de nuestro compañero, manteniendo siempre el contacto. Esto me ha resultado muy difícil, ya que creo que peso mucho, e intentaba no hacer daño a mi pareja. Es por esto por lo que no me he sentido muy cómoda. Además hoy he ido al médico por ese mismo tema, me ha dicho que exagero porque no soy ningún elefante que se coloca sobre un taburete muy pequeño y que no me tenía que sentir incómoda y querer mi cuerpo”.

Otro alumno también hace referencia a su peso y al miedo que tiene por comprimir a su pareja cuando realizan los ejercicios de mayor contacto: “Cuando yo estaba arriba no me he sentido cómodo, quizás por el peso que ha tenido que aguantar mi compañero que no son ni setenta ni ochenta kilos” (Mariano).

Dos alumnos se sienten molestos por la posibilidad de tocar según qué zonas corporales del compañero: “(...) al no poder vernos no sabes que parte tocas al compañero y eso provoca en ocasiones situaciones incómodas” (Tomás). Paulina sin embargo, empatiza con la posible incomodidad de su pareja por percibir el contacto en zonas restringidas socialmente:

“Hubo momentos en los que me sentía incómoda, sobre todo al aproximarme a algunas zonas de su cuerpo (esquivé glúteos). Quizás, fue porque a mi no me hubiera importado que me hubiera hecho un masaje en el culo, me resulta agradable relajar este músculo, pero la gente no lo ve sólo como un músculo, de modo que una vez más me corté por él”.

El desagrado experimentado por este tipo de actividades es descrito por algunos alumnos/as utilizando términos que denotan nerviosismo. Por ejemplo, Carmelo dice que mientras realizaba “mi trabajo estaba tenso y con preocupación de no tocar a los demás”. Esa rigidez en el caso de una alumna es ocasionada por la responsabilidad que requieren ciertas prácticas de las sesiones: “Estaba en tensión para que mis compañeras disfrutaran al igual que yo lo había hecho. Te sientes más responsable y la sensación es de mucha responsabilidad” (Fuensanta). En otros, la tensión está motivada por la falta de respuestas motrices a los estímulos propuestos en los ejercicios, siendo conscientes de que se requiere “estar relajado, pero no lo estoy, estoy rígido porque no encuentro la forma de desenvolverme sobre él” (Javier).

La reciprocidad de ciertas actividades que exigen pasar del rol de receptor a emisor y viceversa son vivenciadas de forma negativa por una alumna, que admite su incomodidad por “tener que dar un masaje. Puede ser algo egoísta por mi parte, pero todos lo habremos pensado” (Fuensanta).

Es el dolor percibido por la postura requerida en algunos ejercicios lo que desencadena vivenciar esas actividades con cierto malestar. “Al tumbarme yo encima no he conseguido relajarme porque el dolor era más fuerte que el de la espalda de antes, y me dolían mucho las cervicales”. Esta cita de Lola expone cómo la postura adquirida produce dolor agudo que transforma la requerida relajación en notable displacer.

Para Ruperto el motivo principal de la incomodidad experimentada es la desconfianza con los compañeros que ha escogido para realizar este tipo de tareas que exigen máximo contacto: “(...) al no tener confianza con los compañeros me ha costado colocar mi mano en el estómago de Jorge”.

Es la empatía la responsable de la intranquilidad de Mario, ya que es conocedor de la timidez de su compañero, por lo que ese hecho provoca malestar en él mismo: “(...) tampoco me he sentido cómodo cuando le ponía la mano en el estómago a mi compañero, y no sé por qué, aunque quizás sea porque él sea extremadamente vergonzoso aunque no lo parezca, y le daba algo de corte que yo colocara la mano en su estómago”.

*- Comodidad*

Resultan también muy numerosas las citas que se refieren al placer que experimentan los alumnos/as en aquellos ejercicios que el tacto interpersonal es un requisito para la ejecución.

Si en el anterior apartado se detallaba que los motivos más numerosos citados que suscitaban el malestar en los alumnos/as eran los relacionados con el ejercicio de tumbarse un compañero sobre otro, también éste mismo ejercicio proporciona sosiego y tranquilidad para aquel que se sitúa encima del compañero.

La tónica de los comentarios se centra en la relajación que les posibilita la circunstancia de permanecer sobre el compañero, como si estuvieran “en una balsa en medio del mar, perdida en la inmensidad del océano” (Gloria). Esta referencia a la serenidad que ofrece el mar es repetida por otros alumnos/as: “En el trabajo con el compañero me he encontrado genial (cuando estaba encima), pues tenía una gran sensación de inercia y pesadez muy gratificante, parecido a cuando estás dentro del agua haciendo el muerto” (Julio); “(...) mis sensaciones se asemejaban a estar en medio de un mar en calma tumbado en una colchoneta y dejándome llevar por las olas” (Libertario).

Otros establecen que el placer que obtienen en esos ejercicios es resultado del masaje que les proporciona el roce con el compañero: “También noté gusto al rodar sobre él, ya que me daba a la vez un masaje corporal que me relajaba bastante” (Gonzalo). Mientras los hay que describen su comodidad simbólicamente cómo si “flotabas cuando hacía movimientos” (Manuel); “(...) he podido notar como mi cuerpo se iba adaptando a su cuerpo, y como si mi compañera se movía parecía que yo volara, como si fuera la cosa más ligera y frágil que hubiera en la faz de la tierra. Mis brazos no pesaban, mis piernas no pesaban...” (Araceli). Y con respecto a la ingravidez que percibía Araceli en la anterior cita, Cristina reflexiona sobre su progresión en este tipo de ejercicios:

“Pero me ha gustado porque ya me voy olvidando de mi peso y no trato de evitar que mi peso caiga sobre el compañero. Creo que he dado un pequeño paso, pero que para mi ha sido un gran logro, en el sentido de que me voy aceptando tal y como soy. Espero acabar el curso teniendo un buen concepto de mi cuerpo y de mi peso. (...) Al principio de curso no me gustaba nada tener que subir por encima de otros cuerpos por mi peso. Pero lo cierto es que ahora me encanta”.

Del discurso se puede vislumbrar el “en-si-mismamiento” que consigue el alumno/a mediante la realización de los ejercicios, siendo capaz de abstraerse a pesar de la notable presencia del compañero:

“(...) me quedaba en su espalda, pasaba entre sus piernas, estaba como disfrutando del momento, como un ser inerte que se movía por un obstáculo de todas las formas que le venía en gana. Aquí al contrario del ejercicio que comentaba antes, pues igual he pecado al dejarme tanto llevar, ya que estaba como en mi mundo, y mi compañero era como obstáculo, hierba, arena... claro está que, volvía a la realidad cuando mi pareja soltaba un pequeño alarido y recolocaba mi posición” (Libertario).

En aquellos ejercicios cuya dinámica establece rodar sobre el compañero origina diversión por la propia rotación: “También lo he pasado bien rodando por encima de mi compañero, pero esta vez con los ojos abiertos. Quizá por eso hoy no he prestado atención a lo que sentía y sólo me he preocupado en pasármelo bien” (Juan).

La diversión también es compartida por Carmelo a quien le divierte el hecho de dominar a su compañero: “Me lo he pasado muy bien, puesto que me resulta muy divertido colocar a alguien exactamente igual, manipulándolo como yo quiera”. La dominancia en el caso de Fuensanta es motivo de concentración en la tarea, ya que la responsabilidad de manipular al compañero exige centrarse en su bienestar: “(...) me ha costado llegar a un estado de tranquilidad... pero lo he logrado, ya que al estar concentrada moviendo las articulaciones de tu compañero tienes que estar pendiente de moverlas despacio, no forzarlas”.

Dos alumnos coinciden que la tranquilidad suscitada por el tacto con el compañero está determinada por la confianza que se tenga en éstos, y es que, resulta menos embarazoso realizar este tipo de prácticas con alumnos/as con los que exista un vínculo de cierta amistad:

“Me ha parecido interesante la forma de volver a la calma, colocándonos tumbados por parejas uno al lado del otro, y hemos colocado la mano en la región abdominal del compañero; no me

ha dado vergüenza, ni me he sentido mal, porque he tenido la suerte de colocarme con uno de los compañeros de clase con los que más afinidad tengo” (Paulina).

El feed-back de la pareja es lo que condiciona la comodidad de un alumno, ya que, al percibir que su compañero permanece en sosiego, experimenta la ejecución serenamente: “Hoy no he sentido que molestaba a mi compañero al estar sobre él, y me movía y rodaba como si debajo de mi no hubiera nada” (Juan).

Tanto Sergio como Araceli exponen que disfrutan dando masajes a sus compañeros, pero el primero prefiere darlos a recibirlos: “El ejercicio de vuelta a la calma de relajación entre compañeros en grupos de 5 personas me ha gustado, pero me ha gustado más el poder darlo que el ser yo al que le daban el masaje, me he sentido más cómodo dando que recibiendo el masaje”. Sin embargo, a Araceli le resulta indistinto: “Pero también debo reconocer que dar masajes es una de las cosas que más me apasiona del mundo, por lo que me gustan las dos caras del ejercicio, dar y recibir”.

Otras distinciones sobre este tipo de ejercicios son las que distingue Mariano con respecto a lo que le proporciona el tacto interpersonal: “(...) me he sentido mucho más cómodo y es una buena forma de explorar el cuerpo al estar en continuo contacto cuerpo con cuerpo”.

#### b) Praxis y género

El contacto tan estrecho propuesto desde algunas actividades promueve restricciones motrices, causadas éstas, por la notable implicación entre individuos. Por tanto, es generalizable el hecho de que este tipo de proposiciones coacciona la práctica, sobre todo, cuando se trata de compartir el ejercicio con un compañero del sexo opuesto.

Son numerosas las citas que describen esta tesitura, mientras que tan sólo una alumna expone la indiscriminación por realizar el ejercicio con un género u otro: “No he tenido ningún problema por ser chico o chica, lo que realmente importa es hacer bien el ejercicio” (Fuensanta).

Son en mayor medida los alumnos de género masculino los que manifiestan su preocupación por aquellos ejercicios que requieren de la proximidad del género opuesto. Se muestran cautelosos por ocasionar daño a su compañera a la hora de desequilibrarse sobre ella: “Cuando veo que tengo que pasar por encima de una chica voy con más cautela y rodando con más sigilo. Cuando paso por el chico voy con el doble de fuerza y decisión” (Javier).

Son varios los alumnos que describen el temor por dañar a su pareja en aquellas situaciones que deben inclinarse y depositar todo su peso sobre la compañera. Para contrarrestar el posible perjuicio adoptan recursos para disminuir su peso. Libertario así lo explica: “Pese a decir la profesora que dejásemos caer nuestro peso, yo en ocasiones y sobre todo con las chicas, intentaba sujetarme en mis brazos por si acaso dañaba a alguien. Sé que esto no es realizar del todo bien el ejercicio”.

La posibilidad de contactar con alguna zona embarazosa es el motivo de preocupación de Carmelo, el cual, ha “trabajado muy cohibido, con mucho cuidado para no rozar zonas como las tetas o el culo, y no pensarán mal de mí, además esas zonas me han impuesto mucho respeto”. Condicionados por la posibilidad de rozar alguna zona “prohibida”, evitan el tacto, conduciéndolo a aquellas partes dotadas de menor implicación: “Lo hemos desarrollado con tres chicas y este hecho todavía me ha dado más respeto. Todavía no me acostumbro. En fin, he pasado un mal rato. Cuando rodaba, he intentado evitar lo más posible el contacto” (Mario).

En contraste con los numerosos comentarios de los alumnos de género masculino, se destacan tan sólo dos mujeres que manifiestan su apocamiento por el tacto tan próximo con compañeros de género masculino. Amanda reflexiona cómo el rozamiento condiciona su forma de vivenciar y realizar la práctica: “(...) cuando llegaba la hora de pasar sobre un chico temía que el roce pudiera influir tanto en mí como en el otro. Tengo que reconocer que para mí es difícil el contacto corporal tan íntimo, me cohibo mucho e intento todo lo posible para que no me sienta incómoda”.

#### c) Prudencia en el tacto interpersonal

Resulta una referencia constante el esmerado cuidado que manifiestan los alumnos/as cuando se trata de tocar con algún compañero. Esta prudencia es descrita en forma de temor por la posibilidad de lastimar. En algún caso, el perjuicio hacia el compañero está ocasionado por los ejercicios en los que se deben tumbar sobre la pareja, desencadenándose de esta manera, temor por aplastarla: “Ahora me toca a mí, no termino de aclararme con esta historia. Yo peso bastante y me da miedo hacerle daño a la gente” (Nicolás). Santos comparte ese mismo temor: “(...) siempre me pasa, tengo miedo a hacerle daño al compañero”. Son varios los testimonios que reflejan ese pavor por la posibilidad de lastimar, pero se debe citar el comentario de Laura, ya que, presa del estupor se bloquea en



su praxis: “(...) sensación de miedo al poder hacer daño a mi compañero, ya que le podría provocar malestar a la hora de adaptarme a su posición. Resultaba extraño, ya que mi cuerpo no podía moverse como quería, se encontraba bloqueado”.

Si la gran mayoría de los testimonios que conforman este apartado determinan el miedo por lastimar, algunos alumnos/as aluden a la preocupación que les genera esta circunstancia. En algunos discursos se denota inseguridad: “Y por otro lado sabía que en esta postura a la hora de pasar por encima de mi compañero le podía hacer más daño si lo hacía mal. Y yo no he estado demasiado segura como para asegurar que no le iba hacer daño” (Araceli). Mientras que en otros, se incide en el desvelo por no comprimir en exceso al compañero: “Pero a la vez también me preocupaba si mi peso molestaba a mi compañera, como he podido experimentarlo yo anteriormente” (Amanda). Libertario también empatiza con el posible malestar de su compañero: “(...) estaba pensando demasiado en si le haría daño, si estaría incómodo o causas similares”.

Aunque no tildan de preocupación su estado, varios testimonios evidencian el cuidado hacia el compañero con el que se realiza la práctica. El respeto hacia la pareja se manifiesta de diversas formas; unas, procurando “no apretar por si le voy hacer daño” (José); “teniendo cuidado con la cabeza” (Santos); evitando hincar “las rodillas o los codos y hacerle daño. Este requería un poquito más de implicación por mi parte a la hora de realizarlo para dejar caer todo mi cuerpo de forma proporcionada” (Araceli); y otras, “no descargar todo mi peso sobre la espalda del compañero para no hacerle daño” (Egon).

Incluso algunos son conscientes de que la exagerada prudencia condiciona su práctica, negando la concentración en su ejecución. Gloria se desconcentra de tal forma que pierde la capacidad de vivenciar el ejercicio: “(...) no he podido percibir nada porque estaba más pendiente de no hacerle daño que de lo que pudiera sentir yo”.

Y por último en este apartado, se debe incidir en el simbolismo que se le otorga a algunas zonas corporales, dotadas de diferentes connotaciones, y cuya regulación está determinada por la propia sociedad. Tocar la mano de un individuo no posee el mismo significado que contactar con otras zonas más restrictivas, como puedan ser los glúteos o los pechos. De ahí que, los propios alumnos/as muestran prudencia por evadir ese tipo de contactos, y así, no comprometer su actuación para “no tocar donde no debía” (Javier). De la cita de otro alumno se puede vislumbrar esta dotación social: “Con las posturas una vez le he tocado,

sin querer por supuesto la teta, y le he dicho, ¡uy, te he tocado la teta!, lo siento, y casi nos morimos de risa” (Pedro).

d) Esmerarse en la ejecución

Los emisores del tacto son conscientes de que a través de su propuesta táctil pueden transmitir bienestar a su compañero, y eso, es motivo suficiente para dedicar mimo y entrega a lo que están haciendo. Carlos desea lo mejor a su pareja, lo mismo que le gustaría recibir de la misma: “Y tu eres el que das el masaje, te esmeras en hacerlo bien para que el que lo reciba se sienta como puedas hacerlo tú”. Otros se esfuerzan en las posibilidades que tiene un masaje, tales como “mover su brazo en todas las direcciones, flexionando... intentando que el otro experimentara cosas nuevas” (Mariano).

La posibilidad que brinda estos ejercicios con la experimentación de ambos roles hace que un alumno quiera expresar su gratitud hacia el compañero que anteriormente le dió un masaje: “(...) he intentado devolverle el favor al compañero con el masaje”.

Y otros alumnos/as, describen su seguridad en su ejecución: “Y que quieres que te diga, se lo he dado genial, porque sólo se dar masajes de cara y de manos. Lo he hecho lo mejor que he podido” (Fuensanta).

e) Vergüenza por el tacto interpersonal

Anteriormente se citaba como existen zonas corporales dotadas de signos sexuales, y cómo este hecho, provoca comportamientos restrictivos por parte del alumnado. En este apartado, un alumno dedicada una amplia narración para explicar la turbación que es desencadenada por el roce en determinadas partes corporales:

“Aunque si que me ha dado vergüencilla por ejemplo arrastrarme cuando he terminado la espalda, al llegar al culo y he pasado rápidamente de nuevo a la espalda. Yo sólo he trabajado con las zonas de cintura para arriba de mi cuerpo. (...) las zonas más críticas he preferido que ni hubiera contacto, así que, he trabajado un poco cohibido” (Carmelo).

Y por último, una alumna que describe la timidez suscitada por “pasar por encima de los compañeros con todo el peso de mi cuerpo” (Lola).

4.2.2.2. Lo que percibe el emisor del receptor

En este epígrafe se muestran todos aquellos testimonios que reflejan la percepción del alumno emisor procedente de la información que le transmite el compañero que recibe el tacto. También son numerosas las experiencias relatadas:

a) Estado del individuo

Tanto las situaciones de bienestar como de malestar son expresadas en este apartado.

- *Incomodidad*

Los alumnos emisores interpretan que la tensión percibida en los alumnos receptores es equivalente al malestar que les ocasiona el tacto. Javier registra esa falta de relajación de la siguiente manera: “Cuando tengo que empujar me percato de que el compañero tampoco se relaja del todo, y la cabeza también la mantiene rígida”. Otros alumnos/as van más allá arguyendo que, la carencia de distensión es sinónimo de desconfianza: “(...) pero noto que pese a que le digo que se relaje no es capaz de relajarlo totalmente, debido a una inconsciente falta de confianza” (Egon). Julio recoge esa desconfianza en el hecho de que su compañero “ha abierto los ojos, supongo que porque no se fiaba en exceso”.

- *Comodidad*

Todo lo contrario son los fragmentos dedicados a detallar el bienestar percibido en el compañero. La relajación percibida la expresan en sus diarios describiéndola de diversas formas: “Se le veía bastante relajado, teniendo en cuenta que casi se queda dormido ahí mismo” (Mario); Bruno detecta la respiración diafragmática de su compañero, la cual, “era fuerte, y notaba como hacía respiraciones profundas”; mientras que Fuensanta evidencia la comodidad de su compañera en el rostro: “(...) ver las facciones de la cara de Pilar cuando yo le hacía rodar eran de felicidad y eso me hacía sentirme muy bien conmigo misma, y con ella, porque me estaba diciendo inconscientemente que le estaba gustando”.

b) Reconocimiento del cuerpo del compañero/a

En este apartado se recogen reseñas que explican el resultado de explorar la corporalidad del compañero con el que realizan los ejercicios que requieren algún tipo de tacto. Egon admite que mientras realiza *contact improvisation* con los ojos vendados experimenta las “formas de la gente la cual pasas, notas sobre todo los volúmenes de cada uno”. Mientras que Cristina, realiza un exhaustivo reconocimiento en la espalda de su compañero: “A continuación le hice yo el masaje a mi pareja. Podía notar la desviación que tenía en la

espalda y las múltiples contracturas en la zona de los omóplatos”. Y en el ejercicio que se posibilita manipular la postura del compañero, Mariano compara la flexibilidad de ambos, ya que, “ha sido un ejercicio bueno para explorar el cuerpo del compañero, bastante más flexible que el mío”.

#### 4.2.2.3. Consecuencias pedagógicas del emisor del tacto

A lo largo de este indicador se ha comprobado como la situación de tacto cuerpo a cuerpo origina tanto bienestar como malestar en los individuos que lo emiten.

Con respecto al anterior indicador resulta significativo destacar que, la presencia de un objeto que interfiera en el tacto interpersonal, supone un agente difuminador de la implicación de la actividad. Esta conclusión se deriva de las notables diferencias en cuanto al interés que ha despertado un indicador u otro para el alumnado de la muestra –el (211) “El tacto a través de objetos desde la perspectiva del emisor”, supone un 2.2% en el total de la dimensión tacto, mientras que, el presente (212) “El tacto interpersonal desde la perspectiva del emisor”, constituye un 27%–, estableciéndose por tanto, la evidente relación entre el grado de implicación de la interacción con el interés reflejado en los diarios de las sesiones prácticas. Dicho con otras palabras, este indicador es uno de los más numerosos de la dimensión tacto, por lo que se establece que el grado de implicación que experimenta el emisor del tacto interpersonal es especialmente elevado.

Para favorecer las experiencias del alumnado en los ejercicios que se requiera de la interacción táctil interpersonal se deben tener en cuenta los factores que determinan el grado de connivencia del alumno/a que debe contactar con uno o varios compañeros. En este sentido, el vínculo afectivo entre las parejas o grupos resulta trascendental para establecer un adecuado clima de trabajo al que los alumnos/as responden generalmente con cierto agrado y satisfacción.

Con respecto a esta constitución de los grupos de trabajo, resulta importante recordar la experiencia tan divergente que ha tenido el género masculino y el género femenino en cuanto a la emisión del tacto interpersonal. La casi totalidad del género masculino expone la evidente restricción que le supone el interaccionar con una compañera, mientras que, las mujeres de la muestra, obvian diferencias significativas a la hora de compartir un ejercicio de tacto con un género u otro. Resultado de estas diferencias de género es que se deben

respetar los bloqueos ocasionados por parte del género masculino, y favorecer la constitución de grupos o parejas del mismo género si así lo prefiere el alumnado.

Sumándose a la adecuada composición de los grupos o parejas de trabajo, también resulta importante establecer dinámicas de tareas en las que el tacto interpersonal se limite a aquellas zonas corporales que posean menor compromiso social<sup>81</sup>. De esta manera, el contactar con zonas corporales que estén excluidas de simbolismo sexual, repercute positivamente en la comodidad que experimenta el emisor del tacto.

Como se decía anteriormente, el propio emisor puede elegir la zona a contactar del compañero, combinando sus propias superficies corporales con las del compañero. Así, la emisión con la mano se puede ampliar al brazo, espalda, cabeza, etc., intentando que las propuestas de interacción táctil mantengan una progresión de menor a mayor implicación.

Quizá los ejercicios que más número de citas ha reflejado la comodidad e incomodidad del alumno/a han sido los relacionados con el *contact improvisation*. Sobre todo, se alude a aquellos que requieren tenderse sobre el compañero, ejerciendo sobre él, una notable presión. El temor a aplastar ha sido un miedo compartido por la gran mayoría de la muestra, de ahí que, se recomienda realizar este tipo de actividades una vez los alumnos/as hayan experimentado un amplio abanico de situaciones de tacto interpersonal.

#### 4.2.3. El tacto a través de objetos desde la perspectiva del receptor

En este indicador se recogen todas las opiniones de los alumnos/as que reciben el tacto de sí mismos o procedente de algún compañero o compañeros, transmitido el cual, mediante algún objeto.

Son 554 las líneas categorizadas en este indicador, suponiendo, por tanto, un 14% del total de los indicadores que componen esta dimensión. Con respecto al total de líneas de la muestra este indicador representa un 0.89%.

---

<sup>81</sup> Incluso se pueden proponer ejercicios de tacto interpersonal en el que el propio emisor elija las zonas corporales del compañero que desee contactar, y así, la ampliación o reducción de dichas zonas, estará determinada por el propio individuo, favoreciendo de esta manera, la relajación y la comodidad en la ejecución.

En 29 de los 34 diarios analizados aparece alguna referencia al hecho de recibir este tipo de tacto, es decir, el 85% del alumnado incluye algún párrafo en su diario que relate esta circunstancia.

#### 4.2.3.1. El tacto recibido de uno mismo (autocontacto)

Son varias las actividades propuestas en las sesiones en las que el tacto debe ser proporcionado por uno mismo, ya sea con pelotas pequeñas, sábanas, globos, cuerdas y lana. De esta forma, en este epígrafe se incorporan aquellos discursos que se refieran a lo vivenciado cuando el tacto con objetos es propiciado por uno mismo.

##### a) Autocontacto con pelota

Para la consecución de algunos ejercicios se requiere que los propios alumnos/as ejerzan varias acciones con la pelota de tenis (o similar) sobre su cuerpo, ya sea, recorriéndolo o presionando determinadas zonas corporales. Esta presión es ejercida por la propia mano portadora de la pelota, y también por el peso de la zona corporal que es apoyada sobre la pelota, siendo éstos lugares de apoyo el cóccix y los omóplatos.

Aunque se realizan ejercicios con otros objetos, el número de referencias que aluden al trabajo con pelota supera considerablemente a los testimonios que detallan el tacto con otros objetos.

##### - *Comodidad*

Algunas citas reflejan la comodidad que experimentan con este tipo de actividades. De las numerosas citas, tan sólo dos coinciden en el motivo de su agrado, y es que,

“ha sido diferente el masaje por la parte anterior del cuerpo. La presión no era la misma porque la controlabas tú, y la sensación ha sido más agradable. (...) La única presión que tenía era la yo ejercía con la pelota. Uno mismo puede graduar la intensidad del masaje, al contrario de la otra forma (con el peso de todo el cuerpo aplastando la pelota)” (Mario).

En este caso, resulta mucho más placentero cuando se controla la direccionalidad de la pelota. Por el contrario, cuando el alumno/a se tumba apoyando alguna zona corporal sobre la pelota, el grado de control sobre ella disminuye considerablemente. También Laura

contempla la satisfacción por la fluidez con la que desliza la pelota, explicándolo metafóricamente:

“(…) conocer mi cuerpo con una simple pelota, apenas he sentido molestia, ni siquiera la notaba, e incluso he llegado a pensar que era producto de mi imaginación, es decir, era como si mi cuerpo fuera una ladera por la que se desliza una gran bola de flores, la cual, va tropezando con las protuberancias de dicha colina”.

Otros motivos de satisfacción que aluden los alumnos/as están relacionados por las zonas en las que efectúan el masaje con la pelota. Carlos disfruta al “estar con la pelota de tenis masajeadando el pie”, mientras que Mariano “tenía la pelota debajo del cuello, ya que no se si lo tenía tenso, pero el resultado ha sido estupendo, porque ha sido como algo parecido a un masaje”.

Cuando recorren el cuerpo con la pelota experimentan diferentes sensaciones según la fuerza con la que presionen, y éste efecto, es lo que a Sergio le resultó “placentero sentir como se mueve por tu cuerpo, y lo que se siente con distintas presiones en distintas partes del cuerpo”.

Juan expone que a pesar de estar descentrado en la realización del ejercicio en el que tenían que auto masajearse mediante una pelota, disfrutó enormemente con lo recibido de su propia aplicación: “Me sentí raro al principio, pensando si lo estaba haciendo bien, no me concentré todo lo posible, aunque el hecho de ser un masaje me gustó. Fue una gozada sentir un masaje que yo mismo me hacía y que era tremendamente placentero”.

#### *- Incomodidad*

También se han encontrado reseñas que expresan la incomodidad por los ejercicios en los que tienen que contactar con la pelota. La tónica general de esta insatisfacción se centra en las molestias que experimentan en determinadas zonas corporales, concretándose en la espalda, cuello y planta de los pies. Por ejemplo José relata su aflicción:” (...) pero si lo hizo el ejercicio de presionarme la planta de los pies por la parte en la que nacen los dedos, y sobre todo por el cuello y la parte de los hombros, así como en la zona lumbar”. La propia molestia originada por la pelota cuando permanece debajo de alguna zona corporal provoca la descoordinación respiratoria, desencadenando por tanto, un incremento de la dolencia:

“Había que colocarla debajo del cuello. La situación era un poco insostenible. Resultaba incómodo sobre todo a la hora de realizar la respiración que veníamos haciendo hasta entonces. Puede que al principio consiguiera llevar un cierto tono respiratorio lento y sostenido, pero poco a poco la tensión y la incomodidad que me producían hizo que mi respiración fuese descuidada, rápida y nerviosa” (Bruno).

Y por último, Carmelo da testimonio de la complejidad de recorrer algunas zonas corporales, y como este suceso, provoca desazón en la praxis: “Durante el masaje con la pelota por todo el cuerpo para reconocer el mismo no me sentía tan cómodo, además en algunas zonas me resultaba complejo masajear y se me ha ido la pelota varias veces, lo que me ha hecho perder mi concentración en este estado de relajación”.

En este apartado se podría concluir que, los ejercicios de microgimnasia que requieren del apoyo de determinadas zonas corporales sobre la pelota causan notables molestias para el alumnado, debido al alto grado de presión que ejerce el objeto sobre las zonas afectadas.

*- Transición del placer al malestar y viceversa*

Los relatos que están incluidos en este apartado se distinguen por la transición experimentada de la comodidad a la incomodidad y viceversa. Por ejemplo, Javier detalla el paso de placer a displacer cuando la pelota permanece debajo del cóccix: “Curiosamente al colocar la pelota en el cóccix noto una sensación de comodidad, incluso me permite llevar la respiración, pero conforme avanza el ejercicio me voy encontrando más incómodo, notando una carga en la zona lumbar”.

Otros alumnos/as explican que la permutación de un estado a otro se sucede según qué zonas exploran con la pelota:

“Esta vez los masajes han sido en otras partes del cuerpo. Hemos empezado en el cuello donde había algún punto en que mi cuerpo demostraba algo de malestar; hemos seguido por la zona de la espalda superior, en esta zona he sentido bastante alivio y verdaderamente ha ayudado a relajarme. (...) luego la pelota ha pasado a la zona media de la espalda, en esta posición el cuerpo me comunicaba que no estaba nada cómodo” (Libertario).

Fuensanta hace incidencia en aquellas zonas que siente cierta molestia, resultándole muy agradable el contraste provocado cuando presiona con la pelota y cuando la retira: “Cuando me pasaba la pelota por zonas de mi cuerpo que estaban doloridas pensaba en cómo podía dejar que me dolieran, y cuando el dolor era insoportable quitaba la pelota de golpe y me sentía aliviada y con ganas de volver hacerlo”.



*- Descoordinación con la respiración diafragmática*

En los ejercicios de auto exploración con la pelota se pedía coordinar su deslizamiento con la respiración diafragmática, provocando en algunos alumnos/as la descoordinación de dicha respiración. Así lo explica Cristina.: “También en este ejercicio al decirnos que trabajáramos con la pelota en los pies perdía la concentración de la respiración, y sólo me volvía a centrar cuando nos lo recordabas”.

*- Reconocer la propia corporalidad*

Aunque escasos, se deben resaltar los testimonios que describen la exploración corporal que les proporciona el tacto con la pelota. Mientras que Darío simboliza la pelota con “un escáner que exploraba todo mi cuerpo, pero que en ningún momento llegaba a penetrar en mi interior”, otros alumnos/as descubren “partes del cuerpo que nunca me habían llamado la atención para realizarles un examen concienzudo en su forma” (Egon). La sorpresa de Paulina se ve reflejada en este párrafo:

“Tras haber recorrido todo mi cuerpo y comprobado la diferencia de tono muscular en las diferentes zonas, hice un balance de las sensaciones más destacables. (...) pero lo que más me llamó la atención fueron los relieves que encontré en mi cabeza, es increíble, ¡tengo la cabeza llena de bollos!”.

*- Atención a la escucha corporal*

En este apartado se incluyen los fragmentos que explican aquellos momentos en los que el alumnado experimenta la introspección, es decir, momentos de la actividad en las que adoptan actitud de escucha corporal. Libertario resulta muy locuaz en su explicación:

“El cuerpo te pedía de alguna forma que llevases la pelota a una zona determinada, tanto en pies como en las manos. Aquí, se veía la comunicación que establecía yo (bueno la pelota llevada por mis movimientos) y mi cuerpo. (...) ha sido en este momento cuando más te dejabas guiar por el cuerpo, pues él te decía, ¡ves a este sitio, ves a este otro...!, y tú lo único que hacías era obedecer”.

También Tomás expone esa escucha: “(...) ha sido muy curioso, ya que mi cuerpo daba la sensación de que me hablaba, es decir, el mismo me pedía que volviera a pasar la pelota por partes anteriores”.

b) Autocontacto con la sábana

La sábana como material de clase se utilizó en una sola sesión, la cual, pasaba de cubrir el cuerpo del alumno/a a descubrirlo parcial y totalmente. Tan sólo un alumno reflexiona sobre el tacto que le ofrece el material, y en este caso, “el hecho de estar envuelto en una sábana me ha hecho estar protegido. No he sentido ningún agobio ni nada por el estilo, es más, me ha salido muy bien porque me he relajado, seguramente por saber que estaba sólo dentro de la sábana que era como mi habitación, infranqueable” (Juan).

#### c) Autocontacto con el globo

A pesar de que tan sólo se realizó un ejercicio utilizando el globo como recurso para la exploración corporal, son varios alumnos/as que dedican un apartado en su diario para comentar la experiencia. Sergio considera que el trabajo con globos te brinda

“una sensación muy distinta comparada con las pelotas, puesto que el tipo de material es distinto, y nuestro cuerpo lo siente distinto como tal. La sensación es muy enriquecedora comparada con la pelota, prefiero el globo a la pelota, puesto que, el globo permite unas sensaciones distintas a las de la pelota, permiten un mejor conocimiento, y pienso que, el globo se adapta mejor a este tipo de ejercicios”.

Por el contrario, Paulina opina lo siguiente: “El segundo objeto que utilizamos fue un globo, me ayudé de él para masajear todo mi cuerpo, pero el resultado me pareció menos interesante que el adquirido con la pelota de tenis”.

También dos opiniones opuestas las que describen la satisfacción en el caso de Fuensanta: “Me sentía especial al pasar el globo por todas las partes de mi cuerpo, pero cuando se me caía la magia se rompía y me enfadaba, pero volvía al momento en cuanto ponía el globo en contacto con mi cuerpo. Estaba ensimismada y no podía pensar en otra cosa que no fuera el globo”, y la insatisfacción por parte de Cristina, que experimenta cierto desazón por el descontrol que le supone la manipulación del globo por el cuerpo: “No me ha gustado por la falta de control que tenía sobre él, no podía pasarlo por todas partes de mi cuerpo. Para pasarlo por la zona de la espalda lo que he hecho ha sido colocarlo en el suelo a modo de pelota y deslizarme con mucho cuidado sobre él”.

#### d) Autocontacto con la cuerda

Las dos citas que aluden a la cuerda utilizada para la realización de un ejercicio en las sesiones de expresión corporal coinciden en la satisfacción que les ofrece, debido a que favorece el estiramiento de determinadas zonas corporales. Amanda se refiere al placer

obtenido a través de la cuerda como “una forma de desatascar el cuerpo. Sobre todo por las articulaciones inferiores. (...) He podido balancear mi cuerpo libremente y me ha ayudado desencajar mi cuerpo totalmente, y así poder movilizarlo con mayor independencia”.

e) Autocontacto con la lana

La lana es utilizada en una de las sesiones para construir una tela de araña que cubre todo el espacio de la sala donde se desarrolla la sesión. El contacto con este material ofrece vivencias opuestas que se ilustran en el fragmento de Paulina cuando describe como “me enredaba entre los hilos, esto aumentó mi agobio y mi sensación de claustrofobia”, y en Julio cuando expone todo lo contrario: “Sinceramente, lo que más me ha gustado ha sido contactar con la lana, sobre todo, cuando quedaba enredado como una mosca”.

#### 4.2.3.2. El tacto emitido por un compañero

Existe una evidente diferencia cuantitativa con respecto al anterior epígrafe, ya que la mayoría de las referencias escritas que pertenecen a este indicador se ubican en el anterior apartado. Así se puede argüir que, interesa en mayor medida el tacto recibido por uno mismo que el ofrecido por los compañeros.

a) Comodidad

Son numerosos los testimonios que reflejan la satisfacción de recibir un masaje con pelota por parte de sus compañeros. Varios son los que coinciden en el estado de relajación que se consigue, resultando por tanto, una actividad placentera que les llena de gozo. Por ejemplo, algunos describen su abandono a las manos de su compañero: “Luego por parejas realizamos un masaje con dos pelotas, resulta muy relajante, y dejé que mi compañero hiciese sin oponerle resistencia, y en verdad que la espalda y las piernas lo agradecen” (Egon). Mientras que otros, son conscientes de la variedad de recursos que utilizan los responsables del masaje a la hora de efectuarlo, ya que, “me ha pasado la pelota con diferentes trayectorias y velocidades y me ha gustado cuando me la pasaba de manera más fuerte y dando círculos o pasando varias veces seguidas por la misma zona, ya que sentía de manera más notable la pelota y eso me ha gustado” (Mariano). Y por último, un

alumno prefiere recibir masajes a tener que emitirlos, pues, “el mejor momento es el de tumbarte y recibir el masaje” (Julio).

b) Incomodidad

Son escasas las referencias que detallan el malestar experimentado cuando reciben el tacto con pelota por parte del compañero. A Laura le provoca una contracción molesta la presión exagerada de su compañero, y lo explica así: “(...) sentía como ciertas zonas eran masajeadas con mucha presión que en otras, provocando que mis músculos se contrajeran y no se relajaran”. Mientras que a Ruperto le genera disgusto la actitud de su compañero que le realiza el masaje, ya que, “no se ha dedicado a hacer el ejercicio, y me ha sentado mal. Se ha dedicado a hacer carreras con las pelotas, y a botarlas por el suelo y a pasárselas a un compañero de al lado, y la verdad, he quedado bastante decepcionado”. Y Bruno se lamenta del masaje recibido, “pues movía demasiado rápido la bola, lo que no ayudaba nada en la relajación”.

c) Reconocer la propia corporalidad

Un alumno reflexiona sobre las consecuencias del masaje proporcionado por su compañero. La principal consecuencia es que le ha permitido reconocer zonas de su propia corporalidad de las que no tenía conciencia. Sergio lo explica de la siguiente forma:

“(...) me he dado cuenta de muchas más cavidades y partes de mi cuerpo. El ejercicio consistió que por parejas el compañero pasaba pelotas por encima de ti. Es una sensación que no había sentido en ninguna clase anterior, yo no era el que movía la pelota, es el compañero, yo sólo sentí las distintas presiones y las distintas zonas por donde iba la pelota”.

d) Percibir la tensión del compañero emisor

En este último apartado se debe distinguir una cita de un alumno, el cual, describe la tensión que le transmite el compañero que emite el tacto: “Al cambiarnos los papeles (ahora era él quien me daba los masajes), me pareció que estaba tenso, o al menos, me transmitía tensión. Preferí olvidarme, pues a veces creo que somos nosotros los que condicionamos a las personas y su modo de actuar” (Pedro).

#### 4.2.3.3. Consecuencias pedagógicas aplicadas al receptor del contacto

Resulta curioso destacar de este indicador el número de fragmentos referidos al autocontacto, ligeramente superior a los que ilustran el tacto recibido por parte de algún compañero.

Con respecto al autocontacto se ha podido comprobar el origen de las sensaciones negativas que procedían de los ejercicios que corresponden a la microgimnasia<sup>82</sup>. La gran mayoría de los relatos que describen la incomodidad de dicho tacto se refieren a la presión que ejerce la pelota. Para favorecer la consecución de estas actividades se debe incidir en la introspección como medida para reestablecer estados de relajación que sean alterados por la presión desmedida de la pelota en una determinada zona corporal.

Las citas procedentes del tacto emitido por parte de un compañero se distinguen por la satisfacción que provoca dicha acción. De esta manera, se está constatando el tacto producido a partir de objetos como recurso pedagógico que favorece la interacción táctil entre los individuos.

#### 4.2.4. El tacto interpersonal desde la perspectiva del receptor

El contenido de este indicador procede de la percepción del alumnado que se dispone ante el tacto interpersonal como agente receptor.

Sin duda alguna, es el indicador con mayor presencia en la dimensión de tacto, ya que se han encontrado un total de 1514 líneas que describen la vivencia del alumnado desde éste determinado punto de vista. Supone un 38% con respecto al resto de indicadores de esta dimensión. En consecuencia, su presencia en el total de los diarios analizados es de 2.4%.

Todos los alumnos/a analizados incluyen algún apartado en sus diarios sobre esta situación.

##### 4.2.4.1. Vivencias del receptor del tacto

En este epígrafe se reflejan todas reflexiones que detallan la experiencia del alumnado cuando reciben el tacto de otro compañero o de uno mismo. Son un buen número de

---

<sup>82</sup> Para su ejecución se coloca una pelota entre el suelo y una zona corporal determinada, y así de esta manera, el tacto de la pelota ejerce una presión localizada sobre la zona elegida.

referencias debido a la notable presencia de los ejercicios que requieren tacto interpersonal en las sesiones de expresión corporal.

a) Masaje

La actividad del masaje se ha planteado desde varios puntos de vista: el auto masaje, el efectuado por parejas, y el realizado por grupos. Este último, se propone bajo tres formas de actuación: una forma que consiste en que todos los integrantes simultáneamente masajeen a un compañero; el que requiere que todos los alumnos/as permanezcan sentados en círculo, de tal manera que, mientras se recibe el masaje del compañero que está situado detrás, se masajea al que está colocado delante; y la última propuesta, en la que el alumnado está colocado de pie en fila, y el alumno/a situado en último lugar propone un masaje que emitirá al de delante, y éste una vez recibido lo repetirá al siguiente, así hasta que llegue al primero de la fila.

- *Comodidad*

Son muy numerosas las referencias que describen la satisfacción por recibir un masaje de un compañero o compañeros. La mayoría de estas reseñas comentan el estado de relajación que adquieren con la manipulación: “Y me sentó muy bien ese mini masaje para relajarme un poco de la tensión con la que había entrado” (Bruno), y Laura también comenta la distensión, ya que,

“gracias a los masajes los músculos que se encontraban tensos se han relajado, liberando todas las tensiones anteriores. Eso si, en un principio he sentido dolor e incluso malestar, pero enseguida ha desaparecido, permitiéndome relajarme y entrar en un estado de bienestar total”.

En los fragmentos de Fuensanta se puede vislumbrar la abstracción que consigue mediante la recepción de los masajes: “Cuando estaba recibiendo el masaje no pensaba, mi mente estaba de vacaciones y mi cuerpo relajado. (...) Me sentía como flotando en una nube de algodón que resbalaba y que nunca terminaba, ni aún cuando yo he dado el masaje. Era una sensación de tranquilidad absoluta”.

Otro tipo de masaje, el efectuado en fila, a Araceli le provoca algo de tensión la incertidumbre generada por desconocer el tipo de manipulación que va a recibir del compañero que permanece tras de ella. Así lo describe: “Pero no sé, cuando estás esperando el masaje intentas estar relajada, pero es muy difícil, ya que no sabes qué parte

de tu cuerpo te van a tocar. Hasta que llega el mini masajito que es una verdadera gozada. ¡Anda que no lo agradecería mi cuerpo si todos los días lo cuidara así!”.

Una alumna califica de extraño el placer que obtiene con el masaje múltiple que sus compañeros le están proporcionando. La simultaneidad del tacto es lo que Laura vivencia con cierta prudencia por lo insólito de las acciones, ya que nunca lo había experimentado de tal forma:

“Cuando mis compañeras han empezado a tocarme un escalofrío ha recorrido todo mi cuerpo, empezando por los pies hasta llegar a la cabeza. La piel se me ha erizado y por fin me he relajado, el sentir el tacto de las manos de tus compañeras me hace sentirme bien, es algo extraño, es como si te introdujeran en una máquina de masajes, en la cual, varias partes de tu cuerpo se masajean al mismo tiempo. Digo que es extraño porque siempre he notado el masaje en una parte y luego en otra, y no en dos zonas a la vez”.

Ya es una constante en los diarios del alumnado la reflexión sobre el grado de implicación según las zonas de fricción. Señalar el comentario de un alumno que atribuye una baja implicación a la zona de los hombros, de ahí que, la buena predisposición del grupo que participa en el masaje: “Al no ser una zona conflictiva he notado que la mayoría de los masajes se dan en los hombros. Es el típico sitio donde se dan los masajes” (Mario).

Y por último, incluir las dos causas a las que aluden los alumnos que son motivo del buen funcionamiento de la actividad, y en consecuencia, de la grata satisfacción que se obtiene. En un primer lugar, creen que es la confianza que tienen con los compañeros del masaje lo que posibilita la comodidad en su recepción. Por ejemplo, Darío narra su bienestar: “Hoy hemos comenzado la práctica como la terminamos el otro día, y el masaje ha estado bastante bien; yo particularmente me he sentido muy a gusto, tal vez porque tenía la mente en blanco, o porque confiaba en la persona que me hacía el masaje”. Y en segundo lugar, Fuensanta considera que el hecho de permanecer con los ojos cerrados lo que origina bienestar en el masaje:

“En el siguiente ejercicio he disfrutado mucho, y no he sentido ningún tipo de vergüenza al darme un masaje por todo mi cuerpo. Igual es porque llevaba los ojos tapados, no se, pero repetiría la experiencia. Ha sido una sensación de bienestar y de aceptación de mi cuerpo tal como es”.

- *Incomodidad*

Los relatos que reflejan la desavenencia por el masaje recibido son de menor número a los que describen la comodidad. Se deben reflejar los que muestran su tensión siempre que son manipulados, y difícilmente pueden conseguir un estado de relajación. Así lo explica Tomás: “(...) como he dicho en anteriores sesiones no sé porque siempre estoy muy tenso, y me cuesta mucho disfrutar de estos masajes”. Otros, muestran su dolor al recibirlo, ya sea por estrés acumulado, o por sobrecarga en las zonas elegidas: “Era un masaje pero no me ha gustado nada porque me han hecho daño, ya que mi espalda está muy cargada por los nervios”. O simplemente como Javier, que expone su disgusto por el tacto en determinadas zonas corporales: “(...) procedemos hacer un masaje facial, no me gustan, no me producen ninguna sensación, sólo que me están manoseando la cara”.

Dos alumnos relacionan la disconformidad por ser masajeados con la falta de relación con el compañero de la actividad, puesto que, al ser prácticamente desconocidos las zonas de contacto se reducen ostensiblemente. Darío es consciente de esta limitación, detallándolo de la siguiente forma: “(...) no me ha gustado cómo me lo ha hecho él a mi, ya que la poca confianza que tenemos entre los dos creo que ha influido en el ejercicio a la hora de solo masajear la cara y los muslos”.

Y por último, con respecto a los masajes efectuados por grupos, un alumno muestra su disgusto por el masaje realizado en filas, ya que “tienes que estar pendiente de recordar el masaje lo mejor posible” (Santos), disminuyendo notablemente la posibilidad de relajarse y disfrutar. Otro tipo de masaje grupal, cuya organización requería disposición circular, también es motivo de crítica para dos alumnos, ya que “estábamos muy separados, por lo que no he podido relajarme mucho. Aparte el hecho de que tengas que hacer tú otro a la vez creo que impide en cierto modo disfrutar” (Darío).

#### b) *Contact improvisation*

Debido a la notable presencia de este tipo de ejercicios en la consecución de las sesiones se ha encontrado un buen número de citas que explican la comodidad o incomodidad que les proporciona el *contact improvisation* cuando adoptan el rol de receptor.

##### - *Comodidad*

Resulta curioso analizar el mismo hecho desde las diferentes perspectivas que se generan en su acción. Cuando se analizaba el indicador que hacía referencia a las vivencias del emisor del tacto se encontró como una pauta común el miedo a aplastar al compañero que



aguantaba el peso en aquellos ejercicios de *contact improvisation* que requerían de esa estructura. Sin embargo, cuando se analiza la perspectiva del individuo que sostiene el peso del compañero –receptor del tacto–, se han registrado numerosas reseñas que indican el placer que se experimenta cuando se permanece debajo.

Para algunos, el placer es desencadenado por el dominio que se ejerce sobre la pareja, y es que “la sensación era de control, tú controlas a tu compañero, tú haces que se mueva como tu quieras, tú lo controlas y controlas a la vez tu cuerpo, lo tienes pegado y tú eres el responsable” (Sergio). Para otros alumnos/as lo que origina esa comodidad es el masaje que reciben con la fricción del compañero que permanece encima: “El que está tumbado abajo está soportando el peso de arriba y sientes como si estuvieran dando un masaje por todo el cuerpo a la vez” (Ruperto).

Determinados alumnos/as reflexionan sobre la evolución que han experimentado en este tipo de ejercicios, puesto que, en las primeras sesiones sostener el peso del compañero resultaba un tanto molesto. Esa misma progresión también la vivencian en la misma ejecución del ejercicio, que aunque en un principio sienten malestar, se adaptan a la circunstancia de la actividad. Así lo comenta Amanda: “Al estar ella encima de mí me he sentido chafada, su peso sobre mí me impedía realizar bien la respiración diafragmática, pero luego me he acostumbrado y he comenzado a moverme y mi compañera también, pero a la vez que yo, como si fuésemos una sola persona”.

Para encontrar esa armonía en el ejercicio resulta latente el acople con el compañero, así pues, Carmelo dice que el compañero ha “conseguido adaptar su cuerpo al mío como si formara parte de mí”. Con este mismo tipo de ejercicios un alumno muestra sorpresa por el estado de distensión que vivencia cuando aguanta el peso de un compañero: “(...) me relaja profundamente sentir el peso de otra persona, yo me encuentro totalmente relajado y de lo único que tengo cuidado es de que el peso del compañero no me aplaste tanto que no pueda seguir con la respiración diafragmática, por lo demás, estoy muy bien” (Egon).

Algunas alumnas aluden al “en-si-mismamiento” como factor favorecedor del estado de bienestar que caracteriza la consecución de los ejercicios de *contact improvisation*. Cristina describe su abstracción diciendo que “su mente estaba oscura, como vacía”, mientras que Araceli se muestra enigmática por percibir menor peso del que en realidad es:

“(…) me ha llamado la atención que si cerrabas los ojos podías pensar que sobre ti estaba pasando una persona más ligera, pero realmente estaba pasando una persona pesada, pero que sabía echar el peso de manera proporcionada. ¡Cómo puede haber pesado más una persona más ligera que una menos ligera!”.

La confianza con los compañeros, tanto la que se refiere a la familiaridad con el compañero de la actividad, como la que hace referencia a la seguridad que le inspira, es una de las causas que detallan varios alumnos/as como agente favorecedor de la comodidad en el *contact improvisation*. Araceli expone la certidumbre que le transmite su compañero, desencadenando por tanto, tranquilidad en su ejecución a pesar de soportar su peso: “(…) cuando yo estaba a cuatro patas he estado completamente relajada, porque yo tenía contacto en todo momento con el suelo y además confiaba en que mi compi no me iba a hacer daño”. En otras actividades donde el planteamiento del ejercicio requiere manipulación del compañero o compañeros, es donde la confianza toma importancia, como el caso de Silvia que practica un ejercicio en el que está con los ojos cerrados mientras dos compañeras dominan su movilidad: “(…) sé que en ningún momento dejarían que me cayese al suelo, por ello, me he relajado por completo y me he dejado llevar. La verdad es que me siento muy a gusto entre mis dos compañeras”. Para Blas, la confianza en los compañeros tiene esa doble acepción: “Por el contrario, cuando él lo ha hecho yo estaba a cuatro patas y he estado completamente relajado, porque yo tenía contacto en todo momento con el suelo y además confiaba en que mi compañero no me iba a hacer daño, ya que le conozco desde hace años y nos comparamos muy bien”.

Otros motivos que se relatan son más dispersos en cuanto al número de alumnos/as que los citan, pero no por ello dejan de ser interesantes para su análisis. Por ejemplo, Libertario considera que es el cuidado del compañero a la hora de realizar el *contact improvisation* lo que favorece su bienestar, ya que el compañero realizaba “movimientos que no eran bruscos, sino lentos y como dejándose llevar”. A otro alumno lo que le resulta gratificante es el poder identificar las zonas corporales de su compañero y las suyas propias que están en contacto: “(…) tú estás ahí tranquilamente adoptando una postura y notas como contacta contigo y en ocasiones se amolda y es algo curioso, una sensación nueva, y que hace saber identificar las partes de tu cuerpo que tienes en contacto en ese momento con tu compañero” (Tomás). A Amadeo le divierte la situación de imaginarse las posturas del compañero que está trabajando sobre su cuerpo: “Cuando he estado abajo también me he

divertido, e incluso me he encontrado mejor que arriba, ya que he pensado en mi compañero imaginándome qué ejercicios hacía, algunos de esos movimientos me relajaban y me masajeban zonas de dolor”. Y por último, si en un anterior apartado un alumno exponía que el origen de su satisfacción estaba en la posibilidad de dominar a su compañero, a Ruperto lo que le agrada es todo lo contrario, “te sientes realmente bien porque notas y sientes cómo son los propios compañeros los que te van arrastrando y moviendo”.

#### - Incomodidad

Los testimonios que expresan molestia cuando se practica *contact improvisation* son de un número similar a los que describían la comodidad generada por dichas prácticas. Si anteriormente se transcribían los fragmentos de placer a la hora de mantener el peso del compañero, también se deben plasmar las opiniones contrarias. Por lo general, describen el agobio que supone estar debajo de la pareja, sintiéndose aplastados y aprisionados. Esto desencadena la falta de soltura a la hora de realizar la respiración diafragmática, incrementando en mayor medida, su tensión y dolor. Así lo explica Fuensanta:

“Cuando ha estado mi compañera encima mía no he estado nada cómoda porque mis tetas estaban aplastadas contra la colchoneta y mi espalda ha crujido unas cuantas veces. Pero lo peor ha sido cuando ha empezado a moverse y me he clavado todos mis huesos contra el suelo que está durísimo. (...) tampoco se lo podía decir, ya que decirle, ¡Ana me estás aplastando! es interpretado por ella como ¡vaya foca estás hecha!. Y eso no lo quiero porque Ana está un poco obsesionada con ese tema”.

Dos alumnos detallan la tensión que en general les provoca el hecho de que un compañero les roce y contacte tan próximamente: “(...) el compañero se ha movido siempre en contacto conmigo, lo que me ha hecho sentirme tenso y bastante nervioso” (Sergio); “Aquí he sentido como si tuviese que pasar por los túneles donde limpian los coches. Cuando no te tocaban pasaba tranquilo, ya que sabía que no me iban a tocar, pero cuando me tenían que tocar estaba pendiente de qué parte del cuerpo me iban a tocar” (Amadeo).

Se debe exponer otra cita que muestra la inseguridad que le suscita el hecho de que le manipulen y le dirijan los movimientos. Éste alumno experimenta escasa confianza en el quehacer de sus compañeros. Así lo explica Carmelo:

“Luego al hacer yo el ejercicio he cerrado lo ojos y me he relajado completamente haciendo contact, aunque en algún momento he tenido que abrir lo ojos, quizá por inquietud e

inseguridad. He sentido que era dirigido por causas ajenas a mi, y he considerado que debía tener bastante confianza para relajarme totalmente y dejarme llevar”.

a) Botella borracha

El ejercicio de la botella borracha consiste en desequilibrar a un individuo que se coloca de pie en medio de un círculo compuesto por compañeros. El que está en el medio permanece con los ojos cerrados y debe dejarse balancear de un lado a otro mientras sus compañeros le amortiguan con sus manos. Aunque este ejercicio solo se llevó a cabo en una sesión de expresión corporal son varios los alumnos/as que dedican un apartado en su diario para comentar sus vivencias sobre dicha actividad.

*- Comodidad*

Para determinados alumnos/as los motivos de satisfacción de este ejercicio son generados por la seguridad incondicional que les transmiten sus compañeros, de ahí que, “me he sentido bien porque aunque estás con gente nueva sabes que no te van a dejar caer” (Ruperto). Otro alumno alude a la dominación que experimenta como causa de gozo, “tienes la sensación de no ser dueño de tu cuerpo, ya que estás dentro y alguien te mueve” (Sergio). La concentración en la consecución del ejercicio para disfrutar del momento es lo que Amanda considera como clave para experimentar el bienestar: “Yo me he dejado llevar, he cerrado los ojos y me he despojado de mi propio peso. Me he sentido relajada, más cuando mi cuerpo ladeaba de mano en mano”.

También en las citas dedican un esfuerzo por describir la sensación vivenciada con este ejercicio, resultando una constante la diversión obtenida mediante la desorientación y el balanceo propiciado. Cristina compara el ejercicio de la botella borracha con “estar en un columpio con los ojos cerrados”, mientras que Manuel experimenta sensaciones de “libertad cuando estabas en medio, ¡alucinante!”. Y por último, Ruperto “tiene la sensación de estar yendo en un barco cuando el mar está picado, puesto que te balanceas de un lado a otro”.

*- Incomodidad*

Muy pocos alumnos/as muestran su incomodidad en la realización de este ejercicio. Dos de ellos, coinciden en que la clave de su disgusto renace en la inseguridad que le inspiran los

compañeros que posibilitan esta actividad. Bruno alude la desigualdad correspondiente entre su peso y la fuerza de sus compañeros, hecho que, posibilita la progresiva desconfianza en la ejecución del ejercicio:

“Yo me dejé llevar de un lado a otro, y al principio era agradable, pero poco a poco fui notando que hay ciertas direcciones que no me sugerían tanta seguridad. Mi peso era bastante elevado, y las dimensiones y la fuerza del que te recogía bastante pequeña, por lo que en lugar de irme confiando y dejarme llevar, mi desconfianza fue creciendo hasta el punto de que al final casi era yo el que controlaba mi propia caída”.

También Adrián notifica ese recelo hacia el trabajo de sus compañeros, pero en este caso, determinado por el desconocimiento que tiene de ellos: “La situación que se crea en un principio es de desconfianza, ya que a esas personas aun no las conoces y no sabes si te van a sujetar”.

#### b) Relajación articular

La relajación articular se desarrolla por parejas y por grupos de cinco. Cuando se trabaja por parejas, un compañero recibe de forma pasiva mientras que el otro intenta relajar las articulaciones mediante movimientos lentos y amplios. Se repite la misma estructura cuando se trabaja por grupos, situándose cada individuo responsable de una extremidad que será manipulada en toda su amplitud articular.

#### - *Comodidad*

También son muy numerosas las citas que reflejan el bienestar conseguido cuando reciben el masaje articular por parte de su compañero o compañeros. Muchos de ellos son conscientes de que la clave de dicho placer es el abandono a la manipulación, es decir, “si dejas tu cuerpo muerto consigues que tu cuerpo se sienta bastante bien” (Libertario). Ese “en-si-mismamiento” es descrito con la sensación de que “flotas pero notas tu cuerpo pegado al suelo. Eso si, te olvidas de todo lo que hay a tu alrededor y tu mente se queda en blanco” (Fuensanta). También Araceli vivencia esa fluidez, y es que “parecía como si estuviera volando, como si fuera la cosa más ligera del mundo. Luego, lógicamente te das cuenta que no eres tan ligera como pensabas”. Sin embargo para Carmelo la abstracción le aporta sensación de pesadez, todo lo opuesto a las citas anteriores:

“Mi sensación ha sido de pesadez, sentía que mis segmentos corporales eran muy pesados. (...) Me he sentido muy relajado y como si yo no tuviera el control de mí mismo. He advertido que mis segmentos estaban a la deriva, expectantes a la nueva gama de gestos”. Esa misma falta de

control también es motivo de reflexión para otro alumno, “puesto que en mi caso, me he abandonado totalmente, y me he sentido como una auténtica marioneta, puesto que, me he sentido en manos de la gente que manejaba mis articulaciones. Es una sensación de dependencia de esa gente, puesto que, tienen en ese momento un control tu cuerpo total” (Ruperto).

Otra situación, aunque sólo relatada por una alumna, es que la distensión es conseguida progresivamente a lo largo del ejercicio, experimentando en sus primeros momentos resistencias musculares que entorpecen el buen funcionamiento de la actividad:

“Cuando me ha tocado a mi actuar como la que se dejaba llevar me he sentido muy rara. Al principio no me he sentido muy segura, ya que pensaba que mis compañeras no me manejaban bien, pero cuando ha pasado el tiempo han encontrado los movimientos precisos para mi cuerpo y hacer que me sintiera relajada” (Amanda).

Desde luego, el trabajo de los compañeros es vital, ya que ellos son los que posibilitan dicha relajación articular, y por lo tanto, se requiere confianza en su trabajo: “(...) estaba muy cómodo con los compañeros dejando que hiciesen lo que quisiesen con mi cuerpo y confiando en ellos mientras me relajaba” (Amadeo). A Gonzalo lo que le relaja es el tipo de manipulación que ejercen sus compañeros, ya que “movían mis articulaciones descompasadamente, lo que me proporcionaba una sensación muy extraña. Todo se movía a destiempo, sin uniformidad y compás. (...) Fue muy relajante y reconfortable”. Y a Mariano lo que le agrada son los “cambios de ritmo y de intensidad, la sensación de agrado ha sido fantástica”.

Para finalizar con las citas que reflejan el bienestar propiciado por la relajación articular, se expone un pequeño fragmento que alude al reconocimiento corporal que supone este ejercicio, ya que cuando se recibe la movilidad articular permite explorar los propios límites y capacidades: “Me ha gustado sobre todo cuando estaba tumbado, al principio he tenido un estado de incertidumbre, ya que no sabía cómo me iban a mover y es interesante para ver la movilidad de cada uno” (Mariano).

#### *- Incomodidad*

La causa común de este desosiego es que resulta muy difícil relajar íntegramente el cuerpo para que los compañeros puedan realizar el masaje articular satisfactoriamente. Algunos son conscientes de esa rigidez, por lo que manifiestan su infelicidad ante tal situación descontrolada. Tomás expone que le encantaría disfrutar de esta actividad, pero “me cuesta

mucho trabajo conseguir la relajación total de todos los músculos, y por lo cual, no he podido disfrutar como quisiera de los masajes de mi compañero”. Egon describe la contradicción que suponen las intenciones motrices con respecto a lo efectuado: “Pero lo que más me llama la atención es la capacidad inconsciente que tiene nuestro cuerpo de no dejarse llevar a la deriva, aunque conscientemente se quiera, incluso los dedos cuando los quieren mover reaccionan de una forma refleja de no dejarse manipular”.

Muy distintos son los testimonios de dos alumnos que directamente reflexionan sobre el disgusto que les genera el hecho de que les manipulen. La afirmaciones de Amanda son bastante consistentes cuando argumenta que no “me acostumbro a que alguien me lleve, creo que soy una persona muy autónoma con el cuerpo, y sentir como alguien me dirige me es muy difícil afrontar la situación. Me denominaría como una persona posesiva de mi propio cuerpo”. Por otra parte, Gonzalo describe su cautela ante la manipulación: “No obstante, es una sensación de inseguridad ya que no sabes lo que van a hacer con tus brazos y no acabas de soltarlos del todo”.

c) Estiramiento-compresión-balanceo

Este ejercicio debe ser realizado por grupos, de tal forma que, cada individuo se coloca en una extremidad del compañero que está situado estirado en el suelo. En primer lugar, todos los compañeros estiran de la extremidad que le corresponde, para luego ejercer un movimiento opuesto, es decir, comprimir las articulaciones. Y en último lugar, se balancea ligeramente de un lado a otro al individuo que recibe el ejercicio.

- *Comodidad*

Las menciones incluidas en este apartado comentan lo vivenciado por el estiramiento y el balanceo, mientras que, la compresión es escasamente citada. Tan sólo Ruperto dedica unas líneas para expresar como se siente cuando le oprimen las articulaciones, describiéndolo “como si fuera un acordeón gigante. En algunos momentos sentía como que las articulaciones trataban de encajarse a tope para no salir más de allí, y me sentía relajado”. Varios testimonios coinciden en la comparación entre el estiramiento y la compresión recibidas, puesto que, “el estiramiento me ha producido mayor relajación que la aproximación de las extremidades” (Gloria). Así pues, se puede argüir que, el estiramiento desencadena satisfacción en casi todos los alumnos/as que comentan algún aspecto de esta

actividad. Para algunos, el estiramiento es bienvenido, ya que “parece que mi cuerpo está continuamente reprimido y necesita que lo estiren” (Bruno), para otros, es una forma de tomar conciencia de su cuerpo, porque “notas la tensión en cada músculo, en cada articulación” (Nicolás).

Algunos compañeros mencionan la siempre presencia de la seguridad depositada en los compañeros como artífice del solaz percibido, “ya que si cualquiera de los compañeros fallaba el golpe podía ser considerable; exigía una coordinación entre los compañeros considerable” (Darío). Tan vital como para mostrar recelo ante la posibilidad de caer, y como describe Javier, “no me convencía la idea. Pero conforme me balanceaban no quiero que paren. Es divertido”.

El balanceo produce altas dosis de gratitud debido a la sensación de fluidez experimentada, la cual, supone “un viaje galáctico. (...) Me visualicé cayendo sin parar, era una caída que no tenía final. Me hizo pensar en un astronauta que se va a la deriva y no puede hacer nada. (...) Era como si volara, una sensación de gusto y riesgo” (Carlos). También Carmelo expone ese riesgo implícito en el balanceo: “(...) he tenido la sensación de que me iba a caer. Me ha parecido similar a como si me elevara sobre el suelo y me mantuviese volando, desafiando a la gravedad”. Y Darío identifica con libertad lo que experimenta con la oscilación: “(...) me daba la sensación como de flotar en el vacío. Me daba una sensación de gran libertad”.

Y por último, Amanda estaba tan relajada que no es capaz de racionalizar lo que acontece en su corporalidad: “Mi cuerpo estaba muerto totalmente, y mi mente no trabajaba, no era capaz ni de pensar que sentía, no percibía ni que me estaban estirando, porque la verdad es que estaba muy relajada”.

#### *- Incomodidad*

Para la mayoría de los alumnos/as que muestran su reticencia sobre esta actividad convergen en la molestia que supone alguna de las acciones a las que son sometidos por parte de los compañeros. Algunos de los alumnos/as que dedican un espacio para comentar esta actividad describen la angustia por ser estirados. Así lo resume Fuensanta: “(...) más que un estiramiento era una tortura. (...) luego, después de gritar unas cuantas veces que no hicieran fuerza te estiran con todas sus ganas, y entonces ya si que creías que te ibas a romper”. Otros sienten malestar cuando son comprimidos, “porque ha sido como si todos



mis huesos quisieran hacerse hueco en el interior de mi cuerpo a la vez” (Araceli). Sin embargo, para otros dos alumnos es el balanceo lo que genera tensión muscular por la incomodidad de la postura: “Al balancearme no me he encontrado nada a gusto porque tenía el cuello colgando y estaba muy incómoda; tanto que no he podido cerrar los ojos y estaba totalmente descentrada en el ejercicio” (Lola).

Como siempre en este tipo de ejercicios que se requiere de cierta implicación de los compañeros, el receptor de la actividad manifiesta su expectativa por la inseguridad que desencadena dicha implicación. Están los que admiten la falta de confianza en el trabajo de los compañeros, ya que, “no suelo confiar mucho en la gente, y que unos tíos te levanten y te balanceen no hace que me sienta muy seguro” (José), mientras que en el fragmento de Bruno es delatada esta desconfianza por la actitud de sus compañeros:

“(…) pierdo un poco de confianza cuando veo que mis compañeros empiezan un poco con las bromas. Espero que no me soltaran, pero ¿qué pasaría si a alguno se le escapaba la mano?. Pues, simplemente que mis huesos besarían la lona. Eso impidió que llegara a un nivel de relajación mucho más alto”.

#### d) Respiración diafragmática

Cuando se propone la respiración diafragmática en las sesiones de expresión corporal, se sugiere colocar las propias manos sobre el abdomen, para así, tomar conciencia de su aumento y disminución del volumen. Para favorecer la fase de la expiración, se recomienda presionar ligeramente el abdomen con las manos.

##### - *Comodidad*

Escasos son los alumnos/as que referencian el momento en el que se ayudan de sus manos para favorecer la expiración en la respiración diafragmática. Los testimonios coinciden en que esa ligera manipulación beneficia el ejercicio: “Me ayudó mucho a realizar la respiración diafragmática el hecho de poder utilizar la mano para exprimir la zona abdominal, y así conseguir automatizar mejor esta fase de la respiración” (Darío). Y Javier compara su zona abdominal con “un flotador, o una pelota de playa y la deshincho, me ha gustado la sensación”.

Por parejas se realiza un ejercicio de respiración que consiste en presionar la espalda del compañero cuando está expulsando el aire por la boca. Y sólo un alumno comenta sus impresiones positivas de dicha manipulación: “(...) me he encontrado muy relajado y cuando me empujaba de la espalda me encontraba a gusto, e incluso me hacía sentirme bien, como si me ayudase a liberar tensiones” (Amadeo).

*- Incomodidad*

Todas las reseñas excepto una se refieren al ejercicio que consistía en ayudar al compañero en el proceso de expiración mientras se presionaba ligeramente la espalda. El desasosiego es causado por la manipulación del compañero, ya que unos casos es tan fuerte la presión recibida que provoca dolor en la zona presionada, y en otros, la defectuosa percepción del emisor con respecto a las fases respiratorias desencadena esa inquietud. Libertario explica su experiencia: “Atención era lo que debía tener él, pero presión y agobio era lo que al menos yo sentía cuando expulsaba el aire. Pues encima de que al espirar me quedaba con menos fuerzas, parecía que tuviesen la intención de exprimirme contra el suelo como las naranjas”. También Ana cuenta la incorrecta lectura de su compañera:

“(...) había veces que mi compañera no sabía bien cuando empezaba a expulsar el aire y me presionaba en la espalda antes de que yo expirara, no se..., me sentía como forzada a dos opciones, o a respirar más exageradamente para que ella se diera cuenta bien de mi respiración, cosa que no era muy natural, o bien, cuando ella se anticipaba tenía que acelerar o cambiar el ritmo de mi respiración”.

En otro ejercicio respiratorio que consiste en colocar la mano sobre la zona abdominal del compañero para adoptar su ritmo respiratorio, un alumno describe su experiencia: “(...) es una sensación muy rara la de sentir la mano de tu compañero sobre tu tripa mientras respiras, puesto que, no sientes lo mismo cuando es la tuya, te sientes más cohibido en la respiración” (Javier).

e) Impulso ofrecido por el compañero/a

El objetivo de esta actividad consiste en tomar conciencia de qué zona corporal propia es elegida por la pareja para ejercer el impulso que origine el movimiento. Tras ese estímulo inicial, el individuo que lo recibe debe acompañar con la globalidad de su cuerpo la movilidad impulsada por el compañero.

A pesar de que este ejercicio fue realizado en varias sesiones de expresión corporal, tan sólo dos alumnos narran lo acontecido. Bruno expone su reactancia inicial a las propuestas motrices del compañero: “Al principio empiezo de empujado, y siento que me resistía mucho inicialmente a continuar con el movimiento que me impulsaba. Poco a poco me fui dejando llevar más y más”. Y Araceli se describe como una pelota que es rebotada hacia diferentes direcciones: “Ahora me he sentido muy ligera, como esas pelotas que van rebotando siempre que se chocan y cada vez lo hacen más rápido.

f) Juego del escultor

En este punto son registrados aquellos párrafos que muestren la perspectiva del manipulado en el juego del escultor. Este ejercicio consiste en que un individuo debe ser manipulado como si se tratase de arcilla para conseguir reproducir la misma postura que una segunda persona ha adquirido previamente.

Lo mismo que el apartado anterior, a pesar de ser una actividad bastante frecuente en los esquemas de las sesiones prácticas, aparece mínimamente en los diarios. Sólo Egon describe la complacencia que le supone ser dominado en este tipo de ejercicios, ya que cuando “hizo de barro me gustó el sentirme manipulado para acabar con una posición totalmente ajena a mi, que ha surgido de fuera”.

g) Inmovilidad de una zona

En este ejercicio que se realiza por parejas, el compañero elige una zona corporal de su pareja para inmovilizarla mientras que el otro individuo debe explorar las posibilidades motrices de movimiento que poseen el resto de zonas corporales que han sido exentas de dicho estatismo.

*- Comodidad*

De nuevo, escasa dedicación a comentar las sensaciones placenteras que ofrece esta actividad, ya que, sólo Lola muestra su entusiasmo: “Con el baile en el que te inmovilizaban las articulaciones si que me he sentido cómoda intentando mover todas las demás articulaciones, buscando nuevos movimientos y dejándome llevar”.

*- Incomodidad*

Escasos los testimonios que comentan el desagrado que les produce esta actividad, siendo la causa, la propia inmovilización de la zona elegida por los compañeros que posibilitan la

actividad. A Javier es la propia descoordinación que es desencadenada por el segmento o zona corporal inmóvil lo que le genera incomodidad: “(...) aún estando inmovilizado sientes la necesidad de mover la zona y una sensación extraña está en mi, no coordino movimiento y no me siento cómodo”. También Nicolás expone una causa similar, y es que “es como intentar bailar con una escayola puesta, te sientes raro, incómodo”. Y por último, un alumno rememora las consecuencias de una operación quirúrgica, “donde no podía mover la pierna, y al hacer algún gesto habitual notaba dolor” (Santos).

#### 4.2.4.2. Lo que percibe el receptor del emisor

Aunque no tan numerosas como en el epígrafe anterior también aparecen fragmentos en los diarios del alumnado que describen lo que les transmite el emisor del tacto.

Dos alumnos detallan sus apreciaciones en cuanto a las diferentes formas de interacción de los compañeros que se deslizan sobre ellos cuando realizan la actividad del *contact improvisation*. Mientras que Mariano menciona la timidez para designar las actitudes de sus compañeros: “(...) se ve a la gente un poco más tímida porque se deslizan de manera diferente que los que no son tímidos”, Nicolás admite ser capaz de reconocer a quien se desplaza sobre él por la forma de apoyarse y deslizarse:

“(...) existe verdadera diferencia, y ahora que voy conociendo un poco a mis compañeros casi podría adivinar quien es el que pasa sobre mí sin necesidad de verlo. Algunos simplemente por el peso, pero la velocidad y el contacto y los músculos y las grasillas de cada uno se notan mucho también. Este es xxx sin duda, es todo hueso y pasa como una exhalación evitando contacto, esta es xxxy, mucho mejor, más suave, más ligero, más adaptación a la forma de cuerpo...”.

El miedo al tacto está latente en el ambiente de ciertas sesiones, sobre todo, aquellas en las que se realizan actividades de *contact improvisation*. Javier resulta muy explícito cuando dice: “¡Qué miedo hay al roce! La gente se desplazaba por las figuras estáticas como si fueran de cristal. Cuando yo me pongo de figura apenas me rozan”. También Carmelo percibe ese temor en el compañero que trabaja con él: “(...) el compañero ha comenzado a arrastrarse por encima de mí, aunque yo he notado que no ha echado todo el peso y le daba cierto respeto el tener un gran contacto conmigo”. Este mismo alumno desea transmitirle a su compañero cierta tranquilidad para apaciguar su nerviosismo, ya “que he notado que él no estaba tranquilo, y yo quería que lo estuviese, y se relajase porque a mi no me pesaba, y

me sentía muy cómodo”. Todo lo contrario es el comportamiento de una alumna que permanece relajada sobre Araceli: “(...) he podido notar su peso que me comprimía contra el suelo, pero a la vez notaba como su cuerpo se iba adaptando al mío, como cada vez mi compañera se iba relajando cada vez más”.

a) Diferencias de comportamiento según el género

Son varias las reflexiones sobre esta disparidad de comportamiento detectado en el emisor condicionado por el género. De estos comentarios, tan sólo dos proceden del género masculino, mientras que los demás son detallados por las mujeres que reciben el tacto por parte de sus compañeros del sexo opuesto.

Algunos alumnos/as coinciden en su discurso cuando aluden a la mayor precaución de las chicas cuando se trata de rodar o deslizarse sobre el cuerpo de un compañero que yace en el suelo. Javier así lo explica: “Cuando pasan sobre mi, me doy cuenta, que la gente, sobre todo las chicas, pasan con mucha más precaución”.

Mientras que las chicas receptoras del tacto son conscientes de que cuando se trata de sus compañeros del sexo opuesto contactan con ellas de forma superficial, evitando el roce próximo. Esta situación para algunas provoca malestar: “Nos ha tocado a Pilar y a mí con dos chicos, y me he sentido realmente incómoda, ya que, ¿no nos tocaban por miedo a que se yo qué!” (Fuensanta). Esta misma alumna compara la forma de fricción de ambos géneros: “Cuando te ponían las manos en el cuello sabías perfectamente si era la mano de chica, porque te la pasaba suavemente transmitiendo sensaciones, o de chico porque simplemente se dedicaba a ponerla como algo obligatorio”. Cristina empatiza con sus compañeros de género masculino cuando se trata de aquellos ejercicios que consisten en apoyar parte del propio peso en aquellos que permanecen tumbados, ya que

“me he dado cuenta de que no soy la única a la que le da miedo echar todo el peso sobre otro. He comprobado que los chicos en general no apoyaban por completo todo su peso sobre el mío. Además, tampoco he notado mucho roce, no sé si era por vergüenza o por lo nombrado anteriormente”.

Esta última hipótesis es compartida por otra alumna cuando también cuestiona que puede ser la vergüenza la causante de la precaución de sus compañeros a la hora de evitar apoyarse íntegramente: “(...) algunos de los chicos, los más jóvenes, pasaban por encima

de nosotras sin roce alguno, no se, creo que les produce algún tipo de reparo, decían que si no nos iban a escachar..., eso, o tenían de verdad vergüenza” (Gloria).

#### 4.2.4.3. Consecuencias pedagógicas aplicada al receptor del tacto interpersonal

Si algo caracteriza a este indicador es el amplio volumen de citas que exponen la satisfacción por recibir la interacción táctil por parte de los compañeros. Por supuesto que están presentes las opiniones que detallan los bloqueos y reticencias por el tacto interpersonal, pero la tónica general de los testimonios que constituyen dicho indicador muestra coincidencias en lo grato que resulta recibir el tacto.

Uno de los factores determinantes del grado de satisfacción del receptor ha sido la confianza en el compañero o compañeros, tanto en la complicidad, como la seguridad que inspira. Por lo tanto, en las propuestas de tacto interpersonal se recomienda constituir los grupos de trabajo según el grado de confianza que existe entre los diferentes integrantes, para así, facilitar y favorecer la ejecución y la disponibilidad en la praxis.

Se ha comprobado en este indicador la buena predisposición del alumnado a la hora de recibir el tacto interpersonal. Así pues, cuando se realicen en las sesiones prácticas las actividades de este tipo de interacción, se puede recordar al emisor la grata satisfacción que normalmente experimenta el receptor de la interacción táctil. De esta manera, el posible nerviosismo suscitado por la incertidumbre que genera la acción de tocar a un compañero, puede ser mitigada al considerar la adecuada predisposición por recibir el tacto por parte del compañero.

Bajo esta misma óptica, al receptor del tacto interpersonal también se le pueden adjuntar indicaciones que faciliten la actividad del emisor. Estas recomendaciones se fundamentan en estrategias que logren transmitir al emisor el estado de bienestar que está experimentando con las propuestas táctiles del compañero. A partir de ese feed-back positivo el compañero que le manipula puede sentirse reforzado, y así, incrementar su seguridad en la actividad planteada.

#### 4.2.5. El tacto con el suelo desde la perspectiva del receptor

En este indicador se incluyen aquellas referencias que detallan la perspectiva del alumnado que recibe el tacto mediante el suelo del espacio donde se desarrolla la sesión práctica.

Las líneas extraídas de los diarios que comentan esta particularidad son un total de 166, es decir, suponen un 4.2% con respecto al resto de indicadores de esta dimensión. Con respecto al total de las líneas que constituyen la muestra de estudio este indicador tiene una presencia de un 0.27%.

El 53 % del alumnado comenta en sus diarios este tipo de tacto, es decir, 18 alumnos de los 34 analizados.

Son varios los ejercicios que se realizan en contacto con el suelo, ya que, el *contact improvisation* utiliza para su ejecución tanto las superficies que generan los propios individuos como las posibles superficies que constituyen el escenario donde se desarrolla la sesión. Por la disposición del mobiliario de este espacio donde se llevan a cabo las sesiones, el *contact* en superficies tan sólo se puede realizar en el suelo, puesto que, las paredes permanecen cubiertas con espalderas.

#### 4.2.5.1. Comodidad por el tacto con el suelo

Varios comentarios ilustran este apartado que trata de abarcar todas aquellas reflexiones que aluden al regocijo experimentado en el contacto con el suelo.

La gran mayoría de estos fragmentos se refieren al trabajo de *contact improvisation*, favoreciendo esta afluencia el buen número de ejercicios practicados. La mayoría de las narraciones describen la complacencia que supone desplazarse por el suelo, “sintiéndome en contacto con éste, me gustaba la sensación de frío en mi cara al posarla sobre el suelo y la tranquilidad que me poseía al estar en esta situación. Si hubiera sido por mi hubiera estado toda la hora sintiendo la sensación del suelo sobre mi cuerpo sin girar” (Sergio).

Dos alumnas exponen la vivencia de estos ejercicios de *contact* por el suelo rememorando momentos de su infancia: “Me he sentido como una niña por el parque tirándose por el césped. Me sentía muy relajada y no quería que acabase” (Fuensanta); “Me lo he pasado muy bien. Porque eres otra vez una niña y para que engañarnos, porque me encanta el suelo. Los dos tenemos siempre una fuerte afinidad el uno por el otro” (Araceli). Esta misma alumna describe metafóricamente la fuerte complicidad que siente con el suelo: “Es

como si notaras respirar al suelo, aunque sepas que jamás va a respirar. Me he sentido muy intrigada en investigar toda esa información externa”.

Con respecto también al *contact improvisation* algunos alumnos/as comparan este tipo de trabajo al realizarlo con sus propios compañeros o al efectuarlo con el suelo:

“Hemos continuado con el contact, que la verdad es que es un ejercicio del que se pueden sacar muchas cosas interesantes. A mí me gusta, pero no llevo bien eso de confiar demasiado en las personas, prefiero en muchos momentos jugar con las paredes que sé que no se van a mover. Y además, este ejercicio es más complicado deslizarse y apoyarse en un apoyo que se mueve que esté estático” (Blas).

Para Tomás, la posibilidad de “experimentar como esa presión iba cambiando según donde apoyaba mi cuerpo con el suelo ha sido muy curioso. (...) de igual modo hay momentos en que cuando apoyas toda la espalda bien en el suelo, en mi caso es bastante placentero y lo agradezco y disfruto del momento”.

El ejercicio que más numerosamente ha sido citado como causante de satisfacción ha sido aquel en el que se le asignaba una simbología al suelo, ya que se debían imaginar que estaba manchado de pintura, para lo cual, debían impregnarse todo el cuerpo sin utilizar las manos. Un alumno conecta sus sentimientos a su infancia, disfrutando “como con 7 años menos, pues me revolcaba por el suelo con mucha soltura y como investigando las partes que me faltaban por pintar” (Libertario). Tomás tilda de libertad lo que experimenta con esta actividad:

“(...) para ello debíamos de "retozar" sobre el suelo de forma que al final quedara todo nuestro cuerpo impregnado de esa pintura imaginaria y durante el ejercicio la sensación mas repetida era la de libertad, tanto en movimiento como en expresión, ya que me movía como quería, sin seguir ninguna pauta ni directriz que me pusiera limites mas que la propia colchoneta. La sensación de libertad que se vive en ese momento acompañada de la desinhibición debido al fular hace de este un ejercicio muy completo en cuando al reconocimiento de nuestro cuerpo”.

Para Cristina este ejercicio también está cargado de simbolismo:

“(...) llegué a crearme que era una brocha. Intentaba embadurnarme todas las partes, y de hecho lo hice, (hasta hice el espagat para acceder a las ingles y zonas internas de las piernas) a excepción de la zona de entre los dedos de los pies y la nuca. En estas zonas no lo conseguía, porque no podía separar tanto los dedos como para que la pintura entrara y porque acceder a la nuca me resultaba imposible. En definitiva que en este ejercicio era una brocha y un rodillo.



Y para completar el análisis de este ejercicio destacar la aportación de Fuensanta cuando dice que ha “sentido esa conexión con el suelo, ha habido un momento que me he fundido con el en una especie de abrazo que no quería que acabase nunca”.

#### 4.2.5.2. Incomodidad por el tacto con el suelo

Varias citas hacen hincapié al dolor que sienten en aquellas zonas corporales que apoyan en el suelo. Por ejemplo, Silvia en un ejercicio de *contact improvisation* ha percibido ciertas molestias en zonas determinadas de su cuerpo: “Al arrastrarme por el suelo a veces he sentido dolor en los hombros al cambiar de posición”.

En otro ejercicio que requería estar tumbado con las piernas flexionadas una alumna muestra su insatisfacción: “Hoy he empezado la sesión algo alterada y al tumbarme y mover la pelvis con el primer ejercicio he sentido dolor al adaptarla al suelo” (Fuensanta). También una alumna expone su malestar en un ejercicio de relajación, ya que, “los huesos se me clavaban por todas partes. Hacer ejercicios tumbados en el suelo y sin una colchoneta son matadores para mí” (Gloria).

Otras alumnas explican el motivo de su malestar, y para ambas, es la temperatura de la superficie la que imposibilita una buena praxis:

“Luego hemos seguido probando el congelado suelo, desde luego estaba helado, y como el ejercicio consistía en rodar con los ojos vendados sobre él, lo he hecho rápidamente, he sido ligera en los movimientos porque tiritaba del frío, deseaba que acabase. (...) lo he realizado de manera incorrecta porque me desplazaba rápidamente por el suelo y tenía que haberlo hecho suavemente, sintiéndome pesada y tensa. Y creo que esa no ha sido mi actitud ” (Amanda).

#### 4.2.5.3. Consecuencias pedagógicas aplicadas al receptor del tacto con el suelo

La característica común de este indicador es la satisfacción que aluden los alumnos/as cuando realizan ejercicios en contacto con el suelo. En este sentido, y para favorecer la progresión de cada alumno/a, las primeras propuestas de *contact improvisation* pueden estar dirigidas hacia el autocontacto con el suelo. De esta manera, las posibles restricciones motrices derivadas por el temor al tacto desaparecen ante la inexistencia de un compañero con el que interaccionar.

El *contact improvisation* en el suelo por lo tanto es una buena medida para comenzar con este tipo de actividades que requieren de un alto grado de implicación, debido a la íntima proximidad que se establece entre los integrantes del ejercicio.

#### 4.2.6. El tacto interpersonal desde la perspectiva emisor-receptor

Las reseñas en las que no se puede distinguir entre el agente emisor y receptor del tacto se incluyen en este indicador.

Son un total de 570 líneas seleccionadas en este indicador, es decir, el 14.4% con respecto al resto de indicadores de esta dimensión. Mientras que su presencia en el global de los diarios analizados es de 0.92%.

El 91 % del alumnado describe algún aspecto de sus vivencias que está incluido en este apartado.

##### 4.2.6.1. Reflexiones en torno a la complicidad con el compañero

En este apartado se incluyen las vivencias del alumnado experimentadas con los ejercicios de *contact improvisation* realizado con algún compañero o compañeros. Estos testimonios reflejan el grado de cooperación existente entre los individuos que realizan la actividad. Algunos de estos ejercicios requieren del constante tacto entre determinadas zonas corporales, necesitando para ello, altas dosis de comunicación.

##### a) Compenetración con los compañeros

A pesar de la dificultad de este tipo de ejercicios en los que se requiere de una estrecha comunicación entre los individuos que lo practican, numerosas reseñas ilustran este apartado, las cuales, reflejan el buen entendimiento entre los integrantes.

En sus reflexiones resulta constante la alusión a la necesidad de la estrecha comunicación que debe existir entre todos los componentes que participan en el ejercicio del *contact improvisation*. Sergio establece dos aspectos que mediatizan este tipo de ejercicios: “(...) es un buen ejercicio pero depende de muchas variables; de la confianza que tengas en el compañero, y de lo que te quieras implicar. (...) tienes que ser consciente de que ya no eres tú solo, dependes de otra persona en tu movimiento, y eso es divertido”. Gloria también

menciona la dependencia existente hacia el compañero, ya que “ha habido momentos de control y momentos de ser controlada. El movimiento era libre claro, pero dependiendo de lo que hacía tu compañera tenías que actuar tú”. También Carmelo expresa la implícita comunicación: “(...) hemos hecho muchos movimientos comunicándonos sólo mediante el tacto y hemos adoptado diversas formas. Parecía como si fuéramos un conjunto en el que uno dependía del otro y viceversa. He sentido que entre los dos formábamos un solo cuerpo”. Fuensanta explica su fusión con las compañeras de una forma muy literaria:

“Se ha producido una especie de unión de nuestros cuerpos y el ambiente se ha transformado en algo mágico. Me he transformado en un hada o un duendecillo que vagaba por un bosque en el que toda la vegetación era tan frondosa que debía ir apartándola para continuar por mi camino, pero un camino muy enrevesado”.

Con respecto al otro aspecto que citaba Sergio que condicionaba el *contact improvisation* referido a la tranquilidad que le inspira el hecho de que el compañero sea conocido y exista cierta confianza, algunos alumnos/as confirman esta circunstancia. Se ilustra con un comentario de Blas en el que manifiesta su comodidad ante la posibilidad de rozar según qué zonas corporales de su compañero que implican cierto respeto: “Como somos muy buenos amigos ha sido rápido acomodarse en una postura, porque nos daba igual donde poner las manos o los pies”.

Consecuencia de esa complicidad entre los integrantes del ejercicio la motricidad requerida tiene unas condiciones para completar una buena ejecución. Todos coinciden en la necesidad de disponer de “movimientos muy dulces y suaves. (...) hemos conseguido más elasticidad y soltura en los movimientos” (Fuensanta). Este proceso comunicativo requiere de respuestas a las continuas propuestas del compañero, por lo que se deben emitir réplicas simultáneas que se adapten en su estructura:

“(...) una especie de movimientos alternados, pues al realizar mi compañero o yo un determinado movimiento, el otro miembro de la pareja le tenía que responder casi simultáneamente, pues siempre debían estar en contacto. Por ejemplo, cuando yo bajaba al suelo y me colocaba de rodillas mi compañero reaccionaba de forma que su cuerpo descendía para no perder el contacto con mi espalda y viceversa” (Libertario).

Este mismo alumno reflexiona sobre la riqueza de la comunicación que se dispone en esta interacción, ya que, “las sensaciones provenían de tres ramales; del contacto buscado por ti

con el compañero, del tuyo propio de la actividad y del contacto que busca en ti la siguiente persona”.

Exigentes con el resultado de la praxis, admiten posibles mejoras en su ejecución, sobre todo las referidas a la creatividad que acompaña a este tipo de actividades. Santos afirma su “falta de imaginación”, y de igual forma lo establece Mario en este párrafo: “Al movernos espalda con espalda creo que nos ha faltado algo de originalidad. Nos hemos limitado a bajar y subir, eso sí, siempre con buen ritmo”.

A pesar del buen número de citas que exponen un resultado satisfactorio de esta actividad, algunos alumnos/as son conscientes del evidente temor al tacto que están experimentando desde el inicio de las sesiones de expresión corporal. Se ha elegido un fragmento de Egon por la riqueza de su expresión:

“A mí como todos los ejercicios de este tipo me costaron bastante, debido a ese fuerte contacto que se realiza. Que al no estar acostumbrados debido a normas sociales me resultó muy agresivo. Pero una vez pasado el primer momento de pudor ya me relajé y comencé a intentar percibir sensaciones de la otra persona que para más pudor se trataba de un chico, que yo al revés de otras personas me da más reparo con una persona de mi mismo sexo”.

#### b) Descoordinación de los compañeros

La aparición de relatos que complementan este epígrafe es inferior con respecto a las que detallaban la buena armonía entre los compañeros.

Las causas de esta falta de fusión son reflexionadas por los alumnos/as que vivencian esta escasa fluidez. Blas abre un interrogante ante las posibles causas: “(...) la verdad es que nos hemos coordinado de pena, no se, si es porque él es un descoordinado de por sí, o porque realmente no es una tarea tan sencilla como parece a simple vista porque hay que ponerse de acuerdo muy rápido”. En cuanto a la segunda hipótesis de Blas, algunos afirman la dificultad en la tarea por “bailar al mismo tiempo que nos encontrábamos unidas por la parte posterior de nuestro cuerpo” (Paulina). A Gonzalo el ejercicio le resultó “un poco aparatoso. No había espacio suficiente para movernos y al intentar incorporarnos perdimos el equilibrio un par de veces cayéndonos al suelo”.

Con respecto a la primera hipótesis que establece Blas, la referida a que la incompatibilidad procede del compañero, Nicolás admite que su desasosiego se lo ha transmitido su pareja. Así lo cuenta:

“Hacemos un ejercicio por parejas, mi compañero se le nota bastante incómodo porque es necesario tener mucho contacto corporal conmigo. Irradia incomodidad y acaba por transmitírmelo. Evitamos ciertas posturas, ciertos contactos, y si son imprescindibles los hacemos rápidamente. Le oigo mascullar <parecemos maric...>, no le culpo, yo tampoco estaba cómodo. Evidentemente, si racionalizas la situación no tiene porque ser incómodo, ni tenemos nada de que avergonzarnos, ni nada que demostrar, ni... pero yo estaba incómodo”.

También existen discursos contrarios al anterior en cuanto que el que escribe asume ser el agente que desencadena la frágil interacción. Cristina cree estar incapacitada para entender el mensaje de su compañera, de ahí que, el déficit comunicativo existente: “Todavía no logro leer muy bien el otro cuerpo, y por eso mi situación era un tanto pasiva, me movía pero ella llevaba la iniciativa”. Mientras que para otros es el temor al próximo contacto lo que condiciona su baja implicación motriz: “(...) me he sentido un poco cohibida con mi compañera. Algunas veces no encontraba su espalda, nos despegábamos, me daba un poco corte rozar tanto, porque no me gustan este tipo de ejercicios” (Amanda).

Bruno y Araceli opinan en términos generales que la ineludible complicidad entre los compañeros que practican la actividad es inexistente. El primero relaciona la disparatada diferencia en cuanto a la constitución corporal con respecto a su compañero: “Ahora vi que éramos dos tipos incompatibles para este tipo de ejercicios, ya que su constitución era mucho más fuerte que la mía”. Mientras que la segunda, lo relaciona con las respuestas opuestas que emitían: “Lo que ha sido desastroso ha sido la compenetración que hemos tenido a la hora de bailar manteniendo como mínimo un segmento de nuestro cuerpo tocándose. Nada, que una decía negro y la otra decía blanco”.

Y para cerrar este apartado, algunos alumnos/as aluden a la rapidez de los movimientos como motivador de la incompatibilidad motriz: “(...) porque a veces no había coordinación, y quizá los movimientos eran demasiado rápidos y hay que hacerlos más lentos” (Amadeo).

#### 4.2.6.2. Reflexiones en torno al estado de comodidad y/o incomodidad del individuo

En este apartado se pretende abarcar todas aquellas afirmaciones que describan el estado del individuo, entendiendo como tal, tanto la comodidad y la incomodidad vivenciada en aquellos ejercicios que solicitan de un estrecho tacto interpersonal.

a) Comodidad

Varias son las afirmaciones que describen el regocijo obtenido por aquellas actividades en las que existe un estrecho contacto. Algunas de estas citas hacen referencia a los ejercicios de masaje realizados por grupos, los cuales, tienen la característica que se es receptor al unísono que emisor. Ante este tipo de masaje, Amanda expone que el propio placer por recibir distorsiona su función de emisor: “Pero tengo que decir que a veces tenía la sensación de que sólo me daban masajes a mi, y yo a nadie y por eso he decidido copiar los masajes que me daban a mi para no olvidar mi función. He salido como nueva, mi compañera era toda una experta”.

También existe la presencia de los alumnos/as que hacen referencia a la superación de la vergüenza, donde “la perturbación que sentía al realizar estos ejercicios de contacto se han disipado totalmente” (Amanda), y en otros, a pesar de su turbación, permanece latente el gozo por el ejercicio:

“Aquí me he seguido sintiéndome cómodo y a gusto, pero también sentía no sé si vergüenza, corte o como llamarlo cuando tocaba algún cuerpo y no sabía si era de un chico o chica, por el motivo de tocar donde no se debe. Ya sé que es una tontería, pero en el fondo tenía ese temor. Noté una tranquilidad cuando un compañero al tocarme sin cortarse un pelo me pasó por encima y yo le ayudé rodando” (Amadeo).

Esta superación de la vergüenza incrementa el bienestar del grupo, respirándose por tanto fluidez en su ejecución. Así lo expresa Carlos: “Este ejercicio me pareció estupendo, ya que creo que en la clase hay muy buen ambiente, y así el poco reparo o mucho que tengamos se irá yendo”.

Dos alumnos mantienen la misma opinión cuando manifiestan su mayor gozo cuando realizan este tipo de actividades con individuos del sexo opuesto. Gonzalo atribuye a los ejercicios características de “juego erótico, ya que estaba con una chica. En todo lo que hacíamos existía contacto físico, y era bastante excitante junto con una música que invitaba a ese sentimiento. Un ejercicio sin duda bastante prometedor”.

La diversión para un alumno radica en las zonas corporales del tacto, ya que percibe más satisfactoriamente el tacto en determinadas partes corporales, como “por ejemplo chocando hombros. O girando sobre la cabeza, lo cual me ha resultado divertido, más que relajándome en el cuello de otra persona, o bailando espalda con espalda” (Carmelo).

## b) Incomodidad

Varios son los que muestran reticencia al tacto próximo que se proponen en este tipo de actividades, sobre todo, las relacionadas con el *contact improvisation*. Como ya se ha comentado en varias ocasiones, la fricción se produce indiscriminadamente por todas las superficies corporales, y de esta manera, son muchos los alumnos/as que manifiestan su incomodidad por dicha circunstancia. Bruno es consciente de su propia coacción: “Está claro que este tipo de ejercicios no son lo mío. Me da vergüenza restregarme sobre un compañero, sea chico o chica, pero intento hacerlo mejor que puedo. Eso sí, de sobra sé que subconscientemente eso me reprime bastante”. Ese continuo raciocinio desencadena bloqueos en la praxis, posibilitando la frustración y el malestar por la vivencia. Laura resulta muy transparente cuando explica esa falta de fluidez en la actividad:

“Pero si he destacar un ejercicio donde más he notado que mi cuerpo se encontraba atado, ese ha sido cuando hemos realizado *contact*. Aquí no solamente ha influido el miedo al ridículo, sino también el tener que ajustarme a la figura de mi compañero, y también, por el simple hecho de verte obligada a realizar una postura que no resulte muy violenta. Si tenemos en cuenta todos estos factores, podemos llegar a la conclusión de que mi cuerpo no se sentía tan cómodo como parecía, impidiendo por lo tanto gozar de todo”.

Para esta alumna, y también para Cristina, el pensamiento de su compañero supone un lastre en su comportamiento, ya que, permanecen dependientes de la aprobación o juicio del que comparte la actividad, suponiendo esta circunstancia, un aspecto represor en su praxis: “También me daba corte hacer determinados movimientos porque no sabía lo que pensaría ella”.

Este malestar en ocasiones se incrementa dependiendo de quién comparte la actividad. Para Amanda el hecho de realizar el *contact improvisation* con alumnos del género masculino aumenta su tensión y nerviosismo: “Repito una vez más que aún no estoy acostumbrada al contacto directo de cuerpo contra cuerpo. Me produce una sensación violenta y más con los chicos”. Y para Mario, la clave de su estado está supeditada a la confianza con su compañero: “(...) inconscientemente he intentado tener el menor contacto posible con un compañero que no conocía. No estoy acostumbrado a rozarme de esa manera sin tener confianza con la persona”. Pedro mantiene este mismo discurso, ya que en la actividad ha percibido “que no nos conocíamos mucho porque al tocarnos nos hemos

puesto un poco nerviosos los dos. Como si no quisiéramos apoyar todo el peso del brazo en la tripa del otro; mantener la distancia supongo”.

Las zonas de contacto también son un causante de que el alumnado se muestre incómodo en su ejecución. Socialmente están dotadas de diferentes significados las zonas corporales, de ahí que, Fuensanta “tenía una vergüenza terrible al chocar los pechos, y sólo lo he hecho con alguna chica, y aún así, tenía vergüenza”. Un alumno también muestra su reticencia a rozar el pecho de sus compañeras: “Reconozco que existen saludos que me producen un poco respeto, como el de pecho, que con chicos me parece bien, pero con chicas me produce respeto y no lo hago” (Egon). A Carmelo le inspira desconcierto la situación de colocarle “la mano en un sitio y no sabía lo que tocaba o lo que me tocaban. He sentido bastante desconcierto”.

Los masajes que solicitan simultaneidad en su hacer y en su recepción son motivo suficiente de ingratitud para dos alumnos que lo han vivenciado. Así lo explica Cristina: “Para mi gusto no ha sido nada relajante, porque al tener que dar un masaje tu cuerpo está trabajando y en mi caso en tensión. Lo único que me ha reportado es una sobrecarga en la espalda”.

Y por último, a Santos le produce desasosiego la actividad de *contact* en la que todos los alumnos/as permanecían en movimiento por el suelo, reduciendo considerablemente la movilidad por los obstáculos humanos que debían ser superados: “(...) me he encontrado como enlatado, porque fuera donde fuera siempre contactaba con alguien que me impedía avanzar hacia ese lugar”.

#### 4.2.6.3. Consecuencias aplicadas al tacto interpersonal desde la perspectiva receptor-emisor

Los ejercicios en los que no se puede diferenciar el emisor del receptor son considerados de elevada complejidad pedagógica debido a la gran implicación requerida por parte del alumnado para su ejecución. De ahí que, se establezcan como contenidos ubicados en la fase final de la progresión propuestos por este planteamiento pedagógico.

La complicidad es el rasgo diferenciador de los ejercicios de tacto en el que existe una estrecha proximidad, siendo la desinhibición a la interacción táctil lo que posibilita un diálogo corporal caracterizado por la fluidez. La soltura en la actividad propicia la



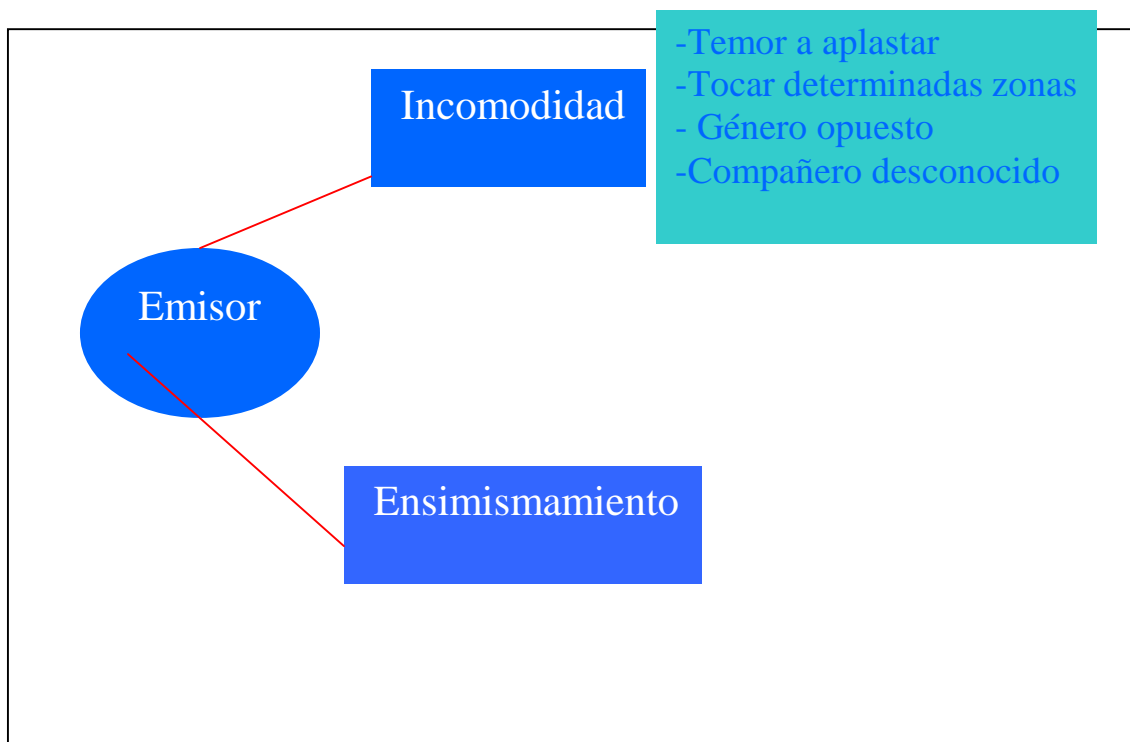
tranquilidad del individuo, y así de esta forma, puede percibir el lenguaje corporal de su compañero, facilitando la comunicación entre ambos.

Todos los discursos de los alumnos/as eran coincidentes en destacar la lentitud y la amplitud en la ejecución, aspectos fundamentales para establecer una adecuada interacción táctil con el compañero o compañeros. Los movimientos rápidos desfavorecen la adaptación de los individuos, siendo necesario por tanto la lentitud para establecer adecuados nexos de comunicación interpersonal.

#### 4.2.7. Aspectos relevantes del tacto; a modo de conclusión

Y para cerrar este segundo epígrafe se expone un mapa conceptual que pretende organizar y detallar los aspectos más significativos de la dimensión del tacto.

#### El tacto desde la perspectiva del emisor

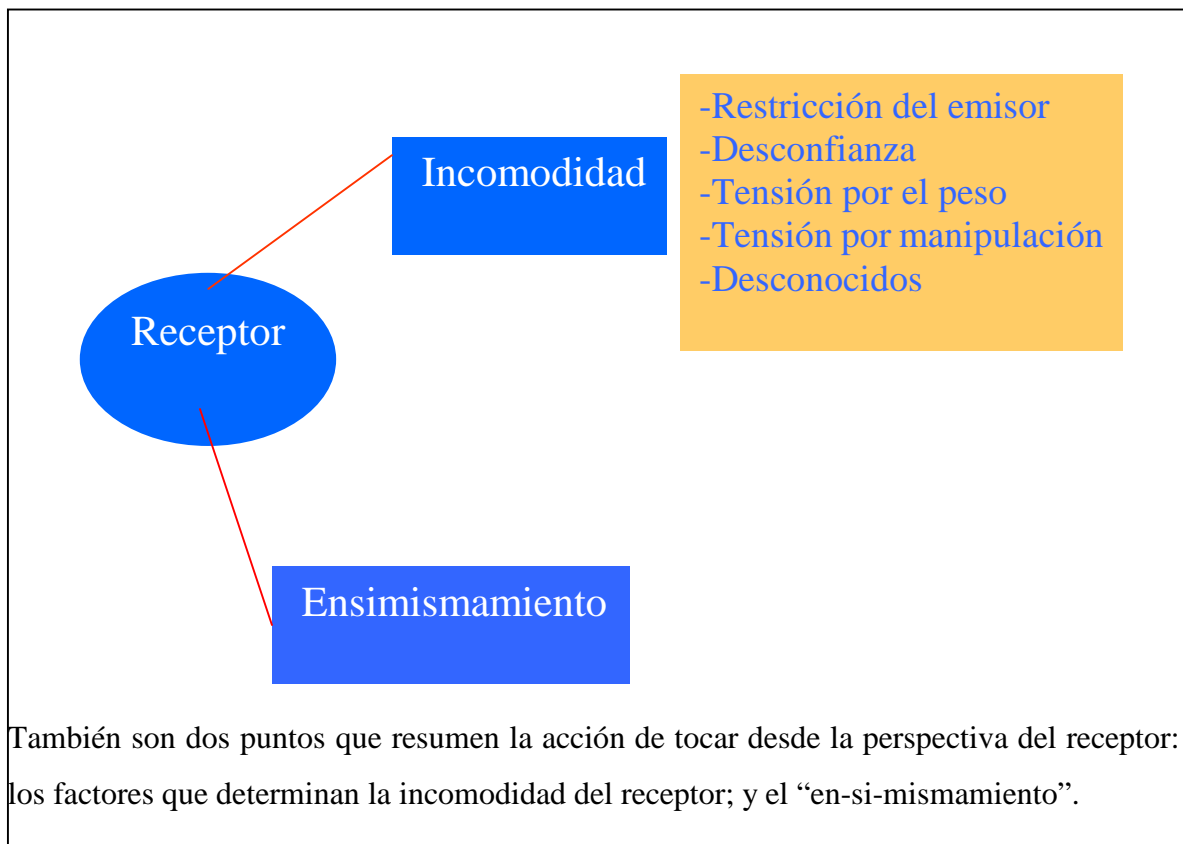


Este mapa conceptual identifica dos puntos que caracterizan la acción de tocar desde la perspectiva del emisor: la incomodidad por tocar; y el “en-si-mismamiento” que provoca dicha acción.

La incomodidad por tocar a un compañero o compañeros se localiza por el temor que suscita aplastar al compañero en aquellas tareas en las que se debe apoyar parcialmente o totalmente el peso. Otro de los factores que determinan la incomodidad del emisor es el tacto sobre algunas zonas del compañero, sobre todo aquellas que socialmente están “sexualizadas”. También tocar a compañeros del género opuesto provoca en algunos alumnos/as cierta turbación. Y por último, realizar las tareas de tacto con compañeros desconocidos incrementa notablemente el desazón por la práctica.

El segundo punto que resume el análisis del tacto desde la perspectiva del emisor es que el “en-si-mismamiento” favorece la acción de tocar a los demás, ya que dota de bienestar y satisfacción dicha interacción.

#### El tacto desde la perspectiva del receptor



También son dos puntos que resumen la acción de tocar desde la perspectiva del receptor: los factores que determinan la incomodidad del receptor; y el “en-si-mismamiento”.

El receptor cuando percibe el bloqueo del compañero-emisor vivencia dicha comunicación táctil con cierta turbación, ya que resulta ingrato recibir de forma restrictiva. También

recibir el tacto por parte de algún compañero desconocido o que inspire inseguridad en su manipulación puede repercutir negativamente en la vivencia del receptor. Y por último, soportar el peso del compañero en aquellas tareas que se requiere, es percibido con cierta ingratitud por algunos alumnos/as.

El “en-si-mismamiento” en la tarea, siendo en este caso aquellas que requieren del tacto con los compañeros, favorece una vez más la participación del alumnado. De la misma forma que el emisor manifiesta su adecuada implicación en la acción de tocar a partir del “en-si-mismamiento”, el receptor también admite dicha relación positiva que mantiene la introyección con el bienestar experimentado en las situaciones motrices propuestas.



## **Capítulo 5**

---

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA: LA  
INTERACCIÓN VISUAL Y LA INTERACCIÓN  
TÁCTIL EN LA EXPRESIÓN CORPORAL



A lo largo de esta investigación, y más concretamente, a través de los propios testimonios de sus protagonistas –el alumnado de la asignatura *Expresión y Comunicación Corporal*–, se ha podido vislumbrar sus experiencias generadas por la interacción visual y la interacción táctil originadas en las sesiones prácticas de expresión corporal. Se ha constatado cómo el individuo es sensible a estos dos tipos de interacción social, ya sea la acción de mirar o de tocar. Estas modificaciones de conducta repercuten directamente en la intervención didáctica, ya que, condicionan enormemente el desarrollo de los planteamientos pedagógicos.

Esta investigación se encuentra con un ámbito que está determinado por la implicación emocional del individuo. De ahí que, las vivencias experimentadas —analizadas en esta investigación a partir de los *Diarios de prácticas*— en este tipo de tareas expresivas son una fuente de conocimiento que posibilita mejorar, estructurar y desarrollar las propuestas pedagógicas de expresión corporal.

Los testimonios descritos han proporcionado un magma de reseñas que trazan los miedos, bloqueos e inconvenientes que renacen de tocar y de mirar a los demás. En este sentido, el discente debe considerar estos aspectos que condicionan la praxis del educando para dotar de recursos didácticos a las posibles inhibiciones que puedan ocasionar un menor compromiso práxico del alumnado.

El educador debe ser consciente de que una acción tan cotidiana y pública como es la de mirar puede acarrear bloqueos en la praxis del alumnado. Es decir, los comportamientos o respuestas del educando ante las demandas educativas pueden estar teñidas de la restricción vivenciada por la simple y cotidiana situación de sentirse observado. Restricción que, desde una primera y superficial valoración del discente puede atribuir a una incapacidad del individuo por resolver la tarea propuesta, obviando, el verdadero motivo que ha desencadenado la merma de disposición del alumnado.

Desde las sesiones de expresión corporal se justifica el aprendizaje de observar a los demás en cuanto que, proporciona al alumnado la posibilidad de vivenciar la peculiaridad de cada miembro del grupo, y de esta forma, confirmar la existencia de la singularidad humana. Y en segundo lugar, presenciar los bloqueos de los observados permite empatizar con los problemas de los compañeros, comprobando así, que el temor a ser observado es compartido por la casi totalidad del alumnado.

También ha sido motivo de reflexión la proximidad corporal que se establece entre el emisor y el receptor de la interacción táctil, y cómo este aspecto, determina la vivencia del alumnado en las tareas que requieren de dicha comunicación. De ahí que, el programa de intervención didáctica combina las posibilidades de dicha proximidad corporal para diseñar una adecuada interiorización que favorezca la implicación del alumnado.

Es así como, el programa de intervención didáctica propuesto desde esta investigación integra tanto la interacción visual como la táctil como orientaciones didácticas que clasifican taxonómicamente las tareas según el compromiso emocional requerido por parte del alumnado. El análisis de contenido de los *Diarios de prácticas* ha permitido conocer cómo ambas interacciones condicionan la praxis del alumnado, y de ahí que, resulte tan significativo considerar ambos tipos de comunicación como criterios de clasificación que jerarquicen las tareas expresivas.

El programa de intervención didáctica propuesto desde esta investigación se ubica en la primera fase del planteamiento pedagógico de expresión corporal, la denominada exploración. Esta fase se caracteriza por el reconocimiento de la conciencia corporal, desde la cual, se estimula al alumno/a para que inicie un proceso de exploración corporal fundamentado en la introspección.

El alumnado se muestra expectante frente a las tareas expresivas debido a la novedad que suponen en su experiencia motriz. Además, la inexistencia de un modelo motriz que oriente su disposición práxica provoca un estado de nerviosismo y de inseguridad hacia la participación en las sesiones prácticas de expresión corporal. De esta manera, la desinhibición debe ser uno de los objetivos prioritarios del profesorado para proporcionar adecuados estados emocionales al alumnado y, así, sea capaz de desarrollar ampliamente sus posibilidades expresivas.

Por lo tanto, para poder conseguir posteriores objetivos ubicados tanto en la segunda fase de la expresión como en la última y tercera fase de la comunicación, se considera necesario promover tareas que permitan la implicación progresiva del alumnado en las sesiones prácticas.

En este sentido, se puede concluir que, a lo largo de la fase de la exploración la exposición visual es facilitada progresivamente por la incorporación de tareas con los ojos abiertos, y



ya es a partir de la segunda fase, la expresión, que la interacción visual entre el alumnado siempre está presente para la realización de las tareas expresivas.

La estructura de las sesiones de la fase de la expresión está determinada de tal forma que permite observar a los alumnos/as las respuestas expresivas que emiten sus compañeros a partir de los estímulos propuestos en las sesiones prácticas.

Con respecto a la última fase denominada comunicación, la inclusión de algunas técnicas expresivas –el teatro en sombras y las máscaras– está alentada por el hecho de codificar el gesto expresivo, para así, dotarlo de significado que pueda ser descifrado por el receptor del mensaje.

En los propios discursos de los alumnos/as se encuentran las reflexiones sobre las ventajas de trabajar con el teatro en sombras y con las máscaras, ya que la capacidad visual del observador se reduce notablemente, repercutiendo positivamente este hecho en su vivencia desde el rol del observado.

Sobre todo, es el teatro en sombras lo que mayor beneficio pedagógico puede aportar, ya que además de mitigar la imagen del proyectado, imposibilita presenciarse al observador. Estos dos aspectos se convierten en un respiro para aquel sujeto que tras la sábana es contemplado por sus compañeros.

El primer nivel de concreción de este programa de intervención didáctica se organiza según tres grandes bloques, los cuales, clasifican las tareas según las posibilidades de interacción visual suscitadas entre el alumnado en las sesiones prácticas de expresión corporal. Los tres bloques de este primer nivel de concreción son: *Tareas con ausencia visual*; *Tareas en las que el observado permanece en ausencia visual*; y *Tareas con presencia visual*.

Su estructura obedece a los indicadores del sistema de categorías utilizado para llevar a cabo el análisis de contenido de los *Diarios de prácticas*, el cual, ha posibilitado conocer las vivencias del alumnado con respecto a la interacción visual y la interacción táctil, y de esta manera, configurar este programa de intervención didáctica.

La justificación de este primer criterio de selección de los tres grandes bloques se debe a uno de los resultados más significativos obtenidos a partir del análisis de contenido de los *Diarios de prácticas* y que es, la notable influencia que ejerce la mirada del *otro* en la

praxis del alumnado. Es por esto que, los tres bloques adecuan de forma progresiva la implicación del alumnado en las tareas propuestas. En este sentido, y constatado por los propios testimonios del alumnado reflejados textualmente en sus *Diarios de prácticas*, la inhibición en las tareas que existe interacción visual es mayor que en las tareas con ausencia visual.

En consecuencia, al introducir en primer lugar tareas con ausencia visual se está favoreciendo que el alumnado experimente mayor alivio en su praxis, ya que, al permanecer todos los participantes de las sesiones con los ojos cerrados se está dificultando el posible juicio que se establece entre el observador y observado. Se debe recordar que, a pesar de que algunos de los alumnos/as de la muestra de estudio se sentían observados en las tareas propuestas con ausencia visual generalizada, confirman la notable tranquilidad que ofrece la situación de permanecer con los ojos cerrados, ya que de esta manera, el alumnado no se siente evaluado por los demás compañeros, y en consecuencia, se favorece el “en-si-mismamiento” requerido para la ejecución de las tareas.

El segundo nivel de concreción del programa de intervención didáctica se ha constituido según las dimensiones de la motricidad –dimensión introyectiva, dimensión extensiva y dimensión proyectiva– que desarrollan las tareas expresivas. De la misma manera que el primer nivel de concreción se corresponde con una progresión que permite el proceso de desinhibición del alumnado, estructurar las tareas según las dimensiones de la motricidad favorece de igual forma la implicación del alumnado en la praxis. Ya que, resulta de menor compromiso realizar tareas incluidas exclusivamente en la dimensión introyectiva en la que la participación es con uno mismo, a participar en tareas que desarrollen la dimensión proyectiva, la cual, implica interactuar con los demás.

El tercer, cuarto y quinto nivel de concreción del programa de intervención didáctica se estructura según la interacción táctil que se desarrolle en la consecución de las tareas. También a partir del análisis de contenido de los *Diarios de prácticas* se ha podido constatar que entraña una mayor o menor dificultad para el alumnado la interacción táctil ya sea con superficies, con objetos o con personas<sup>83</sup>.

---

<sup>83</sup> En el artículo de M. Paz Brozas (1995) se desarrolla la función de *apoyo* que realizan los objetos en las sesiones de expresión corporal, ya que, se debe resaltar “su capacidad de seguridad, tranquilidad, como escudo y soporte emocional” (1995: 35).

Por lo tanto, los tres criterios que configuran este programa de intervención didáctica son: la interacción visual, las dimensiones de la motricidad y la interacción táctil. Estos criterios clasifican y jerarquizan las tareas expresivas para favorecer el proceso de desinhibición que requiere el planteamiento pedagógico de expresión corporal propuesto para esta investigación.

Dicho programa de intervención didáctica se resume en el siguiente cuadro:

1. Tareas con ausencia visual	1.1. Dimensión introyectiva			
	1.2. Dimensión extensiva	1.2.1. Tacto con superficies		
		1.2.2. Tacto con objetos		
	1.3. Dimensión proyectiva	1.3.1. Tacto con objetos a compañeros	1.3.1.1. Emisor-receptor	
			1.3.1.2. Mixto	
		1.3.2. Tacto interpersonal	1.3.2.1. Emisor-receptor	
1.3.2.2. Mixto				
2. Tareas con ausencia visual del observado	2.1. Dimensión introyectiva			
	2.2. Dimensión extensiva			
	2.3. Dimensión proyectiva	2.3.1. Ausencia de interacción táctil	2.3.1.1. Parejas	
			2.3.1.2. Varios observadores y un observado	
		2.3.2. Tacto con objetos a compañeros	2.3.2.1. Emisor-receptor Emisor con la mano	

			2.3.2.2. Emisor-receptor Emisor con la totalidad corporal
			2.3.2.3. Mixto
		2.3.3. Tacto interpersonal	2.3.3.1. Emisor-receptor Emisor con la mano
			2.3.3.2. Emisor-receptor Emisor con totalidad corporal
			2.3.3.3. Mixto
3. Tareas con presencia visual	3.1. Dimensión introyectiva		
	3.2. Dimensión extensiva		
	3.3. Dimensión proyectiva	3.3.1. Ausencia de interacción táctil	3.3.1.1. Parejas
			3.3.1.2. Varios observadores y un observado
		3.3.2. Tacto con objetos a compañeros	3.3.2.1. Emisor-receptor Emisor con la mano
	3.3.2.2. Emisor-receptor Emisor con la totalidad corporal		
	3.3.2.3. Mixto		
	3.3.3. Tacto interpersonal	3.3.3.1. Emisor-receptor Emisor con la mano	
		3.3.3.2. Emisor-receptor Emisor con totalidad corporal	
		3.3.3.3. Mixto	

Esquema 6: Programa de intervención didáctica

A continuación se expone la explicación de cada uno de los grupos de tareas resultantes del programa de intervención didáctica. En cada uno de estos apartados se incluye un ejemplo de tarea que ilustra su significado teórico, en la que se define el objetivo didáctico de dicha tarea, la adecuación y la utilización del medio.

### 5.1. TAREAS CON AUSENCIA VISUAL

La orientación didáctica que caracteriza este gran bloque de tareas es la indicación de permanecer con los ojos cerrados mientras se desarrollan las tareas propuestas en las sesiones de expresión corporal.

Se plantea comenzar proponiendo tareas que requieran de la ausencia visual de todo el alumnado. Esta medida se aplica durante las primeras sesiones, para ir prescindiendo progresivamente de ella hasta conseguir realizar las tareas con los ojos abiertos.

Al aplicar esa estrategia a todo el alumnado se posibilita que la mayoría no se sientan observados, facilitando por tanto, su predisposición en las sesiones. A pesar de esta ausencia visual generalizable se debe tener en cuenta la posible existencia de algún alumno/a que se sienta observado a pesar de la citada incapacidad visual.

Así pues, se puede concluir que, en líneas generales la incapacidad visual favorece el aislamiento, liberando así la ejecución de los alumnos/as, permitiéndoles elaborar un discurso motriz singular que les reporte bienestar y satisfacción. Por lo tanto, se puede afirmar que, trabajar con los ojos cerrados ayuda a solventar la restricción motriz que es producto de sentirse observado, posibilitando así, una mayor liberación en la praxis.

Por otra parte, el análisis de contenido desvela la posible incomodidad que algunos alumnos/as establecen al permanecer con los ojos cerrados debido al temor a tropezar, ya sea con el resto de compañeros o con el mobiliario de la sala. Es por eso que, se recomienda trabajar con cierta limitación espacial hasta que el alumnado tome cierta confianza de su incapacidad visual, es decir, evitando los desplazamientos por la sala, para progresivamente introducir actividades que exijan el desplazamiento en ausencia visual.

### 5.1.1. Tareas de dimensión introyectiva con ausencia visual

En este segundo nivel de concreción se agrupan todas las tareas con ausencia visual que tengan un matiz eminentemente introyectivo, es decir que, las tareas introyectivas se caracterizan porque el individuo se reconoce así mismo (Camerino y Castañer, 1991).

Ejemplo de tarea:

*Objetivo didáctico de la tarea:* Tomar conciencia de la respiración diafragmática.

*Explicación de la tarea:* “Nuestra tripa es un globo”: Cada alumno/a permanece con los ojos cerrados y distribuidos aleatoriamente por el espacio se tumban de cúbito supino con las piernas flexionadas de tal forma que, las plantas de los pies se apoyan en el suelo. Se inspira a través de la nariz intentando conducir el aire hasta el diafragma para que se dilate. De esta manera, el abdomen se hincha exageradamente. Una vez alcanzada la plenitud de dilatación se inicia el proceso de exhalación a través de la boca acompañado de una ligera contracción del diafragma.

### 5.1.2. Tareas de dimensión extensiva con ausencia visual

Las tareas de matiz extensivo son aquellas que se fundamentan en la interacción con el medio objetual (Camerino y Castañer, 1991).

En este programa de intervención didáctica se han planteado dos formas de interactuar con el medio; a partir de las superficies y de objetos.

#### 5.1.2.1. Tareas de tacto con superficies

Las superficies propuestas en este planteamiento pedagógico son las paredes y el suelo de la sala donde se desarrollan las sesiones prácticas de expresión corporal.

Ejemplo de tarea:

*Objetivo didáctico:* Tomar conciencia de la superficie corporal a partir del tacto con el suelo.

*Explicación de la tarea:* "Embadurnarse de pintura": Cada alumno/a se dispersa aleatoriamente por la sala y se coloca un pañuelo en los ojos. Se debe imaginar que el suelo está teñido de pintura y debe impregnarse la totalidad de sus superficies corporales, de tal manera que, no utilice sus manos para extenderse la simbólica pintura por el cuerpo.

#### 5.1.2.2. Tareas de tacto con objetos

Las primeras aproximaciones al tacto serán propiciadas por uno mismo y con los ojos cerrados para favorecer la percepción. Es así como, el temor a tocar a los demás desaparece porque emisor-receptor coinciden.

En un primer momento se recomienda empezar el autocontacto con objetos, ya sean pelotas, telas, globos, etc., con el fin de explorar la propia corporalidad.

Ejemplo de tarea:

*Objetivo didáctico:* Explorar la propia superficie corporal mediante una pelota.

*Explicación de la tarea:* "Automasaje con pelota": Cada alumno/a se distribuye aleatoriamente por la sala. Tumbado de cúbito supino y con los ojos cerrados recorre su

cuerpo con una pelota, alternando presión, velocidad y trayectorias a lo largo de su superficie corporal.

### 5.1.3. Tareas de dimensión proyectiva con ausencia visual

Esta última dimensión, y por tanto, la que mayor exigencia emocional requiere por parte del alumnado, se distingue por el matiz comunicativo que se establece con uno o varios compañeros (Camerino y Castañer, 1991).

A partir del análisis de contenido se ha podido vislumbrar como la interacción con los demás –siendo en este caso exclusivamente la táctil, ya que la interacción visual está ausente por la presencia de los pañuelos– requiere de un mutuo compromiso, tanto por parte del emisor como del receptor. Más concretamente, los *Diarios de prácticas* desvelan cómo el tocar a un compañero o compañeros implica en algunos casos cierto temor, desencadenando en ocasiones, bloqueos y restricciones motrices.

Dentro de este programa de intervención didáctica también se considera significativo distinguir el contacto emitido a compañeros a través de objetos y el contacto interpersonal. Los *Diarios* han demostrado que el alumno/a emisor se muestra más tranquilo cuando debe tocar a un compañero mediante objetos que si debe interaccionar directamente con su propio cuerpo.

A pesar de que las tareas de dimensión proyectiva y de dimensión extensiva elegidas para este programa de intervención didáctica se fundamentan en un objetivo interactivo en el que el individuo se comunica con el entorno y con los demás, se convierten en vehículos que posibilitan el conocimiento de uno mismo. Ya que, y como se ha apuntado anteriormente, este programa de intervención se ubica en la primera fase de expresión corporal, identificada ésta por el matiz eminentemente introyectivo debido a la exploración de la propia conciencia corporal. En este sentido, la comunicación con el entorno y con los demás propiciado por las tareas extensivas y proyectivas son medios que posibilitan el diálogo con uno mismo. Es decir que, explorar el entorno, o interaccionar con un compañero se convierten en posibles recursos que posibilitan el autoconocimiento.

Desde esta investigación se considera que el programa de intervención didáctica propuesto resultaría trivial si las tareas ubicadas en la primera fase de expresión corporal –la

exploración– se diseñasen exclusivamente desde la dimensión introyectiva, ya que, y parafraseando a Oleguer Camerino y Marta Castañer: “Por supuesto que dicha nivelación de dimensiones no se produce ni de forma jerárquica ni lineal, sino que surge y se debe entender de forma conjunta, en una mutua dependencia necesaria para un desarrollo motor equitativo” (1991: 31).

#### 5.1.3.1. Tareas de tacto a compañeros con objetos

En este tipo de tareas se pueden distinguir aquellas en la que los dos roles de comunicación táctil son fácilmente distinguibles, y aquellas en las que los roles emisor-receptor se confunden, exigiendo por tanto, mayor compromiso emocional por parte del alumnado en este último tipo de tareas.

##### a) Tareas de tacto con objetos en las que se distingue receptor-emisor

En este apartado están incluidas aquellas tareas en las que el emisor del interacciona de forma táctil mediante un objeto, ya sea pelota, pañuelo, cuerda, etc. con un compañero-receptor.

Los dos roles de la interacción táctil se distinguen en todo momento, pudiendo permanecer el receptor en quietud o con movilidad. De esta manera, cuando los roles se mantienen estables a lo largo del trascurso de la tarea el emisor del contacto puede mantener un mayor control sobre las zonas en las cuales contactar –a pesar de la ausencia visual del emisor–, y así, permanecer con cierto sosiego ante dicha interacción. Se debe recordar que, como resultado del análisis de contenido se pudo comprobar que la vivencia del emisor cuando emite algún tipo de interacción táctil con algún compañero se distingue generalmente por la incomodidad por tocar determinadas zonas corporales.

Ejemplo de tarea:

*Explicación de la tarea:* “Masaje ciego con pañuelo”: El grupo clase se organiza por parejas. Todo el alumnado permanece con los ojos cerrados.

*Objetivo didáctico para el emisor:* Explorar la superficie corporal del compañero mediante un pañuelo.

*Explicación de la tarea para el emisor:* El emisor del tacto recorre con un pañuelo la zona posterior del cuerpo de un compañero.



*Objetivo didáctico para el receptor:* Experimentar el tacto de un compañero mediante un pañuelo.

*Explicación de la tarea para el receptor:* El receptor permanece tumbado de cúbito prono y debe tomar conciencia del tacto emitido por un compañero a través de un pañuelo por toda la parte posterior de su cuerpo.

b) Tareas de tacto con objetos en las que es indistinguible el receptor-emisor

La diferencia de este apartado con el anterior renace en que los roles que se establecen en estas tareas resultan difícilmente distinguibles, resultando un diálogo corporal más ambiguo, y por lo tanto, se requiere de un mayor compromiso emocional por parte del alumnado que el proporcionado por las tareas del apartado anterior.

Ejemplo de tarea:

*Objetivo didáctico:* Tomar conciencia de la superficie corporal del compañero a partir de una pelota.

*Explicación de la tarea:* “La pelota compartida”: El grupo clase se organiza por parejas. Cada individuo permanece con los ojos cerrados. Cada pareja se coloca de pie y sostiene conjuntamente una pelota con sus espaldas, de tal forma que, la pelota recorra ambas superficies sin caer al suelo.

### 5.1.3.2. Tareas de tacto interpersonal

Este grupo de tareas se identifica porque la interacción táctil es directa entre varios compañeros.

De la misma forma que se ha efectuado en el apartado anterior, se deben distinguir dos opciones de tacto interpersonal con ausencia visual:

a) Tareas de tacto interpersonal en las que se distingue emisor-receptor

Por la estructura de las tareas ubicadas en este apartado el rol del emisor y del receptor se mantienen inalterables durante su ejecución.

Ejemplo de tarea:

*Explicación de la tarea:* “Sigue el ritmo respiratorio del compañero”: El grupo de clase se distribuye por parejas, las cuales, se tumban de cúbito supino con las piernas flexionadas. Ambos roles permanecen con los ojos cerrados.

*Objetivo didáctico del emisor:* Seguir el ritmo respiratorio del compañero.

*Explicación de la tarea para el emisor:* El emisor se tumba próximo al receptor, de tal manera que, su mano más próxima se apoya directamente sobre el abdomen del receptor, para así, tomar conciencia de su ritmo respiratorio y poder seguirlo.

*Objetivo didáctico del receptor::* Tomar conciencia de la respiración diafragmática.

*Explicación didáctica del receptor:* El receptor debe tomar conciencia de su respiración diafragmática.

#### b) Tareas de tacto interpersonal en las que es indistinguible el receptor-emisor

En estas tareas con ausencia visual la interacción táctil se establece persona a persona de forma que resulta difícilmente distinguible el rol del receptor y el de emisor.

Ejemplo de tarea:

*Objetivo didáctico:* Tomar conciencia de la espalda del compañero a partir de la propia.

*Explicación de la tarea:* “Espalda contra espalda”: El grupo clase se organiza por parejas y con los ojos cerrados. Cada individuo se apoya en la espalda de su compañero y se inicia la exploración de las posibilidades de interacción táctil que permite dicho apoyo.

## 5.2. TAREAS CON AUSENCIA VISUAL DEL OBSERVADO

---

Para el inicio de este segundo bloque de tareas se propone incorporar situaciones realizadas por parejas o por grupos en las que un individuo permanece con los ojos cerrados mientras se desarrolla la tarea.

Esta medida estratégica se justifica en cuanto que mirar a alguien que no puede responder visualmente resulta mucho más confortable que observar a alguien que tenga reciprocidad visual. En este caso, la ambigüedad de la mirada en cuanto que emisor se convierte en receptor y al unísono se rescinde, permaneciendo inmóvil la estructura del sujeto que observa y el sujeto que es observado. Así, el observador puede dirigir su mirada a cualquier zona corporal del observado, sabedor que el objetivo de su mirada queda excluido de recibir cualquier censura visual.

De la misma forma, el compañero que permanece con los ojos cerrados puede experimentar mayor concentración en la tarea propuesta, ya que, como se ha podido comprobar a lo largo de esta investigación la ausencia visual favorece la abstracción.

### 5.2.1. Tareas de dimensión introyectiva con ausencia visual del observado

En este apartado se incluyen todas aquellas tareas en las que uno o varios individuos permanecen con los ojos cerrados mientras son observados por uno o varios compañeros. Por lo tanto, la dimensión introyectiva es propia del individuo que permanece en ausencia visual, ya que, no realiza ningún tipo de interacción del matiz que sea –extensiva y/o proyectiva–, mientras que, la tarea de los posibles observadores que tienen la posibilidad de contemplarlo se ubica en el apartado de tareas de dimensión proyectiva. Dicho con otras palabras, la misma tarea puede estar ubicada en diferentes apartados según se realice desde un rol u otro. Y más concretamente, en este apartado están ubicadas todas aquellas tareas desde el rol del emisor de la interacción visual, es decir, del sujeto que es observado.

Ejemplo de tarea:

*Objetivo didáctico:* Explorar la lentitud del movimiento.

*Explicación de la tarea:* “El espejo ciego”: El grupo clase se organiza por parejas. Uno de la pareja permanece en ausencia visual mientras se mueve lentamente. El compañero que tiene posibilidad visual debe imitar los movimientos de su compañero.

En este ejemplo de tarea se puede comprobar como el rol del emisor de la interacción visual –el individuo que permanece en ausencia visual– tiene un matiz introyectivo porque tan sólo debe tomar conciencia de la velocidad de ejecución. Mientras que, el rol del receptor de la interacción visual –el compañero imitador– tiene un vínculo proyectivo a nivel visual con su compañero. Es así como, esta misma tarea desde la perspectiva del receptor de la interacción visual –el compañero imitador– está ubicada en el apartado correspondiente de las tareas de dimensión proyectiva con ausencia visual del observado.

### 5.2.2. Tareas de dimensión extensiva con ausencia visual del observado

En este apartado están ubicadas las tareas desde la perspectiva del observado en ausencia visual que tengan un carácter extensivo, es decir que, en estas tareas el observado interactúa con el medio objetual.

Ejemplo de tarea:

*Objetivo didáctico:* Explorar las posibilidades del espacio

*Explicación de la tarea:* “Explorar el espacio”: El grupo clase se organiza por parejas. El individuo que permanece en ausencia visual debe moverse explorando las posibilidades espaciales, desarrollando tanto los planos espaciales; inferior, medio y superior, como las trayectorias, ya sea con todo el cuerpo o con determinados segmentos.

El compañero que explora el espacio genera a su vez diferentes espacios que el compañero que permanece con los ojos abiertos debe explorar. Es por esto que, el rol del receptor de la interacción visual de esta tarea se ubica en las tareas proyectivas con ausencia visual del observado, ya que requiere de una comunicación visual para su realización.

### 5.2.3. Tareas de dimensión proyectiva con ausencia visual del observado

Ya se ha visto a lo largo de este epígrafe que una misma tarea tiene ubicado el rol de la interacción en un apartado u otro según se desarrolle una dimensión u otra de la motricidad. En este apartado, están implícitas aquellas tareas que requieren de la comunicación con los demás, o de aquellos roles de la interacción en la que exista esa convivencia.

#### 5.2.3.1. Tareas proyectivas con ausencia de interacción táctil

En este subapartado están organizadas todas aquellas tareas que prescinden de la interacción táctil, y por lo tanto, se mantiene un vínculo visual. De esta manera, están ubicadas todas las tareas de exclusiva interacción visual desde la perspectiva del observador, ya que, el observado permanece con los ojos cerrados, y por lo tanto, ese rol ocupa los apartados anteriores, los que hacen referencia a la dimensión introyectiva y extensiva.

a) Tareas proyectivas realizadas por parejas con ausencia de interacción táctil

Cada integrante de la pareja ocupa uno de los dos roles que permiten este tipo de tareas, pero en este apartado está exclusivamente reflejado el rol del receptor de la interacción visual, es decir, el compañero que realiza la tarea con posibilidad visual.

Ejemplo de tarea:

*Objetivo didáctico:* Observar a un compañero que permanece con los ojos cerrados.

*Explicación de la tarea:* “Observar sin ser observado”: El miembro de la pareja que va con los ojos abiertos debe observar a su compañero que permanece con los ojos cerrados.

#### b) Tareas proyectivas realizadas por grupos con ausencia de interacción táctil

Este subapartado es el mismo que el anterior, pero en vez de realizarse las tareas por parejas se llevan a cabo por grupos.

Ejemplo de tarea:

*Objetivo didáctico:* Observar a un compañero que permanece con los ojos cerrados.

*Explicación de la tarea:* “Pasillo ciego”: Todos los miembros del grupo clase excepto uno se colocan formando un pasillo. Este último irá con los ojos cerrados y caminará lentamente en línea recta mientras es observado por el resto de compañeros.

De los dos roles de la tarea, el efectuado por el receptor de la interacción visual –los compañeros que observan– es el que está ubicado en este subapartado. Mientras que, el rol del emisor de la interacción visual, es decir, el observado, está incluido en las tareas introyectivas de este mismo epígrafe.

#### 5.2.3.2. Tareas proyectivas tacto con objetos a compañeros

Las tareas de tacto con objetos a compañeros se encuentran en este apartado del programa de intervención didáctica.

El hecho de que se puedan o no diferenciar los dos roles de la interacción táctil determina la constitución de dos grupos de tareas:

##### a) Tareas de tacto con objetos en las que se distinguen los roles

Dependiendo de cómo utiliza el emisor su superficie corporal para tocar con un objeto al receptor se distinguen:

a.1. Tareas en las que el emisor utiliza exclusivamente las manos para movilizar el objeto de contacto

Estas tareas se caracterizan porque el emisor contacta con el receptor exclusivamente con las manos. Los diferentes objetos, ya sean pelotas, pañuelos, cuerdas, etc. son manipulados por el emisor con las manos.

Ejemplo de tarea:

*Explicación de la tarea:* “La marioneta ciega”: El grupo clase se distribuye por parejas. Uno de los compañeros –el receptor de la interacción táctil– tiene en algunas de sus articulaciones colocada una goma.

*Objetivo didáctico del emisor:* Tomar conciencia de la movilidad articular del compañero.

*Explicación de la tarea para el emisor:* El emisor de la interacción táctil debe estirar cada una de las gomas que el compañero tiene colocadas en algunas de sus articulaciones.

*Objetivo didáctico del receptor:* Tomar conciencia de la movilidad articular proporcionada por el compañero.

*Explicación de la tarea para el receptor:* Ante el estiramiento de las gomas producido por el compañero-emisor debe reaccionar en función de la movilidad articular que le corresponda. La información recibida por parte del compañero-emisor sólo utiliza el canal táctil, ya que el receptor de la tarea permanece con los ojos cerrados.

a.2. Tareas en las que el emisor utiliza toda su corporalidad para movilizar el objeto de contacto

En este caso el emisor utiliza la totalidad de sus superficies corporales para tocar a un compañero mediante objetos.

Ejemplo de tarea:

*Explicación de la tarea:* "La cinta transportadora": En grupos de diez todos los alumnos/as excepto uno se colocan tumbados muy próximos en el suelo con las piernas estiradas.

*Objetivo didáctico del emisor:* Coordinar con los compañeros el rodamiento.

*Explicación de la tarea para el emisor:* De forma coordinada el grupo debe rodar para poder transportar al compañero que permanece encima.

*Objetivo didáctico del receptor:* Tomar conciencia del tacto proporcionado por los compañeros.

*Explicación de la tarea para el receptor:* El individuo que recibe el tacto se tumba de cúbito supino sobre una colchoneta que está colocada de forma transversal sobre el grupo de individuos-emisores del contacto. De esa manera, como resultado del rodamiento del grupo emisor, el receptor que va con los ojos cerrados es transportado por los compañeros.

#### b) Tareas de tacto con objetos en las que son indistinguibles los roles

En este tipo de tareas que resultan indistinguibles los roles de la interacción táctil requieren de un mayor compromiso emocional por parte del alumnado.

Ejemplo de tarea:

*Objetivo didáctico:* Establecer un diálogo corporal con el compañero a través de una pelota.

*Explicación de la tarea:* “*Contact improvisation* con pelota”: El grupo clase se organiza por parejas, de los cuales uno permanece con los ojos cerrados. Cada pareja interacciona corporalmente a través de una pelota de goma del tamaño de un balón de baloncesto. Ambos individuos se mueven de tal forma que la pelota recorra la totalidad de sus superficies corporales prescindiendo de la utilización de las manos.

#### 5.2.3.3. Tareas proyectivas de tacto interpersonal

Este tercer nivel de concreción incluye todas las tareas en las que se da el tacto directo entre los individuos.

Sigue la misma estructura que el apartado anterior en cuanto sí resultan distinguibles los roles de la interacción táctil:

##### a) Tareas de tacto interpersonal en las que son distinguibles los roles de contacto

Dependiendo de cómo el emisor utiliza las superficies corporales de emisión se distinguen dos tipos de tareas:

##### a.1. Tareas en las que el emisor utiliza exclusivamente las manos

En estos casos el emisor del contacto utiliza exclusivamente sus manos para posibilitar el diálogo corporal con el compañero receptor que permanece en ausencia visual.

Ejemplo de tarea:

*Explicación de la tarea:* “Me tocas y tenso”: El grupo clase se organiza por parejas. El alumno/a receptor del tacto permanece en ausencia visual, mientras que el alumno/a emisor permanece con los ojos abiertos.

*Objetivo didáctico del emisor:* Tomar conciencia del tono muscular del compañero.

*Explicación de la tarea del emisor:* El emisor va colocando la palma de la mano por las diferentes zonas corporales del compañero. El emisor debe retirar la palma de la mano de la zona elegida cuando el receptor del contacto tense dicha zona. Así, el emisor elige otra zona donde colocar su palma de la mano.

*Objetivo didáctico del receptor:* Tensar las zonas corporales que son elegidas por el compañero.

*Explicación de la tarea del receptor:* El receptor de la tarea permanece de pie con los ojos cerrados mientras el compañero le va colocando la palma de la mano por todo su cuerpo. Cuando identifique el contacto debe conseguir la disociación muscular de tal forma que tan sólo tense la zona elegida por el compañero-emisor.

#### a.2 Tareas en las que el emisor utiliza la totalidad de su cuerpo

Las tareas de este bloque de contenido se distinguen porque la zona corporal utilizada por el emisor es ampliada a la totalidad de su corporeidad. Dicha ampliación debe realizarse paulatinamente a lo largo de las tareas propuestas, y así, favorecer adecuadamente la adaptación del individuo a nuevas zonas corporales de fricción.

Para la consecución de las primeras tareas de estas características se puede respetar las zonas de tacto elegidas por el propio emisor, para introducir posteriormente zonas sugeridas por el profesor/a. Así de esta manera, se promueve el tacto con la totalidad de la corporeidad del individuo.

Una primera secuencia de las tareas de este bloque se pueden caracterizar por la pasividad del alumno-receptor del tacto, posibilitando así, que la elección de las zonas corporales que van a acoger el tacto sea decisión del propio emisor. En una segunda secuencia se pueden establecer tareas en las que el receptor propone figuras estáticas para que el emisor explore



las posibilidades de tacto entre sus superficies y las posibilidades por las figuras estáticas sugeridas por el compañero-receptor.

Bajo esta estructura inmóvil del alumno-receptor se está favoreciendo la función del emisor, ya que resulta de menor dificultad contactar con superficies inmóviles –para este caso las proporcionadas por el receptor– que hacerlo con superficies que estén en constante movimiento.

El emisor debe utilizar toda su corporeidad para contactar con el compañero, es decir, puede tumbarse parcial o plenamente sobre el receptor; pasar de un lado a otro del compañero-receptor que permanece en cuadrupedia; explorar con la parte posterior la zona anterior del compañero, etc., es decir, y en definitiva, este tipo de tareas se fundamentan en la exploración de las superficies generadas por el compañero-receptor. En este sentido, y para posibilitar un amplio abanico de superficies al compañero-emisor, el receptor puede adoptar diversas figuras estáticas que transformen las superficies de tacto y proporcionen una amplia gama de posibilidades táctiles.

Ejemplo de tarea:

*Explicación de la tarea:* “Dame tu peso”: El grupo clase se distribuye por parejas. El receptor del tacto permanece en ausencia visual, mientras que el emisor permanece con los ojos abiertos.

*Objetivo didáctico del emisor:* Proponer figuras en desequilibrio sobre el compañero-receptor.

*Explicación de la tarea del emisor.* El emisor contacta con el compañero receptor utilizando todo su cuerpo, apoyándose totalmente y de tal forma que, el compañero receptor sostiene su peso. El emisor debe ir cambiando las posturas y los apoyos para que el receptor pueda compensar el correspondiente desequilibrio efectuado por el compañero-emisor.

*Objetivo didáctico del receptor::* Equilibrar el desequilibrio provocado por el compañero.

*Explicación de la tarea del receptor:* El compañero receptor debe compensar con su tono y sus continuos cambios de la base de sustentación el desequilibrio provocado por el compañero emisor.

b) Tareas de tacto interpersonal en las que son indistinguibles los roles

Estas tareas resultan complejas en cuanto que resulta inapreciable un rol de otro de la interacción táctil, y por tanto, requieren de un elevado compromiso emocional por parte de los individuos que participen en la tarea.

Ejemplo de tarea:

*Objetivo didáctico:* Coordinar con el compañero el rodamiento por el suelo.

*Explicación de la tarea:* “Rodamos por el suelo”: El grupo clase se organiza por parejas.

Uno de la pareja permanece con los ojos cerrados. La tarea consiste en rodar conjuntamente con el compañero de tal forma que el rodamiento se caracterice por la economía del movimiento.

### **5.3. TAREAS CON PRESENCIA VISUAL**

---

Este tercer bloque de tareas se caracteriza por la capacidad visual de todos los participantes de las sesiones de expresión corporal.

El mayor handicap de este tipo de tareas es que al posibilitar la interacción visual de todo el alumnado puede promoverse la desconcentración en la tarea debido a la tentación de observar la praxis del resto de compañeros. Esta inherente necesidad de algunos de los alumnos/as de cotejar su praxis con la de sus compañeros está vinculada con uno de los resultados obtenidos a partir del análisis de contenido de esta investigación, y es el hecho de que la inexistencia de un modelo o estereotipo motriz dota de inseguridad al alumno/a a la hora de realizar la tarea, debido a que su experiencia motriz –dominada por las actividades físico-deportivas– está repleta de reproducciones miméticas de patrones motrices. De esta manera, una falta de un modelo desde el que confrontar la propia praxis provoca en muchos alumnos/as cierta desorientación y perturbación, y de ahí, la necesidad de observar la praxis de sus compañeros.

Sin duda alguna, este bloque de tareas con presencia visual es el que mayor implicación emocional requiere por parte del alumnado. El análisis de contenido ilustra esta idea con un continuo bombardeo de testimonios que aluden a la incomodidad que desencadena el ser observado por los demás compañeros/as. Es por esta causa que se considera necesario secuenciar este bloque de tareas en el último lugar, para que así, la progresión del

alumnado sea la más adecuada posible y sea capaz de disfrutar de las tareas expresivas a pesar de la interacción visual.

### 5.3.1. Tareas de dimensión introyectiva con presencia visual

Aunque para la realización de este tipo de tareas se puede dar la posibilidad de mantener cierto diálogo visual con los compañeros de las sesiones prácticas debido a que los alumnos/as permanecen con los ojos abiertos, el objetivo de estas tareas introyectivas consiste en prestar atención a las posibilidades motrices de uno mismo. Pero como se apuntaba en párrafos anteriores resulta una tentación el comprobar la praxis del compañero para compararla con la propia ejecución.

Ejemplo de tarea:

*Objetivo didáctico:* Explorar la propia movilidad y disociación articular.

*Explicación de la tarea:* “Exploración articular”: Todos los alumnos/as distribuidos aleatoriamente por la sala. La tarea da comienzo explorando la movilidad articular de las muñecas, para ir sumándole sucesivamente la movilidad del resto de articulaciones hasta llegar a la movilidad global de todas las articulaciones del cuerpo.

### 5.3.2. Tareas de dimensión extensiva con presencia visual

De la misma manera que en el bloque anterior el posible diálogo corporal con los demás puede dirimir el verdadero objetivo de la praxis, las tareas extensivas con presencia visual también cuentan con una posible dispersión del alumnado por la presencia de la mirada en la ejecución de la praxis.

Ejemplo de tarea:

*Objetivo didáctico:* Explorar las posibilidades de trazar trayectorias curvas con el propio cuerpo.

*Explicación de la tarea:* “Dibuja curvas con tu cuerpo”: Cada alumno/a se distribuye aleatoriamente por la sala. Cada individuo traza curvas de diferentes tamaños, tanto con su propio desplazamiento como con la utilización de los segmentos corporales de forma parcial y global.

### 5.3.3. Tareas de dimensión proyectiva con presencia visual

Este apartado mantiene la misma estructura taxonómica que las tareas proyectivas con ausencia visual del observado.

#### 5.3.3.1. Tareas proyectivas con ausencia táctil

En este apartado están englobadas las tareas en las que no existe un diálogo táctil, ciñéndose la dimensión proyectiva hacia la interacción visual.

El objetivo principal de estas tareas se centra en que el individuo vivencie la acción de mirar desde ambos roles de ejecución, ya sea a partir de tareas específicas de mirada –en la que la acción entraña exclusivamente mirar al compañero o compañeros– o en tareas en las que se requiere de la interacción visual para llevarlas a cabo, pero el objetivo didáctico no se corresponde con el de observar al compañero o compañeros.

##### a) Tareas proyectivas con ausencia táctil realizadas por parejas

En una primera instancia, y para favorecer la adaptación del alumnado en este tipo de ejercicios que requieren de un alto grado de exigencia emocional, se propone introducir en primer lugar tareas realizadas por parejas.

Esta estructura dual se caracteriza porque la permuta de ambos roles es instantánea, mientras que, y como ya se vio en el análisis de contenido, observar acompañado refuerza el rol de observador. Se considera adecuado introducir estas tareas visuales a partir de esta estructura dual, ya que así, la vivencia del observado –que casi siempre está teñida de ingratitud– resulta menos estresante por estar sometida al continuo intercambio de roles.

Ejemplo de tarea:

*Objetivo didáctico:* Experimentar el intercambio de roles que posibilita la interacción visual.

*Explicación de la tarea:* “Nos miramos”: El grupo clase se distribuye por parejas. Cada miembro de la pareja de pie y enfrente a una distancia aproximada de dos metros se observan mutuamente obviando la comunicación verbal.

##### b) Tareas proyectivas con ausencia táctil realizadas por grupos

Estas tareas favorecen la acción del observador por el hecho de compartir entre varios sujetos este rol –el que varios observadores miren a un solo individuo refuerza el rol de observador–, mientras que, requiere de elevadas dosis de seguridad del individuo que adopta el rol de observado, ya que en estas situaciones en las que son varios que observan a un solo individuo la continua permuta de roles característica de la interacción visual por parejas se detiene, adscribiéndose el rol de observador en los individuos que conjuntamente contemplan a uno sólo.

A pesar de que en este tipo de tareas el intercambio de roles resulta más rígido, se puede favorecer la intervención del observado ofreciéndole sencillas recomendaciones si la vivencia que experimenta resulta insatisfactoria. Es decir, si el resultado de sentirse observado le reporta algún grado de incomodidad puede proceder a sentirse observador con la sencilla estrategia de transformar al grupo observador en individualidades a los que observa uno a uno. De esta manera, la perspectiva de observado puede trasladarse a la de observador que centra la atención visual a cada compañero que compone dicho grupo.

Ejemplo de tarea:

*Explicación de la tarea:* “Al estrado”: El grupo clase se coloca sentado enfrente del alumno observado que se sitúa de pie sobre una silla. Se prescinde de la comunicación verbal para ambos roles.

*Objetivo didáctico del emisor –observado–:* Vivenciar la perspectiva del observado en la acción de mirar.

*Objetivo didáctico del receptor –observador–:* Vivenciar la perspectiva del observador en la acción de mirar.

### 5.3.3.2. Tareas proyectivas de tacto a compañeros con objetos

En este apartado están incluidas las tareas de contacto a compañeros mediante objetos, ya sean pelotas, globos, sábanas, cuerdas, etc.

#### a) Tareas de tacto con objetos en las que son distinguibles los roles

En estas tareas resultan fácilmente diferenciables los roles de la interacción táctil. También se debe diferenciar según las partes corporales que utiliza el emisor del tacto:

a.1. Tareas de tacto con objetos en las que el emisor utiliza exclusivamente las manos

Ejemplo de tarea:

*Explicación de la tarea:* “La momia”: El grupo clase se organiza por parejas. El receptor se coloca en una postura estática que sea lo suficientemente cómoda. Su compañero le cubrirá todo el cuerpo con papel higiénico.

*Objetivo didáctico del emisor:* Tomar conciencia de la superficie corporal del compañero.

*Objetivo didáctico del receptor:* Tomar conciencia del tacto proporcionado por el papel higiénico.

a.2. Tareas de tacto con objetos en las que el emisor utiliza todo su cuerpo

Ejemplo de tarea:

*Explicación de la tarea:* “Masaje con globos”: El grupo clase se distribuye por parejas.

*Objetivo didáctico del emisor:* Explorar las superficies corporales del compañero.

*Explicación de la tarea del emisor:* El compañero-emisor recorre mediante un globo hinchado todo el cuerpo del compañero. Para ello utiliza el mayor número de segmentos corporales propios.

*Objetivo didáctico del receptor:* Tomar conciencia del tacto proporcionado por un globo.

*Explicación de la tarea del receptor:* El compañero receptor se coloca de pie y recibe pasivamente el masaje del compañero proporcionado por un globo hinchado.

b) Tareas de tacto con objetos en las que son indistinguibles los roles

Ejemplo de tarea:

*Objetivo didáctico:* Establecer un diálogo corporal con el compañero a través de una pelota.

*Explicación de la tarea:* “Contact improvisation con pelota”: El grupo clase se distribuye por parejas. Una pelota de goma del tamaño de un balón de baloncesto por pareja. Cada miembro de la pareja debe utilizar la totalidad de su cuerpo para contactar con su compañero a través de la pelota.

### 5.3.3.3. Tareas proyectivas de tacto interpersonal

El último bloque de tareas de este programa de intervención didáctica se identifica por la elevada proximidad corporal entre el emisor y el receptor del tacto, es decir, el tacto entre las zonas corporales del emisor y receptor es indiscriminado, promoviendo incluso, que dicha interacción incluya la fricción con la totalidad de las superficies corporales del emisor y del receptor.

En primera lugar, se considera oportuno comenzar este bloque con tareas en el que estén diferenciados ambos roles de la comunicación. Para ello, el alumno-receptor propone figuras estáticas, mientras que, el alumno-emisor explora las posibilidades de contacto que tienen las superficies corporales generadas por dichas figuras estáticas.

Una segunda secuencia de tareas incluyen ejercicios en los que debe permanecer inmóvil la diferenciación de roles del tacto, pero en este caso, el alumno-receptor genera superficies de contacto mediante su continuo movimiento. De esta manera, la movilidad propiciada por el alumno-receptor entraña mayor dificultad en la ejecución del alumno-emisor.

Y por último, una tercera secuencia que propone tareas en el que resulta difícil la diferenciación de roles, promoviendo de esta forma, el continuo intercambio de emisor a receptor y viceversa. Estas tareas son las que mayor dificultad suponen para la exploración táctil de los alumnos/as debido a la extremada complicidad y comunicación que requiere por parte de los integrantes de las actividades.

a) Tareas proyectivas de tacto interpersonal en las que los roles son distinguibles

a.1. Tareas proyectivas en las que el emisor utiliza exclusivamente las manos

Ejemplo de tarea:

*Explicación de la tarea:* “Masaje articular”: El grupo clase se distribuye en grupos de cinco alumnos/as.

*Objetivo didáctico del emisor:* Tomar conciencia de la movilidad articular del compañero.

*Explicación de la tarea del emisor:* Entre cuatro compañeros-emisores se movilizan las articulaciones del compañero-receptor. Cada emisor será responsable de una extremidad, de tal forma que, cada uno movilizará suavemente la articulación explorando sus posibilidades motrices. La extremidad se tomará de la parte más distal.

*Objetivo didáctico del receptor:* Tomar conciencia de la movilidad articular.

*Explicación de la tarea del receptor:* El alumno/a receptor se tumba en el suelo de cúbito supino. La musculatura debe estar relajada para poder ser manipulado por los compañeros-emisores.

a.2. Tareas proyectivas en las que el emisor utiliza su totalidad corporal

Ejemplo de tarea:

*Explicación de la tarea:* “Me tumbo en mi compañero”: El grupo clase se organiza por parejas. El emisor se coloca tumbado sobre el compañero-receptor que permanece tendido en el suelo.

*Objetivo didáctico del emisor:* Tomar conciencia del tono muscular y de las superficies corporales del compañero.

*Explicación de la tarea:* El emisor debe relajar en la medida de lo posible el tono muscular.

*Objetivo didáctico del receptor:* Tomar conciencia del peso proporcionado por el compañero.

b) Tareas proyectivas de tacto interpersonal en las que los roles son indistinguibles

Ejemplo de tarea:

*Objetivo didáctico:* Establecer un diálogo corporal con todos los miembros del grupo.

*Explicación de la tarea:* “Contact improvisation por grupos”: Todo el grupo clase se distribuye por la sala. Cada alumno se aproxima libremente al compañero o compañeros que desee. De esta manera, se contacta corporalmente con los compañeros elegidos, explorando las posibilidades de contacto entre las diferentes superficies corporales.

Este quinto capítulo concluye la parte de resultados posibilitados por esta investigación. Este capítulo se ha distinguido por la elaboración de un programa de intervención didáctica que organice y jerarquice las tareas expresivas con el fin de mejorar la intervención docente. A lo largo del cuarto capítulo –el que hacía referencia al análisis de contenido de los *Diarios de prácticas*– se ha constatado la influencia que ejerce en la praxis del alumnado la interacción táctil y la interacción visual suscitadas en las sesiones de expresión corporal, de ahí, la imperiosa necesidad de proponer un cuadro taxonómico que



oriente al profesorado a la hora de programar las tareas expresivas con el fin de mejorar la implicación del alumnado en dichas tareas.

Así pues, la parte de resultados que ha sido estructurada bajo dos grandes capítulos –el cuarto y el quinto– deja paso al capítulo de las conclusiones, el cual, se desarrolla a continuación.



## Capítulo 6

---

CONCLUSIONES



El objetivo principal de esta tesis se ha centrado en el estudio de las consecuencias derivadas de la interacción táctil y la interacción visual entre los individuos que participan en las sesiones de expresión corporal. Dicho estudio se ha abordado desde la vivencia de sus verdaderos protagonistas: los alumnos/as. Para ello, se ha considerado oportuno aplicar una metodología cualitativa centrada en el análisis de contenido de los *Diarios de prácticas*, en los cuales, y de forma personal, cada alumno/a ha reflejado sus particulares experiencias en las sesiones prácticas de expresión corporal.

Para favorecer la sistematización de ideas incluidas en este apartado se ha considerado oportuno diferenciar dos grandes apartados; las conclusiones pedagógicas –pertinentes al ámbito de la expresión corporal– y las conclusiones metodológicas –aplicables al área de la educación física– respectivamente.

## **6.1. CONCLUSIONES PEDAGÓGICAS**

---

Las conclusiones que conforman este bloque tienen un carácter eminentemente pedagógico, es decir, abordan el hecho educativo desde la intervención docente en el ámbito de la expresión corporal, y hacen referencia los siguientes aspectos:

### **6.1.1. En cuanto al planteamiento pedagógico de la expresión corporal.**

#### **6.1.1.1. Filosofía de aplicación del planteamiento pedagógico**

El primer punto de reflexión se establece en torno al planteamiento pedagógico de expresión corporal desde la que se ha enmarcado esta investigación. Su filosofía de aplicación se basa en una expresión corporal que es vehículo de desarrollo de la creatividad y la singularidad motriz (Stokoe y Sirkin, 1994; Stokoe, 1967; Stokoe, 1988; González Sarmiento, 1982; Canales y López, 2002a), posibilitando de esta forma que cada alumno/a constituya su propio discurso motriz a partir de las propuestas expresivas.

Esta singularidad motriz se ha podido constatar a partir del análisis de contenido de los *Diarios de prácticas*, en los cuales, cada alumno/a ha reflejado su propia experiencia vivenciada a partir de las sesiones prácticas de expresión corporal. Así, cada *Diario* ha permitido desvelar las particulares interpretaciones que cada uno de ellos ha efectuado a

partir de las diferentes actividades propuestas, y que aunque dichas propuestas eran comunes para todos los participantes, el resultado motriz ha sido de una gran diversidad y riqueza, reflejo de la particular perspectiva de cada individuo participante.

Así pues, se puede afirmar con rotundidad que esta investigación constata que este planteamiento pedagógico de expresión corporal es un modo eficaz para estimular la singularidad y la creatividad motriz.

#### 6.1.1.2. Proceder pedagógico del planteamiento de expresión corporal

Con respecto al proceder pedagógico, el planteamiento pedagógico a partir del cual el alumnado ha escrito sus diarios se ha organizado según tres fases de aplicación: la *exploración*; la *expresión*; y la *comunicación*. Cada una de ellas ha permitido organizar y estructurar los contenidos para favorecer la implicación del alumnado y así, poder iniciar, desarrollar y consolidar su propio proceso creativo. En este sentido, el análisis de contenido ha revelado que, aunque en alguno de los *Diarios* de la muestra está presente la inhibición, en líneas generales la desinhibición se hace evidente a medida que transcurren las sesiones prácticas. De esta manera, esta investigación comprueba la coherencia de las fases de aplicación, demostrando que resulta una adecuada progresión para mejorar la implicación emocional del alumnado en las sesiones de expresión corporal.

La primera fase, la *exploración*, se caracteriza por la exploración de la conciencia corporal. En este proceso de reconocimiento de uno mismo el proceso de desinhibición resulta un factor determinante para el desarrollo de las sesiones. De ahí que, el diseño de las tareas ubicadas en las primeras sesiones pretende aportar al alumnado recursos para superar estados restrictivos que aminoren el proceso de autoconocimiento.

La segunda fase, la *expresión*, se distingue por el continuo y variado número de estímulos que se le ofrece al alumnado para que responda motrizmente a partir de un movimiento espontáneo. Se le alienta para que emita su respuesta espontánea obviando al receptor del mensaje, es decir que, la respuesta motriz esté carente de una intención de comunicación por parte del emisor de la respuesta motriz. En esta fase se pretende que el alumno/a sea consciente que frente a un mismo estímulo cada compañero reacciona según su singularidad.

Y por último, la *comunicación*, pretende que el alumnado organice el gesto expresivo para dotar al mensaje corporal de significado descifrable para el posible receptor. De esta manera, la respuesta espontánea característica de la anterior fase es codificada para imprimirle una intención de comunicación.

### 6.1.2. En cuanto a las vivencias del alumnado en la interacción visual y la interacción táctil de las sesiones de expresión corporal.

El aspecto de mayor relevancia obtenido a partir de esta investigación es la circunstancia de que tanto la interacción táctil como la interacción visual ejercen una influencia en el comportamiento del receptor y del emisor, aspecto que aunque obvio, debe ser tenido en cuenta en el diseño de la intervención docente.

#### 6.1.2.1. La acción de mirar desde la perspectiva del observado y la disminución del compromiso praxico

Tras el análisis de los indicadores incluidos en la categoría “la mirada desde la perspectiva del observado” en la dimensión de la mirada se puede concluir que, la mayoría del alumnado de la muestra siente restricción en su comportamiento cuando es observado por los demás. A pesar de esta generalización, un alumno manifiesta lo contrario, ya que le estimula el hecho de que le observen, condicionando por tanto su praxis, pero en este caso de forma positiva. Es decir, que pese a los temores fundados por la exposición visual, dentro de un colectivo puede haber algún individuo que se sienta reforzado por dicha circunstancia, alentando por ello, su implicación en las actividades.

Los alumnos/as cuando son observados mientras realizan las actividades de expresión corporal, se sienten:

- a) Enjuiciados por los demás.

Este sentimiento que es compartido por gran parte del alumnado está relacionado con la mirada como juicio social, es decir, el observado considera que está siendo procesado por la opinión de los demás. En este proceso cognoscente resulta una

realidad las consecuencias negativas, sobre todo en el género femenino, que afectan al concepto de la propia imagen. Si la corporeidad no se corresponde con el modelo social establecido, la inseguridad y la autoestima se verán gravemente afectadas.

De ahí que, la situación de exponerse frente a los demás suponga un bloqueo, debido a que la inseguridad es tal, que el observado considera que en los ojos del observador recae el rechazo social. Así pues, y derivado de este juicio social, el alumnado siente verdadera desprotección cuando se sitúa como objetivo de las miradas de los demás.

b) Ridiculizados por  
realizar las actividades.

Resultado del desconocimiento de este tipo de prácticas expresivas por parte del alumnado, su ejecución y disposición es vivenciada de forma grotesca. La cultura de la educación física está dominada por las actividades deportivas, de ahí que, la expresión corporal forme parte del extrarradio del ámbito motriz. Esta inexperiencia expresiva determina inseguridades que conforman expectativas fundadas en el temor.

La praxis deportiva se caracteriza por la adquisición de patrones motrices, mientras que, la expresión corporal aspira a desarrollar los límites y las capacidades motrices de cada individuo. De esta manera y aparentemente, las tareas expresivas resultan más abstractas en su ejecución, ya que al alumnado se le estimula para desarrollar las peculiaridades de su corporeidad, obviando ejercicios miméticos de reproducción motriz.

Es por eso que, el educando al estar desprovisto de un modelo en el que inspirar su motricidad respire cierta turbación y desasosiego por la falta de referencias que le indiquen la valoración en su ejecución. No sorprende por tanto, que el individuo al ejecutar un ejercicio que posee tantas posibilidades como idiosincrasias, vivencie cierto malestar, e incluso, sienta grotesca su disposición.

Además de los dos aspectos expuestos anteriormente en cuanto a lo que siente el alumnado cuando es observado, también deben reflejarse los aspectos que el propio alumnado determina cómo significativos en el incremento de su incomodidad cuando son observados mientras realizan los ejercicios de expresión corporal:

a) La desconfianza con los compañeros.



El grado de conocimiento que poseen sobre los compañeros con los que realizan los diferentes ejercicios resulta un punto clave para incrementar o disminuir un apto estado de bienestar. El poder practicar los ejercicios en las sesiones de expresión corporal con compañeros de confianza incrementa notablemente su tranquilidad sobre dichas actividades.

b) La sala de expresión corporal.

A lo largo del transcurso de las sesiones de expresión corporal se tuvo que cambiar ocasionalmente de ubicación espacial, trasladando las sesiones a una sala que tiene la particularidad de que lo acontecido en su interior es visible desde el exterior. Esta excepcional tesitura ocasionó buen número de testimonios que aluden al temor de ser observados por las personas que permanecen fuera del recinto.

c) Las zonas corporales observadas.

Como se podía esperar cada zona corporal tiene asignada una simbología social. Los alumnos/as coinciden en admitir que cuando son observados a los ojos su nerviosismo incrementa, mientras que, cuando la zona elegida por el observador son las manos o los pies, es decir, zonas de menor implicación social, sienten mayor alivio a pesar de mantener su rol de observado.

d) La diacronía en la ejecución.

Cuando los ejercicios son realizados simultáneamente por todos los alumnos/as se sienten más protegidos, ya que, los posibles observadores también realizan la praxis, reduciendo ostensiblemente la capacidad para observar a los demás. Mientras que, si existe un orden de ejecución se está favoreciendo que los demás sean partícipes visuales del compañero que está realizando el ejercicio, suponiendo esta circunstancia, un mayor desafío por ser el centro de interés de los allí reunidos.

e) La realización de un ejercicio con un solo compañero.

Los ejercicios de mirada en los que un individuo se sitúa frente al otro resultan más embarazosos que cuando son realizados con varios compañeros, ya que así, el rol de observado es compartido por varios, reduciendo de esta manera, la turbación por ser el centro de las miradas.

Aunque en minoría, se deben detallar las declaraciones de algunos alumnos/as que se muestran indiferentes a la mirada de sus compañeros, es decir, no se sienten observados, sobre todo, en aquellos ejercicios que no son específicos de mirada. Son dos los motivos que concentran la justificación de este hecho; un primer motivo es el “en-si-mismamiento” que consiguen en la ejecución del ejercicio. Esta concentración en uno mismo repercute positivamente en la actividad, ya que el alumno/a se siente aislado, pudiéndose concentrar plenamente y obviar así, las posibles interferencias que pueden ocasionar problemas de atención en su práctica; y el segundo criterio es la imposibilidad de ver al sujeto observador, y es que este hecho dota al observado de cierto sosiego por la inconsciencia de la situación.

#### 6.1.2.2. La acción de mirar desde la perspectiva del observador y la supremacía experimentada

Si en el apartado anterior se hacía referencia a la incomodidad suscitada por el hecho de sentirse observado, adoptar el rol de observador proporciona todo lo contrario. Así pues, esta investigación ha demostrado que el alumnado cuando observa a los demás vivencia esta experiencia desde la supremacía. Esta superioridad es experimentada porque el que observa tiene capacidad para evaluar lo observado, resultando ser un ejercicio más gratificante que ser designado para el dictamen de los demás.

De los extensos relatos del alumnado se pueden concretar los siguientes aspectos observados en sus compañeros:

##### a) La singularidad y el mimetismo de los compañeros.

El poder presenciar las respuestas de los demás compañeros frente a un mismo estímulo ha proporcionado argumentos que comprueban la idiosincrasia de cada individuo. Esta vivencia posibilita constatar la peculiaridad personal, tan poco desarrollada por aquellas actividades motrices que se fundamentan en los estereotipos y en la reproducción mimética de modelos de ejecución.

Un segundo aspecto, y contrario al anterior, se refiere al hecho de que algunos alumnos/as son partícipes del mimetismo, los cuales, reproducen los mismos movimientos que observan en sus compañeros. Esta situación resulta una constante en

las sesiones de expresión corporal, ya que como se apuntaba con anterioridad, la cultura motriz se caracteriza por la reproducción de modelos, de ahí, los problemas evidentes con los que se encuentran los alumnos/as cuando las propuestas se circunscriben a la exploración y a la creatividad, generándose respuestas imitativas por parte de los sectores que mayor inseguridad experimentan ante este tipo de tareas abiertas.

b) La diferencia de comportamiento según los géneros.

En las reflexiones del alumnado se puede dilucidar la comparación que establecen entre la praxis procedente de las alumnas y de los alumnos. En general, estos últimos consideran que sus compañeras muestran mayor soltura a la hora de expresarse, mientras que, en ellos se denota el bloqueo y la falta de fluidez.

c) La inhibición y desinhibición de los compañeros.

Entre muchos de los aspectos observables en las sesiones de expresión corporal resulta una constante las referencias a la inhibición de algunos de los compañeros que realizan las actividades. De esta forma, pueden ver reflejados en el comportamiento de los demás sus propias limitaciones y temores, para así, comprobar que los estados de ansiedad que vivencian en momentos determinados de las sesiones son extrapolables a la gran mayoría de sus compañeros.

También en las reseñas del alumnado se encuentran afirmaciones contrarias a la restricción motriz de sus compañeros. De la misma forma, se observan actitudes que se caracterizan por la desenvoltura, percibiendo desenfado en las acciones de algunos compañeros de práctica. Estos casos son señalados con cierta admiración, deseosos de disfrutar con la misma pericia reflejada en la praxis de los más desinhibidos.

La práctica de observar reporta, en general, placer originado por el privilegio que ostenta el rol de observador en cuanto que puede emitir un juicio de lo visionado en los comportamientos de sus semejantes. De los discursos se puede extraer la conclusión de que observar produce diversión por participar visualmente de las acciones de los demás, y poder comprobar sus limitaciones y capacidades. Esta diversión además se incrementa cuando se dan una serie de factores:

a) Observar a algún compañero del género opuesto.

Muchos son de la opinión que resulta más gratificante mirar al sexo opuesto. A la mirada le atribuyen ciertas connotaciones sexuales, y de ahí que, se sientan más cómodos observando al género contrario.

b) La confianza con los observados.

Cuando realizan los ejercicios correspondientes de la mirada muchos son los alumnos/as que exponen la mayor comodidad por realizarlos con compañeros con los que mantienen cierto vínculo de amistad. Consideran que la actividad de mirar quebranta la intimidad del observado, y por eso, vivencian mayor regocijo cuando se trata de personas con las que ya mantienen cierta confianza.

c) Observar acompañado.

También resulta una constante la afirmación de que incrementa la comodidad cuando observan con algún compañero. Es como si el rol de observador aumentase en potencia, incrementando su poder.

d) Percibir templanza en los observados.

Aunque a muchos alumnos/as les resulte divertido presenciar el miedo de los demás, también son los que prefieren captar serenidad y sosiego en los compañeros observados. Así el ejercicio de mirar resulta mucho más interesante y satisfactorio.

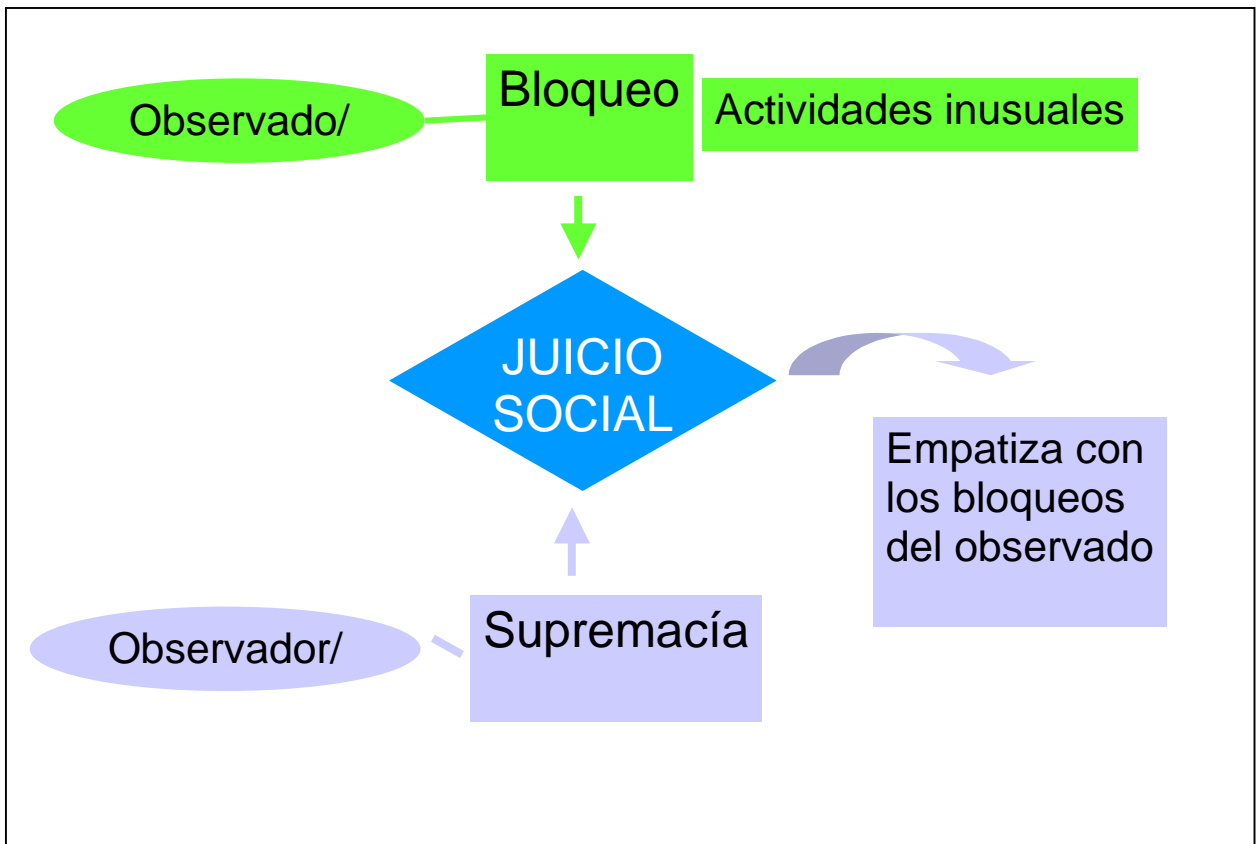
Resulta muy interesante comprobar que en el discurso de los alumnos/as aparece como constante el disgusto por contemplar la propia imagen. En las sesiones de expresión corporal se realizan ejercicios de mirada en el espejo, posibilitando de esta manera, observarse a sí mismo. El disgusto, la extrañeza, son los adjetivos que el alumnado atribuye al resultado de reflejarse en un espejo. Este aspecto, junto con las vivencias negativas proporcionadas por el hecho de sentirse enjuiciado corporalmente mediante la mirada, resulta lo suficientemente importante y relevante como para considerar las graves consecuencias que puede reportar al alumnado.

Es así, como se puede comprobar la relación existente entre la mirada y los problemas de la imagen corporal derivados de una comparación social que coteja la propia imagen con el

modelo social establecido. La inseguridad proporcionada por la falta de correspondencia con lo establecido origina inquietud por ser observado, ya que se considera que la mirada del observador está teñida de evaluación negativa.

Y por último en este apartado, se debe comentar otro aspecto que es la distracción en la concentración del alumnado cuando los ejercicios se realizan con los ojos abiertos. Muchos son los que hacen alusión, resultando muy vulnerables a la dispersión que posibilita la capacidad de mirar lo que acontece alrededor. Esta circunstancia debe ser tenida en cuenta cuando el objetivo de las tareas se sitúa en la dimensión introyectiva, es decir tareas orientadas hacia la concentración en uno mismo, en las cuales, se debe insistir al alumnado de dicho objetivo a pesar de los numerosos estímulos externos que pueden dificultar el “en-si-mismamiento”.

A modo de resumen este cuadro sintetiza la interpretación de datos a partir de la interacción visual:



Es decir que, la mirada tiene implícito el juicio social por el posible dictamen que puede establecer el observador con respecto al observado. En consecuencia, el observado puede vivenciar dicha acción con cierta turbación emocional por ser motivo de valoración, provocando esta situación incertidumbre y nerviosismo. Mientras que, el observador siente supremacía por adoptar el rol de juez que evalúa a los demás.

### 6.1.2.3. La acción de tocar desde la perspectiva del emisor y los problemas derivados de la proximidad corporal

Ya se han analizado los problemas dimanados de la interacción pública que es la mirada; entonces se puede deducir que, las consecuencias vivenciadas de forma negativa por un tipo de interacción que está restringida al ámbito privado como es el tacto, van a ser de un matiz verdaderamente más íntimo que el expresado con respecto a la acción de mirar. El tacto está anclado en la privacidad, y a causa de esto, se deberán tener en cuenta para

posibles intervenciones educativas los bloqueos y perturbaciones que ocasiona el hecho de tocar y ser tocado por individuos externos al ámbito familiar. De hecho, esta investigación ha constatado los bloqueos y las inquietudes que provoca la situación de tocar a un compañero/a en las tareas expresivas.

Debido a que las propuestas de tacto en las sesiones de expresión corporal son de diversa índole, las reflexiones reflejadas en los diarios del alumnado analizado muestran un amplio abanico de vicisitudes. Desde luego que, las opiniones derivadas de un tacto que implica mayor o menor proximidad corporal reflejan el correspondiente compromiso que establece el individuo con la praxis propuesta. Esta proximidad corporal está definida por las zonas corporales a las que afecta dicha interacción –las procedentes del receptor y del emisor–, ya que no tiene el mismo nivel de exigencia tocar con la mano que hacerlo con una zona que implique mayor superficie corporal –por ejemplo con la parte anterior o posterior del cuerpo–. Es decir, las vivencias que proporciona el hecho de rozar ligeramente a alguien con la rodilla son incomparables con la vertiginosa secuencia de sentires que se perciben al tumbarse completamente sobre otra persona.

De la misma forma que está establecido socialmente que el tacto forma parte de los comportamientos que constituyen la intimidad del individuo, a cada zona corporal se le asigna un mayor o menor grado de implicación. Por ejemplo, debido a que en Occidente la sexualidad está reducida a la genitalidad, los genitales adoptan siempre directrices sexuales independientemente del contexto. De esta manera, cuando el tacto propuesto en las sesiones de expresión corporal requiere contactar zonas “sexualizadas”, el rubor y el bloqueo caracteriza la praxis del individuo, resultando mucho más desenvuelta la interacción cuando se trata de tocar las manos, zona socialmente establecida que posibilita el diálogo.

Otros factores que se desprenden del discurso del propio alumnado analizado y que condicionan el estar del emisor del tacto son los siguientes:

- a) Desconocimiento con el compañero receptor del tacto.

Como ya se ha detallado en numerosas ocasiones el vínculo de amistad existente entre el receptor y el emisor de la comunicación es determinante para vivenciar las actividades de forma satisfactoria o insatisfactoria.

b) Prudencia en la manipulación.

Es una referencia constante la preocupación por dañar al compañero que acoge la propuesta corporal. Una excesiva prudencia origina bloqueo del emisor, sobre todo en aquellos ejercicios de *contact improvisation* que requieren de tumbarse completamente encima del compañero. Este temor es originado por el peso proyectado hacia el que lo sostiene, y de ahí que, algunos alumnos/as experimenten esa actividad con desasosiego.

En contraposición, algunos vivencian la circunstancia de manipular a otro compañero de forma satisfactoria, ya que la circunstancia les brinda diversión en el control que ejercen sobre el receptor del tacto.

Con respecto a la diferencia de género, los alumnos de género masculino muestran un excesivo cuidado cuando se trata de tocar alguna compañera, mostrándose muy reticentes con lo que se refiere a las zonas contactadas, y también con la posibilidad de dañar al proyectar su peso sobre sus compañeras.

#### 6.1.2.4. La acción de tocar desde la perspectiva del receptor y la satisfacción que reporta ser tocado

De la misma forma que se apuntaba en el anterior epígrafe que las zonas corporales de fricción es el punto clave que dispone la vivencia del emisor en el tacto, también resulta determinante para la vivencia del receptor.

Comparando las descripciones halladas en la visión del emisor y del receptor, se debe apuntar que ser tocado reporta en general satisfacción. Cuando se analizaba el rol del emisor resultaban muy numerosas las alusiones a los bloqueos y frustraciones acarreados por la acción de tocar. Sin embargo, resulta una constante en las narraciones del alumnado la serenidad y el placer cuando son los receptores de la interacción táctil.

Cuando se toca a alguien resulta latente que los tabúes y restricciones sociales tiñen la emisión del tacto, censurando y mediatizando las propuestas táctiles que son transmitidas. Sin embargo, es tal la necesidad del ser humano de este tipo de comunicación, que cuando



recibe dicha acción la acoge con mayor libertad, obviando los patrones sociales de conducta. Es por esto que, en los testimonios del alumnado se pueden encontrar tanto reflexiones que trazan los temores por tocar al prójimo como aquellas que manifiestan la satisfacción por recibirlo.

Otros factores que influyen en la percepción táctil por parte del receptor:

a) La presión del contacto.

Este aspecto es primordial en el discurso de muchos alumnos/as y resulta decisivo para vivenciar el tacto de forma grata o ingrata. La presión procedente del auto contacto ésta supeditada a la propia presión que ejerce el emisor-receptor, por lo que es más fácil satisfacer la necesidad. Sin embargo, cuando el tacto se establece entre dos o más individuos, el emisor decide la opresión establecida, pudiendo ser o no la requerida por el receptor.

Resulta muy significativo comparar las vivencias placenteras del alumno-receptor que sostiene el peso del compañero con las manifestaciones de tensión expresadas por el alumno-emisor que deposita dicho peso. Los testimonios del alumno-receptor coinciden en destacar que es la propia concentración en la respiración lo que posibilita disfrutar de dicha presión, aceptando ese peso extracorporal, y adaptándose progresivamente a las dificultades que entraña un ejercicio de esas características.

Con esto se puede comprobar que a pesar de que la presión ejercida por el emisor sea firme, de nuevo el “en-si-mismamiento” alentada por la realización de la respiración diafragmática resuelve posibles desventajas que entraña sostener un peso considerable. De todas formas, no se debe olvidar aquellos alumnos/as que detallan sus molestias en la realización de ese tipo de ejercicios, para los cuales, el peso que deben aguantar bloquea su capacidad respiratoria, provocándoles inquietud y displacer en la tarea.

b) La confianza con el compañero.

El grado de confianza, entendido como tal, tanto la amistad como la seguridad que inspira el compañero, es otro aspecto que se destaca por su esencialidad. La seguridad que transmite el compañero o los compañeros para la realización de algunas tareas es lo que posibilita o imposibilita para algunos una adecuada disposición. Por ejemplo, cuando son manipulados, desplazados, balanceados, etc., y existe, aunque sea mínima

una dosis de riesgo, la templaza que muestra el emisor o emisores favorece el abandono, y así, una plena satisfacción por la actividad.

c) La armonía de contacto está condicionada por la ejecución lenta y suave.

Cuando los alumnos/as reflexionan sobre la sintonía existente entre el emisor y el receptor, sobre todo las referidas a los ejercicios en los que los roles son indistinguibles por la acción simultánea de ambos, concurren a las mismas descripciones de la ejecución, requiriéndose para ella de movimientos distinguidos por la lentitud y la suavidad en su ejecución, promoviendo de esta forma, una buena adecuación emisor-receptor. Son conscientes de que una adecuada lectura de la motricidad del compañero se fundamenta en una actitud pausada y sutil de ambos.

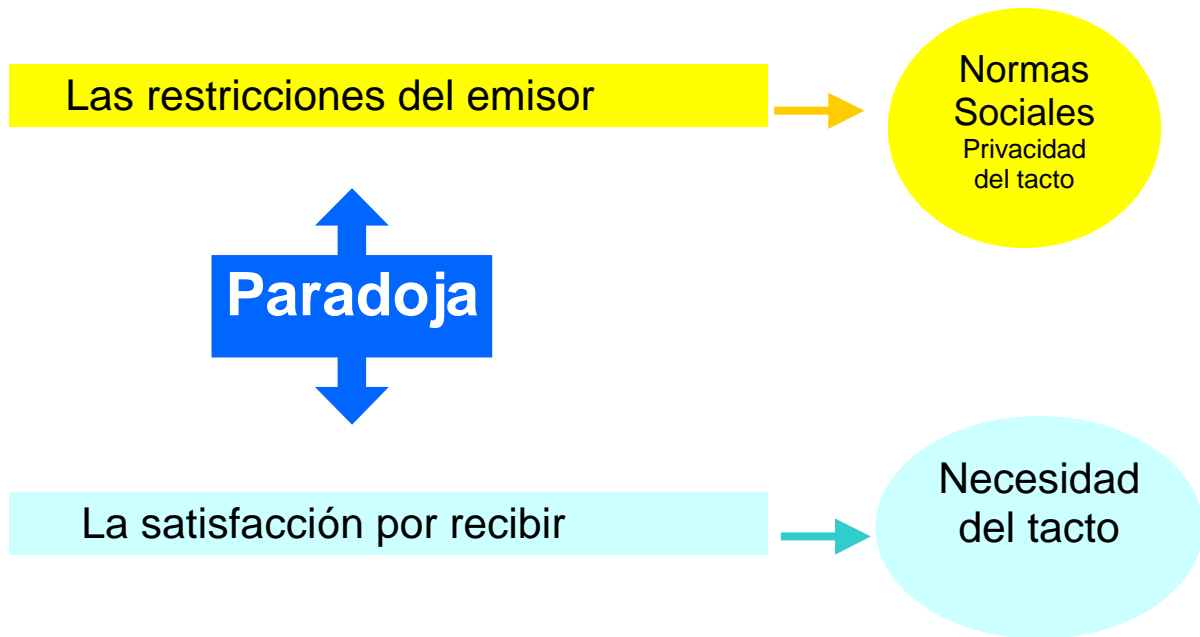
d) Las diferencias de género.

Los alumnos de género masculino afirman que cuando el tacto lo reciben por parte de las alumnas resulta mucho más gratificante por el evidente cuidado que se puede percibir en su ejecución. Mientras que, el discurso de las alumnas-receptoras se distingue por tildar de superficial la propuesta táctil que procede de sus compañeros varones.

Esta circunstancia para algunas chicas es significado de malestar, ya que no pueden disfrutar tan profundamente de la actividad por la frívola intención del emisor. Para desarrollar satisfactoriamente algunas actividades de contacto se requiere de un tacto firme y completo, mermándose las posibilidades de la actividad si la comunicación táctil se caracteriza por la excesiva cautela de alguno de los miembros que participan.

Estos testimonios procedentes de las mujeres son el resultado de percibir los miedos de sus compañeros varones, los cuales, en el anterior epígrafe expresaban el temor a dañar en la ejecución de algunas actividades a sus compañeras de género femenino. Dicho con otras palabras, una obsesiva precaución por dañar al compañero provoca malestar en su recepción; objetivo opuesto al previsto por el individuo que desea impedir la incomodidad de su compañero o compañera.

A modo de resumen del análisis de la interacción táctil se incluye el siguiente cuadro:



Este cuadro explica la paradoja existente en la acción de tocar, y es que a pesar del bienestar que percibe el receptor del mensaje táctil, el emisor experimenta dicha acción con cierta restricción, fundamentada ésta, por las normas sociales que vinculan el tacto con el ámbito privado.

### 6.1.3. En cuanto al programa de intervención didáctica: orientaciones didácticas de aplicación de la interacción táctil y la interacción visual en las sesiones de expresión corporal

Los resultados establecidos a partir del análisis de contenido proporcionan información sobre el estado del alumnado cuando participa de las tareas expresivas. Dichas tareas se caracterizan por la elevada implicación emocional del alumnado, por lo tanto, la vivencia experimentada va a ser un factor determinante en el desarrollo de dichas tareas, y de esta manera, va a influir en la intervención didáctica del discente. De ahí que, resulte imprescindible establecer modelos de progresión que favorezcan la implicación del alumnado en las actividades expresivas.

De esta manera, esta investigación ha posibilitado mejorar y modificar el previo programa de la asignatura *Expresión y Comunicación Corporal*, descrito en el epígrafe 2.2. del marco teórico y que ha posibilitado el desarrollo de este estudio.

El nuevo programa de intervención didáctica propuesto resultado de la aplicación de los métodos de investigación utilizados para este estudio se ha fundamentado en tres criterios que han organizado las tareas según el grado de implicación del alumnado que requieren para su ejecución. Dichos criterios han sido: la interacción visual, las dimensiones de la motricidad y la interacción táctil.

Estos criterios han permitido organizar, clasificar y jerarquizar las tareas expresivas en función del grado de compromiso emocional del alumnado. Este programa de intervención didáctica es resultado de los datos extraídos a partir del análisis de contenido de los *Diarios de prácticas* del alumnado de la asignatura de *Expresión y Comunicación Corporal*, de ahí que, se estructure según las dimensiones de estudio –la mirada y el tacto– que han permitido elaborar el sistema de categorías para aplicar dicho método de investigación.

Esta propuesta organizativa de las tareas expresivas se estructura según tres niveles de concreción. El primer nivel de concreción se vertebra según la interacción visual establecida entre el alumnado, derivándose por tanto tres grandes bloques de tareas: *Tareas con ausencia visual*; *Tareas con ausencia visual del observado*; y *Tareas con presencia visual*.

El programa de intervención didáctica da comienzo con el primer gran bloque, el de *Tareas con ausencia visual*, las cuales se caracterizan porque la totalidad del alumnado permanece con los ojos cerrados. De esta manera, se promueve que el alumno/a se sienta aislado y pueda iniciar un proceso de “en-si-mismamiento” en el que desarrolle su propio diálogo motriz.

El segundo bloque, denominado *Tareas con ausencia visual del observado* se distingue porque un miembro de la pareja o del grupo permanece con los ojos cerrados. Así, además de favorecer el “en-si-mismamiento” del alumno/a con ausencia visual, se favorece la acción de mirar desde la perspectiva del observador, ya que, resulta de menor compromiso observar a alguien sin reciprocidad visual.

Y por último, el bloque de *Tareas con presencia visual* posibilita la interacción visual entre el alumnado. La sucesión de los tres bloques se ordena según la exposición visual a la que están sometidos los alumnos/as. De esta manera e inicialmente, las primeras sesiones se caracterizan por la ausencia visual, para paulatinamente ir proponiendo actividades con los ojos abiertos, hasta alcanzar un último estadio que permita realizar tareas de alta exigencia visual, en el que un único individuo es contemplado simultáneamente por varios sujetos.

El segundo nivel de concreción se organiza según la dimensiones de la motricidad (Camerino y Castañer, 1991), es decir, *la dimensión introyectiva, la dimensión extensiva y la dimensión proyectiva*. Así pues, cada gran bloque expuesto anteriormente se clasifica en un segundo nivel de concreción según sean tareas introyectivas, tareas extensivas y tareas proyectivas.

Las tareas introyectivas son aquellas que se caracterizan por la búsqueda de la exploración del propio individuo, mientras que las tareas extensivas y proyectivas establecen una interacción, ya sea con el medio objetual, como es el caso de las tareas extensivas, y con los demás, como es en el caso de las tareas proyectivas.

Desde el punto de vista del compromiso emocional del individuo y constatado a través de los propios testimonios del alumnado de esta investigación, las tareas introyectivas y la extensivas requieren menor implicación emocional que las proyectivas, ya que estas últimas implican una interacción –ya sea visual o táctil– con los demás. De ahí que, se comience cada gran bloque con tareas de carácter introyectivo, para dar paso a tareas extensivas y por último, a tareas proyectivas en las que se induce al contacto tanto visual como táctil con los demás compañeros que participan en las sesiones de expresión corporal.

Los demás niveles de concreción del programa de intervención didáctica se estructuran según el tipo de interacción táctil, es decir, son resultado de los indicadores procedentes de la dimensión tacto que conforman el sistema de categorías que ha posibilitado el análisis de contenido de los *Diarios de prácticas* del alumnado de expresión corporal.

De esta manera, los resultados de dicho análisis posibilitaron reconocer como tareas de menor a mayor compromiso emocional la siguiente secuencia: tareas de tacto con superficies; tareas de tacto con objetos; y tareas de tacto interpersonal.

Dicho análisis ha dado también como resultado las diferencias significativas establecidas entre los dos tipos de tacto que se ejerce entre compañeros. Por una parte, existen las tareas en las que los roles de la interacción táctil –emisor y receptor– se distinguen, y por otra, las tareas en las que los roles resultan indistinguibles.

Las tareas de tacto en las que se distinguen los dos roles se intercalan de forma progresiva las combinaciones que permiten dicha estructura dual, y de esta manera, aparecen tareas en las que el receptor permanece inmóvil y por lo tanto, la ejecución táctil del emisor se facilita enormemente, a tareas en las que el receptor se mueve, ya sea de forma interrumpida o continuada, y la praxis del emisor se dificulta.

Con respecto a las tareas en las que resultan indistinguibles los dos roles de interacción táctil, la implicación de los participantes de la tareas resulta muy exigente, ya que la proximidad del tacto, tanto por la utilización indiscriminada de superficies corporales, como de la distancia del tacto, resulta extremadamente estrecha.

Así pues, dicho programa de intervención didáctica estructurado a partir de diferentes niveles de concreción que organizan las tareas según el índice de implicación emocional del alumnado, permite proponer orientaciones didácticas al discente para que diseñe recursos y estrategias dirigidas hacia el proceso de desinhibición del alumnado en las sesiones de expresión corporal.

Con respecto al originario programa de la asignatura *Expresión y Comunicación Corporal* y que fue expuesto en el epígrafe 2.2. del marco teórico, estas orientaciones didácticas constituidas a partir de la interpretación de los datos de esta investigación lo modifican y lo mejoran en beneficio de la praxis del alumnado.

Estas modificaciones van a mejorar las estrategias del docente a la hora de proponer recursos para el proceso de desinhibición, ya que, sustituyen algunos de los temas impartidos en las sesiones prácticas del originario programa de la asignatura, y más concretamente, estos contenidos constituyen las sesiones correspondientes a la primera fase de aplicación que es la *exploración* –las fases de aplicación del programa de la asignatura queda explicado en el epígrafe 2.3. del marco teórico–.

Por lo tanto, los tres temas originarios que conformaban la fase de la *exploración* como eran *Soy cuerpo* –tema I–, *¿Cómo respiro?* –tema II– y *Sentido y sensibilidad* –tema III– son sustituidos por los tres grandes bloques que constituyen el primer nivel de concreción

del nuevo programa de intervención didáctica, es decir, *Tareas con ausencia visual*, *Tareas con ausencia visual del observado*, y *Tareas con presencia visual*.

Así pues, en el nuevo programa de la asignatura –aparece en el Anexo desarrollado íntegramente los temas impartidos en las sesiones prácticas serán los siguientes: Tema I: Tareas con ausencia visual; Tema II: Tareas con ausencia visual del observado; Tema III: Tareas con presencia visual; Tema IV: El movimiento espontáneo; Tema V: El cuerpo es el mensaje. De la misma manera que en el anterior programa de la asignatura, los tres primeros temas constituyen la primera fase de aplicación de la *exploración*, el cuarto tema es desarrollado en la segunda fase de aplicación, y el quinto y último tema constituye la última fase de aplicación, *la comunicación*.

En consecuencia, una fase de aplicación tan trascendente como es la denominada *exploración* para el óptimo desarrollo de las fases posteriores, es mejorada notablemente por la organización de las tareas expresivas según la implicación emocional que se requiere del alumnado. De esta manera, el discente puede reforzar el proceso de desinhibición y así, consolidar el proceso creativo vinculado a las otras dos fases; la fase de la *expresión* y la fase de la *comunicación*.

## **6.2. CONCLUSIONES METODOLÓGICAS**

---

Este apartado está constituido por las conclusiones procedentes del método de investigación elegido para este estudio, al igual que, las extraídas de la utilización de la herramienta procedimental para la recogida y procesamiento de datos:

### **6.2.1. En cuanto a los métodos de investigación**

El sistema de categorías establecido para poder desarrollar el análisis de contenido de los *Diarios de prácticas* ha posibilitado registrar, y posteriormente analizar todos aquellos testimonios del alumnado que hacen referencia a la experiencia suscitada por la interacción táctil y la interacción visual en las sesiones prácticas de expresión corporal.

Este método de investigación ha permitido registrar documentalmente la singularidad motriz de cada individuo participante en la experiencia. Ante el mismo estímulo propuesto

en las sesiones prácticas cada sujeto lo percibe, lo interpreta y lo expresa en función de su idiosincrasia, posibilitando de esta manera, un amplio abanico de respuestas motrices que describen la singularidad humana.

Por todo ello, esta investigación ha verificado cómo el carácter local –establecido por la visión particular del hecho educativo de cada alumno/a– es susceptible de transformarse en objeto de estudio del conocimiento científico. Ante esta misma idea, Miguel Vicente Pedraz (1987) considera que el carácter local de las Ciencias de la Educación Física está supeditado a la *normatividad* de las Ciencias Práxicas de la Educación Física. Estas Ciencias Práxicas se ocupan del hecho educativo desde la perspectiva pedagógica; es decir, en tanto que posibilitadoras de soluciones específicas a la intervención educativa. A pesar de que no emiten leyes generales, sino normas de actuación, este autor sostiene que este tipo de ciencias poseen rango científico, ya que, los criterios de validación científica de las *teorías normativas* se basan en la coherencia interna y en la contrastabilidad, criterios de validación propios del conocimiento científico –según la visión del epistemólogo argentino Mario Bunge–.

### 6.2.2. En cuanto a la herramienta procedimental para el procesamiento de datos

El programa informático NUDIST ha posibilitado la organización de los datos proporcionados por el análisis de contenido de los *Diarios de prácticas* de los alumnos/as de la asignatura de *Expresión y comunicación corporal*, revelándose como herramienta muy eficaz para el procesamiento y análisis de datos.

De las diferentes utilidades que brinda este programa informático, esta investigación ha utilizado preferentemente la que permite organizar y estructurar los párrafos sistematizados según un sistema de indización fundamentado en el sistema de categorías. De esta manera, todos los fragmentos analizados se e

estructuran según el nivel de concreción más inferior, el correspondiente a los indicadores.

## 6.3. LINEAS FUTURAS DE INVESTIGACION

---



Tras el desarrollo del proceso de investigación y analizados los resultados obtenidos es pertinente exponer posibles líneas de estudio que amplíen, complementen y abran nuevas perspectivas en torno al objeto de estudio de la presente investigación. En este sentido, este último epígrafe de la memoria de tesis contempla las siguientes propuestas:

a) *La ampliación del ámbito de estudio.*

Esta investigación ha revelado a partir del análisis de contenido de los *Diarios de prácticas* del alumnado de la asignatura *Expresión y Comunicación Corporal* de la Diplomatura en educación física de la Universidad de Zaragoza, la influencia que ejerce en su praxis la interacción táctil y la interacción visual. Sería enriquecedor ampliar la experiencia a otros ámbitos y contextos de intervención de la actividad física y el deporte. Concretamente a la disciplina de educación física en la Educación formal –E.S.O. y 1º Bachillerato–.

Por lo tanto, una posible propuesta de investigación sería analizar las implicaciones de la interacción táctil y la interacción visual en las diversas actividades físicas que se desarrollan en la Educación Física formal, y así, poder elaborar programas de intervención didáctica que favorezcan la intervención docente.

El hecho de que el alumnado en las clases de educación física permanezca en continuo movimiento provoca un alto grado de comunicación visual. La inexistencia de pupitres que oculten la corporalidad del alumno/a, la disposición espacial aleatoria, y la lógica interna de las tareas que requieren de la comunicación visual, hacen que cada alumno/a esté expuesto a la mirada de los demás, y a su vez, puedan observar lo que acontece a su alrededor.

De ahí que, resulte muy significativo analizar las consecuencias que ejerce la mirada en el comportamiento del alumnado a la hora de participar en las tareas propuestas desde las sesiones de expresión corporal.

De la misma manera, la interacción táctil está presente en las tareas motrices de las sesiones de educación física, ya que para el desarrollo de determinadas tareas el alumnado debe tocarse, o bien directamente a través del tacto interpersonal, o a partir de objetos.

b) *La ampliación del sistema de categorías.*

Esta propuesta se centra en mejorar el método de investigación para el ámbito de la expresión corporal, ahondando en posibles dimensiones de análisis susceptibles de estudio que sean relevantes y determinantes para el desarrollo de la expresión corporal.

De la misma forma que esta investigación ha demostrado la influencia de la mirada y el tacto en la implicación emocional del alumnado, se puede esperar que otros aspectos que rodean las sesiones de expresión corporal puedan ser motivo de análisis.

Por ejemplo, y como se ha visto a lo largo de esta investigación, la dimensión introyectiva de las tareas expresivas otorga a la propiocepción un relevante valor de estudio. Podría resultar de gran interés el estudio de la influencia que ejercen las tareas expresivas de carácter introyectivo en la conciencia corporal del alumno/a.

*c) La evaluación del programa de intervención didáctico propuesto desde esta investigación.*

A partir de uno de los resultados de esta investigación –el que hace referencia a la elaboración del programa de intervención didáctica para el ámbito de la expresión corporal– una posible propuesta de investigación futura se podría centrar en la evaluación de la aplicación de dicho programa de intervención didáctica.

En este sentido, se podría aplicar el programa de intervención didáctica en la asignatura de *Expresión y Comunicación Corporal* de la Diplomatura de Educación Física de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, y evaluarlo aplicando métodos de investigación utilizados para el desarrollo de esta investigación como son los *Diarios de prácticas* y el *Análisis de contenido*. De la misma manera, se podría incluir otro método de investigación como es la *Observación*.

*d) Recopilación de información sobre el proceso de evolución del alumnado participante en la experiencia de esta investigación.*

La recopilación de datos se efectuaría mediante *Entrevistas en profundidad* y/o *Grupos de discusión*. El objetivo de dicha aproximación sería indagar como ha sido la integración longitudinal de la experiencia del tacto y la mirada en los alumnos/as que han constituido la muestra de estudio de la presente investigación. Para ello, la revisión personal de su diario –entrevista recordada– sería el desencadenante para iniciar el proceso de recuerdo y balance retrospectivo.





---

## BIBLIOGRAFÍA



- Alexander, G. (1991) *La eutonía*. Barcelona: Paidós.
- Álvarez Barrio, M. J.; Muñoa, J.(2003) “El profesorado novel en E.C. y su planteamiento práctico del bloque de contenidos de ritmo y expresión. Estudio del caso de un profesor de secundaria”. *Actas del I Congreso Internacional de expresión corporal y Educación*. Salamanca: Amarú ediciones.
- Álvarez Reinares, C. (1997) *La piel como frontera. Tocar, sentir, ser*. Zaragoza: Yalde.
- Aranguren, J. L. (1975) *La comunicación humana*. Madrid: Guadarrama.
- Arendt, H. (1996) *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arteaga, M.; Viciano, V.; Conde, J. (1999) *Desarrollo de la expresividad corporal*. Barcelona: Inde.
- Artola, M. (1991) *Antiguo Régimen y revolución liberal*. Barcelona: Ariel.
- Baecker, I. M. “Relacionando interés, acción, producción de conocimiento, concepciones de cuerpo y concepciones de movimiento: ¿Es posible una ciencia del movimiento humano?”. *Revista Educación Física y Ciencia*, 2 (1997): 42-51.
- Barbero, J. I. “Cultura profesional y currículo (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio”. *Revista de Educación*, 311 (1996): 13-49.
- Barbotin, E. (1977) *El lenguaje del cuerpo*. Pamplona: Eunsa.
- Barcena, F.; Mèlich, J. C. “El aprendizaje simbólico del cuerpo”. *Revista Complutense de Educación*, 2, vol. 11 (2000): 59-81.
- Barrio, M.; Alonso, P. “Nunca es pronto”. *El País Semanal*, 1413 (2003): 82.
- Beltrán, M. (1991) *La realidad social*. Madrid: Tecnos.
- Bercebal, F. (1995) *Drama. Un estadio intermedio entre juego y teatro*. Ciudad Real: Ñaque.
- Bernard, M. (1980) *El cuerpo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bertalanffy L. (1976) *Teoría general de sistemas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Bilbeny, N. (1997) *La revolución en la ética*. Barcelona: Anagrama.

- Blández, J. “Lo que el alumnado de educación secundaria piensa de las clases de educación física y no se atreve a decirle a su profesor/a”. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 66 (2002): 20-30.
- Blázquez, F.; Cuadrado, I. (1991) *Comunicación no verbal e implicaciones didácticas para profesores y alumnos*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Blouin, J. “La expresión corporal”. *Revista de Educación física*, 2 (1985): 9-14.
- Bobo, M. y otros (2003) “Expectativas y opiniones de los alumnos del INEF de Galicia respecto a la materia expresión corporal y danza”. *Actas del I Congreso Internacional de expresión corporal y Educación*. Salamanca: Amarú ediciones.
- Bohm, D. (2002) *Sobre la creatividad*. Barcelona: Kairós.
- Bossu, H.; Chalaguier, C. (1986) *La expresión corporal, método y práctica*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bourdieu, P. (1986) “Notas provisionales para la percepción social del cuerpo”. En Álvarez-Uría (ed.) *Materiales de sociología crítica*. Madrid: La Piqueta, 1986:183-194.
- Bourdieu, P. (2003) *El oficio de científico*. Barcelona: Anagrama.
- Breton Le, D. (1999) *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Breton Le, D. “El cuerpo y la educación”. *Revista Complutense de Educación*, 2, vol. 11 (2000): 35-42.
- Breton Le, D. (2002) *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Brohm, J. M. (1982) *Sociología política del deporte*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Brozas, M. P. “Los objetos: Recursos pedagógicos en expresión corporal”. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 40 (1995): 34-38.
- Brozas, M. P. (1996) *La construcción conceptual de la expresión corporal en la teoría teatral del siglo XX*. [Tesis doctoral] León: Universidad de León.



- Brozas, M. P. “En torno a la definición del Contact Improvisation desde una triple perspectiva: coreográfica, acrobática y pedagógica”. *Revista Digital Lecturas Educación Física y Deportes*, 22 (2000): 1-8.
- Bunge, M. (1980) *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- Bunge, M. (2004) *Emergencia y convergencia*. Barcelona: Gedisa.
- Canales, I. “La educación física en la II República española: el desolado contexto escolar en el que intentó configurarse como asignatura”. *Revista de Educación Física*, 86 (2001): 13- 16.
- Canales, I.; López Villar, C. “Creatividad y singularidad, ejes vertebradores de la expresión corporal”. *Revista de Educación Física*, 86 (2002): 23-26.
- Canales, I.; López Villar, C. (2002) “Sensaciones y percepciones de los alumnos suscitadas por el trabajo de expresión corporal. Análisis de contenido de los diarios de las sesiones”. *Actas del V congreso de ciencias del deporte, la educación física y la recreación*. Lleida: I.N.E.F.C., 2002: 379-389.
- Canales, I.; López Villar, C. (2003) “La expresión corporal como escenario de corporeidades. La mirada y su influencia en la imagen corpórea”. *Actas del I Congreso Internacional de expresión corporal y Educación*. Salamanca: Amarú ediciones.
- Canales, I.; López, C. “La mirada en las clases de expresión corporal y su influencia en la propia imagen”. *Revista de Educación Física*, 93 (2005): 23-28.
- Cardoso, Ciro F.S. (1989) *Introducción al trabajo de la investigación histórica*. Barcelona: Crítica.
- Castañer, M.; Camerino, O. (1991) *La educación física en la enseñanza primaria*. Barcelona: Inde.
- Castilla del Pino, C. (comp.) (1992) *El silencio*. Madrid: Alianza Universidad.
- Castilla del Pino, C. (2001) *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Tusquets.
- Cipolla, C. (1991) *Allegro ma non troppo*. Barcelona: Crítica.
- Coca, S. (1988) *Comunicación y creatividad. La expresividad creativa del gesto*. [Tesis doctoral] Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Cruz, M. (comp.) (1996) *Tiempo de subjetividad*. Barcelona: Paidós.

**Damasio, A. (1996) *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.**

Davis, F. (1976) *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.

Echevarria, J. (1995) *Telópolis*. Barcelona: Ensayos Destino.

Elias, N. (1993) *El proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Farreny, M. T. (2001) *Pedagogía de la expresión con Carme Aymerich*. Ciudad Real: Ñaque.

Feldenkrais, M. (1991) *Autoconciencia por el movimiento*. Barcelona: Paidós.

Fontana, J. (1992) *La historia después del fin de la historia*. Barcelona: Crítica.

Foucault, M. (1994) *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.

Fukuyama, F. (2000) *La gran ruptura*. Barcelona: Ediciones B.

García, L.; Motos, T. (1990) *Expresión corporal*. Madrid: Alambra.

García Carrasco, J.; García del Dujo, A. (2001) *Teoría de la educación*. Tomo II. Salamanca: Universidad de Salamanca.

García Fernández, J. L. (1991) *La comunicación de las emociones*. [Tesis doctoral] Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Garrido, I. (2000) *Psicología de la emoción*. Madrid: Síntesis.

Gil, J. *Análisis de datos cualitativos. Introducción al programa NUDIST*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Apuntes inéditos del curso doctorado “La recerca en activitat física i esport” del INEFC Lleida 2000/02.

Gomes de Lucena, N. (1988) *Análisis de un programa de intervención motriz (expresión corporal) como factor de desarrollo motor y eficacia laboral en un centro especial de empleo de trabajadores adultos con retraso mental*. [Tesis doctoral] Granada: Universidad de Granada.

González Arévalo, C. “El proceso de programa en la enseñanza de la actividad física y el deporte”. *Apunts*. 80 (2005): 20-29.

- González Blasco, P. "Medir en las ciencias sociales". En García Ferrando y otros (comp.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial, (1986): 209-267.
- González Sarmiento, L. (1982) *Psicomotricidad profunda. La expresión sonora*. Valladolid: Kine.
- Gurméndez, C. (1985) *Tratado de las pasiones*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Guyton, A. (1992) *Tratado de fisiología médica*. Madrid: Interamericana.
- Kundera, M. (1995) *La lentitud*. Barcelona: Tusquets.
- Habermas, J. (2002) *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Barcelona: Paidós.
- Harris, M. (1990) *Nuestra especie*. Madrid: Alianza Editorial.
- Heidegger, M. (1996) *El ser y el tiempo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Heinemann, K. (2003) *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las Ciencias del Deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Hendricks, G. (1997) *La respiración consciente*. Barcelona: Urano.
- Höfler, H. (1994) *Terapia y gimnasia respiratoria*. Barcelona: Paidotribo.
- Horgan, J. (1988) *El fin de la ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Huisman, D. (1999) *El existencialismo*. Madrid: Acento editorial.
- Izuzquiza, I. (2003) *Filosofía del presente. Una teoría de nuestro tiempo*. Madrid; Alianza Editorial.
- Jara, J. (2000) *El clown, un navegante de las emociones*. Sevilla: Proexdra.
- Kuhn, T. (1992) *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Lagardera, F. (1990) *Una interpretación de la cultura deportiva en torno a los orígenes del deporte contemporáneo en Cataluña*. [Tesis doctoral] Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Lagardera, F. "De la aristócrata gimnástica al deporte de masas: Un siglo de deporte en España". *Sistema*, 110-111 (1992): 45-58.

- Lagardera, F. (1992) "El deporte moderno visto desde la sociología histórica". *Actas I Encuentro UNISPORT sobre Sociología del deporte*. Málaga; Unisport.
- Lagardera, F. "Notas para una historia social del deporte en España". *Revista Historia de la Educación*, vol. XIV-XV (1995-96): 151-172.
- Lagardera, F. y otros (1997) *Género femenino y actividad físico deportiva en la naturaleza. El caso de la mujer aragonesa*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Lagardera, F.; López, C.; González, O. (2000) "Evaluación de las conductas motrices introyectivas". *Actas del V Seminario Internacional de Praxiología motriz*. La Coruña: INEF.
- Lagardera, F.; Lavega, P. (2003) *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Lamo de Espinosa, E. (1996) *Sociedades de cultura. Sociedades de ciencia*. Oviedo: Ediciones Nóbel.
- Learreta, B. (2004) *Los contenidos de Expresión Corporal en el área de Educación Física en enseñanza primaria*. [Tesis doctoral] Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Lecoq, J. (2003) *El cuerpo poético*. Barcelona: Alba.
- Lipovestky, G. (1990) *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- López-Aranguren, E. "El análisis de contenido". En García Ferrando y otros (comp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial, (1986): 365-396.
- López F.; Cao, M.; Gauli, J.C. "El cuerpo imaginado". *Revista Complutense de Educación*, 2, vol. 11 (2000): 43-57.
- López Yepes, J. (ed.) (2004) *Diccionario enciclopédico de Ciencias de la Documentación*. Vol. I y II. Madrid: Síntesis.
- Lovelock, J. (1993) *Las edades de Gaia. Una biografía de nuestro planeta vivo*. Barcelona: Tusquets.
- Lozano, J. "La expresión corporal está de moda. Consideraciones generales en torno a este hecho". *Perspectivas de la actividad física y el deporte*, 16 (1994): 3-7.

- Marina, J. A. (1993) *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J. A. (1996) *Elogio y refutación del ingenio*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J. A. (1997) “¿Qué son y qué se sabe de los sentimientos?” En Nieto (ed.), *Saber, sentir, pensar*. Madrid: Debate.
- Martínez, M. (1989) *El conocimiento humano*. México: Taurus.
- Mateu, M. “Activitats físiques d’expressió: ¿paradoxa, contradicció o innovació? *Apunts. Educación Física y Deportes*, 16-17 (1989): 57-63.
- Mateu, M. (1992) *1000 ejercicios y juegos aplicados a las actividades corporales de expresión*. Barcelona: Paidotribo.
- Maturana, H. (1997) *La realidad: ¿objetiva o construida?. Volumen I: Fundamentos biológicos de la realidad*. México: Anthropos.
- Meirieu, P. (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Mèlich, J. C. (2002) *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Merleau- Ponty, M. (1980) *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Merleau- Ponty, M. (1986) *El ojo y el espíritu*. Barcelona: Paidós.
- Miranda, J. (1989) *Cultura y cultura corporal. Desarrollo y sentido cultural de la actividad física comercializada*. [Tesis doctoral]. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Miranda, J. “¿Qué es la expresión corporal? Una aproximación conceptual y un poco de historia”. *Revista de Educación Física*, 31 (1990): 12-16.
- Miranda, J. “La posmodernidad y la actividad física”. *Perspectivas de la actividad física y el deporte*, 13 (1994): 36-41.
- Mora, F (ed.) (2000) *El cerebro sintiente*. Barcelona: Ariel.
- Moragas de, J. (1965) *La expresividad humana*. Barcelona: Labor.
- Morin, E. (1984) *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Morin, E. (2002) *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Mosterin, J. (1987) *Conceptos y teorías en la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Motos, T. (1983) *Iniciación a la expresión corporal*. Barcelona: Humanitas.

- Motos, T. (1985) *Juegos y experiencias de expresión corporal*. Madrid: Humanitas.
- Motos, T.; Tejedor, F. (1985) *Prácticas de dramatización*. Madrid: La avispa.
- Munné, A. (2002) *La microgimnasia-Amar el cuerpo*. Barcelona: Paidotribo.
- Navajas, R. (2003) "Nuevos retos en la expresión corporal del siglo XXI: fundamentación, cambio estructural y renovación de su filosofía". *Actas del I Congreso Internacional de expresión corporal y educación*. Salamanca: Amarú ediciones.
- Nicol, E. (1974) *Metafísica de la expresión*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Novack, C. J. (1990) *Sharing the dance. Contact improvisation and America Culture*. Wisconsin: The University of Wisconsin.
- Oña, A. "La ciencia en la actividad física: viejos y nuevos problemas". *Revista Motricidad*, 9 (2002):9-42.
- Páez, D. (1997) "Análisis sentimental de nuestra cultura. Cultura, emoción y conocimiento de sí en España e Iberoamérica". En Nieto (ed), *Saber, sentir, pensar*. Madrid: Debate.
- Pelegrín, A. "Cuerpo, espacio, movimiento". *Existir extra*, 6 (1980):24-27.
- Pérez Ramírez, C. "Evolució històrica de l'educació física". *Apunts. Educación Física y Deportes*, 33 (1993): 24-38.
- Pérez-Samaniego, V.; Sánchez Gómez, R. "Las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículum de la Educación Física". *Revista digital Lecturas Educación Física y Deportes*, 33 (2001): 1-6.
- Perich, M. J. (2002) *Los hábitos deportivos de los aragoneses*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Peroto, I. "Hieronymus Mercurialis y su de *Arte Gymnastica*". *Citius Altius Fortius*, Tomo II (1960): 23-45.
- Piernavieja, M. "Antecedentes históricos legales de la educación física". *Citius Altius Fortius*, Tomo IV (1960): 18-30.
- Piernavieja, M. "Bruno Amorós, El primer gimnasiarca español". *Citius Altius Fortius*, Tomo II (1960): 46-55.

- Planella, J. (2004) *Cos i discursivitat pedagògica: bases per a la ideació corporal*. [Tesis doctoral]. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Pomiés, J. “Yo-piel: el gran “invento” de Anzieu”. *Revista Kine*, 10 (1988): 23-27.
- Portela, H. “Cómo problematizar la Educación Física desde la transición del concepto del cuerpo al de corporeidad”. *Revista digital Lecturas Educación Física y Deportes*, 48 (2002): 1-5.
- Prigogine, I.; Stengers, P. (1990) *Entre el tiempo y la eternidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Prigogine, I.; Stengers, P. (1990) *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Puig, N. (1996) *Joves i esport*. [Tesis doctoral]. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Quesada, J. (2003) *Historia de la filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Quivy, R.; Campenhoudt Van, L. (1997) *Manual de recerca en ciències socials*. Barcelona: Herder.
- Restrepo, L. C. (1997) *El derecho a la ternura*. Barcelona: Península.
- Rey, A.; Trigo, E. “Motricidad... ¿Quién eres?”. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 59 (2000): 91-98.
- Ruiz, L. M. (1987) *Desarrollo motor y actividad física*. Madrid: Gymnos.
- Salgado, J. I. y otros. (2003) “Análisis del tratamiento de las actividades de expresión corporal en diversos currículos de la E.S.O.” *Actas del I Congreso Internacional de expresión corporal y Educación*. Salamanca: Amarú ediciones.
- Salgado, J. I. y otros. “Factores a tener en cuenta en la enseñanza de tareas motrices que impliquen contacto físico”. *Revista de educación física*, 91 (2003): 27-38.
- Santiago, P. (1985) *De la expresión corporal a la comunicación interpersonal*. Madrid: Narcea.
- Sartre, J. P. (1971) *Bosquejo de una teoría de las emociones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Savater, F. (1997) *El valor de educar*. Barcelona: Airel.
- Schaff, A. (1983) *Historia y verdad*. Barcelona: Crítica.

- Schinca, M. (2002) *Expresión corporal. Técnica y expresión del movimiento*. Barcelona: Praxis.
- Schwartzmann, F. (1966) *Teoría de la expresión*. Barcelona: Universidad de Chile.
- Sebastiani, E. M. “Educación física: algo más que enseñar a chutar un balón”. *Actas del VIII Congreso culturas deportivas y valores sociales* de la Asociación española de investigación social aplicada al deporte (AEISAD). Barcelona: AEISAD. En prensa.
- Sergio, M. (1986) *Motricidade Humana. Uma nova ciencia do momem*. Lisboa: Ministerio da Educaçao e Cultura.
- Serrano, S. (2004) *El regalo de la comunicación*. Barcelona: Anagrama.
- Sicilia, A. “El diario personal del alumnado como técnica de investigación en Educación Física”. *Apunts*, 58 (1999): 25-33.
- Sierra, M. A. “La expresión corporal como contenido de la educación física escolar”. *Revista electrónica Askesis*, 1 (1996): 1-20.
- Sierra, M. A. (2002) *La expresión corporal desde la perspectiva del alumnado de Educación Física*. [Tesis doctoral] Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Soler, E. (1989) *Educación sensorial*. Madrid: Alhambra.
- Soto, M. J. (1995) *La recomposición del espejo*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra (Eunsa).
- Stokoe, P. (1967) *La expresión corporal y el niño*. Buenos Aires: Ricordi.
- Stokoe, P. (1988) *Expresión corporal. Arte, salud y educación*. Buenos Aires: Humanitas.
- Stokoe, P.; Sirkin, A. (1994) *El proceso de la creación en arte*. Buenos Aires: Almagesto.
- Tamayo, D. (1987) *Educación la sensibilidad*. Madrid: Alambra.
- Tonucci, F. (1975) *La escuela como investigación*. Barcelona: Avance.
- Torrebadella, X. “Aproximación a una historia de la actividad física y el deporte mediante el análisis de las fuentes bibliográficas (1800-1939)”. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 59 (2000): 11-20.
- Trigo, E. (1999) *Creatividad y motricidad*. Barcelona: Inde.



Ulmann, G. (1972) *Creatividad*. Madrid: Rialp.

Vicente, M. (1987) *Teoría pedagógica de la actividad física*. Madrid: Gymnos.

Viejo, I. “La educación física en la Institución Libre de Enseñanza”. *Revista Española de Educación Física y Deportes*. Vol. 3, 1 (1996): 12- 20.

Vigarello, C. (1991) *Lo limpio y lo sucio*. Madrid: Alianza Editorial.

Vigneau, A. “El pallaso, l’humor i jo”. Curso de la Escuela de expresión y de Psicomotricidad del Instituto Municipal de Educación de Barcelona. Barcelona, 2004. Apuntes inéditos.

Villarroya, O. (2002) *La disolución de la mente*. Barcelona: Tusquets.

Zabalza, M. A. (2004) *Diario de clase*. Madrid: Narcea.

Zubiri, X. “El hombre y su cuerpo”. *Salesianum*, 3 (1974): 479-486.

---

ANEXO



---

# PROGRAMA DE LA ASIGNATURA EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN CORPORAL

---

## **1. Consideraciones preliminares**

El motivo principal para la elaboración de este programa ha sido el de aproximar de forma sencilla la expresión corporal al alumnado, para que así, pueda ser motivo de conocimiento y a partir de ahí, motivo de reflexión.

Cuando hablamos de expresión corporal podemos argüir que la expresividad constituye el eje principal que guía los objetivos a plantear desde este ámbito. La expresividad es un aspecto trascendental en el proceso de maduración del individuo, por lo tanto, lo consideramos un aspecto prioritario a desarrollar dentro del sistema educativo. “El término ‘expresión’, entendido como la acción y efecto de expresar, determina en sí mismo una síntesis de la conducta, ya que el ser humano expresa o se expresa siempre y en todo momento a lo largo de su existencia. (...) El concepto de expresión está definido en el término mismo como la acción o efecto de exprimir (exprimere) o ex\_presar, es decir, ‘apretar’ para que salga el contenido de algún cuerpo o de algo; ‘empujar’ hacia fuera, ‘sacar’, ‘exteriorizar’ lo que está oculto y contenido. En cierta medida, la acción de expresar exige un esfuerzo y necesita de una potencia que ponga en funcionamiento el proceso” (González Sarmiento, 1982: 16-17).

Esta potencia inicial va a estar ofrecida por los diferentes estímulos que le llegan al individuo a lo largo de su vida. Cuando hacemos alusión a la expresividad, nos estamos refiriendo a esa necesidad humana de “sacar de dentro afuera”, de ese proceso en el que hacemos nuestro el mundo, sintiéndonos formar parte de él. Es el proceso en el cual el individuo refleja el mundo a través de su subjetividad, expresando, por tanto, su visión de la realidad. Es así como, la expresión corporal se fundamenta en esa capacidad humana de manifestar su perspectiva de la realidad a partir de la corporeidad.

Si retomamos la idea de que “el cuerpo es el mensaje” (Davis, 1975; Knapp, 1980; Bernard, 1985) todo comportamiento motor implica “expresión”. Desde nuestra forma de caminar, la manera de levantar un vaso, efectuar un pase en baloncesto, realizar un pliè, etc. Nuestro cuerpo siempre expresa, tanto por su constitución como en

situaciones estáticas y dinámicas<sup>84</sup>. De ahí que, ya sea en un partido de baloncesto o en un espectáculo de danza, el cuerpo expresa a pesar de que sea o no su fin último. En el partido de baloncesto el objetivo es meter más canastas que el contrario, mientras que en un espectáculo de danza la expresión es un objetivo intrínseco.

## **2. Objetivos:**

1. Proporcionar al estudiante el soporte teórico y conceptual específico de la expresión corporal que le permita fundamentar su intervención profesional de forma sistemática y rigurosa.
2. Conocer las técnicas de dramatización y sus adaptaciones al medio escolar.
3. Adquirir recursos metodológicos para la elaboración de sesiones de expresión corporal.
4. Vivenciar los contenidos que se incluyen en el ámbito de la expresión corporal.
5. Desarrollar la desinhibición ante las prácticas corporales de carácter expresivo.
6. Estimular la reflexión sobre la expresión corporal y su aplicación al marco escolar

## **3. Programa detallado por temas**

En este apartado se va a detallar cada uno de los temas, especificando:

- Objetivos específicos
- Contenidos psicopedagógicos
  - De saber (conceptos),
  - De saber hacer (procedimientos)
  - De ser/estar (actitudes)
- Metodología.
- Bibliografía correspondiente.

---

<sup>84</sup>. Por ejemplo, es muy distinto lo que transmite una persona de una altura considerable, tez morena y rasgos angulosos, a lo que nos transmite otra persona de pequeña estatura, tez blanca y suaves rasgos.

### 3.1. Temas impartidos en las clases teóricas –3 créditos–

#### *Tema I: La idiosincrasia de la expresión corporal*

---

*Objetivos:*

- Aproximarse al concepto de expresión corporal
- Tener una amplia visión del concepto según diferentes autores
- Identificar los aspectos que le distinguen con respecto al resto de contenidos de educación física

*Contenidos:*

Conceptos:

- 1.1. Problemas en la definición de la expresión corporal y su ambigüedad frente a la disparidad de contenidos.
- 1.2. Aportaciones de la expresión corporal a la educación física.
- 1.3. Perspectiva adoptada en la propuesta de la asignatura.

Procedimientos:

- 1.4. Búsqueda documental de definiciones de Expresión Corporal.
- 1.5. Síntesis y elaboración de una conceptualización sobre Expresión Corporal.

Actitudes, valores y normas:

- 1.6. Manifestación de actitud crítica ante la diversidad de perspectivas de la Expresión Corporal.

En este tema primero se sitúa a la expresión corporal con respecto al resto de contenidos de la educación física, en la cual, se reflexiona y analiza cuales son los aspectos que la identifican con respecto a los demás. Para ello, se requerirá de un breve barrido histórico en el que ayude a entender el presente de la expresión corporal y su desarrollo paralelo con la educación física.

*Metodología:*

Las técnicas de enseñanza aplicadas en este primer tema son la lección magistral para la exposición de los contenidos conceptuales y las técnicas grupales participativas de:

- “preguntas y respuestas” en la que a través de las lecturas que se le proporcionan al alumnado deben responder y sintetizar su pensamiento en torno a la variedad de opiniones sobre la expresión corporal,
- “coloquio con guión” se impulsa la reflexión y la crítica sobre la diversidad de opiniones de autores que hacen referencia a este tema.

*Bibliografía del tema:*

Arteaga, M.; Viciano, V.; Conde, J. (1999) *Desarrollo de la expresividad corporal*. Barcelona: Inde.

Blouin, J. "La expresión corporal". *Revista de Educación física*, 2 (1985): 9-14.

Castañer, M.; Camerino, O. (1991) *La educación física en la enseñanza primaria*. Barcelona: Inde.

Miranda, J. "¿Qué es la expresión corporal? Una aproximación conceptual y un poco de historia". *Revista de Educación Física*, 31 (1990): 12-16.

Motos, T. (1983) *Iniciación a la expresión corporal*. Barcelona: Humanitas.

Santiago, P. (1985) *De la expresión corporal a la comunicación interpersonal*. Madrid: Narcea.

Sierra, M. A. "La expresión corporal como contenido de la educación física escolar". *Revista electrónica Askesis*, 1 (1996): 1-20.

Stokoe, P. (1988) *Expresión corporal. Arte, salud y educación*. Buenos Aires: Humanitas.

## Tema II: Componentes de la expresión corporal

### *Objetivos:*

- Conocer los componentes que configuran el fenómeno de la expresión corporal.

### *Contenidos:*

#### Conceptos:

- 2.1. Componentes de la expresión corporal
- 2.2. Subcomponente cuerpo. El gesto expresivo.
- 2.3. Subcomponente espacio. La proxémica.
- 2.4. Subcomponente tiempo. El ritmo.

#### Procedimientos:

- 2.5 Identificación de los elementos expresivos

#### Actitudes, valores y normas

- 2.6. Aceptación de la complejidad del fenómeno expresivo

En este tema se realiza una aproximación analítica y sistémica a los diferentes componentes que constituyen la expresión corporal. La exposición de los contenidos pretende que el alumno/a sea capaz de comprender la multiplicidad y complejidad del

fenómeno de la expresión corporal, pero otorgándole herramientas para realizar una configuración sistemática y científica de su objeto de estudio e intervención. Es decir, la aceptación de lo complejo sin menoscabo de su abordaje riguroso y metódico.

Tras esta aproximación sistemática se profundiza en el gesto expresivo, la proxémica y el ritmo para que el alumno/a obtenga informaciones que le capaciten a la hora de realizar una intervención didáctica.

#### *Metodología:*

Las técnicas de enseñanza aplicadas en este tema son la lección magistral para la exposición de los contenidos conceptuales relacionados con las propuestas teóricas de diversos autores sobre los componentes de la expresión corporal. Fundamentalmente, la propuesta teórica de Tomás Motos (1985) y las técnicas grupales participativas de “estudio de casos”, en los que ante la narración de una manifestación motriz, los alumnos/as deben identificar los componentes de la expresión corporal presentes en la misma.

#### *Bibliografía del tema:*

Motos, T. (1985) *Juegos y experiencias de expresión corporal*. Madrid: Humanitas.

Motos, T.; Tejedor, F. (1985) *Prácticas de dramatización*. Madrid: La avispa.

### *Tema III: La emotividad y la creatividad en la expresión corporal*

---

#### *Objetivos:*

- Comprender el concepto de emotividad y cómo se desarrolla en la expresión corporal
- Conocer el concepto de creatividad, sus manifestaciones y formas de desarrollo en la expresión corporal.

#### *Contenidos:*

##### Conceptos

- 3.1. Manifestaciones de la creatividad en la expresión corporal
- 3.2. Movimiento creativo *versus* movimiento técnico deportivo
- 3.3. Implicación de la emotividad en la expresión corporal

##### Procedimientos

- 3.4. Identificación de la creatividad y la emotividad en la expresión corporal.

##### Actitudes, valores y normas

- 3.5. Aceptación de la emotividad y la creatividad como contenidos fundamentales de la expresión corporal.



### *Metodología:*

Las técnicas de enseñanza aplicadas en este tema son la lección magistral para la exposición de los contenidos conceptuales sobre la creatividad y la emotividad, y las técnicas grupales participativas de:

- “torbellino de ideas” sobre el concepto de creatividad y emotividad.
- “debate dialéctico” sobre la pertinencia o no de introducir la emoción y la creatividad en la educación física actual.

### *Bibliografía del tema:*

Marina, J. A. (1996) *Elogio y refutación del ingenio*. Barcelona: Anagrama.

Marina, J. A. (1997) “¿Qué son y qué se sabe de los sentimientos?” En Nieto (ed.), *Saber, sentir, pensar*. Madrid: Debate.

Restrepo, L. C. (1997) *El derecho a la ternura*. Barcelona: Península.

Santiago, P. (1985) *De la expresión corporal a la comunicación interpersonal*. Madrid: Narcea.

Stokoe, P.; Sirkin, A. (1994) *El proceso de la creación en arte*. Buenos Aires: Almagesto.

Trigo, E. (1999) *Creatividad y motricidad*. Barcelona: Inde.

Ulmann, G. (1972) *Creatividad*. Madrid: Rialp.

### *Tema IV: La conciencia corporal a partir de la expresión corporal*

---

#### *Objetivos:*

- Conocer las consecuencias del trabajo de expresión corporal en el desarrollo de la conciencia corporal

#### *Contenidos:*

##### Conceptos

- 4.1. Componentes de la conciencia corporal
- 4.2. Técnicas de trabajo de la conciencia corporal a partir de la expresión corporal
- 4.3. Consecuencias del trabajo de exploración a través de la expresión corporal

##### Procedimientos

- 4.4. Clasificación de las tareas expresivas vivenciadas.

##### Actitudes, valores y normas

- 4.5. Predisposición al análisis de la intervención docente.

Este tema desarrolla exhaustivamente los aspectos que contribuyen a la consolidación y la exploración de la conciencia corporal, en la cual, se distingue la *somatognosia* y la *extergnosia* (Castañer y Camerino, 1991).

*Metodología:*

Las técnicas de enseñanza aplicadas en este tema son la lección magistral para la exposición de los contenidos conceptuales referidos a la definición de la conciencia corporal y técnicas de intervención existentes. Las técnicas grupales participativas utilizadas son:

- “estudio de casos”: Análisis de las prácticas vivenciadas para la identificación de los componentes referidos a la conciencia corporal y las características de la técnica de intervención docente utilizada.

*Bibliografía del tema:*

Arteaga, M.; Viciano, V.; Conde, J. (1999) *Desarrollo de la expresividad corporal*.

Barcelona: Inde.

Castañer, M.; Camerino, O. (1991) *La educación física en la enseñanza primaria*.

Barcelona: Inde.

*Tema V: Del movimiento espontáneo al movimiento creativo*

---

*Objetivos:*

- Conocer los conceptos de movimiento espontáneo y movimiento creativo
- Comprender las diferencias entre movimiento espontáneo y creativo.
- Elaborar planillas de codificación del gesto

*Contenidos:*

Conceptos

- 5.1. El movimiento espontáneo como resultado del proceso expresivo en la expresión corporal
- 5.2. El mensaje corporal codificado como resultado de la fase denominada comunicación en expresión corporal
- 5.3. Del movimiento espontáneo al movimiento creativo

Procedimiento

- 5.4. Elaboración de planillas de codificación del gesto

Actitudes, valores y normas

- 5.5. Manifestación de actitudes innovadoras

En este tema se desarrolla ampliamente la necesidad que tiene el humano para expresarse y las posibilidades de expresión a través de la motricidad. El contenido a

desarrollar es lo que se denomina como *movimiento espontáneo*. A partir de la expresión corporal se le ofrece al sujeto diferentes estímulos para provocar este proceso expresivo, teniendo como resultado visible el movimiento espontáneo.

Además del movimiento espontáneo, en este tema también se incluye el desarrollo del mensaje corporal codificado, el cual, tiene una intención comunicativa.

#### *Metodología:*

Las técnicas de enseñanza aplicadas en este tema son la lección magistral para la exposición de los contenidos conceptuales y la técnica grupal participativa de:

- “estudio de casos”, para la elaboración de planillas de codificación del gesto.  
Se utilizan grabaciones de video de promociones anteriores.

#### *Bibliografía del tema:*

Canales, I.; López Villar, C. “Creatividad y singularidad, ejes vertebradores de la expresión corporal”. *Revista de Educación Física*, 86 (2002): 23-26.

González Sarmiento, L. (1982) *Psicomotricidad profunda. La expresión sonora*. Valladolid: Kine.

Stokoe, P.; Sirkin, A. (1994) *El proceso de la creación en arte*. Buenos Aires: Almagesto.

#### *Tema VI: La expresión corporal en el ámbito escolar*

---

##### *Objetivos:*

- Rememorar las sensaciones de las vivencias en las sesiones de expresión corporal.
- Desarrollar estrategias y recursos para adaptar la intervención docente al marco escolar.

##### *Contenidos:*

###### Conceptos

- 6.1. Vivencias del alumnado suscitados por el trabajo de expresión corporal

###### Procedimientos

- 6.2. Análisis e interpretación de las vivencias para su utilización didáctica.

###### Actitudes, valores y normas

- 6.3. Respeto y sensibilidad ante la vivencia de los demás.

Desde este tema se estimula al alumnado a reflexionar sobre las propias vivencias que han experimentando en las sesiones prácticas de la asignatura, para así, promover

posibles propuestas que favorezcan las prácticas expresivas, y de esta manera, mejorar la intervención educativa.

#### *Metodología:*

Las técnicas de enseñanza aplicadas en este tema son grupales participativas:

- “mesa redonda” en grupo mediano (5-6 alumnos) donde a modo de expertos los alumnos/as exponen su vivencia de la asignatura a nivel personal y académico.

También se aplican técnicas creativas como:

- “mejora del producto”. Esta técnica consiste en proponer mejoras de algún aspecto de la intervención docente en la asignatura, tanto a nivel teórico como práctico,
- “sinéctica”. En pequeño grupo se debe crear una nueva propuesta didáctica uniendo dos elementos, tareas, contenidos o recursos empleados en la práctica o clase teórica.

### 3.2. Temas impartidos en las clases prácticas –5 créditos–

Los temas impartidos en las sesiones prácticas se distribuyen en tres fases de aplicación: la exploración, la expresión y la comunicación (Canales y López, 2000a). En la primera fase se desarrollan los tres primeros temas –Tema I: Tareas con ausencia visual; Tema II: Tareas con ausencia visual del observado; Tema III: Tareas con presencia visual–, en la fase de la expresión se desarrolla el Tema IV: El movimiento espontáneo, mientras que en la fase de la comunicación se desarrolla el Tema V: El cuerpo es el mensaje.

#### *Tema I: Tareas con ausencia visual*

---

##### *Objetivos:*

- Escuchar y prestar atención a las sensaciones y emociones propias

##### *Contenidos:*

##### *Conceptos:*

- 1.1. La conciencia corporal

##### *Procedimientos:*

- 1.2. Experimentación de situaciones introyectivas –respiración diafragmática, inventarios de eutonía, microgimnasia, movilidad articular, tonicidad, elasticidad; y movilidad pelviana– en ausencia visual.
- 1.3. Experimentación de situaciones extensivas –*contact improvisation* con superficies– en ausencia visual.
- 1.4. Experimentación de situaciones proyectivas –*contact improvisation* con compañeros/as, masaje y respiración diafragmática con compañeros/as– en ausencia visual.

##### *Actitudes, valores y normas:*

Este tema está incluido en la primera fase de la exploración, por lo cual, el principal objetivo que va a caracterizar las sesiones prácticas que lo desarrollen va a ser la exploración de la conciencia corporal. Es decir que, a pesar de la incursión de situaciones proyectivas en las que se requiere de la interacción con compañeros/as, el objetivo de dichas tareas es introyectivo –“tomar conciencia de uno mismo–.

*Metodología:*

Los métodos de enseñanza utilizados para desarrollar este tema son la “asignación de tareas” y la “resolución de problemas”. Con respecto a la “asignación de tareas” es utilizado para presentar aquellas tareas que requieren de la utilización del medio bastante marcada para alcanzar el objetivo esperado (semidefinidas tipo II). La “resolución de problemas” se utiliza para estimular la búsqueda y la exploración en torno a una situación-problema que sirve de estímulo.

En cuanto a las técnicas de enseñanza se utiliza el “torbellino de ideas” para estimular la realización de múltiples respuestas motrices ante un estímulo dado –por ejemplo, un estímulo puede ser la movilidad articular–; la “biónica” para la exploración de patrones motores inusuales vinculados al mundo animal –por ejemplo desplazarse como serpientes, moverse como gusanos, etc.–; los “usos inusuales” para la búsqueda de movilizaciones inusuales de diferentes articulaciones o segmentos corporales; y la “metaforización” o símil para crear posturas tomando como referencia determinados objetos u elementos –por ejemplo una hierba, un plomo, un bambú, una barra de hierro, etc.–.

## Tema II: Tareas con ausencia visual del observado

---

### Objetivos:

- Escuchar y prestar atención a las sensaciones y emociones propias ante la presencia visual de uno o varios compañeros/as.
- Observar a los compañeros/as.

### Contenidos:

#### Conceptos:

- 2.1. La conciencia corporal
- 2.2. El rol de observado y observador en la interacción visual

#### Procedimientos:

- 2.3. Experimentación de situaciones introyectivas –respiración diafragmática, inventarios de eutonía, microgimnasia, movilidad articular, tonicidad, elasticidad; y movilidad pelviana– en ausencia visual mientras se es observado por un compañero/a.
- 2.4. Experimentación de situaciones extensivas –*contact improvisation* con superficies– en ausencia visual mientras se es observado por un compañero/a.
- 2.5. Experimentación de situaciones proyectivas –*contact improvisation* con compañeros/as, masaje y respiración diafragmática con compañeros/as– en ausencia visual de uno de la pareja o del grupo.

#### Actitudes, valores y normas:

- 2.6. Sensibilidad ante la introspección.

Este tema también forma parte de la primera fase de aplicación de la exploración, por lo tanto, su principal objetivo está relacionado con la exploración de la conciencia corporal a pesar de las propuestas proyectivas que incluyen.

Esta medida estratégica se justifica en cuanto que mirar a alguien que no puede responder visualmente resulta mucho más confortable que observar a alguien que tenga reciprocidad visual. En este caso, la ambigüedad de la mirada en cuanto que emisor se convierte en receptor y al unísono se rescinde, permaneciendo inmóvil la estructura del sujeto que observa y el sujeto que es observado. Así, el observador puede dirigir su mirada a cualquier zona corporal del observado, sabedor que el objetivo de su mirada queda excluido de recibir cualquier censura visual.

De la misma forma, el compañero que permanece con los ojos cerrados puede experimentar mayor concentración en la tarea propuesta, ya que, la ausencia visual favorece el “en-si-mismamiento” a pesar de ser objeto de las miradas de algún compañero/a.

### Metodología:

La metodología utilizada para el desarrollo de este tema es la misma que para el anterior.

### Tema III: Tareas con presencia visual

---

*Objetivos:*

- Escuchar y prestar atención a las sensaciones y emociones propias ante la presencia visual de uno o varios compañeros/as.
- Observar a los compañeros/as.

*Contenidos:*

Conceptos:

- 3.1. La conciencia corporal
- 3.2. El rol de observado y observador en la interacción visual.

Procedimientos:

- 3.3. Experimentación de situaciones introyectivas –respiración diafragmática, inventarios de eutonía, microgimnasia, movilidad articular, tonicidad, elasticidad; y movilidad pelviana–.
- 3.4. Experimentación de situaciones extensivas –*contact improvisation* con superficies–.
- 3.5. Experimentación de situaciones proyectivas –*contact improvisation* con compañeros/as, masaje y respiración diafragmática con compañeros/as–.

Actitudes, valores y normas:

- 3.6. Sensibilidad ante la introspección.

Este es el último tema de la fase de la exploración, por lo cual, tiene implícito el objetivo de explorar la conciencia corporal a pesar de la presencia de tareas proyectivas. Sin duda alguna, este bloque de tareas con presencia visual es el que mayor implicación emocional requiere por parte del alumnado. Es por esta causa que se considera necesario secuenciar este bloque de tareas en el último lugar, para que así, la progresión del alumnado sea la más adecuada posible y sea capaz de disfrutar de las tareas expresivas a pesar de la interacción visual.

*Metodología:*

La metodología utilizada es la misma que en los otros dos temas anteriores.

### Tema IV: El movimiento espontáneo

---

*Objetivos:*

- Responder espontáneamente a un estímulo

*Contenidos:*

Conceptos:

- 4.1. El movimiento espontáneo

Procedimientos:

- 4.2. Creación de respuestas motrices ante estímulos visuales, musicales, orales, textuales, objetuales, etc.

Actitudes, valores y normas:

- 4.3. Aprecio por las manifestaciones emotivas.

Met

De los temas impartidos en las sesiones prácticas, este tema es el que requiere mayor autonomía por parte del alumnado, ya que se desea estimular la espontaneidad –en el

epígrafe siguiente se desarrolla este aspecto más ampliamente-. Así pues, los métodos de enseñanza utilizados son la “resolución de problemas” y la “creatividad”.

Las tareas propuestas para el desarrollo de este tema se centran en ofrecer al alumnado diversidad de estímulos para que emita una respuesta espontánea, respuesta que será en forma de movimiento espontáneo.

### *Tema V: El cuerpo es el mensaje*

---

*Objetivos:*

- Codificar el gesto

*Contenidos:*

*Conceptos:*

5.1. Técnicas de comunicación e interpretación

*Procedimientos:*

5.2. Aplicación de técnicas de expresión corporal que faciliten la comunicación –codificación del torso, rostro y extremidades; la voz; la proxémica; el teatro en sombras; las máscaras; y la técnica de payaso–.

*Actitudes, valores y normas:*

5.3. Valoración del descubrimiento de las posibilidades comunicativas y expresivas de los lenguajes corporales

### *Metodología:*

Los métodos de enseñanza utilizados en este tema son la “asignación de tareas”, la “resolución de problemas” y la “creatividad”.

Estas sesiones prácticas se distinguen porque aproximan al alumnado a diversos recursos técnicos expresivos que codifican el gesto, y por lo tanto, promueven la comunicación corporal.

## **4. Temporalización**

4.1. Con respecto a las sesiones teóricas –30 horas–

Tema I: Idiosincrasia de la expresión corporal (5 horas)

Tema II: Los componentes de la expresión corporal (7 horas)

Tema III: La emotividad y la creatividad en la expresión corporal (5 horas)

Tema IV: Desarrollo de la conciencia corporal a partir de la expresión corporal (4 horas)

Tema V: Del movimiento espontáneo al movimiento creativo (7 horas)

Tema VI: La expresión corporal en el ámbito escolar (2 horas)





4.2. Con respecto a las sesiones prácticas –50 horas–

Las sesiones prácticas se organizan según tres fases de aplicación: la exploración, la expresión y la comunicación.

**La exploración –20 horas–**

Se considera necesario incluir un numero elevado de sesiones destinadas para el desarrollo de esta fase, ya que su principal objetivo –exploración de la conciencia corporal– determinará el posterior proceso creativo de las fases posteriores. En esta fase se intenta estimular la singularidad motriz, y para ello, se requiere del trabajo de desinhibición.

Tema I: Tareas con ausencia visual (10 horas)  
Tema II: Tareas con ausencia visual del observado (4 horas)  
Tema III: Tareas con presencia visual (6 horas)

De esta distribución de sesiones se tiene que destacar la mayor dotación del primer tema, ya que, el trabajo en ausencia visual favorece la introspección. El segundo tema permite la incursión de forma progresiva al trabajo con los ojos abiertos, para así, favorecer la desinhibición del alumnado.

1. Tareas con ausencia visual	1.1. Dimensión introyectiva			
	1.2. Dimensión extensiva	1.2.1. Tacto con superficies		
		1.2.2. Tacto con objetos		
	1.3. Dimensión proyectiva	1.3.1. Tacto con objetos a compañeros	1.3.1.1. Emisor-receptor	
			1.3.1.2. Mixto	
		1.3.2. Tacto interpersonal	1.3.2.1. Emisor-receptor	
1.3.2.2. Mixto				
2. Tareas con ausencia visual del observado	2.1. Dimensión introyectiva			
	2.2. Dimensión extensiva			
	2.3. Dimensión proyectiva	2.3.1. Ausencia de interacción táctil	2.3.1.1. Parejas	
			2.3.1.2. Varios observadores y un observado	
	2.3.2. Tacto con objetos	2.3.2.1. Emisor-receptor		

		a compañeros	Emisor con la mano
			2.3.2.2. Emisor-receptor
			Emisor con la totalidad corporal
			2.3.2.3. Mixto
		2.3.3. Tacto interpersonal	2.3.3.1. Emisor-receptor
			Emisor con la mano
			2.3.3.2. Emisor-receptor
			Emisor con totalidad corporal
			2.3.3.3. Mixto
3. Tareas con presencia visual	3.1. Dimensión introyectiva		
	3.2. Dimensión extensiva		
	3.3. Dimensión proyectiva	3.3.1. Ausencia de interacción táctil	3.3.1.1. Parejas
			3.3.1.2. Varios observadores y un observado
		3.3.2. Tacto con objetos a compañeros	3.3.2.1. Emisor-receptor
			Emisor con la mano
			3.3.2.2. Emisor-receptor
			Emisor con la totalidad corporal
		3.3.2.3. Mixto	
	3.3.3. Tacto interpersonal	3.3.3.1. Emisor-receptor	
Emisor con la mano			
3.3.3.2. Emisor-receptor			
	Emisor con totalidad corporal		
	3.3.3.3. Mixto		

### La expresión –9 horas–

El bloque de contenido propio de la fase de exploración se denomina *movimiento espontáneo* –tema 4 de los impartidos en las sesiones prácticas–, resultado motriz de los estímulos ofrecidos al alumnado en las sesiones de expresión corporal. Su consideración de movimiento espontáneo se justifica en cuanto que equivale a una respuesta instantánea procedente de los citados estímulos previos. Con esto, se pretende que el alumnado prescinda de tiempo de reflexión y que se exprese de forma instintiva buscando un movimiento lo más irreflexivo posible. En consecuencia, el movimiento espontáneo tiene la característica de ser una respuesta precaria, es decir, mínimamente manipulada por el proceso cognitivo para que fluya de acuerdo al estado emocional experimentado en el momento de la expresión (Santiago, 1985).

Para el desarrollo de esta fase se destinan nueve horas de práctica que se distinguen por el continuo bombardeo de estímulos que promueven el *movimiento espontáneo*. Las diferentes sesiones intentan ofrecer un repertorio amplio de estímulos que favorezcan la expresión, incidiendo en que el educando fundamente su respuesta motriz en base a la espontaneidad, olvidándose de codificar el gesto para que sea entendido por el posible receptor. Es decir, el objetivo de esta fase pretende impulsar la respuesta expresiva, obviando la implícita comunicación que reside en toda interacción, y que puede ser recibida por un posible receptor.

sesión 1: objetos y música (tela de araña)  
sesión 2 y 3: objetos y música (sábana)  
sesión 4: colores  
sesión 5: dibuja la música  
sesión 6: imágenes (cuadros)  
sesión 7 y 8: textos (poesía)  
sesión 9: : *contact improvisation*

### **La comunicación –21 horas–**

La fase de la comunicación se distingue por el contenido expresivo dotado de intención comunicativa, es decir, es el resultado de expresar con intención, proceso fundamentado en la transmisión de un mensaje a un receptor (Santiago, 1985).

En esta fase se pretende que el alumnado adquiera recursos que faciliten la organización de la espontaneidad del gesto expresivo para convertirlo en un gesto comunicativo comprensible para el receptor (Coca, 1988)<sup>85</sup>. Se trata de transformar el movimiento espontáneo, que se caracteriza por su anarquía y precariedad, en un movimiento codificado<sup>86</sup> que posea una intención comunicativa.

---

<sup>85</sup> Santiago Coca (1988) defiende en su tesis *Comunicación y creatividad. La expresividad creativa del gesto*, la idea de que el gesto humano es comunicativo. En este proceso comunicativo identifica el gesto como mensaje; el gesto como lenguaje; y el gesto como signo.

<sup>86</sup> Patricia Stokoe (1988) considera que la expresión corporal no debe quedarse en la introspección, sino que debe alcanzar la comunicación, y para eso, el emisor debe esforzarse en utilizar los mismos códigos que el receptor.

El contenido desarrollado en esta fase se le denomina *el cuerpo es el mensaje* (Davis, 1976), siendo el último tema de los impartidos en las sesiones prácticas -Tema V: El cuerpo es el mensaje-. La finalidad de esta fase se va a centrar en el perfeccionamiento del mensaje corporal para, así, mejorar el proceso comunicativo.

El número de sesiones destinadas para su desarrollo son de veintiuna y figuran en el esquema 3 de la siguiente página. Este número elevado de sesiones, número similar al destinado a la primera fase, es consecuencia del objetivo de la presente fase, ya que, para su desarrollo se requiere la aplicación de técnicas expresivas que faciliten la codificación del gesto. A diferencia de la fase anterior, los contenidos están diseñados por mor de la comunicación, es decir, el gesto fundamentado en su significado, y de esta manera, se pretende que el receptor entienda el mensaje motriz.

sesión 1: el torso sesión 2: el rostro sesión 3: las extremidades sesión 4, 5 y 6: la voz sesión 7, 8 y 9: el espacio sesión 10, 11 y 12: el teatro en sombras sesión 13 y 14: las máscaras sesión 15 y 16: la técnica de payaso sesión 17, 18, 19, 20 y 21: preparación de las escenas finales
---

## **5. Evaluación**

En este apartado se detalla la evaluación de la asignatura para el alumnado de primero de Maestro de Educación física de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

El tipo de evaluación es:

- Final o sumativa. Debido al elevado número de alumnos/as se opta por una evaluación que sintetice los resultados del proceso y compruebe la consecución de los objetivos.

- Interna, profesor-alumno/a. La información se recaba sobre el alumno/a por parte de la profesora.
- Referida a criterio. La formulación de los objetivos del programa determina el nivel de logro que debe alcanzar el alumno/a para superar la materia.

Los criterios de evaluación son los siguientes:

1. Exponer de forma escrita, con nitidez y rigurosidad, los conceptos impartidos en la asignatura.
2. Exponer por escrito de forma personal y con profundidad las vivencias experimentadas en las sesiones prácticas.
3. Elaborar un discurso oral que relacione de forma significativa los conceptos impartidos en la asignatura con el libro que se propone para la recensión.
4. Identificar las relaciones entre los contenidos de las sesiones prácticas y los contenidos de las sesiones teóricas.
5. Elaborar una sesión de expresión corporal adaptada al marco escolar.
6. Crear y escenificar una composición expresiva con predominio de la expresión no verbal que sea: original, con coherencia entre la idea y la acción y con una adecuada codificación del espacio y del gesto.

En cuanto a las modalidades de evaluación y sistema de calificación se estructuran dos grandes apartados:

*A) Estudiantes que asistan a más de 80% de las prácticas de la asignatura:*

#### A.1. Diario de prácticas (35% de la nota final)

Cada alumno/a debe elaborar su propio *Diario de Prácticas*, en el cual, se detalla explícitamente y de forma personal la vivencia experimentada en cada una de las sesiones prácticas de la asignatura, detallando aquellos aspectos que le hayan resultado significativos y de interés personal.

Este *Diario de Prácticas* resulta muy importante para el desarrollo de esta investigación, ya que ésta se ha fundamentado en el análisis de los testimonios de las vivencias del alumnado en las sesiones prácticas de la asignatura.

Para aprobar la asignatura la calificación de este apartado tiene que superar el cinco sobre diez.

### A.2. Cuestiones teóricas (35% de la nota final)

Este apartado consiste en contestar por escrito a una serie de cuestiones teóricas que son proporcionadas al principio de curso para permitir que el alumnado pueda ir desarrollándolas paulatinamente a medida que se van sucediendo las sesiones prácticas y teóricas. Para ayudar la labor del estudiante se propondrá bibliografía que podrá ser fácilmente consultada.

De la misma manera que en el apartado anterior, para aprobar la asignatura la calificación de este apartado tiene que ser cinco sobre diez.

### A.3. Recensión de un libro (15 % de la nota final)

Una lectura obligatoria que deberá presentarse mediante entrevista personal con la profesora, a escoger entre los siguientes títulos reseñados en la bibliografía:

Davis, F. (1985) *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza. Madrid.

Restrepo, L.C. (1997) *El derecho a la ternura*. Barcelona: Península.

Meirieu, P. (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

### A.4. Puesta en escena (15% de la nota final)

Por grupos se deberán exponer en clase sencillas puestas en escena, utilizando alguna o algunas de las técnicas expresivas utilizadas en clase. La propuesta de cada grupo deberá ser original y poseer alto contenido corporal en su guión. El tiempo mínimo de la propuesta escénica debe ser mínimo 5 minutos y máximo 15 minutos.

### A.5. Trabajos opcionales

Los estudiantes que así lo deseen podrán llevar a cabo trabajos optativos, cuyas calificaciones, en caso de que sean positivas, se sumarán a la calificación final obtenida.

Estos trabajos consistirán en:

- monografías (profundización documental en algún apartado del programa)
- lecturas opcionales comprendidas en la bibliografía contenida en el programa

*B) Estudiantes que no alcancen el 80% en asistencia a clases prácticas*

### B.1. Examen teórico (100% de la nota final)

Realizar una prueba escrita que abarcará la totalidad del temario.

