



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

La influencia de la interacción táctil en las
tareas de expresión corporal

The influence of tactile interaction on corporal
expression

Autor/es

Andrea Mínguez Rodríguez

Director/es

Inmaculada Canales Lacruz

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2018

Resumen

El presente estudio analiza las sensaciones que experimentan los alumnos cuando se enfrentan a tareas de expresión corporal que implican interacción táctil. Los participantes fueron 30 alumnos -13 hombres y 17 mujeres, con una media de edad de $23,26 \pm 1,22$ años- pertenecientes al grado de Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza. El instrumento de análisis utilizado son los diarios personales de los alumnos en los que relatan cómo se han sentido a lo largo de las sesiones de la asignatura de actividades físicas artístico-expresivas. Se realizó un posterior análisis de contenido de los diarios con el programa NVIVO11. Los resultados mostraron que: a) el contacto interpersonal condiciona más que el contacto a través de un objeto/superficie, b) los alumnos se sienten más cómodos como receptores que como emisores de un contacto interpersonal, c) la principal causa de comodidad es la confianza y de incomodidad el temor a hacer daño y el género. Se confirma así la necesidad de desarrollar propuestas didácticas progresivas y de promover el desarrollo de la expresión corporal como mecanismo de expresión de sentimientos y emociones.

Palabras clave: expresión corporal, interacción táctil, receptor/emisor, comodidad/incomodidad, género.

Abstract

The primary target of the present article tries to analyse the students' sensations when faced with corporal expression tasks which involve tactile interaction. The participants were 30 students -13 men and 17 women, with an average age of 23.26 ± 1.22 years- belonging to the degree of Teaching in Primary School at University of Zaragoza. The students' practice diaries are the instrument of analysis and in those the pupils reflected his particular experiences of the practical sessions of the subject of artistic-expressive physical activities. The content analysis was processed using the NVIVO11 software. The results showed: a) the interpersonal contact exerts a mayor influence than the contact through an object or a surface, b) students feel more comfortable as receptors than as issuers, c) the main cause of comfort is trust and of discomfort is the fear of hurting and gender. The need to develop progressive sessions and to work with students on the development of corporal expression as a mechanism to express feelings and emotions was confirmed.

Key words: corporal expression, tactile interaction, receiver/issuer, comfort/discomfort, gender.

Índice

| | |
|---|----|
| 1. Introducción..... | 1 |
| 2. Marco teórico..... | 4 |
| 2.1. Concepto de expresión corporal..... | 4 |
| 2.2. La expresión corporal y la educación física..... | 5 |
| 2.3. La expresión corporal y las emociones..... | 7 |
| 2.4. La expresión corporal y la interacción táctil..... | 11 |
| 2.5. La expresión corporal y el género..... | 14 |
| 2.6. Propuesta del presente estudio..... | 17 |
| 3. Metodología..... | 18 |
| 3.1. Participantes..... | 18 |
| 3.2. Instrumentos..... | 19 |
| 3.3. Variables..... | 21 |
| 3.4. Procedimiento..... | 22 |
| 4. Resultados..... | 24 |
| 4.1. Resultados generales..... | 24 |
| 4.2. Resultados específicos..... | 28 |
| 4.2.1. Emisor con objeto..... | 29 |
| 4.2.2. Emisor interpersonal..... | 31 |
| 4.2.3. Receptor con objeto..... | 40 |
| 4.2.4. Receptor con superficie..... | 41 |
| 4.2.5. Receptor interpersonal..... | 42 |
| 5. Discusión..... | 48 |
| 6. Conclusiones..... | 53 |
| 6.1. Limitaciones del presente estudio..... | 54 |
| 6.2. Perspectivas de futuro..... | 55 |
| 6.3. Conclusión personal..... | 55 |

| | |
|----------------------|----|
| 7. Referencias | 57 |
| 8. Anexos | 60 |
| 8.1. Anexo I..... | 60 |
| 8.2. Anexo II..... | 60 |
| 8.3. Anexo III | 67 |
| 8.4. Anexo IV | 68 |
| 8.5. Anexo V | 68 |

1. Introducción

Es un hecho que los estereotipos condicionan nuestra forma de ser y de comportarnos socialmente. La escuela es un espacio en el que se reproducen todos estos prejuicios de forma que es tarea de los diferentes agentes educativos promover en el alumnado actitudes críticas que les permitan pensar por sí mismos y dejar de lado estas ideas que son aceptadas socialmente como válidas pero que no reflejan la realidad.

Es cierto que actualmente nos encontramos en un momento de tránsito en el que se está intentando erradicar estos estereotipos y se aboga por una sociedad que no juzgue a las personas por simples generalizaciones. Sin embargo, a pesar de estos intentos por cambiar, los estereotipos están fuertemente arraigados en la mentalidad de las personas y nos encontramos multitud de situaciones que comprueban este problema.

Si nos centramos en el ámbito educativo y, concretamente, en el área de educación física, nos encontramos con muchas situaciones en las que se evidencia esta presencia de los estereotipos. “El deporte es cosa de chicos”, “las mujeres son menos fuertes que los hombres” o “los chicos no saben bailar” son comentarios que se oyen hoy en día en las aulas y que forman parte del currículo oculto que repercute en la educación de nuestros alumnos.

Siguiendo con esta idea de los estereotipos, la sociedad también nos impone que la interacción táctil es algo privado de forma que el contacto interpersonal se relega al ámbito familiar o a las relaciones de pareja. Así, algo tan natural y espontáneo como es tocar a los demás se convierte en algo prohibido que puede ser juzgado. Esto crea problemas en nuestra área ya que nos encontramos con situaciones en las que, por ejemplo, un niño no quiere darle la mano a una niña porque sus amigos se ríen de ellos y dicen que son novios. Además, la sociedad atribuye connotaciones sexuales a algunas zonas corporales de forma que tocarlas provoca reparo y vergüenza.

La expresión corporal como contenido de la educación física plantea tareas que implican esta interacción táctil por lo que muchas veces los alumnos se sienten incómodos ya que tienen en su cabeza esos estereotipos que la sociedad les ha impuesto. Si observamos una sesión en la que se trabaje este contenido, se puede comprobar que los alumnos presentan bloqueos y

restricciones, muestran vergüenza por expresarse corporalmente, por tocar a los demás, sienten miedo por lo que pensarán sus compañeros, ... Además de estos estereotipos, hay diversas causas que pueden provocar este irracional miedo al contacto por lo que es necesario investigar acerca de esta cuestión para poder analizar por qué a algunas personas les cuesta interaccionar de forma táctil con otras personas/objetos/superficies o por qué a otras personas les resulta fácil.

Sin embargo, creo que es importante señalar que, a pesar de estos miedos, la expresión corporal permite crear un espacio en el que poder trabajar con los alumnos la expresión de sentimientos y emociones y la comunicación con los demás; algo que es imprescindible para el desarrollo integral de las personas.

Por esta razón, he decidido contextualizar mi investigación en esta área ya que creo que es un contenido necesario para la formación y desarrollo del alumnado. De esta forma, como futura maestra de educación física creo que la expresión corporal permite trabajar no solo una actividad física sino también valores, actitudes y comportamientos.

A pesar de la importancia que tiene este contenido de la educación física, a lo largo de las diferentes prácticas escolares que he realizado durante el grado, he podido observar que, en muchas ocasiones, los maestros de educación física dejaban de lado la expresión corporal a la hora de programar. Esto constata que es cierto el abandono de los contenidos del bloque cinco del currículo y, muchas veces, se debe a que los maestros no han recibido una formación suficiente sobre este contenido y por tanto no saben cómo llevarlo a la práctica con sus alumnos.

Por otro lado, destaca la escasez de investigaciones y propuestas de intervención sobre la expresión corporal lo que demuestra nuevamente la minusvaloración de este contenido. Por esta razón, desde mi punto de vista, es necesario investigar sobre esta cuestión y desarrollar diferentes propuestas didácticas para que se mejore esta formación de los futuros maestros. Y la única forma de constatar si estas propuestas funcionan o no es poniéndolas en práctica y analizando las dificultades que muestran los alumnos. Es por ello que, en este trabajo, se busca evaluar las dificultades que se encuentran en tareas de expresión corporal en relación con la interacción táctil.

El presente estudio analiza los diarios escritos por alumnos del grado de Magisterio en Educación Primaria en la Universidad de Zaragoza. Estos diarios recogen las sensaciones de los alumnos de la asignatura de actividades físicas artístico-expresivas a lo largo de las diferentes sesiones de la propuesta de intervención didáctica de expresión corporal.

El objetivo de este análisis es comprobar cómo influye la interacción táctil a lo largo de las sesiones de la asignatura mencionada anteriormente. Se busca comprobar si los alumnos se sienten cómodos o incómodos frente a un contacto táctil y cuáles son las causas y las consecuencias de ello.

Por otro lado, es necesario también analizar los resultados del estudio desde una perspectiva de género. Es interesante estudiar si la interacción táctil preocupa por igual a hombres y a mujeres y si plantea más dificultades cuando es entre personas del mismo o de diferente sexo. Esto constataría si los estereotipos de género y las connotaciones sexuales atribuidas a ciertas prácticas que implican la interacción táctil siguen estando presentes en la mente de la sociedad actual.

Para comenzar el presente estudio, tras esta breve introducción, comenzaré exponiendo el marco teórico en el que se tratan diferentes artículos e investigaciones de autores que han indagado en el ámbito de la expresión corporal y, concretamente, en las dificultades que plantean este tipo de tareas.

Tras este planteamiento, continuaré explicando el método y procedimiento seguido en la investigación y los resultados obtenidos en ella. Tras la exposición de los mismos, compararé los resultados con las ideas expuestas en el marco teórico, para poder así discutirlos y llegar a la conclusión. Finalmente, expondré la reflexión final y los diferentes recursos bibliográficos utilizados. También se encuentran en los anexos las referencias encontradas en los diarios correspondientes a cada indicador.

2. Marco teórico

2.1. Concepto de expresión corporal

El concepto de expresión corporal es un concepto polisémico por lo que definirlo es una tarea muy compleja. Frecuentemente, este término es considerado como un “cajón de sastre” en el que todo cabe (Ruano, 2004). Es por ello que, en función de los distintos autores que han indagado sobre esto, se puede encontrar una gran variedad de concepciones y definiciones que pueden enmarcarse en diferentes enfoques.

Así, Patricia Stokoe (1972) considera que la expresión corporal “es una manera más de exteriorizar estados anímicos, y como ellos contribuye a la vez a una mejor comunicación entre los seres humanos” (p.8). Esta definición, parte del enfoque pedagógico-educativo por lo que remarca que el valor de esta expresión corporal es poder comunicarnos con la realidad y con aquellos que nos rodean (Ruano, 2004).

Motos (1983), que también parte de una orientación pedagógico-educativa, define este concepto como el “conjunto de técnicas que utilizan el cuerpo humano como elemento de lenguaje y que permiten la revelación de un contenido de naturaleza psíquica” (p.51).

Por otro lado, otros autores se basan en un enfoque psicomotriz. Así, Le Boulch (1985) define la expresión corporal como “la traducción de las reacciones emocionales y afectivas profundas, ya sean conscientes o inconscientes” (p.80).

Al analizar las distintas definiciones, se confirma que se trata de un concepto polisémico difícil de definir y se observa una confusión entre la idea de expresión corporal como característica humana o como técnica corporal. Así, en la definición de Motos (1983) se puede observar que considera la expresión corporal como una técnica. Otros autores como Bossu y Chalaguier (1987) también definen este concepto como una “técnica de expresión del cuerpo” (p.16).

Sin embargo, hay una corriente opuesta basada en el humanismo que sostiene que se trata de una capacidad del ser humano que le permite manifestar sus sensaciones. Un ejemplo, sería la definición de Ana Pelegrín que considera la expresión corporal como “la capacidad expresiva de lo corporal” (citado por Ruano; Sánchez, 2009, p.179).

En general, todas las definiciones que se pueden encontrar acerca de este concepto coinciden en que:

La expresión corporal parte del hecho de que todo ser humano, de una manera consciente o inconsciente, se manifiesta mediante su cuerpo y utiliza su cuerpo como un instrumento irremplazable de expresión que le permite ponerse en contacto con el medio y con los demás. (García et al., 2013, p.19)

En otras palabras, la expresión corporal entiende el cuerpo como una forma de expresión que permite a las personas comunicarse de forma no verbal.

En el siguiente apartado, se estudiará la expresión corporal como técnica corporal, desde el punto de vista educativo; es decir, como contenido dentro del área de la educación física.

2.2. La expresión corporal y la educación física

La expresión corporal se considera un contenido dentro del ámbito de la educación física que estudia el cuerpo y el movimiento como elementos de expresión y comunicación (Ruano, 2004). Sin embargo, es necesario tener en cuenta que no siempre se ha concebido a la expresión corporal como un contenido dentro de esta área.

Si nos remontamos a sus antecedentes históricos, se puede comprobar que no se habla de ella hasta finales del siglo XX. Así, esta disciplina, tiene como orígenes la escuela gimnástica alemana, sueca y francesa. (Ruano, 2004).

En el marco legislativo, no empieza a hablarse de la expresión corporal como contenido educativo hasta la Ley General de Educación (LGE 14/1970 de 4 de agosto). Más adelante, con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE 1/1990 de 3 de octubre), se incorpora como contenido explícito; pero, hasta la Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006 de 3 de mayo), no se consolida como contenido dentro de la educación física (Montávez, 2012).

Partiendo de la base de que la expresión corporal es un contenido reciente dentro de la educación física, hay que señalar que, además, “hace referencia a un cuerpo y a una actividad física totalmente diferentes a los del paradigma clásico de la Educación Física, abogando por

unos planteamientos más hedonistas y creativos” (Learreta, Ruano y Sierra, 2006, p.13). Es decir, es un contenido dentro de esta área, pero tiene características diferentes; lo que puede ser la razón que explique por qué la expresión corporal ha sido siempre un bloque de contenido olvidado.

Como se ha señalado anteriormente, la expresión corporal rompe con el paradigma clásico de la educación física; un paradigma que se basa en el dualismo cartesiano que sostiene que el ser humano se divide en una parte material y física (el cuerpo) y en otra inmaterial, espiritual (la mente). Estas ideas, según Barbero (1996), repercuten en la concepción sobre el cuerpo humano en la actual educación física de forma que “el profesorado de Educación Física no es, tal vez, consciente de que tiende a acercarse y a percibir el cuerpo humano como una máquina cuya eficiencia se muestra en términos de comportamientos y actuaciones cuantificables” (p.27).

Esto tiene consecuencias ya que la educación física se reduce a la eficiencia motriz, a la correcta ejecución técnica y a la mejora de la condición física. Todo esto, forma parte del proceso deportivizador que ha sufrido la sociedad a lo largo del tiempo y que ha tenido consecuencias como la instauración del deporte como único contenido dentro de la educación física escolar (Lagardera, 1995).

Canales y Rey (2008), con respecto a este proceso deportivizador señalan: “esta concreción del deporte en los contenidos contrasta con la vaguedad de otras manifestaciones expresivas de la motricidad, que si bien pueden estar presentes en el currículum su desarrollo cuenta con menor grado de especificidad” (p.92). Learreta et al. (2006) afirman que “la mayoría de los profesionales sabemos que en muchos casos la Expresión Corporal forma parte de aquello que ha dado en llamarse “currículo nulo”, es decir aquello que aunque se programe, no se hace” (p.13). Así, aunque en las diferentes leyes educativas aparece como un contenido obligatorio, muchas veces esto no se reproduce en las aulas. Sierra (2002) plantea que esta situación provoca en el alumnado un rechazo hacia la expresión corporal.

Poco a poco, gracias a la expresión corporal, según Sierra (1999), se empieza a considerar la educación física como “una actividad física mucho más creativa y humanista, mucho menos directiva, estereotipada y normativizada que el deporte” (citado por Ruano, 2004, p.44). “El desarrollo curricular de la Expresión Corporal trata de promover y facilitar en el alumno todo

el potencial expresivo, comunicativo y estético del cuerpo, el movimiento y sus relaciones” (Ortiz, 2002). Es decir, con la importancia de la expresividad, se empieza a superar ese elitismo motriz que se imponía a la educación física. En otras palabras, la expresión corporal ofrece a esta área una nueva visión del cuerpo y, por ende, del ser humano.

Debido a estos avances, el cuerpo empieza a entenderse como una unidad y se supera la dimensión funcional y mecanicista del mismo. Como señala Ruano (2004), “el “cuerpo-máquina” o “el cuerpo pensante” pierden su valor para convertirse en un “cuerpo expresivo” en el que se reconoce su valor integral” (p.18).

En el siguiente apartado nos centraremos en este cuerpo expresivo y en la necesidad de promover esta expresividad a través de la expresión corporal.

2.3. La expresión corporal y las emociones

Como se ha comentado anteriormente, la expresión corporal se basa en la expresión de las emociones. Ruano (2004) señala:

Nunca se ha favorecido la expresión de las emociones, y mucho menos se ha pensado en ellas a la hora de educar. Entre los factores que explican la escasa atención prestada a la emoción cabe destacar el modelo de pensamiento poscartesiano, dominante en Psicología hasta nuestros días. Es este un modelo que pone el acento en el pensamiento y la razón como características ideales de los seres humanos y excluye a las emociones. (p.3)

Esta puede ser otra de las razones por las que la expresión corporal se ha dejado de lado en las aulas. Sin embargo, es cierto que, recientemente, esta expresividad está volviéndose cada vez más importante y se ha empezado a oír hablar sobre la inteligencia emocional como un concepto clave en la educación de las personas. Para poder estudiar esto con detenimiento, es necesario comenzar con la definición de emoción; un concepto complejo de definir. Wenger, Jones y Jones (1962) señalan: “casi todo el mundo piensa que sabe qué es una emoción, hasta que intenta definirla. En ese momento prácticamente nadie afirma poder entenderla” (citado por Fernández-Abascal y Jiménez, 2010, p.19). Por esta razón, nos podemos encontrar distintas definiciones.

Sartre (1971) trata el concepto de emoción desde la fenomenología existencialista. Plantea que la emoción es una forma de conocer y aprender; es una transformación del mundo. Señala que la emoción no es un accidente y la define como una forma de organización de la existencia de los seres humanos.

Fernández-Abascal (1995) considera la emoción como “un proceso desencadenado por la evaluación valorativa de una situación que produce una alteración en la activación fisiológica del organismo” (p.47). Esta evaluación consiste en valorar si una situación es beneficiosa o no para nosotros; por lo que se basa en nuestros valores, nuestras creencias y en la realidad que nos rodea. Teniendo en cuenta esta evaluación valorativa que desemboca en la emoción, hay autores que clasifican las emociones en positivas o negativas en función de si se valora que una situación es buena o mala según nuestro propio juicio.

También es necesario hablar sobre el concepto de inteligencia emocional, introducido por Mayer y Salovey (1993), que se define como “la habilidad para manejar los sentimientos y emociones propios y de los demás, de discriminar entre ellos y de utilizar esta información para guiar el pensamiento y la acción de uno mismo y de los demás” (citado por Ruano, 2004, p.213).

Hay estudios que afirman que, en algunas situaciones extremas, nuestra parte emocional se apodera de nuestra parte racional; y, muchas veces, esa parte emocional se expresa con el movimiento del cuerpo. “El cuerpo siempre nos pasa factura de nuestros estados emocionales. La estrecha relación que existe entre el funcionamiento tónico muscular, las actitudes posturales, los procesos psíquicos, y las emociones son causa de ello” (Ruano, 2004, p.62).

Esto es la prueba de que es necesario ayudar a los alumnos a desarrollar la capacidad de autocontrol de sus emociones. Es por ello que, autores como Kelly (1987) o Vallés y Vallés (2000), sostienen que es necesaria la escolarización de las emociones (citado por Ruano, 2004).

Bisquerra (2012) habla de la importancia de la educación emocional para desarrollar las competencias emocionales. Así, señala: “entendemos las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.11). Dentro de estas competencias, distingue la conciencia y regulación emocional, la

autonomía emocional, las competencias sociales y las habilidades de vida y bienestar.

Este autor afirma que es inevitable sentir emociones negativas (como el miedo) y que por ello es necesario aprender a regularlas por medio de la educación emocional. También plantea que es necesario buscar las emociones positivas. En otras palabras, hay que trabajar con los alumnos la capacidad de autocontrol, denominada autorregulación. Rovira (2010) define este concepto como la capacidad de que cada persona reconozca en una misma situación de conflicto para así poder actuar consecuentemente.

Además de la autorregulación, la empatía también es una de las competencias emocionales (Canales y Rovira, 2016). Estas autoras señalan que “la empatía hace referencia a la compasión, la escucha y la toma de perspectiva del otro” (p.158). Canales-Lacruz, Táboas-Pais y Rey-Cao (2013) señalan que “es la empatía la que permite reconocer las emociones de los demás y compartir sus estados afectivos” (p.134). Por tanto, esta competencia se lleva a cabo cuando no se juzga a los demás por cómo reaccionan ante diferentes estímulos (Canales y Rovira, 2016).

Con respecto a la idea de la empatía como competencia emocional, Rovira (2010) señala que:

Cuando el participante empatiza sabe cómo actuar, es decir, se siente seguro en las acciones motrices que realiza, es capaz de captar al otro, sentir su estado de equilibrio o desequilibrio, es capaz de ayudarlo en la exploración introyectiva, reconducir y facilitar el proceso, estableciéndose una cooperación gozosa. (p.269)

Canales y Rovira (2016), en su artículo *La importancia de la autorregulación y la empatía en la formación docente*, señalan la necesidad de promover estas competencias emocionales en la formación del profesorado para así poder ponerlas en práctica durante el ejercicio de su profesión.

Por todo ello, Torrents, Mateu, Planas y Dinusôva (2011) señalan que “actualmente existe un creciente interés por las reacciones afectivas y experiencias ligadas a diferentes emociones que desencadena el ejercicio físico” (p.402). Ruano (2004) plantea que la motricidad y el lenguaje corporal para expresar y comunicar sensaciones, permite a las personas autorregularse

y por tanto mejorar su bienestar. Así, se vuelve a enfatizar la necesidad de la expresión corporal como contenido que promueve ese lenguaje corporal y esa motricidad.

En su estudio, Torrents et al. (2011), señalan cómo las tareas de expresión corporal suscitan emociones en el alumnado de forma que les ayuda a desarrollar la capacidad de autorregulación. Así, afirman que estas tareas promueven más emociones positivas que negativas.

Como ya se ha señalado, es necesario saber expresar los sentimientos y las emociones, y una forma de hacerlo es a través de la expresión del cuerpo. Al hablar sobre el movimiento del cuerpo como mecanismo de expresión de sentimientos y emociones, es necesario introducir el concepto de comunicación no verbal.

La mayoría de los estudios sobre el comportamiento humano en los procesos de interacción, hasta hace nada, se dirigían sobre todo a la comunicación verbal. Sin embargo, a comienzos de la década de 1960 se abre un nuevo campo de investigación: la comunicación no verbal. (Martínez, 2004, p.137)

La comunicación verbal utiliza como mecanismo de transmisión de información las palabras. Sin embargo, esta comunicación no verbal utiliza el cuerpo para poder comunicarse. Martínez (2004) afirma que “el cuerpo se presenta como una estructura lingüística que «habla» y revela infinidad de informaciones aunque el sujeto guarde silencio” (p.137). El cuerpo es, por tanto, una forma de expresión y, como señala Schinca (2000), la expresión corporal permite desarrollar ese nuevo lenguaje no verbal (citado por García et al., 2013).

Así, son importantes los ojos, las facciones de la cara, los movimientos de las extremidades, la postura corporal, etc. Y, dentro de estos mecanismos de comunicación no verbal, no se puede olvidar la interacción táctil; que será tratada con detenimiento en el siguiente apartado.

2.4. La expresión corporal y la interacción táctil

Tal y como afirma Canales (2009):

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. (p.34)

Es decir, la interacción táctil es un tipo de interacción social y, como señala Coca (1988), en toda interacción social hay un emisor y un receptor. La interacción táctil, por tanto, nos permite comunicarnos con los demás a partir de un lenguaje no verbal.

Es un hecho que el contacto físico tiene una gran importancia en lo que a comunicación y expresión de emociones se refiere. Soler (1989) señala que el sentido del tacto permite recibir sensaciones térmicas, ponderales y táctiles. Es decir, hay un gran abanico de sensaciones que la piel nos permite captar, y estas sensaciones provocan emociones en nosotros. Como afirma Canales (2006), “es evidente la gran diversidad de información que llega al individuo a partir del tacto, considerándolo como el sentido diferenciador del ser humano” (p.84).

A pesar de la comprobada importancia del tacto en el desarrollo de los seres humanos, la sociedad actual presenta una gran hostilidad a la interacción táctil; reduciéndola a la intimidad. “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” (Canales, 2006, p.87).

Como señala Bilbeny (1997), el tacto se vincula con lo privado porque se conecta con lo sexual. Canales (2007) evidencia en su investigación que no todas las zonas corporales se relacionan con lo sexual por lo que dependiendo de la zona que implique la interacción táctil habrá mayor o menor preocupación. Esto está relacionado con la idea de genitalidad planteada por Bilbeny (1997) y recientemente por Canales (2007) que constatan que en nuestra sociedad la sexualidad se relaciona con los genitales. Así, Canales-Lacruz y Rey-Cao (2014) plantean que “la socialización refina el tacto, discriminando lo que puede ser o no tocado” (p.172).

Debido a esta vinculación del tacto con lo privado y lo sexual, la sociedad no cultiva este sentido tan importante para el ser humano. De esta forma, “acciones tan cotidianas como

observar y ser observado/a, tocar y ser tocado/a; desencadenan restricciones y bloqueos, aminorando la exploración de la singularidad y creatividad motriz” (Canales-Lacruz y Rey-Cao, 2014, p.171). Con respecto a esto, Bilbeny (1997) señala que la reciente evolución hacia el mundo digital en el que vivimos hace que el contacto interpersonal se relegue todavía más a un segundo plano.

La vinculación del tacto con lo privado tiene como consecuencia que en las aulas no se trabaje este tipo de interacción. Así, se promueve en los alumnos un irracional miedo al contacto que Salgado, Eslava, Montes y Mariño (2003) definen como “reacción emocional negativa que surge a partir de distintas experiencias de contacto con consecuencias más o menos traumáticas para el individuo, lo que le hace mantener una conducta de evitación frente a situaciones similares” (p.4). Debido a esto, cuando se plantean este tipo de tareas en el alumnado, sus reacciones son de nerviosismo e inseguridad porque son tareas nuevas para ellos (Canales-Lacruz y Rey-Cao, 2014).

Salgado et al. (2003) señalan que “en la actividad física, tanto institucionalizada (deportes), como no institucionalizada (actividades expresivas, danzas,...), se producen de manera continua situaciones en las que un individuo no iniciado puede llegar a bloquearse de tal manera que varíe su ejecución motriz” (p.1). De esta forma, estos autores categorizan una serie de acciones que pueden ser el origen de situaciones que desarrollan este miedo. Así, hablan de situaciones donde hay contacto interpersonal (cuerpo a cuerpo), situaciones de contacto cuerpo-suelo y situaciones de contacto cuerpo-objeto (Salgado et al., 2003).

Salgado et al. (2003) presentan también una serie de factores que repercuten en que este miedo aparezca o no cuando tiene lugar una situación de contacto. Estos factores los clasifican entre factores referidos al individuo (el sexo, la edad, la constitución física, las experiencias previas, el control corporal, la fatiga, la altura de caída, la técnica, factores psicológicos, la motivación o el nivel de atención) o factores referidos al entorno (la velocidad, la instalación, el número de practicantes, el tipo de contacto, el profesor, el ambiente, las reglas o el conocimiento del medio). A pesar de que esta categorización se refiere a deportes de contacto, los autores plantean que se extrapola a todas las actividades físicas que requieren un contacto con otra persona, con un objeto o con una superficie. Por tanto, se puede extrapolar a las actividades expresivas como se ha comentado anteriormente.

Si nos centramos de nuevo en el ámbito de la expresión corporal, según el estudio de Canales (2007), otro factor que influye en la comodidad o la incomodidad ante una interacción táctil es la confianza entre emisor y receptor. Así, Canales (2007) señala que “el grado de confianza, entendido como tal, tanto la amistad como la seguridad que inspira el compañero/a, es otro aspecto que se destaca por su esencialidad” (p.207).

Canales (2007) constataba que “tanto la interacción táctil como la interacción visual ejercen una influencia en el comportamiento del receptor/a y del emisor/a” (p.192). Canales (2009) y Canales-Lacruz et al. (2013) confirman con diferentes investigaciones que esa influencia condiciona la praxis en la práctica motriz.

Canales-Lacruz et al. (2013) confirman en su estudio que la interacción táctil influye en el comportamiento de las personas “sobre todo en forma de restricción motriz” (p.133). Es decir, como no suele trabajarse la interacción táctil, cuando se plantean tareas que incorporan este contacto, los alumnos suelen mostrarse reticentes en un principio y les cuesta soltarse y sentirse cómodos.

Como ya se ha comentado anteriormente, el tipo de contacto también condiciona la comodidad o incomodidad en una interacción táctil. Así, hay estudios que afirman que cuando el contacto es a través de un objeto, el emisor tiene menos vergüenza y se siente más cómodo (Canales-Lacruz et al., 2013). Estos autores también señalan que “es el pudor por tocar determinadas zonas corporales y el temor a dañar al compañero/a, las principales causas que generaron malestar a los emisores/as del tacto” (p.135). En lo referente a esta preocupación por no hacer daño, Canales (2007) comprueba que ese miedo se evidencia sobre todo en aquellas tareas en las que deben tumbarse completamente encima de otro compañero.

Por otro lado, es necesario añadir que investigaciones como la de Canales (2007) evidencian que en una interacción táctil el emisor suele sentirse más incómodo que el receptor. Así, Canales (2007) afirma:

A diferencia de los resultados de los indicadores que incluyen la perspectiva del emisor/a del tacto, los alumnos/as cuando describen las experiencias a partir de la recepción del tacto se muestran satisfechos describiendo sus sensaciones como placenteras y agradables. (p.206)

Para evitar este miedo al contacto, autores como Restrepo (2010) afirman la necesidad de un nuevo paradigma que fomente la interacción táctil en pro de lograr el desarrollo integral del ser humano. Este autor plantea en su obra que el tacto está desestimado en el ámbito educativo de forma que no se fomenta el desarrollo de los alumnos a través de este sentido y así, se reducen las posibilidades educativas. “El autor considera que es el ámbito educativo el encargado de potenciar el mundo de los sentidos” (Canales, 2006, p.90).

Anteriormente, se ha mencionado que el pudor por tocar determinadas zonas corporales es una de las causas que influye en las sensaciones que provoca la interacción táctil interpersonal. Este pudor se debe a estereotipos y connotaciones sexuales que la sociedad atribuye al cuerpo y al género. Como señalan Bossu y Chalaguier (1987), la expresión corporal “nos hace penetrar en un mundo olvidado y perdido a causa de los hábitos estereotipados de nuestra civilización” (p.16). Por esta razón, en el siguiente apartado, se estudiará la relación entre la expresión corporal y el género.

2.5. La expresión corporal y el género

Según Romero-Martín, Gelpi, Mateu y Lavega (2017), el género es “una variable importante para comprender la vivencia emocional de los sujetos en las distintas prácticas motrices” (p.453).

Es un hecho que los estereotipos de género relacionados con la actividad física siguen estando muy presentes en nuestra sociedad. “Se sigue vinculando a los chicos con actividades que requieran fuerza, resistencia, que son más activas, agresivas o de riesgo, mientras que a las chicas se las sigue vinculando con actividades de ritmo, expresión, elasticidad, flexibilidad y coordinación” (Blández, Fernández y Sierra, 2007, p.18).

Estos estereotipos de género condicionan la práctica deportiva. Así, a los chicos se les atribuye aquellos contenidos más relacionados con la fuerza o la competición (como el fútbol o la lucha) y a las chicas se les relaciona con contenidos más expresivos (como el baile o la gimnasia rítmica). También se atribuyen connotaciones sexistas a los materiales; de forma que los niños suelen elegir balones y las niñas aros o cuerdas (Blández et al., 2007).

Esta separación entre lo que se vincula a los chicos y lo que se vincula a las chicas, se argumenta en el supuesto de que el destino de la mujer es ser madre y que, por ello, debe ejercitar su cuerpo para poder tener hijos más sanos. Además, esta argumentación afirma que los ejercicios que debe hacer la mujer no deben requerir mucha fuerza o intensidad porque si no la mujer desarrollaría sus músculos y su físico se masculinizaría (Barbero, 1996).

Estas atribuciones de género a los contenidos de educación física tienen como consecuencia que, como señala el estudio de Blández et al. (2007), las chicas solo practiquen deportes “de chicas” y los chicos deportes “de chicos”. Además, Blández et al. (2007) señalan que:

Las chicas o los chicos que consiguen vencer estas barreras y practicar la actividad, se encuentran con comentarios sexistas y despectivos expresadas por personas de su entorno y han de superar un clima implícito de desaprobación y rechazo a su participación en ese tipo de deporte o actividad. (p.19)

Por esta razón, es necesario erradicar estos prejuicios desde las aulas ya que, como afirma Rodríguez (2003), la escuela es uno de los principales mecanismos de transmisión de estereotipos.

Otro estereotipo de género, relacionado con el apartado anterior sobre la expresión corporal y las emociones, señala que las mujeres se emocionan más que los hombres y que son más abiertas a la hora de expresar sus sentimientos. García-Meseguer (1984) plantea que el género femenino se identifica con una alta afectividad y capacidad expresiva mientras que el género masculino se relaciona con la estabilidad emocional. El estudio de Canales-Lacruz y Rey-Cao (2014) sobre una propuesta de intervención didáctica de expresión corporal, demuestra “la mayor expresividad de las mujeres y una mayor tosquedad expresiva en las propuestas expresivas de los hombres” (p.179).

En resumen, la expresión corporal se centra en la expresión de las emociones; algo que, históricamente se ha atribuido al género femenino. Además, la actividad física desarrollada en esta disciplina no requiere fuerza o intensidad excesiva ni fomenta la competición. Es decir, no promueve las características socialmente atribuidas al género masculino; lo que puede generar un rechazo a este bloque de contenido.

Si nos centramos en la interacción táctil, tal y como afirman Salgado et al. (2003), el género es también un factor decisivo a la hora de aparecer el miedo ante un contacto físico. Esto parte de la idea de que en nuestra sociedad se transmiten estereotipos y prácticas sexistas debido a la tradición cultural. En consecuencia, “ciertos comportamientos corporales (sobre todo en cuanto a los relacionados con el tema del contacto que nos centra) están francamente en entredicho según sea el sexo que los pretenda desarrollar” (Salgado et al., 2013, p.13). Esto lo ejemplifica señalando que muchas veces los chicos descartan lo relacionado con el baile o el ritmo para evitar que la sociedad les tache de homosexuales.

Con respecto a esto, el estudio de Canales-Lacruz y Rey-Cao (2014) señala que algunos hombres “tildan de homosexualidad la interacción que se establece entre parejas de hombres que realizan este tipo de tareas, mientras que experimentan erotismo cuando practican las mismas tareas con mujeres” (p.182). Por el contrario, señalan que las mujeres se sienten más cómodas cuando realizan tareas de expresión corporal en las que interviene el contacto interpersonal con otras mujeres.

Este estudio también plantea que “otra de las restricciones que señalan los hombres cuando tocan a sus compañeras es el temor a rozar zonas que tildan de embarazosas, tales como los pechos y los glúteos” (Canales-Lacruz; Rey-Cao, 2014, p.181). Esta idea también había sido estudiada por Canales (2007) y contrasta con los comentarios de las mujeres que nunca hacen referencia a este tipo de contenido.

Canales-Lacruz y Rey-Cao (2014) demuestran que, ante una tarea de expresión corporal que implique una interacción táctil interpersonal entre personas de diferente sexo, los hombres se preocupan por no hacer daño mientras que las mujeres suelen sentirse incómodas por pesar demasiado; es decir, les preocupa más la presión social que hay hoy en día con el peso y con la apariencia física. Estas autoras plantean que ese temor que tienen los hombres por hacer daño a las mujeres puede deberse a ese estereotipo que afirma que las mujeres son más débiles.

2.6. Propuesta del presente estudio

En el presente estudio, se busca comprobar si esta interacción táctil compromete la praxis de los alumnos en las sesiones de la propuesta pedagógica de expresión corporal planteada por Canales (2010a,2010b). Es decir, se busca analizar si la interacción táctil provoca comodidad o incomodidad y cuáles son las causas y consecuencias de estas sensaciones.

En lo referente a las causas que provocan que la interacción táctil condicione la práctica de los alumnos, se estudiará con detalle la influencia del género y las diferencias que hay entre hombres y mujeres con respecto a la comodidad o incomodidad en tareas de expresión corporal en las que interviene el contacto interpersonal.

3. Metodología

3.1. Participantes

Los participantes son 30 alumnos matriculados en la asignatura de actividades físicas artístico-expresivas durante el curso académico 2016/2017. Esta asignatura pertenece a la mención de Educación Física del grado de Magisterio en Educación Primaria y se imparte en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Es necesario señalar que, de los 30 participantes, 13 son chicos y 17 chicas.

A pesar de que la población objeto de estudio es de 35 alumnos, ya que son todos los alumnos matriculados en la asignatura en cuestión, en la muestra solo se han seleccionado 30. Esta selección se debe, en primer lugar, al grado de asistencia a las sesiones. Es decir, para poder participar en el estudio es necesario que el alumno en cuestión haya asistido, al menos, al 80% de las sesiones prácticas ya que, si no, no puede asegurarse que tenga una visión global de la asignatura. Debido a este criterio fueron excluidos cinco alumnos. También ha sido un criterio de selección la calidad en expresión escrita del alumno; sin embargo, no ha sido necesario excluir ningún diario del estudio por este motivo.

Estos alumnos pertenecen al mismo grupo-clase. Se trata de una asignatura de cuarto curso, pero, a priori, no se sabe si los participantes han coincidido en la misma clase los años anteriores y, por tanto, no se conoce su grado de confianza. Al leer los testimonios de los alumnos escritos en sus diarios se puede contemplar que algunos se conocían de antes, pero la mayor parte de ellos son compañeros por primera vez. Por esta razón, se puede suponer que el grado de confianza general en el grupo-clase es bajo y se va incrementando a medida que las sesiones y el curso va avanzando (como también se puede afirmar gracias a los testimonios recogidos en los diarios).

Es necesario añadir que, a pesar de que los diarios han sido escritos por alumnos reales de la Universidad de Zaragoza, cuando haya referencias a ellos se hará con nombres ficticios, siempre respetando el género del alumno. De esta forma, se mantendrá en todo momento el anonimato de los participantes.

3.2. Instrumentos

El instrumento que permite analizar las sensaciones de los alumnos con respecto a la interacción táctil son los diferentes diarios creados por los mismos en los que recogen sus sensaciones personales en cada una de las tareas y sesiones de la asignatura de actividades físicas artístico-expresivas.

En estos diarios cada alumno redactaba cómo se había sentido en cada una de las sesiones prácticas de la asignatura. Por ello, cada día, después de la sesión, los alumnos exponían de forma libre sus sensaciones y debían entregar el diario a la profesora como parte de su evaluación al finalizar el curso.

Para analizar las sensaciones descritas por los alumnos se utiliza como metodología el análisis de contenido. Se trata de un método de trabajo cualitativo en el que lo importante no es la cantidad de datos, sino que se busca ahondar en la información de la que se dispone. Para poder llevar a cabo esta metodología, se desarrolla un sistema de categorías que permite codificar las referencias de los alumnos en distintos indicadores.

Para llevar a cabo el estudio, se combina un proceso inductivo y deductivo de forma que, en primer lugar, se establece un sistema de categorías, pero, este sistema, puede ser modificado posteriormente en función de las referencias que se encuentren en los diferentes diarios de los alumnos. De esta forma, el sistema de categorías planteado al inicio del estudio ha sido modificado al ir codificando las distintas referencias.

En la Tabla 1 se puede observar el sistema de categorías utilizado en el estudio que consiste en una adaptación de Canales (2011).

Tabla 1

Sistema de categorías

| DIMENSIÓN | CATEGORÍA | INDICADOR |
|----------------------|------------------|----------------------|
| 1.Interacción táctil | 1.1.Emisor | 1.1.1.Con objeto |
| | | 1.1.2.Interpersonal |
| | 1.2.Receptor | 1.2.1.Con objeto |
| | | 1.2.2.Con superficie |
| 1.2.3.Interpersonal | | |

Fuente: Adaptación de Canales (2010).

La dimensión que se estudia es la interacción táctil ya que lo que se busca comprobar es si esta interacción influye en la emotividad del alumnado. Dentro de esta dimensión, distinguimos la categoría de emisor o de receptor en función del rol que desempeñe el alumno en cuestión. Estas categorías se basan en la teoría de la comunicación que mantiene que en toda interacción social, y por tanto también en la interacción táctil, siempre hay un emisor y un receptor (Coca, 1988).

Por esta razón, cuando se encuentre un fragmento en un diario que señale la sensación del alumno con respecto a una tarea, se deberá evaluar si en ese momento el escritor está actuando como emisor o como receptor para poder codificar la referencia en una de las categorías. Dentro de cada categoría se establece una serie de indicadores en función de cómo sea la interacción táctil. Esta interacción puede ser indirecta (a través de un objeto), con una superficie o directa (interpersonal). Los diferentes indicadores serán explicados con detenimiento en cada uno de los subapartados del apartado de resultados.

Finalmente, para poder analizar la información recogida en los diarios de los alumnos, tras codificar las referencias en función del sistema de categorías, se utiliza el programa QSR-NVIVO11. Se trata de un programa diseñado para el análisis cualitativo de datos que permite introducir todas las referencias analizadas y codificarlas en nodos, que son los indicadores del sistema. Esto facilita el tratamiento de la información porque permite ver el número de referencias pertenecientes a cada indicador y analizar los datos detenidamente.

3.3. Variables

La variable independiente es la propuesta de intervención didáctica de expresión corporal (Canales, 2010a;2010b). Es necesario señalar que este programa se divide en tres fases: fase de exploración, fase de expresión y fase de comunicación (Canales, 2011).

La primera fase es la fase de la exploración que consiste en el desarrollo de las posibilidades motrices y de la desinhibición en aquellas tareas que incorporen la expresión. La segunda fase, la fase de la expresión, tiene como objetivo la estimulación de la singularidad motriz, partiendo de un movimiento espontáneo. Finalmente, en la fase de la comunicación, se utiliza el gesto para transmitir una información o mensaje (Canales et al., 2013).

El programa llevado a cabo consta de un total de 13 sesiones repartidas en las tres fases. Sin embargo, al revisar los diferentes diarios y las tareas realizadas en cada una de ellas, se puede observar que solo aparece la interacción táctil en las tareas realizadas en la fase de exploración; una fase que consiste en la autoexploración, en conocerse a uno mismo. Para ello, se realizan tareas tanto individuales como tareas en grupo. Esta fase tiene lugar durante las cinco primeras sesiones por lo que serán aquellas que se analizarán en el estudio; pasando por alto la sesión 0, perteneciente al primer contacto con la asignatura.

En la Tabla 2 puede observarse la progresión de las sesiones de la fase de exploración que serán analizadas en el estudio.

Tabla 2

Progresión de las sesiones de la fase de exploración

| SESIÓN | TIPO DE TAREAS |
|--------|--|
| 1 | Tareas de ausencia visual y ausencia interacción táctil |
| 2 | Tareas de ausencia visual e interacción táctil a través de objetos |
| 3 | Tareas de ausencia visual e interacción táctil |
| 4 | Tareas de presencia visual e interacción táctil |
| 5 | Tareas de presencia visual e interacción táctil |

Fuente: Adaptación de Canales (2010a,2010b).

Por otro lado, la variable dependiente es la interacción táctil; la dimensión que se pretende analizar. También se tendrá en cuenta como variable dependiente el género.

3.4. Procedimiento

Para analizar todos estos diarios, el procedimiento a seguir es leer uno a uno los mismos e ir seleccionando aquellos fragmentos escritos por los alumnos que hagan referencia a la interacción táctil. En otras palabras, el procedimiento es codificar en el sistema de categorías las referencias encontradas en los diarios sobre la interacción táctil. El método utilizado es un método cualitativo que consiste en analizar los diferentes diarios.

En función de estas categorías e indicadores del sistema de categorías planteado, al leer cada uno de los diarios, se van subrayando aquellos fragmentos que sean relevantes para el estudio. Así, se subrayan aquellos testimonios en los que los alumnos hablen sobre sus sensaciones al exponerse a la interacción táctil en alguna de las tareas realizadas durante las sesiones pertenecientes a la fase de exploración.

Para poder analizar un fragmento es necesario que esté especificado el rol del protagonista del diario (es decir, si es emisor o receptor) ya que si habla sobre la interacción táctil en general no podremos codificarlo en el sistema de categorías. También es necesario que esté implícita la tarea que se está llevando a cabo para poder contextualizar la situación. Es por ello que hay que ser selectivos a la hora de escoger los testimonios y no todos son útiles para el estudio.

Con el objetivo de facilitar el posterior tratamiento de los fragmentos subrayados, se colocan etiquetas al lado de cada fragmento con el indicador al que corresponde. Es decir, si hay un testimonio en el que el alumno es emisor y la interacción táctil es interpersonal, se colocará al lado del fragmento una etiqueta con el indicador 1.1.2.

En una primera fase piloto, se analizó una submuestra aleatoria de ocho de los 30 diarios. Esta lectura y selección de las referencias útiles para el estudio permitió modificar el sistema de categorías, explicado anteriormente.

Posteriormente, hubo una segunda fase de lectura de diarios en la que se analizó un total de 11. Para comprobar que se están codificando correctamente las referencias se aplicó un test de concordancia, resultando la kappa de Cohen ($k=1$) de máxima concordancia. Esto verifica que el análisis se está haciendo correctamente por lo que se prosigue con una tercera fase en la que se analizan el resto de los diarios.

Una vez que están analizados todos los diarios se utiliza el programa QSR-NVIVO 11 para poder evaluar e interpretar posteriormente estos testimonios. Para ello, se introducen en el programa todos los diarios de los alumnos. Después, creamos una serie de nodos que se corresponden con los diferentes indicadores de nuestro sistema de categorías. Una vez hecho esto, el programa permite colocar cada fragmento en su nodo correspondiente siguiendo como guía las etiquetas que anteriormente se habían colocado en cada uno de ellos.

El programa permite hacer resúmenes de codificación por informe de nodo (adjuntado en Anexos). Este resumen permite ver las referencias que hay en los diarios en relación con cada indicador y, a partir de ahí, obtenemos los resultados; analizados con detenimiento en el siguiente apartado.

4. Resultados

4.1. Resultados generales

En la Figura 1 se pueden observar todas las referencias recogidas en los 30 diarios que se han analizado en el estudio. Se han codificado un total de 93 referencias.

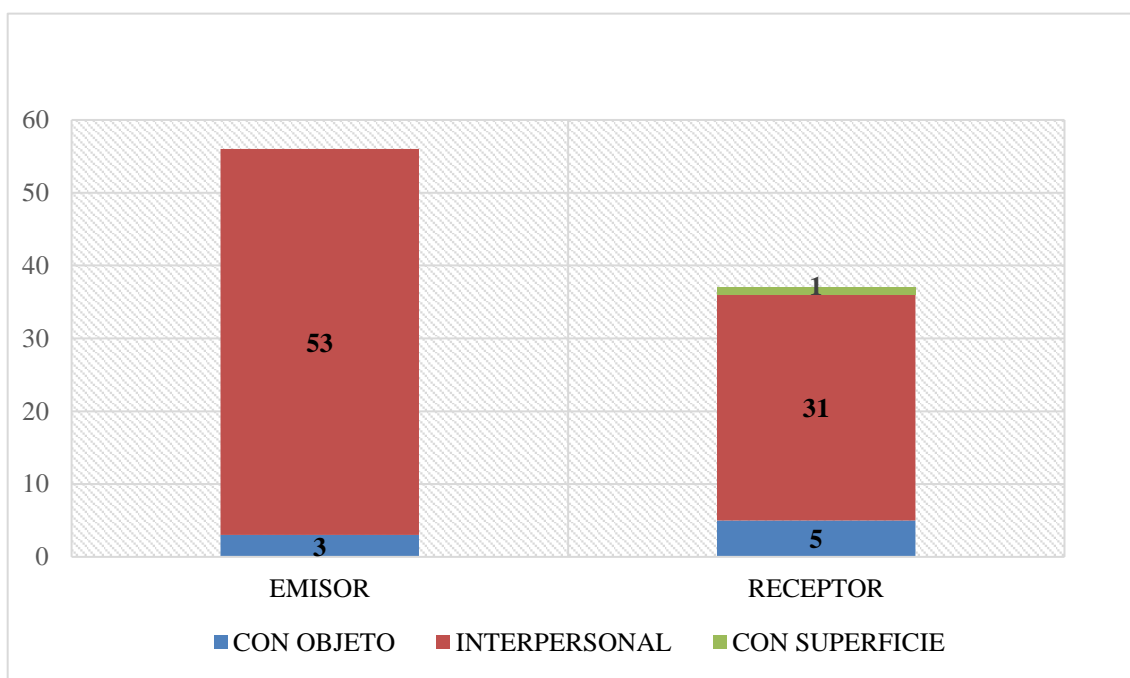


Figura 1. Número de referencias de emisor/receptor en función del tipo de contacto.
Fuente: elaboración propia.

Dentro de la categoría de emisor se encuentran un total de 56 referencias: 53 de las mismas hacen referencia a una interacción interpersonal y solo tres de ellas se refieren a una interacción táctil a través de un objeto. Por su parte, en la categoría de receptor se pueden observar un total de 37 referencias: 31 sobre una interacción interpersonal, cinco sobre una interacción con objeto y una sobre una interacción con superficie.

Al analizar la gráfica cabe destacar que hay 19 referencias más en la categoría de emisor que en la de receptor. Teniendo en cuenta que el tiempo de ejecución de la tarea es igual como emisor y receptor, esto comprueba que el alumno suele mostrar más preocupación a la hora de actuar como emisor; lo que se estudiará con detalle en el siguiente apartado.

La Figura 2 muestra las referencias codificadas en cada indicador para obtener una visión general. Más adelante, en el siguiente apartado, se analizará cada uno de ellos con detenimiento.

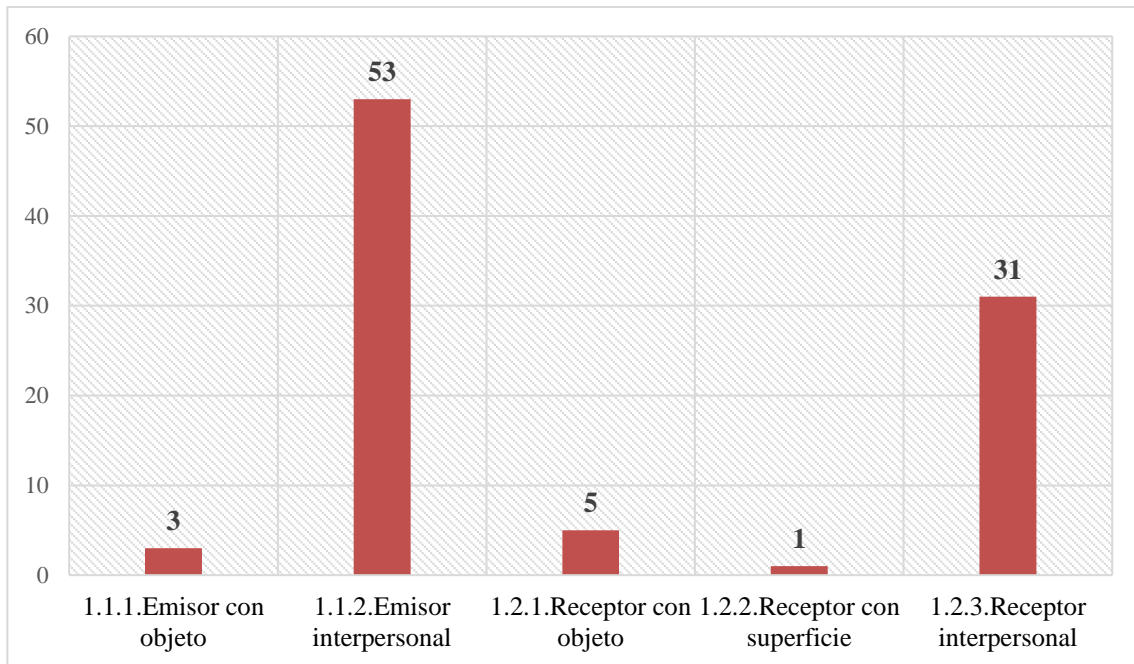


Figura 2. Número de referencias por indicador.
Fuente: elaboración propia.

Se puede observar que los indicadores con más referencias son aquellos relacionados con un contacto interpersonal; tanto desde el punto de vista del emisor como del receptor (53 y 31 referencias, respectivamente). A la hora de analizar esto, es necesario tener en cuenta que en la mayor parte de las tareas la interacción táctil es interpersonal, y hay muy pocas tareas en las que el contacto sea a través de un objeto (masaje con pelota o con pañuelo) o con una superficie (la tarea del rodillo). Por tanto, es lógico que haya un porcentaje menor de referencias en los indicadores de emisor con objeto (1.1.1.), receptor con objeto (1.2.1.) y receptor con superficie (1.2.2.).

Es interesante estudiar también las referencias codificadas en función del género. Por ello, en la Figura 3 se pueden observar las referencias encontradas en los diarios por indicador y por género.

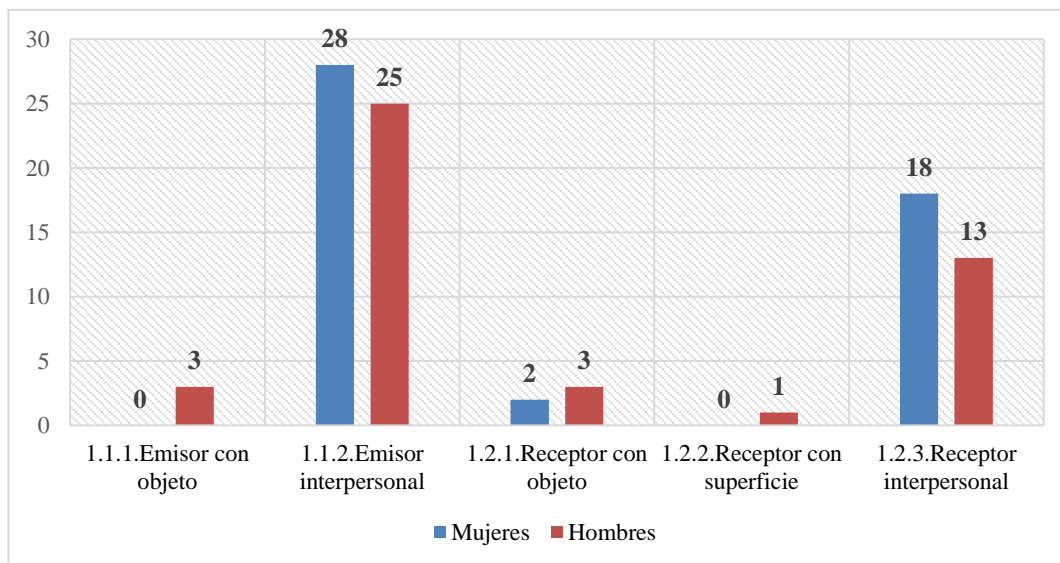


Figura 3. Número de referencias por indicador y género.
Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta que hay 93 referencias codificadas, en la gráfica aparecen 45 referencias en total de hombres y 48 de mujeres. Como se ha señalado anteriormente, el estudio se está realizando con una muestra de 30 alumnos: 13 chicos y 17 chicas. Por tanto, hay un porcentaje muy similar de alumnos y alumnas: aproximadamente el 43% y el 57%, respectivamente. Sin embargo, esta mínima diferencia entre número de chicos y chicas es necesario estudiarla con detenimiento analizando los datos teniendo en cuenta esta proporción.

Es interesante estudiar también si esas referencias son positivas o negativas por lo que en los siguientes gráficos se puede analizar el porcentaje de referencias sobre comodidad o incomodidad en función del género. Teniendo en cuenta esa diferencia entre el número de chicos y de chicas, la proporción de referencias sobre comodidad/incomodidad se estudiará por separado en función de cada género. Así, en la Figura 4 se observa la proporción de referencias sobre comodidad/incomodidad del total de referencias encontradas de mujeres y en la Figura 5 se puede analizar esta misma proporción, pero del total de referencias de hombres.

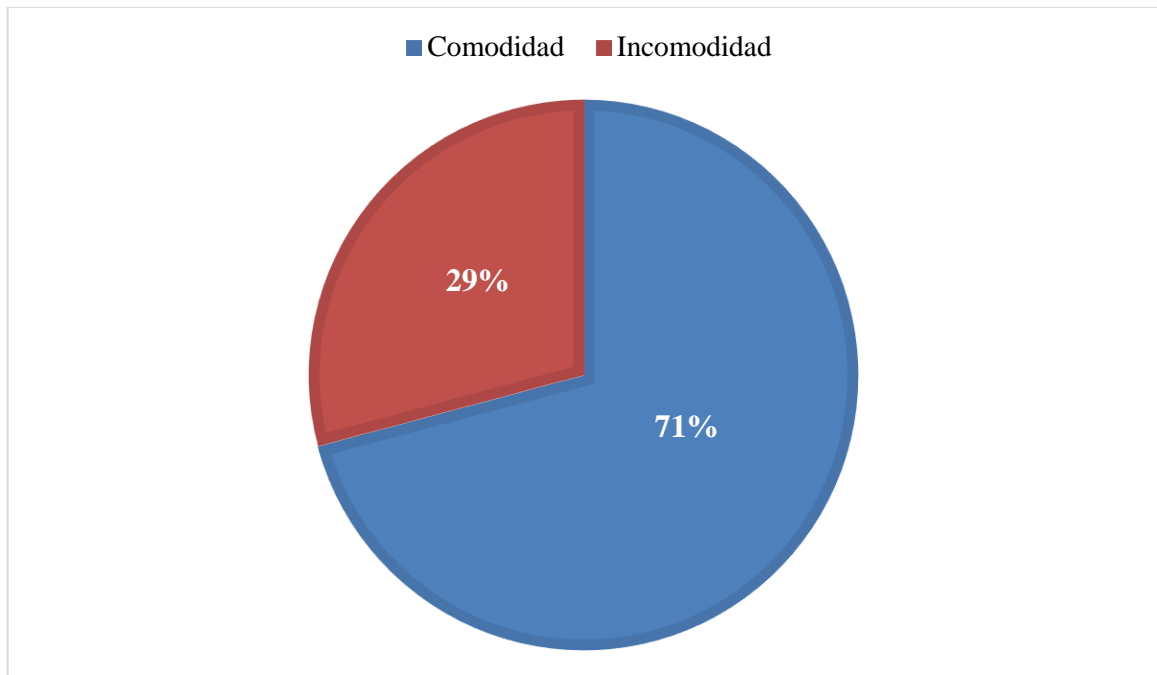


Figura 4. Porcentaje de referencias comodidad/incomodidad de mujeres.
Fuente: elaboración propia.

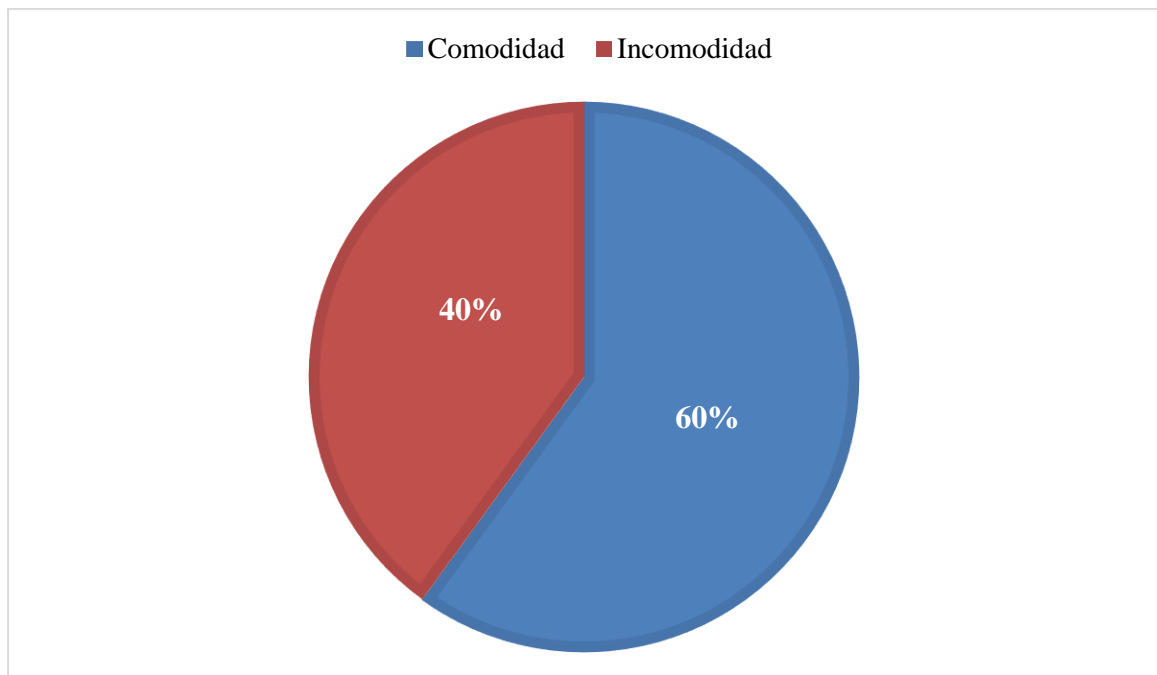


Figura 5. Porcentaje de referencias de comodidad/incomodidad de hombres.
Fuente: elaboración propia.

Se puede observar que tanto en las referencias de hombres como en las de las mujeres, el porcentaje mayor se refiere a sensaciones positivas frente a la interacción táctil por lo que la comodidad predomina sobre la incomodidad en ambos casos. Así, se puede observar que el 71% de las referencias de mujeres y el 60% de las referencias de hombres se refieren a sensaciones

positivas en relación con la interacción táctil. El porcentaje de referencias sobre incomodidad es superior en el caso de los hombres (40% de las referencias de hombres) que de las mujeres (29%). Esta diferencia de género se estudiará con detalle en resultados específicos.

En el siguiente apartado se estudiará con detenimiento los motivos y las consecuencias de estas sensaciones de comodidad e incomodidad.

4.2. Resultados específicos

Tras analizar los resultados a nivel general, se analizan los resultados específicos, es decir, teniendo en cuenta cada uno de los indicadores del sistema de categorías. De esta forma, en los siguientes apartados se analizarán las sensaciones de los alumnos. Estas sensaciones serán de comodidad o incomodidad y se deberán a diversas causas. En la Tabla 3 se pueden observar las causas recogidas en los diarios.

Tabla 3

Causas de las sensaciones de comodidad e incomodidad

| SENSACIÓN | CAUSAS |
|-------------|---|
| COMODIDAD | Concentración Confianza Género Generosidad Sin especificar |
| INCOMODIDAD | Incertidumbre Temor a hacer daño Desconfianza Restricción del compañero Género Sin especificar |

Fuente: elaboración propia.

Dentro de las sensaciones de comodidad, los factores pueden ser variados. Hay alumnos que se encontrarán cómodos porque se concentran en la tarea y no piensan en nada más. Otros se sienten cómodos por la confianza que tienen con el compañero con el que realizan la tarea. A veces, la comodidad se debe al género, es decir, a trabajar con alguien del mismo sexo.

También se observan referencias en las que los alumnos sienten comodidad por generosidad; es decir, se sienten cómodos para así poder complacer al compañero y hacer que

se sienta a gusto. Finalmente, también aparecen referencias en las que los alumnos señalan que se han sentido cómodos, pero no especifican el porqué.

En cuanto a las sensaciones de incomodidad, también pueden deberse a diversos factores. Hay alumnos que hacen referencia a una incomodidad por incertidumbre; es decir, se sienten incómodos porque no saben lo que va a pasar, con quién están trabajando o dónde les van a tocar. Esta incertidumbre ocurre, sobre todo, en aquellas tareas en las que hay interacción táctil y además hay ausencia visual de uno de los alumnos. Un ejemplo de este tipo de tareas sería “memoria ciega”.

También hay alumnos que se sienten incómodos por el temor a hacer daño; en otras palabras, por pesar demasiado o por poder lastimar al compañero. Otros, se sienten incómodos por una cuestión de desconfianza; es decir, por no conocer de antemano al compañero o no tener una relación de amistad. Otros sienten incomodidad por la restricción del compañero. Esto significa que notan que la otra persona se siente tensa y por ello ellos también están tensos.

Por otro lado, hay alumnos que no se sienten cómodos debido a una cuestión de género; es decir, por trabajar con personas de diferente sexo o porque en la tarea entran en juego partes del cuerpo a las que la sociedad ha atribuido connotaciones sexuales. Finalmente, también hay referencias en las que los alumnos no especifican el porqué de su incomodidad.

En los siguientes apartados se analizan las sensaciones generales de los alumnos en función de los distintos indicadores del sistema de categorías.

4.2.1. Emisor con objeto.

En esta categoría se sitúan todas aquellas referencias en las que el alumno se refiere a una situación en la que él es el emisor de la interacción táctil y ésta tiene lugar a través de un objeto. Esto ocurre en dos tareas que consisten en dar un masaje a un compañero: una de ellas con una pelota (sesión 1) y otra con un pañuelo (sesión 3). Son tareas pertenecientes a la vuelta a la calma.

Como se puede observar Figura 1 (apartado de resultados generales) hay un total de tres referencias pertenecientes a este indicador. En las tres referencias los alumnos comentan sus sensaciones a la hora de hacer un masaje a otro compañero con un objeto. Cabe destacar que

todas las referencias hablan sobre la comodidad que han sentido a la hora de hacer el masaje. Esta comodidad general cuando hay interacción táctil a través de un objeto es la razón por la que, si nos fijamos en la propuesta de intervención, este tipo de tareas se realizan en las primeras sesiones.

Al leer los diferentes testimonios, se comprueba que esta comodidad puede deberse a cuatro factores: la concentración, la generosidad, el género o la confianza. Así, Roberto afirma: “Intento hacerlo bien y se me olvida la tensión derivada del hecho de que le estoy dando un masaje a una desconocida”. Es decir, se concentra tanto en la tarea que se siente cómodo. También señala: “Cuando doy el masaje me esfuerzo en hacerlo placentero para la otra persona”. Es por ello que, en este caso, el alumno muestra comodidad por generosidad de forma que busca complacer a su compañero mientras le da un masaje con una pelota.

Por otro lado, Luis, incorpora la idea de género y señala: “Al hacer el masaje entre chicos no tuve problema en hacerlo por según qué zonas debido a la confianza entre nosotros. Si hubiera tenido que hacérselo a alguna chica sí que hubiera tenido más cuidado de que no se molestara, porque a estas alturas de curso todavía no teníamos mucha confianza entre nosotros”. En este testimonio se puede afirmar que la comodidad se debe a que están trabajando personas del mismo género. También interviene la confianza ya que señala que es más fácil trabajar con compañeros que ya conoces.

En la Figura 5 se puede observar de forma sintética los motivos y las consecuencias de las sensaciones de comodidad que experimenta el emisor de una interacción táctil a través de un objeto.

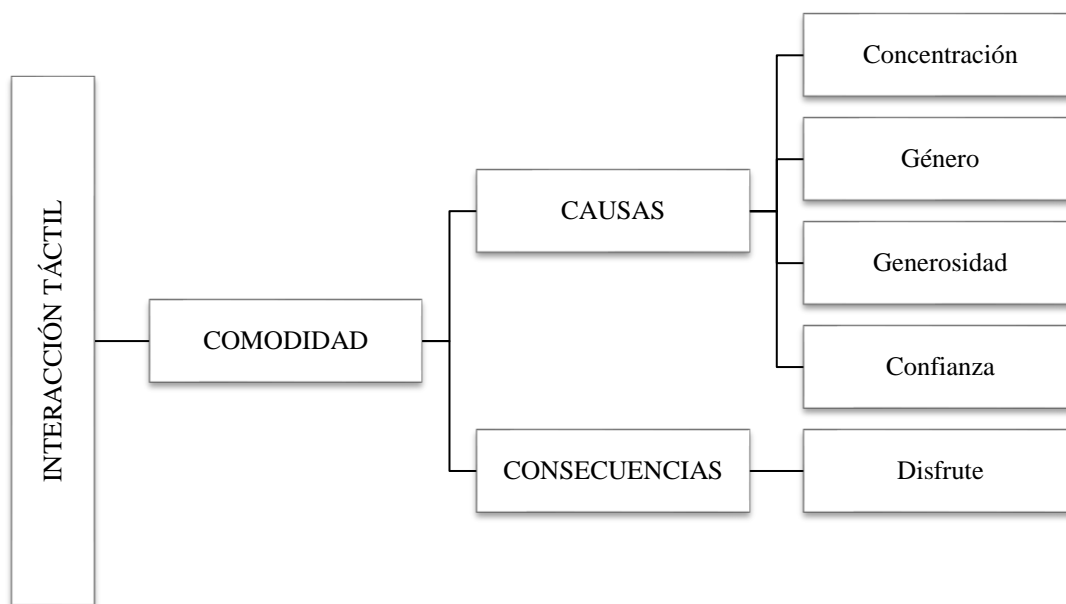


Figura 5. Causas y consecuencias de las sensaciones de comodidad del emisor en un contacto táctil a través de un objeto.

Fuente: elaboración propia.

4.2.2. Emisor interpersonal.

En esta categoría se sitúan todas aquellas referencias en las que el alumno se refiere a una situación en la que él es el emisor de la interacción táctil y hay una interacción directa entre emisor y receptor. Esto ocurre en la mayor parte de las tareas. Un ejemplo de tarea podría ser “masaje en eco”, una tarea de vuelta a la calma en la que el masaje ya no es a través de un objeto como ocurría con las tareas mencionadas en el apartado anterior.

También hay tareas pertenecientes al núcleo de la sesión en las que aparece la interacción táctil. En la tabla 4 se puede observar de forma sintética las distintas tareas que implican un contacto interpersonal distribuidas en función de la sesión de la fase de exploración en la que se han llevado a cabo.

Tabla 4

Tareas de contacto interpersonal

| SESIÓN | TAREA |
|--------|--|
| 2 | Posturas estáticas exploradas Equilibrio conjunto |
| 3 | Memoria ciega Escultor ciego Escultor ciego por parejas |
| 4 | Muñeca de trapo Rodillo Empuje de manos Toca-tensa El muro Estiro/empujo/balanceo |
| 5 | El escultor |

Fuente: elaboración propia.

En la Figura 1 se puede observar que hay un total de 53 referencias codificadas en este indicador. Sin embargo, a la hora de analizar las sensaciones, habrá más referencias ya que, en algunos testimonios se habla de comodidad o incomodidad, pero alegan distintos motivos. Por ejemplo, Lidia señala: “En mi caso no me he sentido cómoda ya que no quería hacer daño a mis compañeros o pesarles demasiado. Además, tener que rodar por encima de un chico crea nerviosismo por las connotaciones sexuales de ciertas partes del cuerpo”. Aquí, la alumna habla sobre una sensación de incomodidad debido al temor a hacer daño, pero también al género; por lo que entraría en ambas categorías.

En la Figura 6 se puede observar el porcentaje de referencias sobre comodidad e incomodidad.

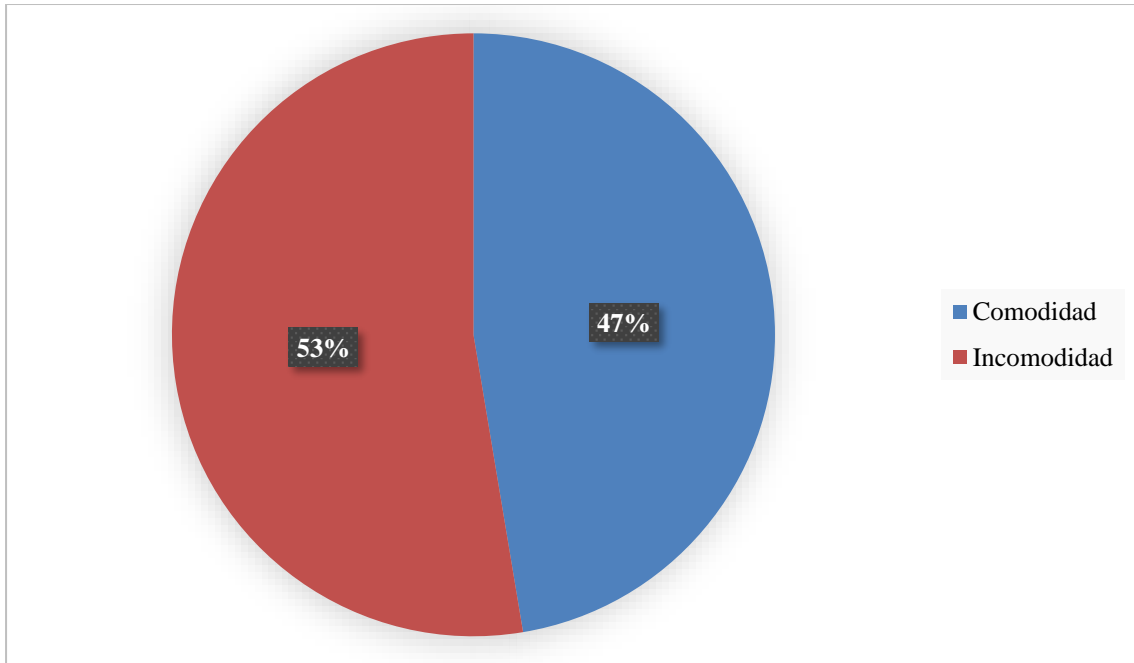


Figura 6. Porcentaje de referencias de comodidad o incomodidad desde el punto de vista del emisor en una interacción interpersonal.
Fuente: elaboración propia.

Se puede comprobar que el porcentaje de referencias es similar, aunque predominan las sensaciones de incomodidad como emisores de la interacción táctil. En la Figura 7 se muestra con más detalle el porcentaje de los diferentes motivos de estas sensaciones.

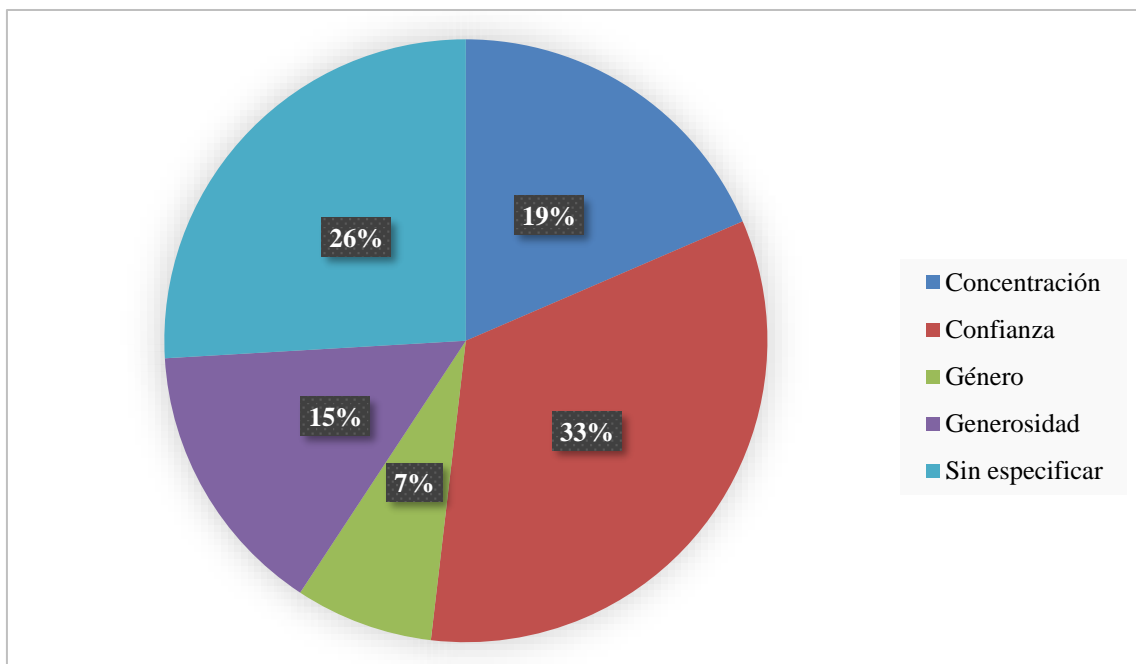


Figura 7. Porcentaje de referencias sobre las causas de comodidad desde el punto de vista del emisor interpersonal.
Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las sensaciones de comodidad, el mayor porcentaje de las referencias hablan sobre la confianza. De esta forma, el 33% de los testimonios sobre comodidad desde el punto de vista del emisor en una interacción interpersonal, señala que el motivo principal de sentirse cómodo es conocer a los compañeros. Algunos ejemplos de esto son: “Con la pareja con la que estaba tenía toda la confianza para hacer el ejercicio bien, aproximando la mano a su cuerpo todo lo que pudiera y si tocaba alguna parte sabía que no pasaba nada” (Cristina) o “Esta actividad es en parejas y requería un mayor compromiso. Al hacerlo con una persona que conocía más, no me costó entregarle mi confianza. Por tanto, no sentí vergüenza, sino que me concentré en la tarea y me dejé caer con todo el peso cuando no me tocaba hacer de muro” (Ana).

Es por ello que, cuando los alumnos tienen la posibilidad de elegir compañeros prefieren trabajar con amigos o personas a las que conocen más. Luis señala: “Por cuestión de afinidad y confianza, no me alejé de la zona en la que estaban las personas con las que tenía confianza y con las que no me suponía ningún compromiso pasarles por encima, fueran chicos o chicas”.

El siguiente porcentaje más alto (26%) son todas aquellas referencias que hablan sobre sensaciones positivas hacia la tarea, pero no especifican el motivo. Por ejemplo, Claudia, durante la tarea del rodillo señala: “Me he reído muchísimo y me he soltado mucho también”.

El 19% de las referencias señala que el motivo de esta comodidad es la concentración. Así, los alumnos comentan que se han sentido cómodos porque se han concentrado totalmente en lo que tenían que hacer y no en el qué dirán. Por ejemplo, Roberto afirma: “Ya no es posible evitar la interacción táctil, así que me preocupó de hacerlo lo mejor posible. Ruedo como una muñeca de trapo sin temer ya el contacto con mis compañeras. Estoy relajado y el ejercicio sale bien”. En otras palabras, el alumno se preocupa, se concentra en lo que tiene que hacer y se esfuerza en hacerlo bien; lo que le permite evadirse de todo lo demás y centrarse solo en lo que tiene que hacer. Esto, permite una sensación de comodidad que tiene como resultado una praxis correcta de la tarea.

El 15% se refiere a la comodidad por generosidad. Esto significa que el alumno se suelta y se siente cómodo para conseguir que el compañero se sienta cómodo también; por lo que se centra en hacerlo bien. Un ejemplo de esto es el testimonio de Roberto: “Me parece muy divertida y placentera; me gusta la idea de complacer a un compañero con un masaje, así que me esfuerzo en hacerlo bien”.

Finalmente, el 7% de las referencias hablan sobre la comodidad en función del género y señalan que se sienten cómodos al trabajar con alguien de su mismo sexo. Marta señala: “Hemos comenzado a trabajar por parejas con los ojos tapados. Esta vez me he puesto con una chica y la verdad que es no sentía ningún reparo por trabajar con ella y tocarla cuando era necesario”. Cabe destacar que las dos referencias sobre esto han sido escritas por mujeres.

Al leer los distintos testimonios codificados en este indicador, se puede observar que esta sensación de comodidad, debida a diferentes motivos, tiene como consecuencia en los alumnos una sensación de relajación y disfrute de la tarea.

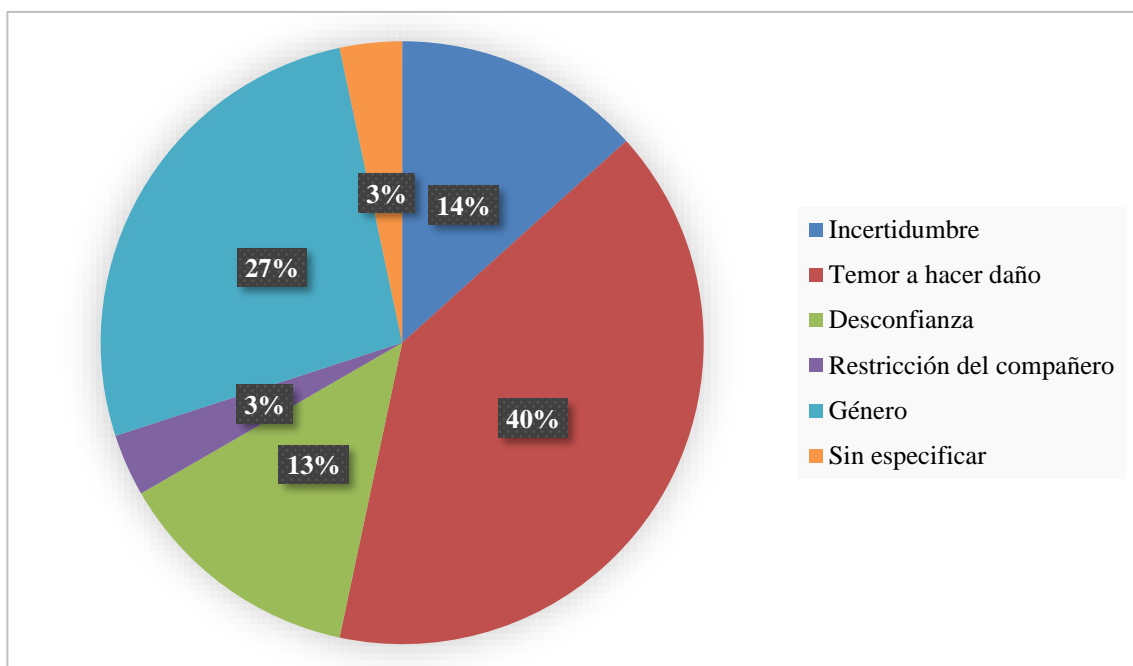


Figura 8. Porcentaje de referencias sobre las causas de la incomodidad desde el punto de vista del emisor interpersonal.

Fuente: elaboración propia.

En este gráfico se puede observar el total de referencias sobre incomodidad teniendo en cuenta diversos motivos. El porcentaje más alto (40%) hace referencia a una incomodidad por temor a hacer daño: “Esta tarea ha requerido un mayor compromiso y me ha dado un poco de vergüenza realizarla y he estado un poco tensa, ya que, al rodar por encima de mis compañeras, ellas tenían que soportar todo mi peso y me daba miedo hacerles daño o “aplastarles”. (Marina) o “Se incluye una vez más el contacto físico como contenido y es de gran importancia estar relajado y cómodo con el contacto con los demás ya que en algunas actividades como “Rodillo” se puede hacer daño al compañero si nos mantenemos tensos” (Carlos).

Los testimonios que hacen referencia a temor por hacer daño son aquellos en los que el emisor se encuentra incómodo y excesivamente preocupado por pesar demasiado a su compañero o incluso por poder llegar a lastimarlo. Esto ocurre, sobre todo, en la tarea de “El rodillo” (sesión 4) donde los alumnos deben de rodar por encima de sus compañeros. Sobre esta tarea, Lidia comenta: “Me ha parecido bastante exigente ya que teníamos que rodar por encima de nuestros compañeros. En mi caso no me he sentido cómoda ya que no quería hacer daño a mis compañeros o pesarles demasiado”.

El siguiente porcentaje más alto (27%) alega que el motivo principal de esta incomodidad es una cuestión de género. Así, los alumnos se sienten incómodos cuando tienen que trabajar con personas de distinto sexo (chico-chica) y, sobre todo, cuando las partes del cuerpo que entran en juego son zonas socialmente sexualizadas: “En la tarea de escultor ciego, el contacto es todavía mayor, ya que la tarea no es colocar, sino percibir, determinar y copiar una postura. Para ello, el observador debe de tocar y analizar los detalles para después ser copiados...en esta tarea entra en juego las zonas del cuerpo, hay zonas más cómodas y aceptadas para tocar, pero otras zonas cuestan más tocar tanto por uno mismo como por la otra persona” (Pedro).

Al estudiar las diferencias de género, es necesario añadir que muchas de las sensaciones de incomodidad se deben, en gran medida, a restricciones sociales. Así, se pueden encontrar testimonios como: “A mi compañera la conozco de prácticamente nada y tengo que hacer cosas con ella; cosas que las normas sociales dictan que no se deben hacer con desconocidos. Me da miedo tocar en ciertos lugares” (Roberto) o “A la hora de hacer el ejercicio fui con cuidado de no tocar a mi compañero en según qué zonas comprometidas ya que al no ver no calculas donde tocas” (Luis). De esta forma, se puede comprobar que, debido a las connotaciones sexuales que se atribuye socialmente a distintas prácticas y zonas corporales, se condiciona la praxis de los alumnos en las distintas tareas y nos encontramos con bloqueos y restricciones motrices.

Algunos ejemplos de esto son: “Esta vez me he puesto con una chica y la verdad es que no sentía ningún reparo por trabajar con ella y tocarla cuando era necesario” (Marta) o “En mi caso no me he sentido cómoda ya que no quería hacer daño a mis compañeros o pesarles demasiado. Además, tener que rodar por encima de un chico crea nerviosismo por las connotaciones sexuales de ciertas partes del cuerpo” (Lidia). También hay alumnos que se sienten cómodos o incómodos en función de las zonas del cuerpo que entren en juego. Por ejemplo, Laura comenta: “Me sentí muy cómoda debido a que las partes que se “modelaban” solían ser las extremidades”.

También es necesario estudiar si el género es algo que preocupa más a los hombres o a las mujeres. Para ello, en la Figura 9, se puede observar la proporción de referencias sobre género de hombres y mujeres.

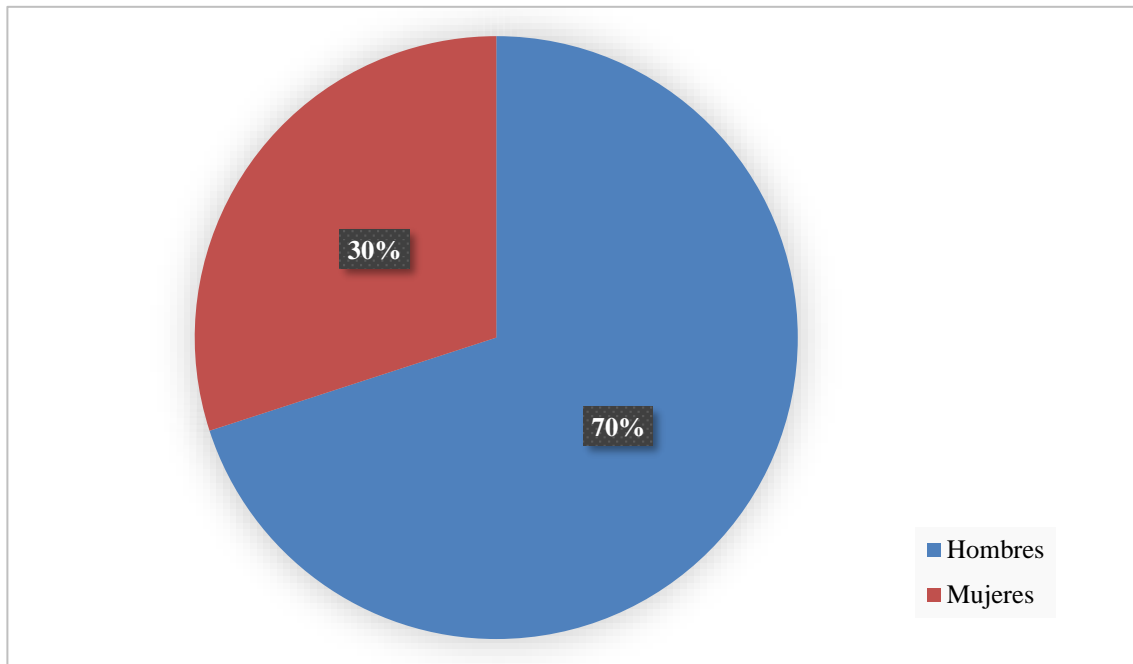


Figura 9. Porcentaje de referencias sobre género de hombres/mujeres.
Fuente: elaboración propia.

En la figura anterior se puede observar que hay más referencias sobre género de hombres que de mujeres, con una diferencia del 40%. Además, en proporción, esta diferencia es algo mayor ya que en el estudio participan menos chicos que chicas (13 y 17 respectivamente, como ya se ha señalado). De este modo, se puede afirmar que el género es algo que preocupa más a los hombres que a las mujeres, sintiéndose más incómodos cuando tienen que interactuar de forma táctil con sus compañeros.

Además, cabe destacar que en las referencias de las mujeres solo muestran algún tipo de incomodidad cuando trabajan con un compañero de distinto sexo (Marina: “No obstante, en el grupo éramos todo chicas porque si hubiera habido algún chico creo que me hubiera dado más reparo realizar la tarea”) mientras que a los hombres les preocupa tanto trabajar con una mujer como con otro hombre (Víctor: “En el rol de escultor, a la hora de tocar todas las zonas del cuerpo para saber en qué posición estaba mi compañero, he tenido un tanto de recelo por si al palpar alguna parte incomodaba a mi pareja”).

Hay que añadir también que esta incomodidad por género se agrava cuando además hay desconfianza y el emisor y el receptor no se conocen o no tienen una relación de amistad. Un ejemplo de esto es el testimonio de Pedro que señala: “Mi sensación no fue cómoda, no por mí mismo, sino por pensar: ¿Qué pensará mi compañera? ¿Percibirá que estoy tocando demasiado? El contacto corporal con personas es delicado, requiere un proceso, hay personas más accesibles que otras y en aquel momento. Es el primer día, no conoces cómo puede sentirse o cómo puede percibir la tarea; además de no conocerla tampoco fuera de este ámbito”.

Esta desconfianza es el motivo del 13% de las sensaciones de incomodidad que se están analizando. No tener una relación de confianza con el receptor provoca en el emisor una mayor tensión ya que no solo está tocando a otra persona, sino que, además, no conoce al compañero y por tanto no sabe cómo puede sentirse o qué le puede incomodar. Javier alega: “Siempre da respeto tocar a compañeros que conoces menos”.

El 14% hace referencia a una incomodidad por incertidumbre, es decir, el alumno se siente incómodo porque no sabe quién es su compañero o porque no sabe dónde le van a tocar. Esta incertidumbre ocurre cuando hay interacción táctil pero no hay interacción visual. Pedro, con respecto a la tarea de “Posturas estáticas exploradas” (sesión 2), señala: “En el trabajo en parejas surgía la incertidumbre de no saber con qué compañero estás trabajando, además de no conocerlos... la necesidad de saber quién tienes de pareja y el autocontrol que me surgía a la hora de tocar, percibir o tumbarse sobre el compañero... Desconoces cómo puede sentirse o reaccionar a nivel corporal cuando existe contacto”. Marina, también habla sobre esta incertidumbre y comenta: “Ha habido alguna actividad que me ha costado un poco más, como la “memoria ciega” y el “escultor ciego”, ya que en estas tareas se ha incluido la interacción táctil y por tanto tienes que tocar a tu compañero y viceversa, de forma que experimentamos diversas sensaciones al no saber dónde vamos a tocar”.

El 3% hace referencia a una incomodidad debida a la restricción del compañero. En otras palabras, si el emisor percibe que el receptor está tenso e incómodo, él se sentirá igual ya que siente que está haciendo algo que incomoda al compañero. Así, Estrella comenta: “Al principio, estaba más tensa al ser un ejercicio nuevo y quizá el rozamiento con la otra persona me daba más vergüenza, también porque a la vez que rodaba sobre la otra persona, la sentía tensa”.

El otro 3% son testimonios de alumnos que señalan que están incómodos, pero no alegan un motivo concreto, es decir, no especifican el porqué de su sensación de incomodidad. Por ejemplo, Roberto señala: “Acabo de llegar y no me apetece interactuar con nadie. Ruedo lentamente y con mucha pereza, lo más pesadamente posible. Eso sí, me ocupo de no cruzarme con nadie por evitar la interacción táctil”.

En general, como se puede observar al leer los diarios de los alumnos, estas sensaciones de incomodidad, independientemente de los motivos, tienen como consecuencia la mala realización de la tarea debido a bloqueos o a una restricción motriz. En ocasiones, esta incomodidad trae consigo la evitación del contacto de forma que, para evitar sentirse incómodo, el alumno prefiere no interactuar con nadie.

En la Figura 10 se puede observar de forma sintética las causas y las consecuencias de las sensaciones de comodidad o incomodidad que provoca la interacción táctil desde la perspectiva del emisor en un contacto interpersonal.

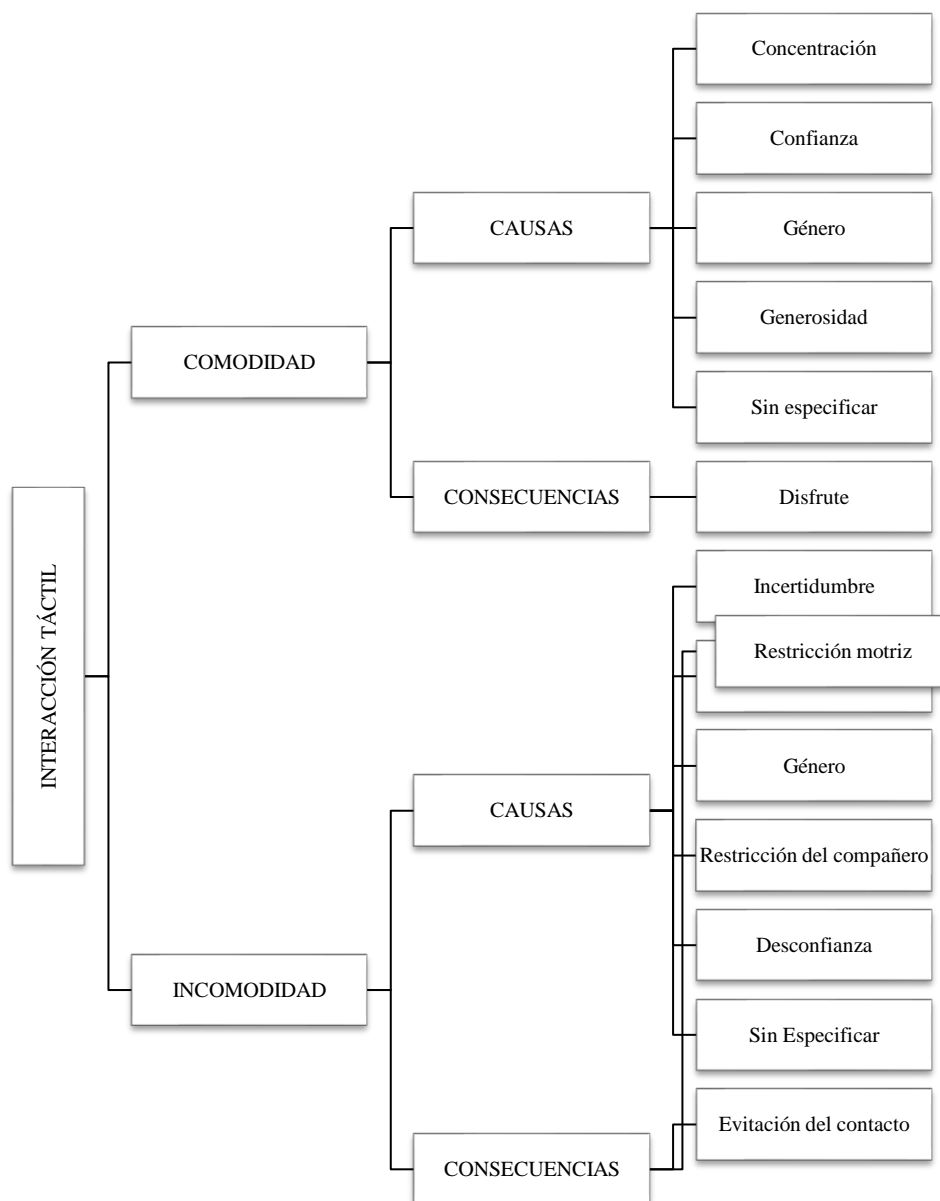


Figura 10. Causas y consecuencias de la incomodidad desde el punto de vista del emisor en un contacto táctil interpersonal.

Fuente: elaboración propia.

4.2.3. Receptor con objeto.

En este indicador se pueden encontrar un total de cinco referencias. Todas ellas se contextualizan en la sesión 3, concretamente en una tarea de masaje con pañuelo para volver a la calma. La sensación general de los alumnos es de comodidad. De esta forma, Roberto señala: “Después de esto me toca recibir el masaje. Este rol tiene menos implicación emocional: solo tienes que dejarte hacer. Me relajo totalmente”. También sostiene: “Cuando recibo el masaje trato de disfrutar al máximo, es muy relajante recibir cosquillas con los ojos vendados”.

Se puede observar que es una sensación común y se corrobora con testimonios como: “Me ha gustado mucho ya que he conseguido relajarme completamente centrándome solo en el pañuelo, en la parte de mi cuerpo por la que se movía y pensando por qué parte se iba a mover a continuación” (Marina) o “El suave tacto del pañuelo te hace desconectar y crear una cierta paz interna” (Enrique).

En las referencias que se pueden encontrar dentro de este indicador, el alumno habla sobre la comodidad que siente, pero no especifica el porqué de esta comodidad. La consecuencia de sentirse cómodos es que se relajan y se dejan hacer.

En la Figura 11 se puede observar de forma sintética las causas y consecuencias de las sensaciones de los alumnos como receptores de una interacción táctil a través de un objeto.

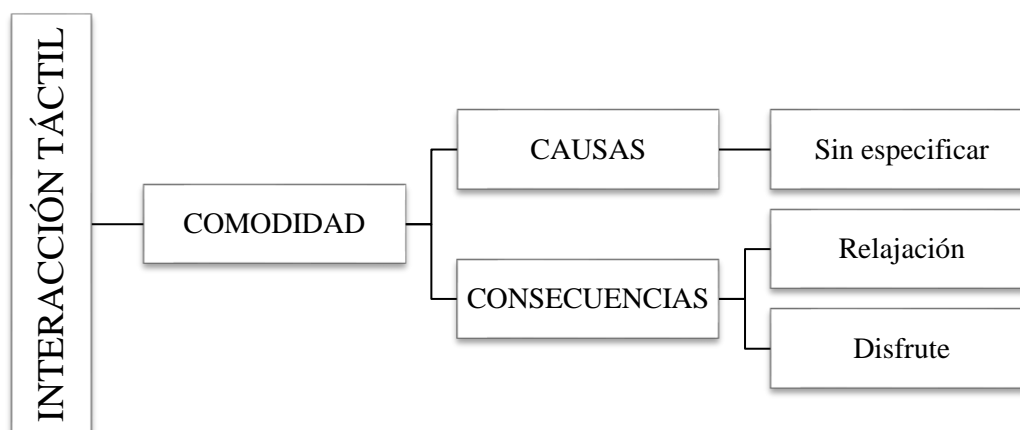


Figura 11. Causas y consecuencias de las sensaciones de comodidad desde el punto de vista del receptor en un contacto táctil a través de un objeto.
Fuente: elaboración propia.

4.2.4. Receptor con superficie.

Como se puede observar en el gráfico de la Figura 1, en los diarios solo aparece una referencia sobre una tarea en la que el alumno actúa como receptor de una interacción táctil con una superficie. La tarea es “La muñeca de trapo”, perteneciente al núcleo de la sesión 4, en la que el alumno debe dejarse llevar por el aula con movimientos lentos y pesados ya sea andando o desplazándose por el suelo. Es una tarea en la que el alumno elige si quiere interactuar con sus compañeros o prefiere evitar el contacto.

Jorge señala: “Durante esta sesión, hemos realizado ejercicios como la “muñeca de trapo” o “rodillo” cuyo objetivo ha sido desde mi punto de vista sentirnos tangibles en contacto con algún soporte en este caso el suelo. La sensación que he tenido al realizar la actividad era como si fuera un peso muerto que por inercia iba desplazándose en cualquier dirección”. No afirma si se ha sentido cómodo o no, simplemente explica que se ha sentido como un peso muerto por lo que realmente no podríamos codificar esta referencia en nuestro sistema ya que no nos aporta información relevante para el presente estudio.

4.2.5. Receptor interpersonal.

En este indicador, como se puede observar en la Figura 1, aparecen un total de 31 referencias. Como se ha comentado en apartados anteriores, hay referencias que alegan distintos motivos de incomodidad o comodidad, por lo que se codificarán más de 31.

En primer lugar, en la Figura 12 se puede observar el porcentaje de referencias sobre comodidad e incomodidad cuando el alumno es receptor de un contacto interpersonal.

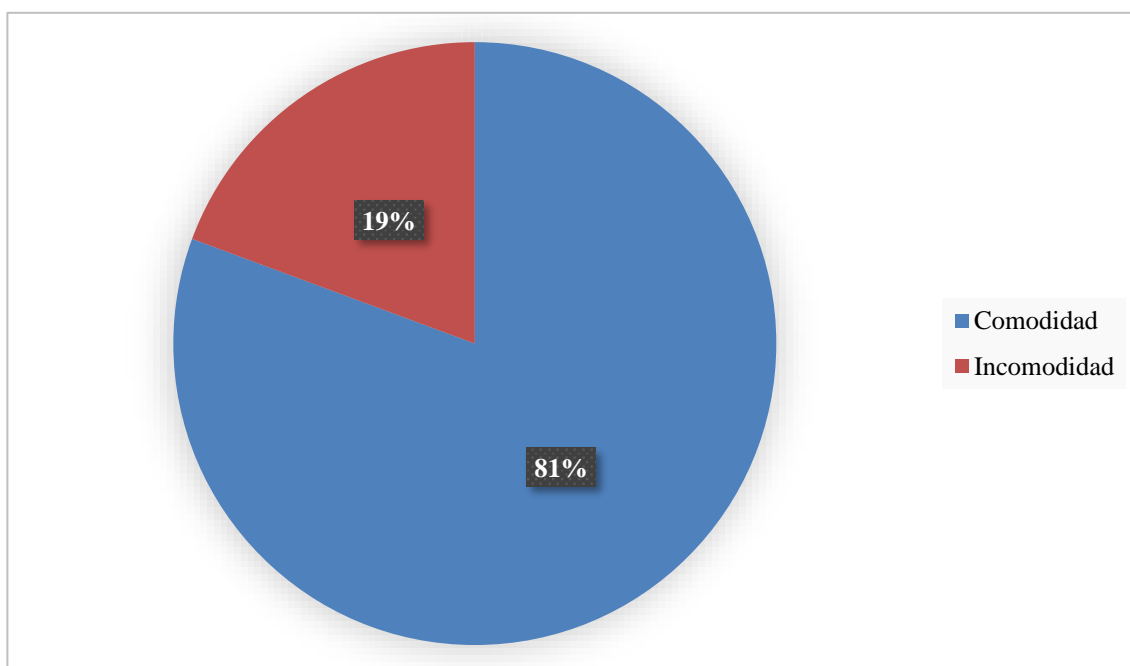


Figura 12. Porcentaje de referencias de comodidad/incomodidad del receptor en una interacción táctil interpersonal.

Fuente: elaboración propia.

En este caso, en contraste con los porcentajes sobre comodidad/incomodidad en el indicador de “Emisor interpersonal” donde la proporción era muy similar (Figura 6), hay una diferencia del 62%. Así, mientras que como emisor de una interacción táctil interpersonal el 53% de las sensaciones son de incomodidad; en este caso, como receptor de la misma interacción, solo el 19% de las vivencias son calificadas como incómodas.

Por tanto, se puede afirmar que el alumno se siente más incómodo como emisor de un contacto directo que como receptor. En otras palabras, crea más preocupación tocar que ser tocado y en muchas ocasiones esto se debe a estar pensando en qué pensará y cómo se estará sintiendo el compañero. En este punto, es necesario volver a recalcar que el tiempo en cada tarea era igual como emisor y como receptor por lo que la diferencia de comodidad/incomodidad no puede deberse a este factor.

Es por ello que el emisor se preocupa y quiere complacer al compañero y no hacerle sentir a disgusto. De esta forma, se consigue desarrollar una de las capacidades sociopersonales más importantes: la empatía.

También es cierto que, en ocasiones, esta preocupación puede ser contraproducente y crear tensión en el emisor de forma que no se realiza bien la tarea. Esto se comprueba con testimonios de alumnos como Lorena que señala: “Estaba tensa a la hora de echar el peso sobre la otra persona, intentaba en algunas ocasiones echar el mínimo peso posible y por lo tanto no pude disfrutar de la tarea como tal”. Por otro lado, el receptor también puede sentir incomodidad si nota esta restricción del emisor.

En la Figura 13 se muestra con más detalle el porcentaje de los diferentes motivos de estas sensaciones.

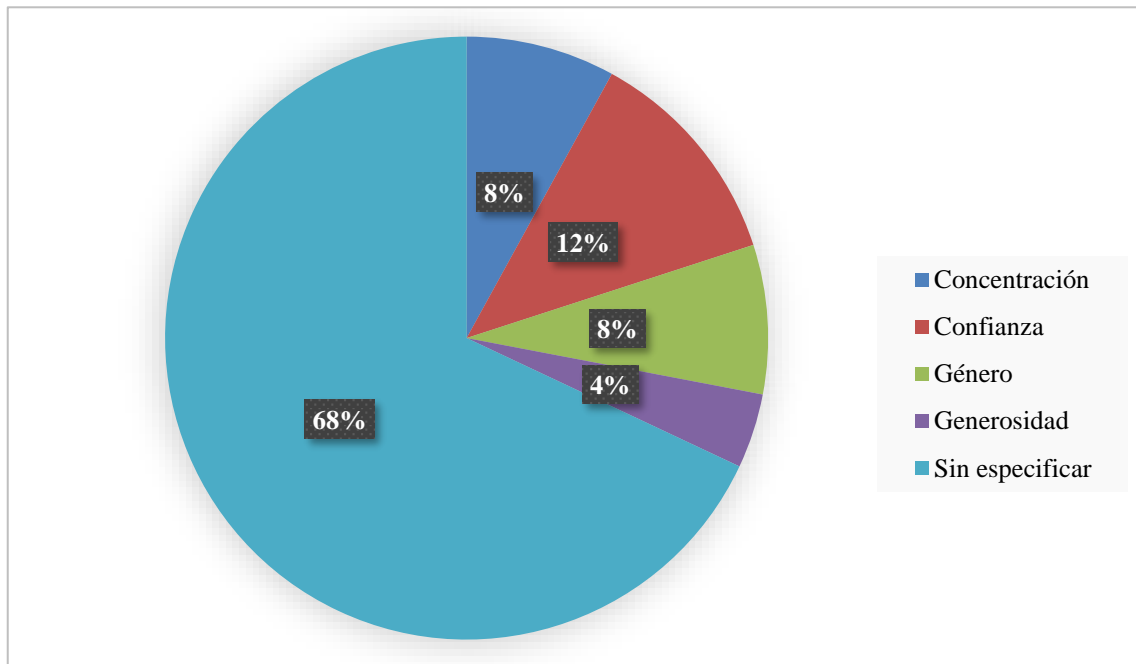


Figura 13. Porcentaje de referencias sobre las causas de comodidad desde el punto de vista del receptor interpersonal.

Fuente: elaboración propia.

En este gráfico, en el que se refleja el porcentaje de los distintos motivos por los que el alumno se siente cómodo, se puede observar que el porcentaje más alto (68%) hace referencia a testimonios en los que el alumno afirma que se ha sentido a gusto, pero sin especificar el porqué.

Algunos ejemplos de esto son: “No he tenido ningún bloqueo ni sentía nada raro al ser tocada” (Claudia), “Cuando yo permanecía tumbada y los demás rodaban sobre mí, me he sentido más cómoda y relajada” (Lidia) o “No me ha incomodado el constante contacto físico” (Víctor).

El siguiente porcentaje más alto (12%) se refiere a las sensaciones de comodidad por confianza. Esto significa que el receptor se siente cómodo porque conoce al emisor y por ello se deja tocar libremente. Por ejemplo, Enrique señala: “Al haber cogido cierta confianza, las sensaciones son más liberadas y dejas que el compañero te moldee a su gusto”.

El 8% de las referencias alega que se han sentido cómodos debido a la concentración que requiere la tarea. Es decir, el alumno se ha concentrado en hacerlo bien y por tanto no ha pensado en las restricciones sociales de la interacción táctil. Ana comenta: “La tarea me gustó mucho ya

que había que ser consciente de cómo y dónde nos habían realizado el masaje para poder transmitirlo y por tanto había que estar muy concentrado en la tarea”.

Otro 8% de las referencias habla sobre la comodidad por género. Es decir, los alumnos comentan que se han sentido a gusto por trabajar con personas de su mismo sexo. Cabe destacar que estas referencias son todas de mujeres. Un ejemplo de esto es el testimonio de Claudia, que afirma: “Nos hemos puesto cinco chicas y no me he sentido para nada perturbada cuando pasaban por encima de mí”.

Finalmente, el 4% de las referencias señalan que la comodidad se debe a una cuestión de generosidad. Por ejemplo, Mónica señala: “En la actividad de hacer de escultura con tu pareja y que la otra pareja adivine tocando en qué posición te encuentras para reproducirla, me ha gustado que los compañeros hayan ido con cuidado de dónde tocaban, ya que creo que es una muestra de respeto”. Así, se puede observar que el receptor es consciente de que el emisor intenta complacerle y hacerle sentir cómodo, creando en él una sensación de comodidad y relajación.

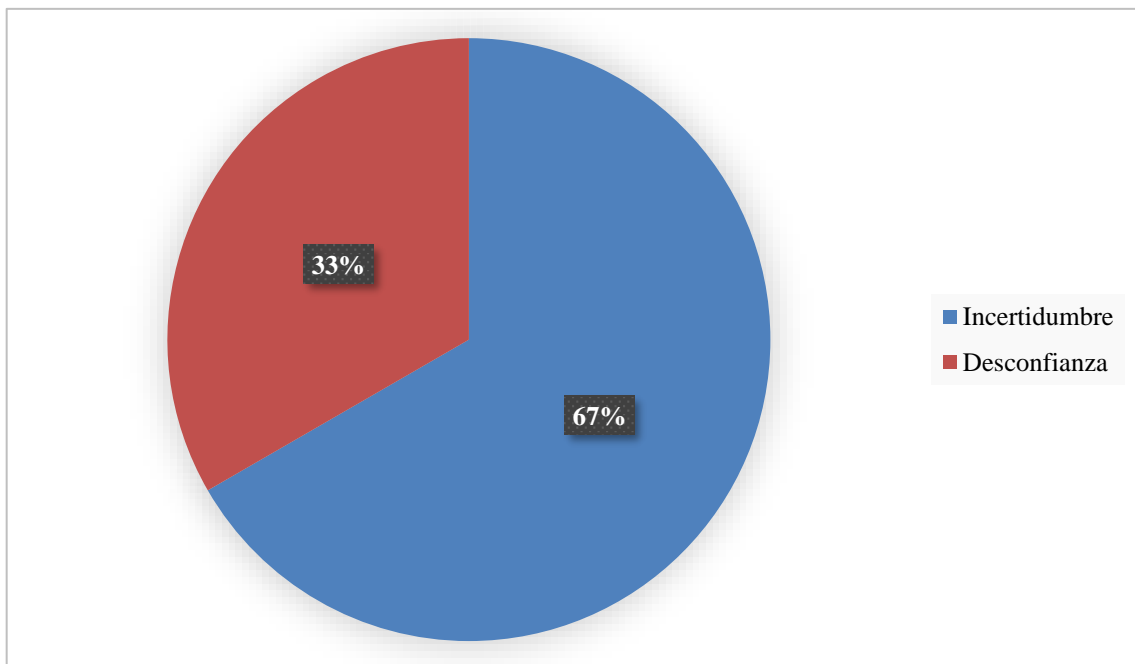


Figura 14. Porcentaje de referencias sobre las causas de la incomodidad del receptor en una interacción táctil interpersonal.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las sensaciones de incomodidad, el 67% se debe a la incertidumbre. Esto ocurre en aquellas tareas en las que el receptor actúa con ausencia visual ya que no sabe dónde le van a tocar o con qué compañero está trabajando. Así, Luis señala: “Cuando me tocó hacer de muro me sentí cómodo con la situación, aunque con un poco de tensión ya que al ir los dos con los ojos tapados no sabía por dónde me iba a echar el peso el compañero”. Por otro lado, Lorena también comenta: “Al estar con los ojos cerrados, estaba pendiente de qué parte del cuerpo tocaría mi compañera para que yo la pusiera en tensión, por lo que realmente no disfruté del todo de la actividad; siempre estás con esa duda o esa sensación en la cabeza”.

El restante 33% de las referencias sobre incomodidad en este indicador, señala que el motivo principal de la incomodidad se debe a la desconfianza; es decir, a no tener una relación de amistad o confianza con el emisor. Un ejemplo de esto es el testimonio de Enrique, que mantiene: “El masaje conjunto me ha provocado sensaciones contradictorias por lo siguiente: como parte positiva, la parte en la que tus compañeros te tocaban y relajaban, pero a la vez, la parte negativa, generaba una pequeña incomodidad al ser tocado por alguien que apenas te conoce”.

Cabe destacar que no se encuentran referencias sobre incomodidad en función del género. Esto es interesante ya que, en los resultados del indicador que se refiere a emisor interpersonal, el 27% de las referencias de sensaciones de incomodidad se refería al género. Esto demuestra que a los alumnos les preocupa más tocar a otro alumno de sexo contrario que ser tocado.

En la Figura 15 se puede observar de forma sintética las causas y las consecuencias de las sensaciones de comodidad o incomodidad de los alumnos desde el punto de vista del receptor en una interacción táctil interpersonal.

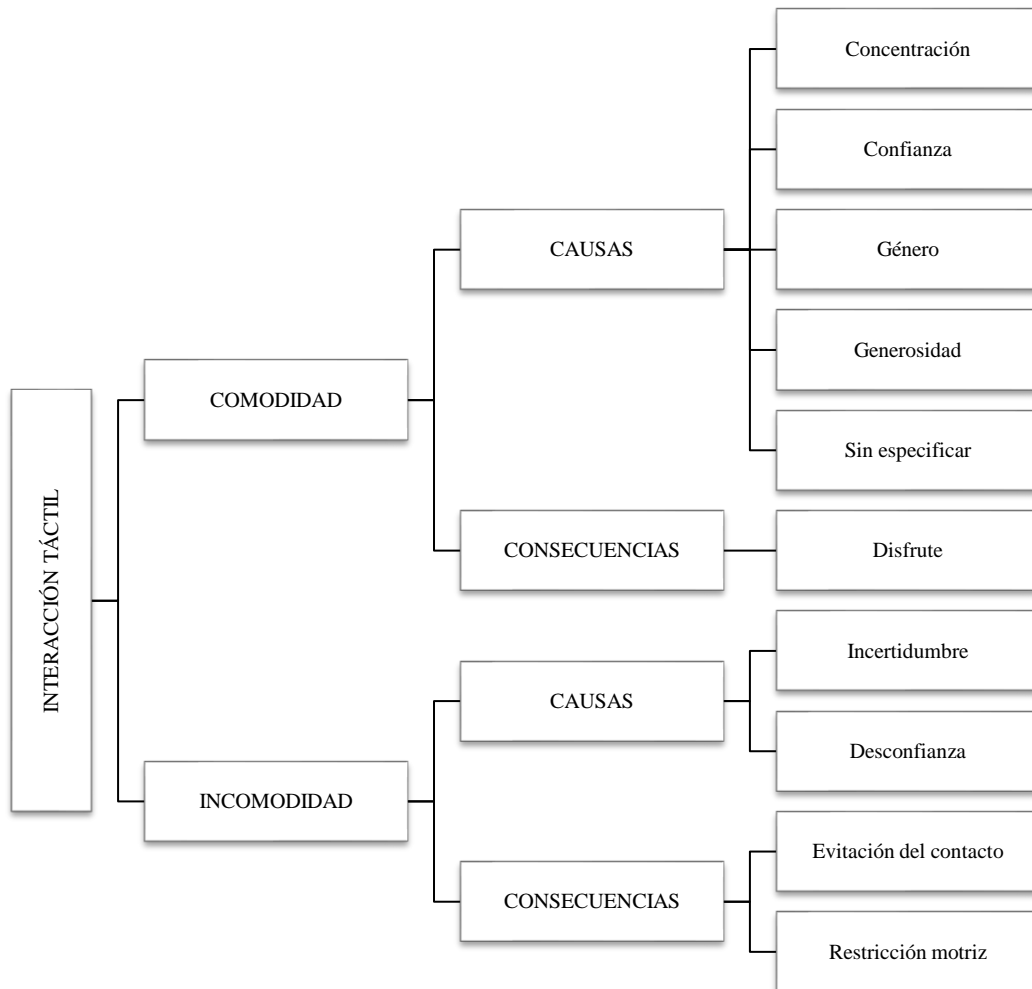


Figura 15. Causas y consecuencias de las sensaciones de comodidad/incomodidad del receptor en una interacción táctil interpersonal.

Fuente: elaboración propia.

5. Discusión

El estudio constata las teorías de la comunicación que sostienen que en toda interacción social hay un emisor y un receptor (Coca, 1988). En esta investigación, la dimensión a estudiar es la interacción táctil y, como en toda interacción social, también se necesita un emisor y un receptor. Así se confirma la necesidad de que haya, al menos, dos personas en una interacción para que haya una verdadera comunicación. Esta idea justifica el sistema de categorías utilizado en el presente estudio.

Dentro de esta interacción táctil, Salgado et al. (2003) señalan que pueden darse distintas situaciones: situaciones de contacto interpersonal, de contacto cuerpo-suelo y de contacto cuerpo-objeto. Esta teoría, junto con la teoría de la comunicación planteada por Coca (1988), justifica el sistema de categorías utilizado y los indicadores que presenta. Así, se analizarán las referencias en función de si el alumno es emisor o receptor y, dentro de estas categorías, se diferenciará entre un contacto interpersonal, un contacto a través de un objeto o un contacto con una superficie.

En relación con la interacción táctil, los resultados del presente estudio confirman que preocupa al alumnado y condiciona su praxis. Autores como Canales (2009) y Canales-Lacruz et al. (2013) ya han hablado de cómo la preocupación y el miedo pueden condicionar la práctica motriz dando lugar a restricciones y bloqueos. En el caso específico de la interacción táctil, esta investigación constata que crea preocupaciones en los alumnos ya que se pueden encontrar numerosas referencias en los diarios que hablan sobre este miedo. Debido a estas preocupaciones, los alumnos relatan en sus diarios que no realizan las tareas de forma cómoda y natural, sino que en su cabeza hay miedos que restringen su práctica.

Por esta razón, gracias al presente estudio, se puede comprobar que alumnos a nivel universitario siguen teniendo dificultad a la hora de poner en práctica tareas de expresión corporal; sobre todo aquellas que implican una interacción táctil, como ya comentaba Canales (2007).

Esto se debe a la idea que señalan Learreta et al. (2006) que mantienen que este contenido de la educación física suele formar parte de lo llamado “currículo nulo”. Es decir, no suele trabajarse; por eso tienen dificultades y el alumnado suele rechazar este contenido, como ya

planteaba Sierra (2002).

Esta idea de que la expresión corporal es un contenido olvidado dentro de la educación física, parte del paradigma en el que se ha basado históricamente la educación física apoyado en la idea de elitismo motriz y la deportivización, tratada por autores como Lagardera (1995) y Barbero (1996) y que ha sido recientemente constatada por Canales y Rey (2008). También se justifica con la tardía incorporación de la expresión corporal como contenido de la educación física, como ya comentaban Ruano (2004) y Montávez (2012).

Volviendo a la interacción táctil, Canales-Lacruz y Rey-Cao (2014) ya habían hablado de la idea de que la socialización ha hecho relegar el tacto a lo privado debido a los estereotipos; hipótesis ya planteada por autores como Bossu y Chalaguier (1987), Bilbeny (1997), Canales (2006) y Restrepo (2010). En el presente estudio se puede comprobar que los alumnos plantean problemas a la hora de interactuar de forma táctil con sus compañeros; lo que se basa en esta idea de que el tacto es algo privado. Estos estereotipos se mantienen en la sociedad a lo largo de los años y, al leer los diarios de los alumnos, se comprueba que la sociedad plantea problemas ante algo tan simple y natural como es el contacto interpersonal.

A pesar de que es cierto que este tipo de tareas de expresión corporal crea preocupaciones en el alumnado, Torrents et al. (2011) plantean que este tipo de tareas suscitan emociones en el alumnado y que estas emociones suelen ser más positivas que negativas. Esto se comprueba en esta investigación ya que se pueden encontrar más referencias sobre comodidad que sobre incomodidad. Es decir, las tareas de expresión corporal preocupan al alumnado y presentan dificultades; pero, a pesar de ello, son positivas y los alumnos poco a poco consiguen sentirse cómodos.

Partiendo de la idea de que la interacción táctil condiciona la praxis, Salgado et al. (2003) señalan que se debe a varios factores. El presente estudio comprueba algunos de estos factores como son el tipo de contacto y el sexo.

En primer lugar, con respecto al tipo de contacto, se justifica que es un factor importante ya que en los resultados se comprueba que la interacción a través de un objeto o con una superficie no provoca sensaciones de incomodidad mientras que una interacción táctil interpersonal sí. Canales-Lacruz et al. (2013) ya constataban esta idea de que si el contacto es

a través de un objeto el emisor y el receptor se sienten más cómodos. Al comentar esta afirmación es necesario recalcar que, en la presente propuesta de intervención, el porcentaje de tareas de contacto con objetos o con superficies es mucho menor que el porcentaje de tareas de contacto interpersonal por lo que hay que tenerlo en cuenta a la hora de sacar conclusiones.

Si nos centramos en el contacto interpersonal, es necesario añadir que los resultados confirman que la incomodidad no es igual desde el punto de vista del emisor que del receptor. Canales (2007) ya evidenciaba que el receptor suele sentirse más cómodo que el emisor; es decir, es más sencillo ser tocado que tocar. Los resultados del presente estudio también confirman este planteamiento.

En relación con el segundo factor, el sexo, se encuentran un gran número de referencias que evidencian que trabajar con personas de distinto sexo preocupa al alumnado; lo que comprueba la idea de Romero-Martín et al. (2017) que sostienen que el género es una variable importante a la hora de trabajar de forma motriz. Se constata que los hombres tienen dificultades a la hora de interactuar de forma táctil con mujeres y con hombres mientras que las mujeres solo presentan problemas cuando interactúan con personas de distinto sexo. Esto se justifica con los estereotipos de género de forma que, como señalaban Salgado et al. (2003), hay comportamientos corporales que la sociedad tilda de sexuales y están mal vistos; como ocurre cuando hay contacto entre un hombre y una mujer.

Con respecto a esto, los hombres también tienen problemas a la hora de interactuar con otros hombres porque, como comprobaban Canales-Lacruz y Rey-Cao (2014), muchas veces esta interacción se relaciona con la homosexualidad. Estas autoras también señalaban que cuando los hombres interactuaban con mujeres las sensaciones eran de erotismo. Esto contrasta con los resultados del presente estudio ya que las referencias que encontramos evidencian que cuando trabajan con mujeres sienten miedo, preocupación e incomodidad y no erotismo.

Canales-Lacruz y Rey-Cao (2014) también planteaban en su investigación la preocupación y miedo de los hombres por rozar zonas embarazosas como pueden ser los pechos. Esta idea parte del planteamiento de Bilbeny (1997) y del estudio de Canales (2007) que señalan que la sexualidad se relaciona con la genitalidad por lo que tocar esas zonas corporales se vincula con lo sexual. Esto se constata en el presente estudio ya que las referencias de hombres cuando trabajan con mujeres tratan sobre el miedo de tocar zonas sexualizadas que puedan incomodar

a sus compañeras. Todo esto es una prueba más de la presencia de los estereotipos en la escuela y, sobre todo, en el área de educación física.

Siguiendo con esta perspectiva de género, autores como Barbero (1996) o Blández et al. (2007), plantean que los estereotipos relacionan a la mujer con actividades relacionadas con el baile, el ritmo o la expresividad y a los hombres con la fuerza o la agresividad. Así, la expresión corporal se relacionaría con el género femenino. Esta idea también se relaciona con autores como García-Meseguer (1984) o Canales-Lacruz y Rey-Cao (2014) que plantean la mayor expresividad de las mujeres. Esto se constata en el presente estudio ya que se puede observar en los resultados que hay más referencias de comodidad de mujeres que de hombres; lo que se podría justificar con la idea de que las mujeres se sienten más cómodas en este tipo de tareas.

En esta línea, autores como García-Meseguer (1984) y recientemente investigaciones como la de Canales-Lacruz y Rey-Cao (2014) plantean que las mujeres se caracterizan por una mayor expresividad y los hombres por una mayor tosquedad expresiva. Sin embargo, esta idea no se puede constatar con los resultados del presente estudio ya que no se centra en cómo se expresan corporalmente los alumnos, sino que se basa en los problemas que plantea la interacción táctil.

Además del género y el tipo de contacto como señalaban Salgado et al. (2003), el presente estudio comprueba que hay más causas que provocan esta comodidad o incomodidad. A partir de los resultados de este estudio, se constata que las principales causas de incomodidad son el temor por hacer daño y el género. Esto coincide con los resultados de la investigación de Canales-Lacruz et al. (2013) que señala el temor por hacer daño y el miedo por tocar determinadas zonas corporales como motivos principales. También señala que la confianza es importante, lo que se constata en esta investigación ya que los resultados muestran que es la principal causa de comodidad. Esta idea también fue comprobada por Canales (2007).

Se puede observar que la principal causa de incomodidad desde el punto de vista del emisor interpersonal es el temor por hacer daño; idea ya constatada en la investigación de Canales (2007). Sin embargo, desde una perspectiva de género, los motivos de ese temor son diferentes en hombres y mujeres: los hombres se preocupan por hacer daño por tener más fuerza y las mujeres se preocupan por pesar demasiado. Esta idea sigue la línea de Canales-Lacruz y Rey-Cao (2014) que planteaba que los hombres se preocupan de hacer daño cuando trabajan con mujeres porque les consideran más débiles debido a estereotipos de la sociedad. Sin embargo,

las mujeres se sienten incómodas por pesar demasiado, es decir, se debe a la presión social sobre la apariencia física.

Sin embargo, desde el punto de vista del receptor interpersonal, el estudio constata que la principal razón de incomodidad es la incertidumbre; es decir, no saber quién te va a tocar o dónde va a tocarte. Esto ocurre en aquellas tareas donde el receptor o el receptor y el emisor tienen ausencia visual de forma que hay interacción táctil pero no interacción visual. Esto confirma lo expuesto por Canales (2009) sobre la gran influencia que ejercen estos mecanismos de comunicación no verbal en el comportamiento de las personas.

Si nos centramos en aquellas referencias que hablan sobre incomodidad, se ha podido constatar que cuando el alumno se siente incómodo las consecuencias son la evitación del contacto táctil o la restricción motriz, de forma que da lugar a una mala praxis de la tarea. Esto comprueba lo que Canales-Lacruz et al. (2013) afirman sobre que la interacción táctil ejerce una influencia en el comportamiento del receptor y el emisor, sobre todo en forma de restricción motriz.

Desde el punto de vista de la expresión corporal como mecanismo de transmisión de emociones, se evidencia en la investigación que los alumnos desarrollan la empatía de forma que cuando tocan a sus compañeros se ponen en su lugar y piensan en cómo se siente. Esta idea de la empatía como competencia emocional que permite reconocer las emociones de los demás ya había sido planteada por autores como Rovira (2010), Canales y Rovira (2016) o Canales-Lacruz et al. (2013).

Además, Rovira (2010) plantea que la empatía es positiva tanto para el emisor como para el receptor. Esto se evidencia en las referencias encontradas en los diarios ya que, en muchas ocasiones, los receptores comentan que se han sentido cómodos porque notaban cómo el emisor se preocupaba de que se sintiese bien e intentaba ponerse en su lugar para mejorar su praxis. Por otro lado, el emisor, al ponerse en la situación del receptor e intentar entender cómo se siente, sabe cómo tiene que actuar y por tanto facilita su ejecución motriz.

6. Conclusiones

Esta investigación pone de manifiesto que la interacción táctil que implica ciertas tareas de expresión corporal condiciona la praxis de los alumnos. En general, las sensaciones son de comodidad, tanto desde el punto de vista del emisor como del receptor, pero nos encontramos con un gran número de referencias sobre incomodidad que confirman ese condicionamiento ya planteado en el marco teórico del presente trabajo. A modo de síntesis, los resultados principales del estudio son los siguientes:

- El contacto interpersonal es aquel que provoca más sensaciones de incomodidad.

Se constata en los resultados que los alumnos presentan más problemas cuando tienen que interactuar de forma táctil con otros compañeros que cuando interactúan a través de un objeto o con una superficie. Esto se debe a que la sociedad nos impone que el tacto debe ser algo privado, relegado al ámbito familiar, de forma que tocar a los demás provoca miedos y preocupaciones en el alumnado.

- En un contacto interpersonal, el emisor se siente más incómodo que el receptor.

Esto se evidencia porque aparecen más referencias de incomodidad desde el punto de vista del emisor que del receptor. De esta forma, se puede confirmar que preocupa más tocar que ser tocado. En este caso, entra en juego una de las competencias sociopersonales: la empatía. Así, el emisor se preocupa porque también ha sido receptor y sabe cómo puede sentirse su compañero; es decir, intenta ponerse en su lugar para no crearle incomodidad.

- La principal causa de comodidad es la confianza y las principales causas de incomodidad son el temor a hacer daño y el género.

A pesar de que se pueden encontrar en los diarios diferentes motivos que causan las sensaciones de comodidad en los alumnos, se evidencia que la razón principal es la confianza. Es decir, los alumnos no tienen problemas cuando tienen que interactuar con otros compañeros con los que mantienen una relación de amistad. Esto constata la teoría de que la sociedad relega al tacto como algo privado, de forma que con un amigo no crea tanta preocupación porque hay confianza.

En cuanto a la incomodidad también describen distintas causas. La principal es el temor a hacer daño: los hombres se preocupan, sobre todo cuando trabajan con mujeres, por tener más fuerza y poder dañar; por su lado, las mujeres se preocupan por pesar demasiado. La siguiente causa de incomodidad más generalizada es el género, es decir, trabajar con personas de distinto sexo; lo que se agrava si, además, no hay confianza.

- Los hombres muestran más preocupación que las mujeres cuando tienen que interactuar de forma táctil con otras personas, ya sean de su mismo sexo o no.

Se puede constatar que hay más referencias de hombres que de mujeres sobre la incomodidad que provoca el género. Destaca que los hombres sienten incomodidad cuando trabajan con mujeres, pero también cuando trabajan con personas de su mismo sexo; lo que contrasta con los resultados de las mujeres que sí se sienten cómodas cuando interactúan con otras mujeres.

Esta restricción motriz se debe a los estereotipos de género y a las connotaciones sexuales que la sociedad atribuye a distintas prácticas como puede ser el contacto personal entre hombres.

6.1. Limitaciones del presente estudio

Desde mi punto de vista, una de las posibles limitaciones de la investigación podría ser el instrumento de análisis. Como se ha descrito en el método, este instrumento son los diarios redactados por los alumnos. A la hora de leerlos y de buscar referencias sobre cómo se han sentido, en algunas ocasiones era difícil dictaminar cuáles eran las causas de las sensaciones de comodidad o incomodidad y en muchos casos no se especificaban.

Por esta razón, creo que habría sido interesante completar la información de los diarios con entrevistas personales rememoradas de forma que se pudiese preguntar a los alumnos participantes sobre a qué se referían con aquellas referencias en las que se pueden plantear dudas. Así, se habría contado con un mayor número de referencias válidas para el estudio. Sin embargo, es cierto que, al tratarse de una investigación cualitativa, se puede realizar una investigación relevante con las referencias que nos encontramos ya que lo interesante no es tener muchas referencias sino ahondar en ellas.

6.2. Perspectivas de futuro

A pesar de que, en mi opinión, es muy necesario hacer investigaciones en el ámbito de la formación de docentes para así poder mejorar su futura práctica profesional, creo que también sería interesante poner en práctica este estudio en educación primaria. De esta forma, se podría obtener información sobre cómo influye la interacción táctil en tareas de expresión corporal en una franja de edad totalmente diferente y en la que realmente se centrará mi práctica profesional en un futuro.

Por esta razón, me gustaría plantear esta propuesta de intervención didáctica de expresión corporal con mis futuros alumnos de educación física. Para ello, serían necesarias ciertas modificaciones tanto en la programación de las sesiones como en el método de estudio. En lo referente al instrumento, creo que, sobre todo en los cursos más bajos, debería ser un diario dirigido en el que se estableciesen unas preguntas base para que los alumnos respondan. De esta forma, nos aseguraríamos de que respondiesen aquello que necesitamos.

6.3. Conclusión personal

Los resultados expuestos muestran la carencia de los futuros maestros de educación física en cuanto a formación en expresión corporal se refiere. Al comprobar que alumnos universitarios tienen problemas a la hora de enfrentarse a una interacción táctil, me he dado cuenta de la necesidad de trabajar la expresión corporal desde pequeños ya que si se trabaja se consigue que los alumnos pierdan este miedo al contacto interpersonal. Además, si se trabaja desde los cursos más bajos, los alumnos desarrollan competencias socioemocionales y aprenden a expresar sus sentimientos y emociones a través de su cuerpo. Por esta razón, creo que es una evidencia más de la necesidad de la expresión corporal para el desarrollo integral de las personas.

Desde mi punto de vista, es imprescindible fomentar una buena formación base de estos futuros maestros especialistas, entre los que me incluyo, ya que, si no, no podrán formar a sus futuros alumnos. Es por ello que creo que son necesarias investigaciones como la presente para poder establecer propuestas pedagógicas de expresión corporal que permitan a los alumnos desarrollarse como personas y adquirir recursos que podrán utilizar en sus sesiones.

El presente estudio, muestra cómo algo tan cotidiano y necesario como es la interacción táctil con otras personas, plantea bloqueos y restricciones en el alumnado. Esto evidencia la necesidad de desarrollar propuestas de intervención en las que la interacción táctil sea progresiva ya que el maestro debe tener presente estas restricciones. Por esta razón, puedo afirmar que esta investigación me ha permitido conocer más a fondo cómo podría trabajar la expresión corporal en las aulas al comprobar las dificultades que pueden presentarse. Además, como ex alumna de la asignatura de actividades físicas artístico-expresivas, he podido vivenciar estas sensaciones y emociones en mí misma de forma que puedo constatarlas y entenderlas mejor.

Como ex alumna de esta misma asignatura en la facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza durante el curso 2016/17, he sido partícipe de estos bloqueos y de este miedo que puede surgir en la práctica de este tipo de tareas ya que durante mi formación seguí esta misma propuesta de intervención creada por Canales (2010a,2010b). Sin embargo, desde mi punto de vista, a pesar de esos bloqueos iniciales, la sensación es cada vez más positiva y, en mi opinión personal, me ha ayudado a abrirme, a aprender a expresarme sin hablar y a perder ese miedo y esa vergüenza a la hora de tocar o de tener que trabajar con personas que no conozco.

Desde la perspectiva de género, se comprueba la necesidad de fomentar el trabajo interpersonal hombre-mujer y hombre-hombre ya que se confirma la fuerza de los estereotipos en la sociedad. Creo que es deber de los futuros docentes trabajar en ello y fomentar en nuestros alumnos la interacción táctil y la expresión corporal desde la naturalidad ya que es la escuela uno de los principales mecanismos de transmisión de estereotipos a través del currículo oculto.

Para concluir me gustaría hablar de la expresión corporal como contenido de la educación física y plantear una pequeña reflexión. Como se ha podido leer en el marco teórico del presente estudio, la expresión del cuerpo tiene un gran peso en la formación del individuo y contribuye a la consecución de las competencias clave del currículo. Además, poco a poco, se va mejorando la formación del profesorado especialista de educación física con respecto a este bloque de contenido. Si esto es así, ¿por qué sigue siendo un contenido no trabajado en las aulas?, ¿por qué no exprimimos todo su potencial educativo?

7. Referencias

- Barbero, J.I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. *Revista de Educación*, 311, 13-49.
- Bilbeny, N. (1997). *La revolución en la ética: hábitos y creencias en la sociedad digital*. Barcelona: Anagrama.
- Bisquerra, R. (2012). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Blández, J., Fernández, E. y Sierra, M.A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11 (2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711206>
- Bossu, H. y Chalaguier, C. (1987). *La expresión corporal: enfoque metodológico, perspectivas pedagógicas*. Barcelona: Martínez Roca.
- Canales, I. (2006). *Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en la expresión corporal* (tesis doctoral). Instituto Nacional de Educación Física, Universidad de Lleida, España. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/8205>
- Canales, I. (2007). La mirada y el tacto como condicionantes del compromiso emocional del alumnado en las sesiones de expresión corporal. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 19, 191-212. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=3323000>
- Canales, I. (2009). La mirada y el tacto en la expresión corporal. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 98, 33-39.
- Canales, I. (2010a). *De la expresión a la comunicación: una propuesta didáctica*. Sevilla: Wanceulen.
- Canales, I. (2010b). *La desinhibición en la expresión corporal: una propuesta didáctica*. Sevilla: Wanceulen.
- Canales, I. y Rey, A. (2008). Deporte y dualismo: su influencia en la educación física escolar. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 90-102.
- Canales, I. y Rovira, G. (2016). La importancia de la autorregulación y la empatía en la formación docente. *Movimiento [en línea]*, 22 (1), 157-172. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1153/115344155012/>

- Canales-Lacruz, I. y Rey-Cao, A. (2014). Diferencias de género percibidas por el alumnado en la interacción visual y táctil de las tareas de expresión corporal. *Movimiento*, 20 (1), 169-192. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115329361009>
- Canales-Lacruz, I., Táboas-Pais, M.I. y Rey-Cao, A. (2013). Desinhibición, espontaneidad y codificación percibida por el alumnado de expresión corporal. *Movimiento*, 19 (4), 119-140. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/31086/27447>
- Coca, S. (1988). *Comunicación y creatividad. La expresividad creativa del gesto* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Fernández-Abascal, E. (1995). *Manual de motivación y emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E. y Jiménez, M.P. (2010). Psicología de la emoción. En E. Fernández-Abascal, B. García, M.P. Jiménez, M.D. Martín y F.J. Domínguez (Ed), *Psicología de la emoción* (pp.17-74). Madrid, España: Editorial universitaria Ramón Areces.
- García, I., Pérez, R. y Calvo, A. (2013). Expresión corporal. Una práctica de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 23, 19-22. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/roble.unizar.es:9443//index.php/retos/article/view/34561/18685>
- García-Meseguer, A. (1984). *Lenguaje y discriminación sexual*. Barcelona: Montesino.
- Lagardera, F. (1995-96). Notas para una historia social del deporte en España. *Historia De La Educación*, 14, 151-172. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/10419/10846
- Le Boulch, J. (1985). *Hacia una ciencia del movimiento humano: introducción a la psicokinética*. Buenos Aires: Paidós.
- Learreta, B., Ruano, K. y Sierra, M.A. (2006). *Didáctica de la expresión corporal: talleres monográficos*. Barcelona: Inde, D.L.
- Martínez, A. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. *Papers*, 73, 127-152.
- Montávez, M. (2012). LOE. La consolidación de la expresión corporal. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 14, 60-80. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3859396>

- Motos, T. (1983). *Iniciación a la Expresión Corporal (teoría, técnica y práctica)*. Barcelona: Humanitas, D.L.
- Ortiz, M.M (2002). *Expresión corporal: una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Restrepo, L.C. (2010). *El derecho a la ternura*. Recuperado de <http://www.virtualbox.com.co/>
- Rodríguez, J.A. (2003). Una mirada desde la perspectiva de género de nuestros/as universitarios/as. *Investigación en la escuela*, 50, 47-56. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=669459>
- Romero-Martín, M.R., Gelpi, P., Mateu, M. y Lavega, P. (2017). Influencia de las prácticas motrices sobre el estado emocional de estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 17 (67), 449-466. doi: 10.15366/rimcafd2017.67.004
- Rovira, G. (2010). *La conciencia sensitiva en la formación del docente. Estudio de casos: las vivencias de los estudiantes de magisterio suscitadas en la práctica de situaciones motrices introyectivas* (tesis doctoral). Universidad de Lleida, España. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/8204>
- Ruano, K. (2004). *La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental* (tesis doctoral). Universidad Politécnica de Madrid, Madrid, España. Recuperado de <http://oa.upm.es/451/>
- Ruano, K. y Sánchez, G. (2009). *Expresión corporal y educación*. Sevilla: Wanceulen.
- Salgado, J.I., Eslava, I., Montes, J.M. y Mariño, C. (2003). Factores a tener en cuenta en la enseñanza de tareas motrices que impliquen contacto físico. *Revista de educación física: Renovar la teoría y práctica*, 91, 27-38. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=741755>
- Sartre, J.P. (1971). *Bosquejo de una teoría de las emociones*. Madrid: Alianza.
- Sierra, M.A. (2002). *La expresión corporal desde la perspectiva del alumnado de Educación Física* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Soler, E. (1989). *Educación sensorial*. Madrid: Alhambra.
- Stokoe, P. (1972). *La expresión corporal y el niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Torrents, C., Mateu, M., Planas, A. y Dinusôva, M. (2011). Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del Deporte*, 20 (2), 401-412. Recuperado de <https://doaj.org/article/962caa915e3b48a5a5dbe4907b5ec83d>

8. Anexos

8.1. Anexo I

Referencias desde el punto de vista del emisor en un contacto táctil a través de un objeto (indicador 1.1.1.).

<Elementos internos\\Roberto> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,0024]

1. Intentó hacerlo bien y se me olvida la tensión derivada del hecho de que le estoy dando un masaje a una desconocida
2. Cuando doy el masaje me esfuerzo en hacerlo placentero para la otra persona.

<Elementos internos\\Luis> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,0037]

1. Al hacer el masaje entre chicos no tuve problema en hacerlo por según qué zonas debido a la confianza entre nosotros. Si hubiera tenido que hacérselo a alguna chica sí que hubiera tenido más cuidado de que no se molestara, porque a estas alturas de curso todavía no tenemos mucha confianza entre nosotros.

8.2. Anexo II

Referencias desde el punto de vista del emisor en un contacto táctil interpersonal (indicador 1.1.2.).

<Elementos internos\\Pedro> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,0264]

1. En el trabajo en parejas surgía la incertidumbre de no saber con qué compañero estás trabajando, además de no conocerlos... la necesidad de saber quién tienes de pareja y el autocontrol que me surgía a la hora de tocar, percibir o tumbarse sobre el compañero...desconoces cómo puede sentirse o reaccionar a nivel corporal cuando existe contacto.
2. El mensaje eco, mi sensación no fue cómoda, no por mí mismo, sino por pensar...¿Qué pensará mi compañera? ¿Percibirá que estoy tocando demasiado? El contacto corporal con personas es delicado, requiere un proceso, hay personas más accesibles que otras y en aquel momento, primer día, no conoces cómo puede sentirse o cómo puede percibir la tarea además de no conocerla tampoco fuera de este ámbito
3. En la tarea de “Escultor ciego”, el contacto todavía es todavía mayor, ya que la tarea no es coloca, sino percibir, determinar y copiar una postura, para ello el observador debe de

tocar y analizar los detalles para después ser copiados...en esta tarea entra en juego las zonas del cuerpo, hay zonas más cómodas y aceptadas para tocar, pero otras zonas cuestan más tocar tanto por uno mismo como por la otra persona.

4. En el ejercicio de rodillos, nuestra parte racional impide que ejecutes el movimiento de forma correcta...al menos eso me sucede a mi...controlas el impulso, colocación...para evitar dañar a la persona que debes saltar... es cierto que conforme realizas el ejercicio vas tomando confianza, pero necesitas que la otra persona verbalice que no sufre daño, no le molesta ni le pesas al pasar volteando su cuerpo. Cuesta relajar el cuerpo y los músculos para favorecer el rodamiento, se genera tensión al impulsarte para voltear al compañero.

<Elementos internos\\Henar> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,0034]

1. Ese contacto ya no me resulta incómodo. Me sale de manera natural y sin pensar en qué y cómo estoy tocando a mis compañeros.

<Elementos internos\\Roberto> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,0148]

1. Cuando mi rol pasa a ser el de “explorador” tomo consciencia de cierta incomodidad, vergüenza quizá. A mi compañera la conozco de prácticamente nada y tengo que hacer cosas con ella; cosas que las normas sociales dictan que no se deben hacer con desconocidos. Me da miedo tocar en ciertos lugares. Me voy soltando poco a poco y gestiono bien mis inquietudes.
2. Me parece muy divertida y placentera; me gusta la idea de complacer a un compañero con un masaje, así que me esfuerzo en hacerlo bien
3. Muñeca de trapo: Acabo de llegar y no me apetece interactuar con nadie. Ruedo lentamente y con mucha pereza, lo más pesadamente posible. Eso sí, me ocupo de no cruzarme con nadie por evitar la interacción táctil.
4. Rodillo: Ya no es posible evitar la interacción táctil, así que me preocupo de hacerlo lo mejor posible. Ruedo como una muñeca de trapo sin temer ya el contacto con mis compañeras. Estoy relajado y el ejercicio sale bien.
5. Toco a mi compañera en las zonas en las que me parece bien, intentando no incomodarla.
6. Cuando hago de escultor y de barro no tengo ningún problema. Creo que he progresado bastante en cuanto a superar las barreras de interacción táctil.

<Elementos internos\\Luis> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,0112]

1. Cuando me tocó echar el peso sobre el compañero, no me supuso ningún compromiso, aunque iba con cuidado de no caerme y de no pasarme de fuerza y nos fuéramos a caer al suelo o le hiciera daño.
2. A la hora de hacer el ejercicio fui con cuidado de no tocar a mi compañero en según qué zonas comprometidas ya que al no ver no calculas donde tocas. Excepto por lo mencionado, fue un ejercicio cómodo y sin mucho compromiso.
3. Por cuestión de afinidad y confianza, no me alejé de la zona en la que estaban las personas con las que tenía confianza y con las que no me suponía ningún compromiso pasarles por encima, fueran chicos o chicas.
4. Al ser mi grupo personas conocidas no me supuso ningún impedimento pasar por encima suyo “rozándonos”.
5. Me costó un poco el rol de escultor ya que tuve que coger a una chica y tirarla al suelo, moverla, etc y todavía no tenía con ella la suficiente confianza para hacerlo sin ningún compromiso.

<Elementos internos\\Marina> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,0116]

1. Ha habido alguna actividad que me ha costado un poco más, como la “memoria ciega” y el “escultor ciego”, ya que en estas tareas se ha incluido la interacción táctil y por tanto tienes que tocar a tu compañero y viceversa, de forma que experimentamos diversas sensaciones al no saber dónde vamos a tocar o donde nos van a tocar.
2. Por lo que esta tarea ha requerido un mayor compromiso y me ha dado un poco de vergüenza realizarla y he estado un poco tensa, ya que, al rodar por encima de mis compañeras, ellas tenían que soportar todo mi peso y me daba miedo hacerles daño o “aplastarles”. No obstante, en el grupo éramos todo chicas porque si hubiera habido algún chico creo que me hubiera dado más reparo realizar la tarea.

<Elementos internos\\Cristina> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,0080]

1. Con la pareja con la que estaba tenía toda la confianza para hacer el ejercicio bien, aproximando la mano a su cuerpo todo lo que pudiera y si tocaba alguna parte sabía que no pasaba nada.
2. Estar con los ojos tapados y tener que tocar todo el cuerpo de la otra persona para saber en qué posición exacta estaba me ha hecho abrir mucho más el resto de los sentidos.
3. Me ha gustado porque realmente intentaba hacer todos los movimientos muy lentos y

pesados e incluso cuando pasaba por encima de algún compañero que me he encontrado en mi camino.

<Elementos internos\\Ana> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,0171]

1. Esta actividad es en parejas y requería un mayor compromiso. Al hacerlo con una persona que conocía más, no me costó entregarle mi confianza. Por tanto, no sentí vergüenza, sino que me concentré en la tarea y me dejé caer con todo el peso cuando no me tocaba hacer de muro.
2. También la realicé con personas que conocía desde hace más tiempo por lo tanto no sentí vergüenza sino ganas de explorar mi cuerpo y su forma de caer sobre un ‘muro’.
3. Evitaba en todo momento que era posible el contacto con otras personas ya que prefería trabajarla sola en la sala.
4. El rodar por encima de los compañeros, haciendo una especie de “carrera de relevos” no me supuso ningún problema, ya que son personas con las que suelo tener más relación a nivel personal. Quizá si me hubiera tocado con otras personas que en este momento no conozco tanto, me hubiera sentido de forma distinta y con más miedo a rodar dejando el peso sobre esas personas.
5. Me sentí cómoda en los tres roles, aunque me gustó más el escultor.

<Elementos internos\\Carlos> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,0143]

1. Se involucra el tacto como variable importante en las dos últimas actividades. Al principio este cambio genera incertidumbre en el alumno ya que se genera contacto físico fuera del habitual y con ausencia visual, pero el carácter lúdico de las actividades propuestas (“Postura estáticas exploradas” y “Equilibrio conjunto”) desvía las preocupaciones que se pudieran dar y finalmente el tocar al compañero.
2. Se incluye una vez más el contacto físico como contenido y es de gran importancia estar relajado y cómodo con el contacto con los demás ya que en algunas actividades como “Rodillo” se puede hacer daño al compañero si nos mantenemos tensos.

<Elementos internos\\Víctor> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,0168]

1. En esta tarea me he sentido muy cómodo, posiblemente debido a que con mi compañero ya tenía una confianza previa para poder variar en diferentes posiciones tanto de carga.
2. En el rol de escultor, a la hora de tocar todas zonas del cuerpo para saber en qué posición estaba mi compañero he tenido un tanto de recelo por si al palpar alguna parte,

incomodaba a mi pareja. Ciertamente es que el rol de escultor me habría incomodado incluso más si hubiese tenido que llevarlo a cabo con personas que no tenía tanta confianza como con las que he tenido que realizarlo.

3. En la siguiente tarea propia ya de del núcleo, “muñeca de trapo”, he sentido cómo mi cuerpo entero me pesaba. El hecho de solo poder desplazarme rodando por el suelo, me ha parecido algo diferente y entretenido, que al encontrarme con un compañero no he rehuído del contacto físico y no me ha dado ningún tipo de reparo el pasar por encima o que pasase sobre mí rodando. Para este momento de sobrepasar a un compañero he jugado con las tensiones y las relajaciones de los músculos, con la intención de no hacerle ningún tipo de daño. Por ello he procurado pasar relajado.
4. Yo mismo en el rol contrario íbamos realizando para ejercer peso con diferentes zonas del propio cuerpo.
5. En el rol de escultor, he observado minuciosamente a la persona que estaba de modelo y he ido manipulando a la persona que hacía de barro, no he tenido ningún tipo de incomodidad de esa manipulación física que requería la tarea, pero si algo de temor a forzar al “barro” más de sus capacidades físicas y hacerle daño.

<Elementos internos\\Marta> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,0233]

1. Hemos comenzado a trabajar por parejas con los ojos tapados. Esta vez me he puesto con una chica y la verdad que es no sentía ningún reparo por trabajar con ella y tocarla cuando era necesario. Casi tenía más problema en el pensamiento de esta chica, es decir, en mi cabeza rondaba la idea de que quizás ella sí que estaba cohibida y entonces eso es lo que intentaba que no ocurriese.
2. Aquí he notado la diferencia claramente de sexo y de amistad, las dos amigas han hecho una figura en la que estaban muy cerca y además, cuando les hemos tenido que tocar ya avisaban ellas mismas que no tuviésemos problema en tocar.
3. Lo único que aquí sí que destacaría que lo he hecho sin ningún pudor pero que en algún momento pensaba que con mi cuerpo encima de otras compañeras más pequeñas, podría hacerles daño.

<Elementos internos\\Lidia> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,0156]

1. En las actividades de “Memoria ciega”, “Escultor ciego” y “Paseo ciego” he estado muy relajada a pesar del contacto físico que se empleaba para moldear al compañero.
2. Cuando he sido emisora del masaje creo que hay dos factores importantes a la hora de

sentirte cómoda o no: en primer lugar, tener cierta confianza y segundo el sexo del sujeto ya que es más fácil realizar el ejercicio con una compañera que con un compañero.

3. “El rodillo” dónde la clase estaba dividida en pequeños grupos. Me ha parecido bastante exigente ya que teníamos que rodar por encima de nuestros compañeros. En mi caso no me he sentido cómoda ya que no quería hacer daño a mis compañeros o pesarles demasiado. Además, tener que rodar por encima de un chico crea nerviosismo por las connotaciones sexuales de ciertas partes del cuerpo.

<Elementos internos\\Javier> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,0027]

1. Siempre da respeto tocar a compañeros que conoces menos.

<Elementos internos\\Lorena> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,0063]

1. Estaba tensa a la hora de echar el peso sobre la otra persona, intentaba en algunas ocasiones echar el mínimo peso posible y por lo tanto no pude disfrutar de la tarea como tal.
2. La verdad que, en esta actividad, pasé vergüenza y confusión porque no sabía si iba a hacerles daño a mis compañeras al pasar por encima, también sentías molestias cuando se nos clavaban algunos huesos de las compañeras con los nuestros por lo que no encontré ninguna sensación de tranquilidad, estaba continuamente en tensión incluso sabiendo que era peor para el desarrollo de la sesión.

<Elementos internos\\Claudia> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,0066]

1. O cuando yo pasaba por encima de las demás, cabe decir, que al comienzo del ejercicio sí que me he sentido un poco incómoda por si aplastaba a alguna de mis compañeras, pero después me he soltado muchísimo y me he reído mucho también.
2. Al tocar.

<Elementos internos\\Eduardo> - § 1 referencias codificadas [Cobertura 0,0066]

1. La muñeca de trapo dio paso al rodillo, tarea que una vez más podemos explicar desde una perspectiva de género. En mi caso, me tocó en un grupo mixto con gente con la que no tenía tanta confianza, por lo que en el momento de pasar por encima de otras personas lo hice de forma no espontánea, cuidando de no pasar por encima de zonas sexualizadas.

<Elementos internos\\Óscar> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,0070]

1. Es la primera vez en la sesión que actúas con cierta prudencia cuando estás con los ojos vendados para no tener ningún descuido en el tacto con la otra persona, sobre todo si ésta no es de un ámbito de relación personal cercano. A todo el mundo le pasa.
2. En mi caso estando en un grupo formado por todos chicos, el compromiso trataba más en intentar no hacer daño a la persona a la que le pasabas por encima, cosa que no conseguimos lograr con éxito.

<Elementos internos\\María> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,0102]

1. También podía sobrepasar a compañeros, algo que al principio me creaba una sensación reacia ya que me daba miedo hacer daño al sobrepasarlo, “clavarles” alguna articulación, etc. Por eso durante este ejercicio solo sobrepasé a la gente con la que más relación tengo y más confianza me transmitía.
2. Me costó sentirme cómoda puesto que no era capaz de ajustar bien el tono muscular y centro de gravedad al principio y también me costaba echar todo mi peso al compañero que hacía de muro ya que temía hacerle daño.

<Elementos internos\\Rosa> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,0084]

1. La actividad “muro” de vuelta a la calma me costó entenderla al principio ya que no era capaz de soltar todo mi peso sobre mi compañera ya que creía que iba a tirarla, pero más adelante conseguí interiorizarla y coordinarnos entre ambas.

<Elementos internos\\Lucía> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,0052]

1. “Muñeca de trapo” no he participado mucho, solo me he subido por encima de una compañera, ya que aquí también influye el factor peso.

<Elementos internos\\Mónica> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,0177]

1. Cuando hemos trabajado por parejas, no he tenido ningún problema en tocar o que me tocara mi compañero ya que tenemos confianza y al tener los ojos tapados, parece que te apartas del resto y estás más cómodo. No sé si estando con otro compañero que no conozco tanto habría disfrutado igual de la sesión. Habría que probar.
2. Luego hemos empezado a mantener más contacto corporal con la actividad de la muñeca de trapo y el rodillo. A veces no había contacto visual, pero sí que había gran contacto corporal. He de decir que me he sentido bastante a gusto con el ejercicio tanto pasando

por encima de mis compañeros como cuando me pasaban ellos por encima.

<Elementos internos\\Estrella> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,0075]

1. A la vez que sentía esa relajación en el compañero al que yo le daba, y me reconfortaba.
2. Al principio, estaba más tensa al ser un ejercicio nuevo y quizá el rozamiento con la otra persona me daba más vergüenza, también porque a la vez que rodaba sobre la otra persona, la sentía tensa; pero después, he sentido la necesidad de esa relajación y esa disociación, ya que de esta manera la disfrutaba más.

8.3. Anexo III

Referencias desde el punto de vista del receptor en un contacto táctil a través de un objeto (indicador 1.2.1.).

<Elementos internos\\Roberto> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,0043]

1. Después de esto me toca recibir el masaje. Este rol tiene menos implicación emocional: solo tienes que dejarte hacer. Me relajó totalmente.
2. Masaje con pañuelo: Tengo que reconocer que los juegos de masaje son los que más me gustan. Cuando recibo el masaje trato de disfrutar al máximo, es muy relajante recibir cosquillas con los ojos vendados.

<Elementos internos\\Marina> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,0035]

1. “Masaje con pañuelo”, me ha gustado mucho ya que he conseguido relajarme completamente centrándome solo en el pañuelo, en la parte de mi cuerpo por la que se movía y pensando por qué parte se iba a mover a continuación.

<Elementos internos\\Enrique> - § 1 referencias codificadas [Cobertura 0,0018]

1. El suave tacto del pañuelo te hace desconectar y crear una cierta paz interna.

<Elementos internos\\Mónica> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,0062]

1. En la vuelta a la calma el utilizar el pañuelo para hacer un masaje es algo simple que no se me había ocurrido nunca y creo que es una de las mejores formas de disfrutar un masaje sin ser tocado y que podemos llevar al aula.

8.4. Anexo IV

Referencias desde el punto de vista del receptor en un contacto táctil con una superficie (indicador 1.2.2.).

<Elementos internos\\Jorge> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,0065]

1. Durante esta sesión, hemos realizado ejercicios como el “muñeco de trapo” o “rodillo” cuyo objetivo ha sido desde mi punto de vista sentirnos tangibles en contacto con algún soporte en este caso el suelo. La sensación que he tenido al realizar la actividad era como si fuera un peso muerto que por inercia iba desplazándose en cualquier dirección.

8.5. Anexo V

Referencias desde el punto de vista del receptor en un contacto táctil interpersonal (indicador 1.2.3.).

<Elementos internos\\Roberto> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,0045]

1. Mientras mi rol es el de “muro” me siento bastante a gusto, me dejo hacer e interpreto como placentero las presiones que aplica mi compañera sobre mí. Son casi un masaje. Me relajo.
2. Por supuesto, recibir un masaje no entraña problema alguno, así que me dejo hacer y disfruto.
3. Cuando soy tocado estoy relajado y no me importa que me toque donde sea.
4. De barro.

<Elementos internos\\Luis> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,0051]

1. Cuando me tocó hacer de muro me sentí cómodo con la situación, aunque con un poco de tensión ya que al ir los dos con los ojos tapados no sabía por dónde me iba a echar el peso el compañero.
2. Me resultó un ejercicio sin ningún tipo de compromiso ya que dar un masaje en la espalda a alguien, aunque no tenga confianza, no me supone ni vergüenza ni miedo.
3. Fue una tarea cómoda en la que se agradecía que te dieran un masaje.

<Elementos internos\\Marina> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,0045]

1. Y viceversa.
2. “Empujo-tenso-balanceo”, a pesar de ser en grupo me he sentido muy cómoda y relajada,

ya que los compañeros con los que la he hecho tengo confianza y he percibido como me tocaban, me tensaban y me balanceaban con cuidado, por lo que me he sentido muy cómoda y relajada.

<Elementos internos\\Cristina> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,0031]

1. Cuando he sido yo la que se ha puesto en una postura concreta y mi pareja tenía que tocarme para reconocerla, he sentido algo nuevo que no sé expresar demasiado bien con palabras, solo sé que ha sido agradable.

<Elementos internos\\Ana> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,0065]

1. La tarea me gustó mucho ya que había que ser consciente de cómo y dónde nos habían realizado el masaje para poder transmitirlo y por tanto había que estar muy concentrado en la tarea.
2. Es una sensación agradable porque los dos cuerpos se adaptaban y buscaban el equilibrio sin ser el objetivo principal.
3. Barro: se deja moldear por el escultor, por lo que no debía tener vergüenza.

<Elementos internos\\Carlos> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,0010]

1. Y ser tocado por él sin verlo resulta cómodo.

<Elementos internos\\Víctor> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,0041]

1. En el rol de muro he tenido que ir jugando con mi posición corporal y con diferentes tensiones para poder sostener de manera adecuada el peso que me imponía mi compañero.
2. No me ha incomodado el constante contacto físico que mi compañero...
3. En el rol de barro, me he dejado manipular con toda tranquilidad, sin ningún tipo de temor de que alguien me tocara para crear la figura deseada.

<Elementos internos\\Marta> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,0092]

1. En el ejercicio por parejas de toca – tensa me he sentido muy cómoda porque mi compañera me ha dado pie a estarlo, me explico, no ha tenido problema en tocar donde quería sin reparos y sin vergüenzas, y realmente eso es lo que me gusta a mí, trabajar sin pensar en el qué dirán porque al final y al cabo somos iguales.

<Elementos internos\\Lidia> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,0021]

1. Por el contrario, cuando yo permanecía tumbada y los demás rodaban sobre mí, me he sentido más cómoda y relajada.

<Elementos internos\\Jorge> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,0071]

1. Hemos introducido actividades de contacto con otras personas como el “toca-tensa”, en el cual una persona tocaba una parte del cuerpo y teníamos que tensar esa zona del cuerpo. Desde mi punto de vista, estas actividades he tenido sensaciones diferentes, es decir, concentración, relajación y tensión de los músculos, o sea un poco contraproducente en ciertas partes de la actividad.

<Elementos internos\\Lorena> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,0027]

1. Al estar con los ojos cerrados, estaba pendiente de qué parte del cuerpo tocaría mi compañera para que yo la pusiera en tensión, por lo que realmente no disfrutas del todo de la actividad, siempre estás con esa duda o esa sensación en la cabeza.

<Elementos internos\\Enrique> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,0092]

1. El masaje conjunto me ha provocado sensaciones contradictorias por lo siguiente: como parte positiva, la parte en la que tus compañeros te tocaban y relajaban, pero a la vez, la parte negativa, generaba una pequeña incomodidad al ser tocado por alguien que apenas te conoce.
2. Al haber cogido cierta confianza las sensaciones son más liberadas y dejas que el compañero te moldee a su gusto.

<Elementos internos\\Claudia> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,0095]

1. El rodillo, nos hemos puesto cinco chicas y no me he sentido para nada perturbada cuando pasaban por encima de mí.
2. Empujo/estiro/balanceo no me he sentido tan cómoda siendo tocada sobre todo en este último ejercicio porque éramos más personas.
3. Cuando estábamos juntos varios tríos no he tenido ningún bloqueo ni sentía nada raro al ser tocada.

<Elementos internos\\María> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,0019]

1. Durante el rol de barro era complicado dejar tu cuerpo completamente relajado para que el escultor pudiese modelarte.

<Elementos internos\\Laura> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,0017]

1. Me sentí muy cómoda debido a que las partes que se “modelaban” solían ser las extremidades y en ningún momento me sentí rígida o tensa.

<Elementos internos\\Mónica> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,0086]

1. Que me tocara mi compañero.
2. En la actividad de hacer de escultura con tu pareja y que la otra pareja adivine tocando en qué posición te encuentras para reproducirla, me ha gustado que los compañeros hayan ido con cuidado de dónde tocaban, ya que creo que es una muestra de respeto.
3. Como cuando me pasaban ellos por encima.

<Elementos internos\\Estrella> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,0073]

1. Respecto al equilibrio conjunto, he notado el peso del compañero, sentía esa fuerza sobre mí, y también me ha afectado un poco la música con mi tensión en el cuerpo.
2. Me ha parecido muy tranquilizante, el último ejercicio de masaje en eco, porque probaba nuevo compañero y sus manos me han relajado mucho, a la vez que sentía esa relajación en el compañero al que yo le daba y me reconfortaba.