

Agradecimientos:

A Daniel por su paciencia, a mi familia por su apoyo y comprensión.

A Inma por haber sembrado en mí una visión distinta de la Educación Física y de la vida.

Como no, agradecer a todos aquellos que habéis hecho realidad esta investigación con vuestros testimonios.

Universidad de Zaragoza: Facultad de Educación

**Máster Universitario en aprendizaje a lo largo de la vida en contextos
multiculturales**

La exploración, expresión y comunicación percibida por el alumnado universitario ante situaciones motrices artístico- expresivas

Propuesta educativa de Expresión y Comunicación Corporal

Eva Arizcuren Blasco

Pilar Arranz Martínez

Inmaculada Canales Lacruz

Resumen

La población objeto de estudio está compuesta por 14 sujetos (9 mujeres y 5 hombres) con una media de edad de $22 \pm 2,34$, estudiantes de tercer curso del Grado en Magisterio de Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza (España). Bajo un paradigma fenomenológico se ha fundamentado un diseño de investigación-acción. El objetivo principal de la investigación es explorar en la interpretación que hacen los alumnos sobre el sentido y la finalidad de la acción docente usando como contenido la Expresión y Comunicación Corporal. Los instrumentos utilizados para el desarrollo de la misma han sido el diario de prácticas y el análisis de contenido, produciendo un sistema de categorías mediante un método inductivo-deductivo. Los resultados se ajustaron al estado de la cuestión desarrollado.

Abstract: The study population consists of 14 subjects (9 women and 5 men) with a mean age of $22 + 2.34$, third-year students in Grade Teaching of Elementary Education at the University of Zaragoza (Spain). Under a phenomenological paradigm is a design based action research. The main objective of the research is to explore the students' interpretation of the meaning and purpose of teaching activities using as content Corporal Expression and Communication. The tools used for developing it have been the daily practices and content analysis, producing a system of categories using an inductive-deductive method. The results were adjusted to the state of affairs developed.

Palabras clave:

Expresión corporal; desinhibición; expresión; comunicación; vivencias; propuesta didáctica.

ÍNDICE

Resumen	6
Palabras clave	6
Intruducción	14
Planteamiento del problema	15
Revisión bibliográfica	16
Propósitos de la investigación	21
Método	24
Participantes	24
Instrumentos	25
Procedimiento	32
Resultados	38
Resultados generales	38
Resultados específicos	39
Discusión	54
Referencias	58
Anexos	60

INTRODUCCIÓN

1. Introducción

La Educación Física que se desarrolla hoy en día en los centros escolares esta demasiado ligada a contenidos basados en las estereotipias, los movimientos estandarizados, las corrientes higienistas referidas al sobrepeso, la biomecánica, etc. Si buscamos investigaciones en psicología deportiva casi todos los temas de interés van dirigidos hacia la pre-competición y la competición (Cantón y Checa, 2012; Dunn y Syrotuik, 2003) pero olvida muchas veces las emociones en el deporte escolar.

Todo esta corriente que muchas veces queda olvidada y tapada saca a la luz carencias existentes en la educación de nuestros ciudadanos. El motivo para realizar esta investigación, no es otro que el de colocar un enorme foco que alumbre hacia las sensaciones y experiencias que nuestro alumnado universitario (futuros docentes) tiene en las clases de Expresión Corporal, puesto que es un contenido que hace aflorar un gran número de vivencias que a veces asustan, pero que es fundamental enfrentarnos a ellas.

La justificación de la elección del tema viene de lejos. Hace años, cuando cursaba el llamado Magisterio de Educación Física topé de bruces contra una asignatura llamada Expresión y Comunicación Corporal. La docente que impartía la asignatura nos propuso como sistema de evaluación la elaboración de un diario de prácticas. En este diario debíamos relatar las sensaciones que surgían en el desarrollo de sus clases. Al principio daba un poco de pereza llegar a casa y ponerte a escribir lo que habías hecho en clase, pero una vez que te ponías se hacía bastante amena la tarea. A veces constaba un poco recordar y describir lo que habías sentido. Lo mejor fue cuando me enteré que ese diario tenía una finalidad para un trabajo de investigación, esto llamó muchísimo mi atención y me empecé a preguntar qué tenía de interesante mi diario. Con el paso del tiempo, me respondí sola a la pregunta el día que sin querer me volví a encontrar con ese maravilloso diario y releí lo que había escrito. Me sorprendí de lo que allí encontré y aun me sorprendí mas cuando conocí los resultados que los diarios de mis compañeros y el mío generamos en un mundo de rendimiento y eficacia deportiva. Es decir, de ahí que investigar utilizando el diario de prácticas suponga un recurso sorprendente para recoger información relevante para estudios como este.

El trabajo esta dividido en 6 Capítulos. El primero corresponde a la introducción, en la que se explican de forma muy resumida los contenidos del trabajo y los motivos que has suscitado esta investigación. Dentro de este capítulo encontraremos varios

subapartados en los que se expondrá el problema de investigación, el estado de la cuestión revisada hasta el momento y los propósitos de la investigación

El segundo capítulo hace referencia al método y en él se explican los sujetos participantes, los instrumentos usados en la investigación y los procedimientos que han sido necesarios para desarrollar el trabajo.

El tercer capítulo está destinado a los resultados obtenidos en relación a los objetivos de la investigación y se divide en dos apartados. Los resultados generales, por un lado, y los objetivos específicos de cada indicador por el otro.

El cuarto capítulo desarrolla la discusión en el que se aúnan los resultados obtenidos con la información del estado de la cuestión. Aquí se plasman aportaciones del estudio, sus limitaciones y perspectivas de futuro.

El quinto capítulo alberga las referencias bibliográficas utilizadas para el desarrollo del trabajo.

El sexto capítulo engloba los anexos y recoge la información que no se ha podido incluir en el cuerpo del trabajo pero se considera relevante para la investigación.

1. 1 Problema de investigación

Históricamente, la Educación Física se ha definido según las diferentes funciones que desempeñaba en la sociedad. Las tendencias actuales que se desarrollan no dejan de ser un reflejo de este bagaje histórico. La expresión corporal dentro de este esquema supone un “romper” con lo establecido, puesto que se trabaja de forma intensa el desarrollo de la conciencia corporal, del espacio y del tiempo junto con la interiorización y la dimensión simbólica.

Todo ello, hace que este contenido sea muy ambiguo. Si atendemos a la clasificación de las modalidades que abarca la expresión corporal según Blouin (1985), fundada en la estructura motriz y la lógica interna de las modalidades de práctica, podemos encontrar ámbitos contradictorios que van desde corrientes metafísicas a las pedagógicas, pasando por las terapéuticas y escénicas. Todas ellas, con objetivos diferentes y un tratamiento del cuerpo muy distinto.

Así, la corriente metafísica pretende una inmersión en las profundidades del ser y entiende el cuerpo como una parte distinta de la psicología y la creencia. La corriente

psicoanalista pretende analizar qué ocurre dentro de uno mismo y el cuerpo toma un papel distinto a la psicología de la persona. La corriente pedagógica busca conocer las posibilidades corporales y entiende el cuerpo como algo global y holístico. Y, finalmente, la corriente de expresión escénica busca transmitir a un público un mensaje y entiende el cuerpo como algo parcelado y segmentado. Cada una de estas corrientes se basan en teorías distintas, pero tienen un elemento común, la satisfacción de la pulsión del placer y el displacer.

Esta divergencia en los contenidos hace que etiquetemos dentro de la Expresión Corporal todo aquello que no se puede clasificar en los contenidos tradicionales. A nivel educativo esta idiosincrasia genera que los docentes se encuentren perdidos a la hora de desarrollar propuestas educativas eficaces en contextos formativos. De igual forma, el alumnado también percibe inicialmente esa desorientación respecto a los contenidos de la materia.

Este trabajo pretende reflexionar sobre cómo han vivenciado futuros docentes el contacto con la Expresión Corporal en el contexto universitario. Teniendo en cuenta que, como futuros docentes podrán crear realidades como la que ellos han vivido en estas sesiones. Por ello, la riqueza de la presente investigación también radica en su repercusión en la mejora docente.

El motivo por el que se ha centrado esta investigación en el contenido específico de Expresión Corporal se justifica en que son situaciones motrices que nos proporcionan un escenario idóneo para hacer visibles diferentes emociones, sensaciones y sentimientos que pueden quedar ocultos en los procesos comunicativos. Utilizarlos para conocer mejor el “yo” explorando el propio cuerpo, explorar la relación con diferentes estímulos y finalmente dotar el mensaje corporal hacia el otro.

1. 2 Revisión bibliográfica

Debido a la problemática nombrada anteriormente estamos obligados a centrar la concepción de la Expresión Corporal para la autora de este trabajo.

Basándonos en González (1982:16-17) comenzaremos analizando el significado del término ‘expresión’,

...entendido como la acción y efecto de expresar, determina en sí mismo una síntesis de la conducta, ya que el ser humano expresa o se expresa siempre y en todo

momento a lo largo de su existencia (...) El concepto de expresión está definido en el término mismo como la acción o efecto de expresar (exprimere) o ex_presar, es decir, ´apretar` para que salga el contenido de algún cuerpo o de algo; ´empujar` hacia fuera, ´sacar´, ´exteriorizar´ lo que está oculto y contenido. En cierta medida, la acción de expresar exige un esfuerzo y necesita de una potencia que ponga en funcionamiento el proceso.

Los diferentes estímulos que el individuo percibe a lo largo de su vida serán la potencia inicial. Por lo tanto, la expresividad hace referencia a nuestra forma de entender el mundo, de vivirlo a través de nuestra subjetividad, expresando, por tanto, una visión personal de la realidad. Por ello, la expresión corporal se basa en esa capacidad del ser humano de manifestar la perspectiva de la realidad a partir de la corporeidad.

Identificándonos con la idea “del cuerpo como mensaje” (Davis, 1985; Santiago, 1985) cualquier conducta motriz supone ´expresión´. Acciones como nuestra postura, la forma de caminar, la mirada, los gestos faciales, la voz, la forma de jugar a fútbol, de realizar una canasta o un plié, etc. hace que el cuerpo exprese, aunque este no sea el fin de dicha acción. Como Santiago (1985) entendemos la expresión corporal como la unión de la comunicación verbal y no verbal, puesto que una pierde sentido sin la otra y usando ambas no solo se complementan y se refuerzan sino que a la vez nos permite entender no solo la comunicación interpersonal como algo holístico, sino también la expresión y por tanto la corporeidad.

La exploración

Siguiendo a Canales (2010:17) “la exploración tiene como objetivo desarrollar al máximo los aspectos que contribuyen a la consolidación de la conciencia corporal”. Ello implica una toma de conciencia, entendida según Santiago (1985) como un darse cuenta de lo que ocurre dentro y fuera de nosotros. Es de gran importancia educar esta capacidad perceptiva, puesto que de todos los impactos sensoriales del entorno, percibimos solo una parte.

Estos mensajes percibidos, en ocasiones actúan como obligaciones impuestas desde el exterior y pueden generar bloqueos. El primer quehacer que tiene la Expresión Corporal en este sentido es favorecer el proceso de desinhibición consiguiendo que el alumno no solo ignore el bloqueo sino que lo olvide. La toma de conciencia implica un proceso de interiorización que lleva implícito la utilización del pensamiento y del lenguaje, puesto que no llega a ser pleno sin la verbalización de la experiencia vivida.

Dentro de los contenidos tratados en esta fase encontramos que tiene gran peso la conciencia corporal. Siguiendo a Castañer y Camerino (1991) podemos dividir a esta en dos: la somatognosia y la exteroognosia. La primera de ellas se relaciona con el autoconocimiento del propio cuerpo, sus posibilidades y limitaciones; mientras que la segunda nos ofrece la perspectiva desde la interacción del sujeto con los objetos y con otros individuos, se vincula al trabajo del espacio y del tiempo.

Atendiendo a los estudios de Canales (2011) y Davis (1985) encontramos que la mirada tiene un efecto importante sobre el ser humano y los animales. Como los estudios de Davis (1985: 82) demuestra "la mirada fija y sostenida es una forma de amenaza para muchos animales, así como para el hombre". El hecho de que exista un cruce de miradas hace que las dos personas sepan cómo se siente el otro y las dos personas son conscientes de ello. Aunque en diferentes grados, todas las culturas se desaprueban mirar fijamente, ya que en muchas está ligado por esa construcción social a la atracción sexual. La mirada transmite mucha información. Puede indicar desacuerdos, agrado, afecto, estatus, etc Los estudios de Canales (2011), además de incluir el estudio de la mirada considera también el tacto como otro condicionante del comportamiento humano. Será fundamental tener en consideración estos dos aspectos en esta fase por cómo influye en un emisor la presencia de un receptor (Bilbeny, 1997; Merleau-Ponty, 1980)

La expresión

Tomando nuevamente la clasificación de Canales (2010: 17-18)

"la expresión se distingue por el continuo y variado número de estímulos que se le ofrece al alumnado para que responda motrizmente a partir del movimiento espontáneo. Se le alienta para que emita su respuesta espontáneamente obviando al receptor del mensaje, es decir, que la respuesta motriz esté carente de una intención de comunicación por parte del emisor de la respuesta motriz. En esta fase se pretende que el alumno sea consciente que frente a un mismo estímulo cada individuo reacciona según su singularidad".

De ello, se refleja el uso de la espontaneidad siguiendo a Santiago (1985) esta es un reflejo de la coherencia, el equilibrio y el bienestar, es decir, un reflejo de la autovaloración y la autoestima. Este concepto en ocasiones se confunde con la creatividad, aunque consideramos que ésta está inmersa en la fase de comunicación..

La comunicación

Siguiendo con la clasificación de Canales (2010:18), consideraremos que:

“...la comunicación pretende que el alumnado organice el gesto expresivo para dotar al mensaje corporal de significado descifrable para el posible receptor. La respuesta espontánea característica de la anterior fase es codificada para imprimirle una intención comunicativa”.

Esta fase se basa en la creación de códigos en común entre el yo y el otro para poder establecer una comunicación. Stokoe (1994) entiende que existe poesía corporal en cada uno de nosotros pero que no todos somos buenos poetas. El sujeto que practica actividad artística refleja el mundo a través de su subjetividad y por lo tanto el creador muestra su visión emocionada del mundo. Esta fase pretende convertir el movimiento espontáneo en comunicación.

El cuerpo

Esta forma de concebir la Expresión Corporal lleva implícita una manera de entender el cuerpo, más concretamente desde una perspectiva fenomenológica que rompe con el acervo histórico de la dualidad entre el cuerpo y el alma. Por lo que en ningún momento podemos referirnos a tener un cuerpo sino a que somos un cuerpo.

El cuerpo no deja de ser una construcción social que ha lo largo de la historia se ha ido moldeando tanto los ideales corpóreos como las formas de representación del cuerpo. Así lo manifiestan diferentes autores como Mascaro (1988: 110) “si nosotros no podemos percibirnos de modo directo e inmediato, nuestro conocimiento del cuerpo se descubre en la observación de la conducta corporal de los demás”.

Este mismo autor nos revela algunas notas históricas sobre cómo hemos concebido el cuerpo desde Grecia como sinónimo de lo estético, pasando por el menosprecio del cuerpo (Edad Media), el cuerpo - máquina (Revolución Industrial), como cadáver (Guerras Mundiales), etc. si nos centramos en lo que ha ocurrido a lo largo del siglo XX Miranda y Pigeassou (1995) hacen un barrido desde cada uno de los paradigmas que históricamente han influido en nuestra concepción corporal.

A nivel educativo, es evidente que todas estas concepciones corporales influyen, puesto que la Educación Física de hoy día es la herencia recibida de todas las concepciones anteriores. Pero, si reflexionamos sobre qué tipo de Educación Física queremos para

nuestros alumnos (y futuros ciudadanos) ninguna de las anteriores aportan los valores educativos deseables ya que son excluyentes de diferentes grupos sociales.

Todo cuerpo es capaz de expresar y la expresión es educable pero debe seguir unas normas pedagógicas en su aprendizaje, por lo que siguiendo a diferentes autores (Santiago, 1985; Stokoe 1987; Canales 2010; Canales 2011) delimitaremos en qué consiste cada una de estas fases para concretar las actividades que engloban cada una de ellas. Antes trataremos el tema de las emociones.

Las emociones

Diferentes investigaciones relacionadas con el deporte han estudiado sentimientos como el miedo en actividades motrices, como por ejemplo al contacto entre personas en tareas de expresión corporal (Canales, 2011; Canales, Táboas, y Rey, 2013), tareas socio-motrices introyectivas (Rovira, 2010), y bailes de salón (De Sousa, Caramaschi, 2011). El miedo hacer daño a los compañeros/as, ya sea por la proximidad que exigen los bailes de salón y el temor a pisarlo (De Sousa, Caramaschi, 2011), el temor a aplastar al receptor/a y el pudor por tocar determinadas zonas corporales (Canales, 2011; Canales, Táboas, y Rey, 2013) y el miedo a dañar en la manipulación de las tareas (Rovira, 2010), son algunos de los temores en torno al contacto en tareas expresivas y de introyección.

Todas estas investigaciones ponen de manifiesto que las emociones son la forma en que hacemos nuestro el mundo, la forma en la que nos sentimos parte del mundo. Por otro lado, son las que nos convierten en seres singulares y únicos. La emotividad sería el filtro por el que cada uno de nosotros vemos la realidad y ese filtro es personal, único e irreplicable. Depende de nuestra emoción tendremos sensaciones de éxito o satisfacción personal o de fracaso o insatisfacción personal. Un posible ejemplo al respecto es claramente identificable en el aumento del consumo de sustancias adictivas en los jóvenes.

Si aplicamos todos estos conceptos a la educación formal, como dice Retrepo (1992: 53-54)

“Los niños deben permanecer quietos, atentos, con su mirada al frente, como si solo fuesen significativos los gestos del profesor.... Al excluir el tacto y el olfato del proceso pedagógico, se niega la posibilidad de fomentar la intimidad y cercanía afectiva con el alumno, perpetuándose una distancia corporal que afianza la posición de poder del maestro...”

Investigaciones como las de Torrents et al. (2011) se analizan las respuestas emocionales durante la práctica de expresión corporal y la influencia que tenía el tipo de tarea. Los resultados obtenidos eran de carácter positivo y el tipo de tarea condicionaba las emociones que se desencadenaban. De las negativas, cabe resaltar que la vergüenza era la que más veces aparecía.

1. 3 Propósito de la investigación

El objetivo general de la investigación es explorar en la interpretación que hacen los alumnos sobre el sentido y la finalidad de la acción docente usando como contenido la Expresión y Comunicación Corporal. Pretendemos indagar en las experiencias y vivencias del alumnado en las tareas de carácter artístico- expresivo desarrolladas en las sesiones de Expresión y Comunicación Corporal teniendo en cuenta una propuesta educativa concreta y predeterminada, en definitiva, queremos comprender el sentido que los propios alumnos confieren a su vivencia y su experiencia en las clases.

Por ello, nos disponemos a estudiar desde un referente educativo lo que ocurre en las sesiones de Expresión y Comunicación Corporal correspondientes al nivel universitario, entendiendo estas sesiones como un intercambio comunicativo entre el alumno y el profesor en un contexto motriz creado por el docente, pero en el que el discente tiene mucho que decir. De igual forma, el objeto del docente de esta investigación es mejorar las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el contexto social, cultural y personal que les rodea.

Los objetivos específicos que pretende esta investigación son:

1. Analizar los testimonios del alumnado correspondientes a las fases de exploración, expresión y comunicación. para llegar a comprender los fenómenos que ocurren en este contexto determinado.
2. Emerger temas vinculados con relaciones interpersonales, la emotividad y los sentimientos

MÉTODO

2 Método

En este capítulo expondremos y justificaremos, con la mayor precisión posible, las decisiones tomadas a lo largo del desarrollo de la investigación.

2.1 Participantes

La población objeto de estudio fue intencional y de carácter no-aleatorio está compuesta por 14 sujetos (9 mujeres y 5 hombres) con una media de edad de $22 \pm 2,34$, todos ellos estudiantes de tercer curso del Grado en Magisterio de Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza (España), en el curso académico 2012/2013. Los sujetos cursaban la asignatura obligatoria anual de 10 créditos ECTS denominada Educación Física en Educación Primaria. El programa se corresponde al ámbito artístico-expresivo de esta asignatura, en el que se desarrollaron las sesiones correspondientes al contenido de Expresión y Comunicación Corporal.

Debido a la cantidad de diarios recibidos y la extensión de cada uno no se ha realizado selección de la muestra, pero si la cantidad o la extensión hubiesen sido mayores necesitaríamos establecer unos criterios para su selección. En nuestro caso, establecimos un criterio básico y fundamental, como es, el grado de participación, que hace referencia a la asistencia de forma continuada a las sesiones prácticas de la asignatura para garantizar una visión global del desarrollo de la misma. En esta investigación, debido al número limitado de diarios, no se excluyó ningún diario, ya que la asistencia a las sesiones de los alumnos que entregaron el diario fue del 100% y el nivel académico es lo suficientemente elevado para que exista esa riqueza expresiva necesaria y casi todos aportaban algo de información a la investigación.

Una pequeña parte del alumnado había tenido algún contacto con el contenido de Expresión y Comunicación Corporal en la Educación Primaria o en la Educación Secundaria Obligatoria, pero generalmente, el perfil del alumnado que participó tuvo su primera relación con este tipo de tareas en las sesiones desarrolladas. De igual forma, no son alumnos que tengan esquemas motrices automatizados, ni realizan actividades deportivas de forma sistemática.

2.2 Instrumentos

Como ya he justificado en el estado de la cuestión, toma de conciencia implica un proceso de interiorización, el cual, utiliza el pensamiento y la verbalización de las experiencias vividas. Siguiendo este principio y teniendo muy presentes los objetivos de la investigación, el instrumento de recogida de información que utilizamos fue el diario de prácticas, el cuál se desarrolla en el primer epígrafe de este apartado.

En los diarios de prácticas el alumno plasmaba sus experiencias en las tareas expresivas propuestas en las sesiones. De cada situación educativa propuesta en las sesiones existen tantas realidades como sujetos, por lo que los diarios aporta al discente tantas visiones personales del hecho educativo vivido como alumnos hay en clase. Esta información, es de gran importancia desde el punto de vista pedagógico, ya que da la oportunidad al profesor de reflexionar sobre su propia práctica docente y si es necesario modificarla para mejorarla.

En el caso de esta investigación, también pone de manifiesto una metodología de trabajo, que permite desarrollar de forma permanente desde el área de Educación Física, una competencia tan importante como la lingüística. Así, no solo el docente consigue recoger información para su investigación, sino que el alumno, partiendo de sus vivencias es capaz de pensar sobre sus sensaciones, emociones y experiencia y plasmarlas por escrito.

El análisis de contenido de los diarios ha sido el segundo instrumento utilizado para el análisis de datos. Este se desarrolla en el segundo epígrafe de este apartado. De esta forma, podremos analizar la percepción del alumnado procedente de las situaciones motrices propuestas en las sesiones.

2.2.1. Diario de prácticas

Este documento fue elaborado por el alumno una vez vivenciada la sesión en la que se realizaban las diferentes propuestas pedagógicas. Al finalizar cada sesión se realizaba un recordatorio de las actividades que se habían desarrollado y el objetivo de cada una de ellas, para que cada alumno pudiese tomar nota, si así lo precisaba, y redactar el correspondiente diario de clase. Todos los diarios en contenido y forma se realizaron libremente por el alumnado, solo se solicitaba describir los sentimientos, sensaciones y

emociones vivenciadas en cada tarea. El diario fue voluntario y no se sometió a evaluación de la asignatura. Como único requisito se solicitó su presentación en formato digital.

Se solicitó, al alumnado que lo realizó, que su redacción fuese lo más inmediata posible para que sus descripciones fuesen lo más fieles posibles a la realidad vivenciada.

Aunque esto suponga un hándicap, los pilares en los que nos hemos basado para justificar este instrumento en la investigación son, en primer lugar, se ajusta perfectamente a nuestro objeto de estudio y contenido -Expresión Corporal-, puesto que permite recoger las emociones, sentimientos y vivencias del alumnado. Nos proporciona la posibilidad de dejar hablar en primera persona a los verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, a los alumnos. En segundo lugar, el hecho de que los diarios no eran evaluados, permite entender que aquellos alumnos que los realizaron tenían un verdadero interés por la asignatura. Y se les presupone total sinceridad y seriedad en sus testimonios. Esto, unido a que la edad mínima de los alumnos es de 20 años, también se les presupone cierta madurez que les permite una mayor profundización y reflexión acerca de la implicación emocional experimentada en las sesiones.

De los diferentes diarios únicamente se han modificado los nombres para preservar la identidad de los participantes.

2.2.2 Análisis de contenido

Hemos analizado las vivencias relatadas; los discursos subjetivos, matizados, densos y plenos de significado; he llevado a cabo una lectura interpretativa buscando su finalidad, contenido y práctica.

El segundo instrumento utilizado está condicionado por el apartado anterior, porque nos permite analizar en profundidad el contenido de los diarios de prácticas. En el caso de esta investigación nos interesa analizar toda aquella información relacionada con las tres fases desarrolladas en la propuesta didáctica: exploración, expresión y comunicación.

En primer lugar, el análisis de contenido citando a Piñuel (2002) que lo define como: “análisis de contenido al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por

objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior.”

Es un instrumento de análisis de datos aparentemente sencillo, aunque a la hora de llevarlo a la práctica tiene más complejidad de que aparenta puesto que hay que tener muy claras en el caso de esta investigación no solo los indicadores de las categorías, sino también la lógica interna de cada una de las tareas para poder interpretar los testimonios de los alumnos según las exigencias de la tarea.

Para el análisis de contenido de los diarios se ha utilizado el sistema informático QRS-NVIVO10 en su versión de prueba de 30 días. Este programa informático nos ha permitido en esta investigación importar los diarios de prácticas sin generar ningún problema con el formato en el que estuvieran los diarios, en nuestro caso formato .doc y .docx.

Hemos generado nuestro propio sistema de categorías a través de la estructura de nodos que se pueden crear en el programa. Hemos codificado la información mediante un fácil sistema de selección y arrastre al nodo correspondiente de cada testimonio de los alumnos. Hemos exportado los informes que especifican todas las referencias encontradas en cada nodo, el número de recursos de cada indicador, la cantidad total de referencias de codificación, el número de palabras codificadas y la cantidad de párrafos codificados. Finalmente, hemos realizados diferentes gráficos para facilitar el acceso a los resultados y su posterior explicación. Este proceso se llevó a cabo en la última fase del trabajo, ya que para asegurar que la codificación estuviese bien hecha se produjeron varias revisiones de la misma. El hecho de disponer del programa solo durante 30 días fue una de las razones de dejar esta fase para el final.

2.2.3 Sistema de categorías

A través de la técnica de análisis de contenido pudimos codificar las percepciones registradas. Esto nos permitió filtrar la información relevante para nuestro objetivo de investigación y centrar nuestro foco de atención en los aspectos que aportan testimonios.

El proceso de elaboración del sistema de categorías se efectuó considerando los requisitos que Heinemann (2003) establece, puesto que se ha procedido a explicar cada una de las categorías para que se pueda usar de igual forma por futuros investigadores, la

intencionalidad de la búsqueda queda definida por los indicadores, que a su vez pretenden ser exhaustivos y exclusivos. Para ello, seguimos los siguientes pasos:

1.- Primero, se efectuó un acercamiento inicial al objeto de estudio con el propósito de confirmar la pertinencia del sistema de categorías de Canales (2011) a nuestra investigación.

2.- En segundo lugar, se analizó la información con el sistema de categorías, al comprobar que no se ajustaba fielmente a los testimonios de los alumnos y se perdía información relevante para la investigación, emergieron nuevos indicadores que incorporamos para elaborar el sistema de categorías definitivo.

Para su elaboración, partimos de un modelo teórico sobre el objeto de estudio propuesto por Canales (2011) y siguiendo un proceso inductivo-deductivo, teniendo en cuenta los testimonios de los informantes y la coherencia de la intervención (número de sesiones), se ha elaborado de forma ad-hoc un nuevo sistema de categorías. En la Tabla 2 se muestra el sistema de categorías definitivo.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	INDICADORES
1. Fase exploración Fase expresión Fase comunicación	1.1. Interacción visual 1.2. Interacción táctil	1.1.1. Observado/a 1.1.2. Observador/a 1.1.3. Mixto 1.2.1. Emisor/a 1.2.2. Receptor/a 1.2.3. Mixto 1.2.4. Indefinido
2. Fase expresión	2.1. Movimiento espontáneo	2.1.1. Estímulo 2.1.2. Singularidad del movimiento
3. Fase comunicación	3.1. Codificación gestual	3.1.1. Esquema corporal 3.1.2. Lo grotesco 3.1.3. La creación

Tabla 2: Sistema de categorías

Este sistema nos permite que otro investigador pueda codificar de la misma manera que lo hemos hecho en esta investigación, de ahí la exhaustividad en la definición de cada uno de los indicadores de esta sistema de categorías.

Utilizando el concepto de niveles de concreción se ha definido un primer nivel de concreción que hace referencia a las dimensiones y se concreta en las tres fases establecidas según el marco teórico: Fase de exploración, expresión y comunicación. Estas eran las dimensiones originales, pero al realizar la lectura de los diarios pudimos comprobar como las categorías e indicadores que definían esta dimensión también aparecía

aunque con menos fuerza en la fase de expresión y de comunicación. Así que, decidimos modificar esta primera dimensión y denominarla con el nombre de las tres a la vez.

1. Fase de exploración: Hace referencia a la toma de conciencia corporal
2. Fase de expresión: a partir de una serie de estímulos, se busca la respuesta motriz espontánea.
3. Fase de comunicación: quedaría representada por la organización del gesto codificado.

El segundo nivel de concreción hace referencia a las categorías que considerando nuestro marco teórico tienen gran influencia en las emociones del alumnado y que por lo tanto condicionarán el perfil de la tarea, ya que al modificarlas generaran un tipo u otro de carga emotiva. Pasamos a explicar brevemente algunas de ellas.

- 1.1. Interacción visual: Se refiere a la modalidad de interacción social a través de la mirada. Se clasificaría en ausencia visual, presencia visual del observado-a y presencia visual.
- 1.2. Interacción táctil: Se refiere a la modalidad de interacción social a través del contacto. Se clasificaría en tacto con superficies, con objetos e interpersonal.
- 2.1 Movimiento espontáneo: comprende las respuestas instantáneas del alumnado ante los estímulos propuestos en las tareas expresivas.
- 3.1 Codificación gestual: facilita la organización de la espontaneidad del gesto expresivo para convertirlo en gesto comunicativo comprensible para el receptor.

Finalmente, el último nivel de concreción se define con cada uno de los indicadores que paso a definir a continuación:

- 1.1.1 Observado-a: En este indicador obedece a las vivencias procedentes de los alumnos que se sienten observados, incluidos aquellos casos en los que todos los componentes del grupo realizan las tareas en ausencia visual y en cualquiera de las tres fases de desarrollo del programa.

Ejemplo: Por otra parte, me siento más cómoda cuando me miran pero yo no miro

- 1.1.2 Observador-a: Este indicador recoge aquellos testimonios que se refieren a la acción de mirar desde la perspectiva del observador/a cuando contempla a

algún compañero/a o compañeros/as, independientemente de si estos permanecen con los ojos vendados o no. Igualmente puede aparecer en cualquiera de las tres fases de desarrollo del programa.

Ejemplo: A pesar de todo, en el momento en que todos los alumnos somos observadores, es el momento de mayor exigencia emocional. En ejercicios como “mirada por parejas” o “pasillo visual”, me he desconcentrado de la tarea, creo que mi inseguridad y perturbación me han llevado a fijarme en la manera de actuar de mis compañeros para tomar un modelo de referencia.

- 1.1.3 Mixto: Este indicador recoge aquellos testimonios en los que el fragmento categorizado no permite identificar el rol observado/observador.

Ejemplo: los ejercicios de mirar a otro compañero de enfrente o pasar por el pasillo de compañeros, me parecieron graciosos y atractivos, y una buena forma de romper el hielo con todos ya que no hay contacto físico pero sí que hay contacto visual que me parece bueno para que la gente no tenga vergüenza.

- 1.2.1 Emisor: Este indicador recoge aquellos testimonios referidos a las sensaciones que los alumnos han tenido cuando han sido emisores de un contacto táctil en la tarea. Este contacto se ha podido realizar a través de objetos o de un compañero.

Ejemplo: Por último, la Centrifugadora me ha resultado más que relajante y divertida. Al coger y mover cada uno una extremidad, el compañero que recibía el masaje adquiría posturas muy cómicas propias de las marionetas.

- 1.2.2 Receptor: Este indicador recoge aquellos testimonios referidos a las sensaciones que los alumnos han tenido cuando han sido receptores de un contacto táctil por parte de otro compañero en la tarea. Este contacto se ha podido realizar a través de objetos o de un compañero.

Ejemplo: la centrifugadora me ha encantado, ya que me ha relajado todas las partes de mi cuerpo y me hubiera gustado que hubieran estado mucho más tiempo haciéndome el masaje. Me ha gustado mucho más que el pasaje con pelotas de la primera sesión.

- 1.2.3 Mixto: Este indicador recoge aquellos testimonios referidos en los que la lógica interna de la tarea determina que el alumno es a la vez emisor y receptor y en su testimonio así lo hacen saber.

Ejemplo: *La pelota compartida es una actividad muy divertida donde se trabaja el equilibrio y la cooperación con los compañeros. Me sentí un poco incomoda al hacerla porque quería levantarme con la pelota en la espalda pero mi otra compañera quería hacerla sentada y por intentar levantarme se nos cayó más de una vez al suelo.*

- 1.2.4 Indefinido: Este indicador recoge aquellos testimonios en los que por la redacción y la lógica interna de la tarea se desconoce el papel del ejecutante (emisor, receptor o mixto)

Ejemplo: *Hay personas que somos más tímidas, y que el estar con una persona del sexo opuesto nos produce como hemos podido comentar en clase pensamientos de que pensarán, como debo actuar... y sobre todo si no la conocemos. Mientras que, si estoy con una persona de confianza, me permite centrarme más en la actividad en sí, expresarme de una manera más libre y no estar esclavizado con los pensamientos.*

- 2.1.1 Estímulo: Este indicador recoge aquellos testimonios sobre las sensaciones que los diferentes estímulos propuestos en las actividades han provocado en los alumnos.

Ejemplo: *Los rayos laser me ha parecido interesante pero es un ejercicio muy típico. Al realizarla me sentí agobiada porque no sabía por dónde moverme para no tocar los hilos. El espacio es muy limitado y era muy complicado esquivarlos.*

- 2.1.2 Singularidad del movimiento: Este indicador recoge aquellos testimonios que reflejan las sensaciones que han tenido los alumnos respecto a las ejecuciones y movimientos que han realizado el resto de compañeros y que se refiere a la idiosincrasia motriz de cada individuo.

Ejemplo: *Observando a mis compañeros, cada persona reacciona de diferente manera ante un mismo estímulo, (unos se encojen, otros se ponen de pie...), y creo que todo depende de la personalidad de cada uno.*

- 3.1.1 Esquema corporal: Este indicador recoge las sensaciones sentidas al utilizar diferentes partes del cuerpo (cara, piernas, brazos,...dependiendo de la tarea) para transmitir un mensaje.

Ejemplo. *El rostro reflejado me ha parecido un poco aburrido porque no se me da bien hacer esos movimientos, aunque por otro lado está bien practicar y ejercitar esos movimientos para poder conseguir mover esas partes del cuerpo.*

- 3.1.2 Lo grotesco: Este indicador se refiere a las sensaciones que ha tenido el alumnado a la hora de realizar una tarea en la que se ponía en juego alguna acción grotesca.

Ejemplo: *creo que me hubiese gustado menos si me hubiesen cogido más veces ya que no sabía cómo hacer gritos de dolor y de placer sin que los demás se hubiesen reído (entonces me hubiese retraído porque se reconocen las voces y luego la gente suele hablar).*

- 3.1.3 La creación: Este indicador recoge los testimonios y sensaciones de los alumnos al enfrentarse a la acción de crear.

Ejemplo: *me he sentido inquieta por averiguar si los compañeros que nos observaban habían logrado saber a qué máquina hacíamos referencia y si se comprendía el funcionamiento que habíamos planteado*

2.3 Procedimiento

El diseño de investigación-acción utilizado en la investigación está ligado a un paradigma fenomenológico. La justificación del uso de este diseño se basa en primer lugar en la concordancia con el objetivo de la investigación. En segundo lugar por la viabilidad de la investigación en el tiempo establecido para llevarla a término dentro del máster. Y en tercer lugar, porque es una metodología de fácil aplicación en el marco educativo al que pertenecemos.

En referencia, al desarrollo de la investigación, algunos de los pasos se han descrito minuciosamente en apartados anteriores y por lo tanto no me centraré en ellos. En primer lugar, escogimos el tema de investigación entre otros que eran posibles candidatos. Una vez elegido el tema, realizamos la estructura de la investigación para determinar el diseño, los instrumentos de recogida de datos y de análisis de datos y el procedimiento. Teniendo

esto comenzamos a leer sobre otras investigaciones y, en general, documentación sobre el tema, a la vez que se recogieron los datos. Por razones laborales, se paralizó la investigación hasta volver a ser retomada para la elaboración de este documento y el análisis de los resultados y discusión llevada a cabo como último paso de esta investigación.

El programa educativo esta compuesto por un total de ocho sesiones de una hora cada una, que en nuestro caso se tuvieron que desarrollar en 4 sesiones, puesto que los horarios de la asignatura estaban planificados en sesiones de dos horas cada una. La frecuencia de las sesiones fue de 2 semanales. Las sesiones se llevaron a cabo con el primer grupo desde el 11 de Febrero al 11 de Marzo y con el segundo grupo del 18 de Marzo al 15 de Abril. Se llevaron a cabo en dos grupos de alumnos y fueron dirigidas por una única profesora con una extensa experiencia en Expresión y Comunicación Corporal y que lleva varios años desarrollando y perfeccionando este mismo programa. Las actividades que se desarrollaron fueron las mismas en los dos grupos, en el mismo orden.

Las sesiones se estructuran en tres fases, con tres funciones distintas para su desarrollo:

1. Fase de activación: estas tareas suelen ser de toma de conciencia de uno mismo porque tienen la finalidad de preparar física y psicológicamente al alumno para el resto de actividades y suelen ir asociadas al contenido de la respiración.
2. Fase de núcleo: son actividades con gran implicación del contenido de trabajo, que varía dependiendo del contenido y la fase de la propuesta en la que nos encontremos.
3. Fase de desenlace: Su función es la de vuelta progresiva a la normalidad en lo que se refiere a la carga emocional de la sesión. Se suelen usar para ello tareas de relajación.

En lo referente a la organización de las sesiones hay una serie de normas destinadas a favorecer la organización y el transcurso de la sesión. Como ritual de entrada, los alumnos, deben descalzarse y retirar de su cuerpo todos aquellos elementos que puedan dañar a sus compañeros o a ellos mismo. Me refiero a atuendos como: relojes, pulseras, pendientes muy grandes, anillos,...Cada alumno cogerá el material necesario para desarrollar la sesión: esterilla, pañuelo,...

La exploración, expresión y comunicación percibida por el alumnado universitario ante situaciones motrices artístico-expresivas

La metodología de trabajo llevada a cabo por el docente debe tener en cuenta que el tono de voz que utilice el docente debe ser alto y pausado, explicando de forma pausada y sencilla las pautas y repitiendo varias veces las consignas ya que en algunas de las tareas el alumno lleva los ojos tapados. Los estilos de enseñanza más usados para favorecer las conductas motrices espontáneas y creativas deben ser el descubrimiento guiado y la resolución de problemas. Y finalmente, la música favorece el desarrollo de las tareas.

Muestro la temporalización y organización del programa originario de las sesiones y su correlación con el programa que se ha tenido que seguir al realizar dos horas y tener que juntar varias sesiones del plan original. Definitivamente la organización de las sesiones queda de la siguiente manera:

FASE	SESIONES ORIGINARIAS	LOGICA INTERNA DE LAS TAREAS
FASE EXPLORACIÓN	Sesión 1	Tareas con ausencia visual Tareas con ausencia visual y tacto con objetos
	Sesión 2	Tareas con ausencia visual y de tacto interpersonal
	Sesión 3	Tareas con ausencia visual del observado Tareas con presencia visual
	Sesión 4	Tareas con presencia visual y de tacto interpersonal
FASE EXPRESIÓN	Sesión 5	Tareas de estímulos objetuales
	Sesión 6	Tareas de estímulos cromáticos
FASE COMUNICACIÓN	Sesión 7	Tareas de codificación del rostro Tareas de codificación del tronco y miembros superiores Tareas de codificación de miembros superiores
	Sesión 8	Teatro de sombras

Tabla 1: Distribución de las sesiones

A modo de ejemplo describimos algunas actividades ligadas a su lógica interna.

NOMBRE TAREA	OBJETIVO DIDÁCTICO	BREVE EXPLICACIÓN
Mi tripa es un globo	Tomar conciencia de la respiración diafragmática.	Cada alumno/a permanece con los ojos cerrados y distribuidos aleatoriamente por el espacio se tumban de cúbito supino con las piernas flexionadas de tal forma que, las plantas de los pies se apoyan en el suelo. Se inspira a través de la nariz intentando conducir el aire hasta el diafragma para que se dilate. De esta manera, el abdomen se hincha exageradamente. Una vez alcanzada la plenitud de dilatación se inicia el proceso de exhalación a través de la boca acompañado de una ligera contracción del

		diafragma.
Movimiento espirado	Coordinar los movimientos con la espiración	Cada alumno/a con los ojos tapados, se distribuye por el espacio y se coloca en una postura libre. La tarea consiste en moverse de forma libre y lenta en la fase de la espiración, sin salirse de la esterilla. Durante el resto de fases se mantiene quieto.
Cerrar al inspirar, abrir al espirar	Coordinar movimientos con la respiración.	Cada alumno/a se dispersa aleatoriamente por la sala y se coloca un pañuelo en los ojos. Se realizarán movimientos cerrados durante la inspiración (segmentos corporales cerca del cdg) y movimientos abiertos durante la espiración (con los segmentos corporales lejos del cdg)
Embarnarse de pintura	Tomar conciencia de la superficie corporal a partir del tacto con el suelo.	Cada alumno/a se dispersa aleatoriamente por la sala y se coloca un pañuelo en los ojos. Se debe imaginar que el suelo está teñido de pintura y debe impregnarse la totalidad de sus superficies corporales, de tal manera que, no utilice sus manos para extenderse la simbólica pintura por el cuerpo.

Por otro lado, el procedimiento de análisis de contenido tuvo diversas fases. En un primer momento, realizamos una primera lectura de los diarios de clase. Al mismo tiempo estuvimos realizando lecturas sobre el tema. Una vez decidido un primer sistema de categorías, considerando que el encontrado en Canales (2011) se podía ajustar de forma fehaciente a nuestro objeto de estudio se realizó una segunda lectura clasificando en los mismos documentos por colores aquella información relevante para la investigación.

Conforme se realizaba esta segunda lectura fueron emergiendo otros temas que no quedaban registrados en el sistema de categorías inicial, lo que propició que se integrasen más indicadores dentro de cada categoría e incluso la concepción de alguna dimensión, modificando así principalmente el tercer nivel de concreción, es decir, los indicadores. Tras la realización de la lectura, aparecieron frases y expresiones que eran relevantes para investigación, pero hacían dudar sobre el indicador en el que debíamos incluirlo. Todo ello, generó en una definición más exhaustiva de cada uno de los indicadores, marcando los posibles casos especiales y dudosos, para aclararlos al máximo. Como consecuencia, la segunda lectura necesito de una corrección por la aparición de los nuevos indicadores.

Definitivamente, una vez llevado este proceso se procedió a introducir los datos en el programa QSR-NVIVO 10. Una vez clasificada la información se procedió a extraer los informes de cada uno de los indicadores. A lo largo del análisis de los datos se ha encontrado algún error en la introducción de los párrafos en su correspondiente indicador, por lo que se ha procedido a subsanar dichos errores modificando la inclusión de determinados párrafos en los indicadores que le correspondía.

RESULTADOS

3 Resultados

3.2 Resultados generales

El número total de diarios de prácticas analizados es de 14, el total de palabras recogidas ha sido de 24.289. Han sido codificadas 8.987 palabras, lo que supone el 37% de las palabras totales de la muestra. El número total de referencias ha sido de 179 relacionadas con las categorías de análisis de esta investigación.

Atendiendo al gráfico 1, de estas 179 referencias, 124 pertenecen a los indicadores de interacción visual (con 69 referencias) y táctil (con 55 referencias), con un total de 5.866 palabras, lo que implica un 65% de las palabras totales de la muestra. Las 45 referencias restantes quedan repartidas entre la codificación gestual con 32 referencias y un total de 1924 palabras, lo que equivale a un 21,5% del total de palabras y el movimiento espontáneo con 23 referencias y un total de 1197 palabras o, lo que es lo mismo, un 13,5% de las palabras totales de la muestra. De esta forma podemos percibir de forma visual el porcentaje de palabras que los alumnos han dedicado a cada indicador.

Nodos comparados por cantidad de elementos codificados



Gráfico 1: Nodos comparados por cantidad de elementos codificados

Podemos comprobar como los testimonios que están relacionadas con la interacción visual y táctil son los que más peso tienen; y de todos ellos el indicador 1.1.1 Observado es el que más destaca respecto al resto. La fase de expresión es la que menos testimonios ha recibido existiendo un cierto equilibrio entre los dos indicadores. Mientras, en la fase de comunicación los indicadores esquema corporal (3.1.3) y la creación (3.1.1) se reparten el mayor peso.

Si tenemos en cuenta el género de la muestra, en todos los indicadores, excepto en la interacción visual mixta (1.1.3), el porcentaje de participación femenina es superior al masculino. En algunos de ellos, llega a ser muy superior como es el caso de la interacción táctil indefinida (1.2.4), la relación con la creación (3.1.3), en la singularidad del

movimiento (2.1.2) y la interacción táctil como emisor (1.2.1). Es curioso observar como en algunos indicadores no hay presencia de testimonios masculinos como es el caso de la relación del alumno con lo grotesco (3.1.2) y en la interacción táctil mixta (1.2.3).

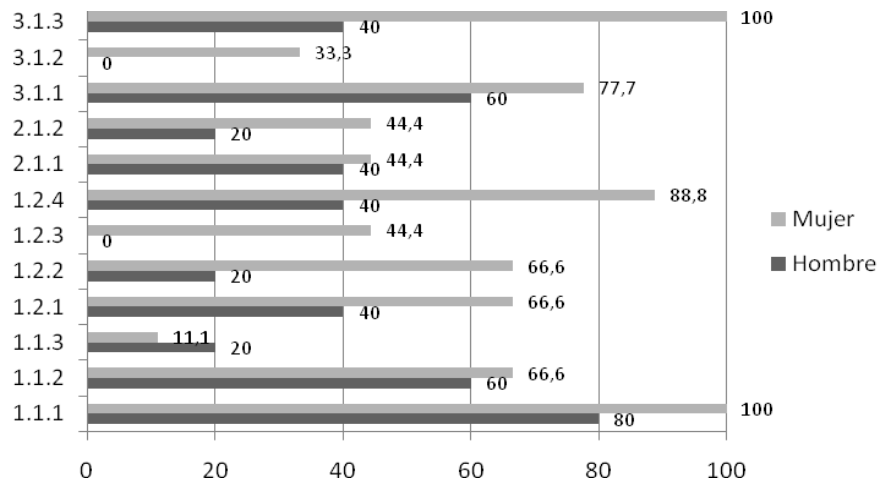


Gráfico 2: Porcentaje de participación en las referencias según sexo e indicadores (véase tabla 2.Sistema de categorías)

3.3 Resultados específicos

Vistos los rasgos generales de los resultados para entender la idea global de los datos pasamos a analizar uno por uno cada indicador. Complementaremos los datos obtenidos de forma cuantitativa con los testimonios que por su relevancia

La interacción visual: desde la perspectiva del observado/a.

En este indicador quedan recogidas las vivencias procedentes de los alumnos que se sienten observados, incluidos aquellos casos en los que todos los componentes del grupo realizan las tareas en ausencia visual y en cualquiera de las tres fases de desarrollo del programa.

Se han obtenido un total 46 referencias, formadas por un total de 2.382 palabras que aluden a la situación de sentirse observado. Además, 13 de los 14 sujetos escriben en sus diarios sobre esta cuestión. Dichas referencias describen diferentes valoraciones, tanto negativas como positivas, de cómo la sensación de sentirse observado/a influye en la práctica motriz: vergüenza, contención, miedo, tensión, desinhibición, relajación, inseguridad, etc.

De las 46 referencias de este indicador 20 tienen connotaciones positivas y 26 negativas. Pasamos a desarrollar de una forma más extensa cada uno de estos apartados.

- Valoración positiva del papel de observado

Vamos a analizar las valoraciones positivas de los alumnos y alumnas cuando se sienten observados. Los testimonios recogidos se centran principalmente en la superación de restricciones, desinhibición, así como en la sensación de ser el protagonista, que se ve reforzada por la imposibilidad de enjuiciamiento por parte del resto del grupo.

Superación de restricciones

Los diarios de prácticas hacen referencia a una superación de forma progresiva de restricciones. Alumnos como Daniel tenían sentimientos enfrentados “Mis vivencias y sensaciones en éste último ejercicio han sido al principio un poco de nervios, lo que suponía cierta tensión, pero mientras estás en medio lo que predominaba era la diversión y por supuesto relajación, ambas yo creo que van ligadas.”

Así, Ana, explica su evolución de la siguiente manera: “Al principio necesitaba hacer grandes esfuerzos para concentrarme, luego ya era mucho más sencillo conseguirlo. Así como ser el centro de atención de tus compañeros, soy una persona que me gusta pasar desapercibida, y así como al principio yo creo que incluso llegaba a ponerme hasta roja, al final aprendí a superar ese tipo de “miedo””.

Esta misma idea la expresan de forma diferente, incluso Celia reflexiona en dos ocasiones sobre su propia evolución “También es cierto que igual lo que me podía a mí costar más, era sentir el ritmo de la música sabiendo que una persona me estaba mirando a mi directamente y me iba a imitar, y sin embargo, en el cambio de rol, yo no tenía ningún problema en imitar los movimientos de mi compañera, así como tampoco pensaba nada negativo ni ridículo. En verdad pienso que son clases que nos van a ayudar a eso, a acostumbrarnos a que nos miren sin que tenga que haber nada negativo tras eso.” (Celia). “Entre otras cosas, he aprendido además que hay que dejarse llevar y actuar libremente, y que el hecho de que otras personas te estén observando no tiene que ser motivo de cohibición.” (Celia).

Noelia e Isabel manifiestan una clara sorpresa cuando sus sentimientos hacia la actividad cambian “Me sorprendió el hecho de no pasar vergüenza” (Noelia); “En este ejercicio, me ha sorprendido el hecho de que no he sentido vergüenza al representarla en

público con mi compañera aunque estuviesen observándonos casi todos los compañeros de la clase.” (Isabel).

Protagonismo

Llama la atención como Alodia realizando la actividad del espejo ciego, además de superar restricciones, disfruta al sentirse protagonista del ejercicio. Así lo refleja en su testimonio “ha sido una de mis actividades preferidas porque me ha divertido mucho, te hace sentirte protagonista en ese momento ya que el otro compañero te imita. Considero que crea seguridad en uno mismo, al principio da vergüenza pero luego te sientes bien y pierdes ese miedo de expresarte al ritmo de la música sin que el otro pueda crear una opinión respecto a ti, ya que él también ha tenido que pasar por ello y también se ha divertido.”

- Valoración positiva de la ausencia visual

Algún alumno valora de forma positiva la ausencia visual por el hecho de no poder sentirte enjuiciado por el resto del grupo “El hecho de llevar los ojos cerrados me ha facilitado la realización de las diferentes actividades, ya que el no sentir que alguien te observa permite dejarse llevar por la actividad más fácilmente.” (Selma), así también lo manifiesta Ana hasta en dos ocasiones: “el simple hecho de tener los ojos tapados toda la clase, me ha hecho sentir más relajada al pensar que nadie podía ver mis movimientos. Me he desinhibido y he logrado tomar conciencia de mi tono muscular.” (Ana). “me siento más cómoda cuando me miran pero yo no miro.”(Ana).

Aun así había alumnos que en las tareas de ausencia visual tenían la sensación de que les estaban observando como le pasa a Ana en el ejercicio de la metamorfosis “Era consciente de que ninguno de mis compañeros podía observar como respondía mi cuerpo ante diferentes estímulos, pero a pesar de ello, sentía vergüenza. Me he cohibido a la hora de moverme. Pienso que si hubiera tenido los ojos también tapados, me hubiera desinhibido mejor.”

- Valoración negativa del papel de observado

Se codifican un total de 26 reseñas referidas a las vivencias negativas que supone el ser observado/a durante las sesiones de expresión corporal.

Los testimonios reflejan una clara incomodidad e inseguridad al que se encuentran sujetas cuando se sienten observadas, y la restricción motriz que dicho sentimiento les provoca.

Incomodidad.

Si en los resultados expuestos anteriormente el alumnado valoraba positivamente el papel de observador porque tomaban conciencia de la importancia de superar las restricciones exteriores, otros alumnos/as consideran que las tareas con presencia visual le hacen sentir “retraída porque eso de observar a todos los compañeros y ver cómo te miran de arriba abajo no es de mi gusto. No soy de las que se fijan en los demás y, por lo tanto, no me gusta nada que me miren a mí y menos de los pies a la cabeza (sobre todo, según con qué cara te ojeen).” (Jara).

Hay una palabra que se repita contantemente en los diarios en las situaciones de presencia visual, esta es ‘vergüenza’ Centrándonos en los testimonios que nos han ofrecido los alumnos y parando analizarlos detenidamente podemos encontrar que “según aumentaban las personas que observaban la vergüenza o los nervios también lo hacían.” (Daniel). Por otro lado, este sentimiento también aumenta según quién nos mire y el estado de la persona que nos mira, como Isabel expresa “los compañeros que tenía más confianza me sentía cómoda, pero con las personas que no tenía tanta relación sentía vergüenza, me mostraba tensa, o debido a los nervios me entraba la risa. Es una actividad diferente porque ya no sólo observaba yo, sino que también me observaban a mí, aunque hay algunos compañeros que por vergüenza únicamente miraban mis pies.” También solemos juzgar de forma negativa las acciones de aquellos que nos miran “no me he sentido a gusto porque todos me estaban observando y escuchaba risas al pasar que me confundían porque no sabía si se estaban riendo de mí o con el compañero” (Isabel)

Restricción.

En casi todos los testimonios negativos implican a su vez consecuencias en la ejecución motriz de las tareas. Celia relata claramente esta sensación “te expresas de una forma más desenvuelta cuando sabes que no tienes público, que eres totalmente libre”. Hay personas que lamentan la restricción en su ejecución derivada de los sentimientos provocados por la observación de los otros: “cuando los roles cambian, me contengo, tal vez por ridiculez ante mis movimientos. Noto que no dejo fluir mi creatividad.” (Ana).

La interacción visual desde la perspectiva del observador/a.

Este apartado engloba aquellos comentarios que se refieren a la acción de mirar desde la perspectiva del observador/a cuando contempla a algún compañero/a o compañeros/as, independientemente de si estos permanecen con los ojos vendados o no.

Se inscriben en él 861 palabras y el número de referencias en los diarios de prácticas es de 21. Además, 9 de los 14 diarios señalan en algún momento la vivencia experimentada en el rol de observador/a durante las sesiones de expresión corporal.

Para el análisis en profundidad de los diarios se distingue entre las valoraciones positivas y negativas del sujeto que observa a su compañero/a que permanece con los ojos abiertos y las valoraciones, positivas y negativas, del sujeto que observa a su compañero/a que permanece con los ojos cerrados.

De las 21 referencias registradas un total de 14 se refieren a testimonios positivos relacionados con el papel de observador, mientras que 7 manifestaciones son de carácter negativo.

- Valoración positiva de la presencia visual.

Bajo este epígrafe se recogen aquellas valoraciones positivas que se refieren a la acción de mirar desde la perspectiva del observador/a cuando contempla a algún compañero/a o compañeros/as que permanecen con los ojos abiertos. También se incluyen aquellas referencias que aludan al reflejo de uno mismo proyectado en el espejo.

Diversión.

Según los diarios de prácticas recogidos, los alumnos y alumnas que valoran positivamente la presencia visual durante las sesiones de expresión corporal lo hacen por la diversión que les produce el hecho de observar lo que sucede a su alrededor.

Daniel así lo explica: “También me ha parecido divertido el ejercicio “Generador espacial” ya que era curioso imitar los movimientos que hacía el compañero. Con este ejercicio te das cuenta de que raras veces observamos minuciosamente a los compañeros.”. o Sonia “Ha sido muy positivo y divertido, colocarnos en el suelo de público para observar las distintas representaciones de nuestros compañeros.”

En otros casos la valoración emitida también es positiva, ya que el resultado percibido es de su agrado: “El “espejo ciego”(...) En esta ocasión he disfrutado plenamente de la actividad y eso que era con los ojos abiertos.” (Jara); . También disfrutaban de los movimientos de los compañeros como así lo refleja Luca cuando dice “Por otro lado, cuando imitamos el andar de los compañeros, pudimos ver cómo nos ven los demás y nos permitió relacionarnos mejor con el resto de compañeros.”

Estado de relajación

En algunos alumnos, el adoptar el papel de observador les produce un estado de relajación como Ana manifiesta en varias de sus afirmaciones “En el momento en que imito a mi compañera, no siento presión, me encuentro relajada, aliviada,” “Prefiero ser la observadora y no la observada,” “pero también he observado los movimientos de mis compañeros, por lo que la tensión emocional no era alta.”

- Valoración negativa de la presencia visual.

Este epígrafe incluye aquellos comentarios negativos que se refieren a la acción de mirar desde la perspectiva del observador/a cuando contempla a algún compañero/a o compañeros/as que permanecen con los ojos abiertos. También se incluyen aquellas referencias que aludan al reflejo de uno mismo proyectado en el espejo.

De los 9 alumnos/as que describen sus vivencias como observadores/as, 5 valoran negativamente el trabajo en presencia visual. La información que aportan se centra en que en su papel de observadores/as provocan y, a su vez, son testigos de las restricciones motrices de sus compañeros. Además, las consecuencias que produce el rol de observador/a en su propia práctica es de dispersión.

Restricción.

De la misma forma que cuando analizamos las vivencias de la persona observada obteníamos que existía un sentimiento de restricción en la ejecución motriz provocada por la observación de los otros, al analizar los testimonios de los observadores estas valoraciones se repiten. Jara explica que “Además al ver cómo lo hacían todos los demás y creer que no lo hacían correctamente, me reprimía pues decía para mí misma haber si voy a pensar que lo hacen mal y yo también lo hago así.”

Dispersión.

Pero sin duda, la razón más frecuente de por qué el alumnado valora negativamente la presencia visual desde la perspectiva del observador/a es la dispersión que produce esta situación. Alguna de las frases que así lo reflejan dicen: “en la “mirada por parejas” o “pasillo visual”, me he desconcentrado de la tarea, creo que mi inseguridad y perturbación me han llevado a fijarme en la manera de actuar de mis compañeros para tomar un modelo de referencia” (Ana).

Incomodidad.

En contraposición de los relatos que expresan el bienestar disfrutado de lo que pueden ver, también son categorizados los que abordan el malestar percibido por ese contacto visual: “No me he movido libremente ya que al observar a mis compañeros, no podía evitar copiar alguna de sus posturas corporales. Quizá sea por falta de imaginación.” (Ana);

Celia nos describe dos situaciones muy significativas , por un lado, “El ejercicio de mirada por parejas creaba mucha tensión, porque si te tocaba con alguien conocido no había problema, de hecho podías reírte un rato u observarlo sin más; sin embargo, si tenías que mirar a alguien con quién no habías tenido mucha relación, la verdad que era costoso y a mi parecer, no lo miraba tanto a los ojos como a las personas de mi alrededor. Es cierto que en ese ejercicio el habla te alivia mucho; sin embargo como no estaba permitido, había que buscar escapatorias, y en esos casos yo decidía mirar la ropa que llevaba mi compañero/a, si llevaba escudos, marcas...”. Por otro lado “me resulto difícil la mirada por parejas, porque se creaba mucha tensión en función de la pareja con la que estuvieras. Porque a pesar de poder mirar a otro sitio que no fueran los ojos, yo soy partidaria de que si tienes a alguien enfrente, hablándote (en este caso no) o mirándote, pues debes mirarle a los ojos por educación; pero en esta ocasión, en la que no había una conversación y era todo “muy frío”, la verdad es que me sentía incómoda si miraba a los ojos de aquellos/as que no tenía confianza, pero también si miraba a otro sitio que no fueran sus ojos, por eso, por parecer como más falta de respeto hacia a esa persona. Y es por este motivo donde encontré más la dificultad, donde más tensión pude sentir.”

- La ausencia visual.

En nuestro caso no aparecieron referencias de testimonios que expresasen sus sentimientos hacia la ausencia visual en este apartado

Interacción visual mixta

Hace referencia a aquellas descripciones que se desconoce el papel que juega el alumno, si es de observador u observado. En ella se inscriben 127 palabras en dos referencias. Ambas se refieren a la diversión y a la risa como Luca describe “los ejercicios de mirar a otro compañero de enfrente o pasar por el pasillo de compañeros, me parecieron graciosos y atractivos, y una buena forma de romper el hielo con todos ya que no hay contacto físico pero sí que hay contacto visual que me parece bueno para que la gente no tenga vergüenza.”

La interacción táctil: desde la perspectiva del emisor/a.

Este indicador incorpora todos aquellos testimonios procedentes del emisor del tacto, ya sea ejecutado mediante algún objeto o a la hora de tomar contacto con algún compañero/a o compañeros/as. Son varias las vivencias experimentadas, y éstas pueden ser clasificadas en función de la valoración positiva o negativa que reciben del alumnado.

Se obtienen 16 referencias, formadas por un total de 829 palabras que aluden a la situación de emisor/a del contacto. 8 de los 14 sujetos escriben en sus diarios sobre esta cuestión.

- Valoración positiva del contacto táctil.

En este apartado se detallan los fragmentos que describen valoraciones positivas tales como la comodidad, interés, o la toma de conciencia corporal producidas por el contacto con objetos o con algún compañero, bien sea contacto a través de objetos o contacto directo. Incluidas alguna tarea que aunque no existiese contacto la proximidad de la otra persona era tan cercana que se podía considerar como tal.

Comodidad.

Eliseo relata la desinhibición experimentada por las tareas de contacto con compañeros/as, aunque matiza que le resultaba más cómodo cuando dicho contacto se producía a través de objetos: “mucho más desinhibido en esta sesión que en la anterior, pero estuve más cómodo cuando tocamos a través de objetos con los compañeros”. Adrián ratifica esta idea: “Y además, me pareció mucho más interesante y entretenida al existir el tacto con objetos. Los objetos proporcionaron nuevas sensaciones y posibilidades de explorar el cuerpo”

Toma de conciencia corporal.

El diario de prácticas de Alodia hace alusión a la posibilidad que ofrece el tacto como mecanismo de exploración corporal “La postura explorada ha sido muy emocional, ya que es otra forma de sentir al compañero y de descubrir otras sensaciones. Me sentí con una gran libertad de ejecución.”. Esta valoración es realizada también en otros diarios como el de Anabel, que explica “Al coger y mover cada una una extremidad, el compañero que recibía el masaje adquiría posturas muy cómicas propias de las marionetas.” “explore su postura con la espalda, con la cabeza, con piernas y pies, e incluso con las nalgas. Nos resultó muy entretenido y nos compenetramos muy bien” (Noelia).

Son curiosos varios testimonios que se refieren al ejercicio del escáner, un falso ejercicio táctil, pero que genera sensaciones llamativas como las que Noelia nos relata “Me resulto curioso ver como recorría la cara de mi compañera y ésta no se daba cuenta, o zonas en las que no llevaba ropa, como los brazos o los tobillos.” O la de Daniel “aunque estuvieras boca abajo y con los ojos cerrados por momentos intuías la mano del compañero explorando.”

Selma admite que mediante algunas tareas pretendía controlar el grado de tensión o relajación de la musculatura de su compañero: “he sentido ganas de que mi compañera se relajase y he realizado los movimientos lo más cuidadosos posibles con el fin de que ella desconectase.”.

- Valoración negativa del contacto táctil.

Solamente 3 referencias de 3 diarios valoran negativamente el trabajo de interacción táctil desde la perspectiva del emisor.

Incomodidad.

Las tres referencias recogidas bajo este epígrafe hacen hincapié en el malestar por la acción de tocar a algún compañero/a y es expresada de formas dispares. Jara señala que “En la primera actividad, “imitación del ritmo respiratorio”, me he sentido un poco cohibida al hinchar y deshinchar la tripa con alguien colocando la mano en ella, aunque sea una compañera.”. Para Luca “El único “problema” que he visto en esta sesión fue el de la vergüenza que siente uno al tocar a otro compañero de manera directa porque puede ser que no le conozcas de nada y te toque con el de compañero y al principio sea un poco “violento”.”.

Y por último, un alumno explica que la molestia es causada por no saber qué hacer: “En el caso de las posturas estáticas exploradas, ha llegado un momento en el que, como emisora, no sabía que posturas realizar.” (Selma).

La interacción táctil: desde la perspectiva del receptor/a.

En este apartado se recogen todas las opiniones de los alumnos/as que reciben el tacto de sí mismos o procedente de algún compañero/a o compañeros/as, ya sea transmitido a través de algún objeto o a través del contacto directo.

Son 18 las referencias categorizadas en este indicador, suponiendo 727 palabras dedicadas a esta cuestión. En 7 de los 14 diarios de prácticas analizados aparece alguna

referencia al hecho de recibir el contacto, es decir, la mitad del alumnado incluye algún párrafo en su diario que relate esta circunstancia.

Valoración positiva del contacto.

Son 11 las referencias categorizadas en este indicador. Los 7 diarios de prácticas analizados valoran en algún momento el contacto desde su rol de receptores/as como positivo. Es decir, todos los alumnos y alumnas que describen sus vivencias como receptores/as de contacto valoran este hecho de forma positiva.

Placer-relajación

Algunas citas reflejan el placer/disfrute que experimentan con este tipo de actividades, generalmente unidas a la relajación: “La “centrifugadora” ha sido interesante ...he notado cosas que no había percibido antes, parecía que estaba flotando por los aires y que era una marioneta. Me he dado cuenta de que soy capaz de relajar las cuatro extremidades al mismo tiempo” (Jara); Alodia también nos cuenta como “la centrifugadora me ha encantado, ya que me ha relajado todas las partes de mi cuerpo y me hubiera gustado que hubieran estado mucho más tiempo haciéndome el masaje. “

Por otro lado resulta curioso como Selma presiente el estado de relajación de su compañera “he sentido la relajación por parte de mi compañera, es decir, en ningún momento he notado que ella estuviese tensa al realizar dicha actividad”

Toma de conciencia corporal.

Daniel expone que recibir el contacto de sus compañeros/as le permite conocer mejor su propio cuerpo, “a veces te concentras por ejemplo en tener los brazos totalmente relajados, sin embargo las piernas no lo estaban tanto, o al revés. Al principio era complicado tener el cuerpo entero relajado ya que había cuatro compañeros y me centraba en relajar o la parte posterior o la parte inferior, después sí he sido capaz de tener relajados tanto las piernas como los brazos.”.

- Valoración negativa del contacto.

Por otro lado, se han encontrado cuatro diarios en los que se la vivencia del receptor/a del contacto haya sido considerada como negativa.

Incomodidad.

Las razones de estas valoraciones negativas son, por un lado, la falta de confianza y compenetración: “recibir un movimiento por parte de mi compañera con los ojos vendados

sin saber qué hacía, me ha generado incertidumbre y algo de desconfianza.” (Selma). O el desagrado por la forma de realizar la tarea como manifiesta Isabel en la ““centrifugadora” no me he podido relajar como en la sesión anterior ya que hay compañeros que te lo hacen con mucha fuerza, otros que te agarran fuerte... a la vez que es difícil dejar el cuerpo “muerto” porque inevitablemente estaba tensa”

La interacción táctil mixta.

Las reseñas en las que no se puede distinguir entre el agente emisor y receptor de contacto se incluyen en este epígrafe. Son un total de 4 referencias y 168 palabras. Son 4 los alumnos que describen algún aspecto de sus vivencias relacionadas con el tacto interpersonal mixto. Dos de ellas, hacen referencia a aspectos positivos como la diversión o liberar tensiones como explica Isabel ““pelota compartida”, he de destacar que me ha divertido mucho porque es una buena forma de liberar la tensión que tenía con mi compañero y ganar confianza.” Y las negativas se refieren al hecho de llegar a un acuerdo táctil entre los dos ejecutantes así nos lo explica Selma “hemos tenido dificultades para mantener la pelota para que no tocase el suelo, ya que me ha resultado complicado predecir los movimientos de mi compañera.”

Interacción táctil: Indefinido

Encontramos 16 referencias en 10 de los 14 recursos con un total de 826 palabras. Este recurso está definido por aquellas referencias en las cuales por la redacción de las sensaciones no podemos llegar a conocer la función de cada uno de los componentes.

Dentro de este indicador encontramos temáticas muy concretas. Casi todas están relacionadas con la relación de confianza con la persona que realizan la actividad como expresa Isabel “En el ejercicio de “posturas exploradas” me he sentido más cohibida debido a que no tenía confianza con él y es una actividad que requiere mayor contacto físico; aunque por otro lado es curioso porque te permite darte cuenta de las posibilidades de contacto que ofrecen los distintos compañeros dependiendo de su personalidad o de la confianza existente.”.

La segunda temática que se refleja de forma muy explícita y que está relacionada con la anterior consiste en ligar la interacción táctil con la sexualidad así varios alumnos realizan comentarios como el de Celia que manifiesta “Hay personas que somos más tímidas, y que el estar con una persona del sexo opuesto nos produce como hemos podido comentar en clase pensamientos de que pensarán, como debo actuar... y sobre todo si no la

conocemos. Mientras que, si estoy con una persona de confianza, me permite centrarme más en la actividad en sí, expresarme de una manera más libre y no estar esclavizado con los pensamientos.”

Movimiento espontáneo. El estímulo

Este apartado del informe expone las vivencias del alumnado que participan en las sesiones de expresión corporal, según sus propios diarios de prácticas, como resultado de la utilización de metáforas corporales como estímulo desencadenante de la espontaneidad durante la fase de expresión de la propuesta didáctica de enseñanza de la expresión corporal desarrollada.

Se trata de un epígrafe que recoge 18 referencias y 978 palabras. A pesar de ello, solo seis diarios de prácticas hacen referencia a esta cuestión. De las 18 referencias solo existen tres que denotan connotaciones negativas hacia este indicador.

Los testimonios pueden ser clasificados en torno a dos vivencias bien diferenciadas: aquellos que han percibido las metáforas como estimuladores de su espontaneidad y expresión, y aquellos para los que la metáfora se ha constituido como una barrera para su praxis.

Algunos testimonios de alumnos que han vivenciado el estímulo como un facilitador del movimiento espontáneo provoca sensaciones de libertad, facilidad, como a Ana “Cuando cada pareja tiene que expresar una respuesta ante un estímulo, tengo facilidad en algunos momentos pero no siempre, me siento desconcentrada y sin saber responder con fluidez.” O a Daniel “Por último destacar la vuelta a la calma, “La liberación”, precisamente es la sensación que vive el cuerpo, personalmente con una tijera me he quitado esa “atadura” producida por la tela de araña durante toda la sesión que terminas por cortar, de manera que el cuerpo está libre, representa digamos la libertad.”

Por otro lado algunos testimonios ejemplo de inhibidores de movimiento espontáneo son los de Alodia que expresa en varias de sus aportaciones a este apartado afirmaciones como “Los rayos laser me ha parecido interesante pero es un ejercicio muy típico. Al realizarla me sentí agobiada porque no sabía por dónde moverme para no tocar los hilos. El espacio es muy limitado y era muy complicado esquivarlos.”

.Movimiento espontáneo: singularidad del movimiento

Son 5 las referencias categorizadas en este indicador, con un total de 219 palabras. De los 5 diarios de prácticas analizados todos valoran de forma positiva este indicador.

Aunque los motivos y sensaciones que utilizan para justificarlos son distintos, algunos como Luca sienten verdadero placer descubrir cómo responden los demás “me gustaron ya que así podíamos ver la respuesta que daba cada uno ante un mismo estímulo ya que cada estímulo, provoca una respuesta individual y diferente a cada uno.” Otros se fijan en las posibilidades de expresión de sus compañeros “Observando a mis compañeros, cada persona reacciona de diferente manera ante un mismo estímulo, (unos se encojen, otros se ponen de pie...), y creo que todo depende de la personalidad de cada uno.”(Ana) Y otros no solo veían las posibilidades de sus compañeros sino que le inspiraban “pudimos ver las diferentes cosas que les habían inspirado y entonces también nos venían más ideas a la mente que igual de primeras, ni las habríamos imaginado.”

Codificación gestual: esquema corporal

Son 14 las referencias categorizadas en este indicador. De los 10 diarios de prácticas analizados valoran en algún momento el contacto desde su rol de receptores/as como positivo, 8 quedando solo dos que lo hagan de forma negativa. En este indicador el alumno se encuentra con el potencial expresivo de su rostro y de su cuerpo. Aunque es el rostro aquel segmento que acapara casi todas las referencias.

Valoración positiva del esquema corporal

Aquellos alumnos que describen sus sensaciones hacia el esquema corporal de forma positiva lo relacionan generalmente con las posibilidades que el rostro les otorga. Así nos lo hace saber Anabel “A la hora de hacer gestos con la cara, exploré la gran cantidad de posibilidades del rostro frente al espejo.”, otros lo vivencian como un reto “teníamos la libertad de hacer la mueca que quisiésemos. El problema venía cuando el compañero había utilizado alguna expresión o alguna parte de la cara que los demás no sabíamos utilizar del mismo modo;”

De todos ellos, únicamente Anabel se refiere a otros segmentos corporales y su lenguaje “La dinámica del Desplazamiento exagerado me pareció interesante porque me pude hacer una idea de cómo los demás aprecian como ando, qué es lo que transmito al andar.”

Valoración negativa del esquema corporal

Sin embargo, los que lo valoran de forma negativa, manifiestan sensaciones de torpeza, de no saber qué hacer,

Codificación gestual: lo grotesco

Son 4 las referencias categorizadas en este indicador, suponiendo 246 palabras dedicadas a esta cuestión. . Todas ellas, están ligadas a una valoración negativa ligada a sensaciones que producen vergüenza como nos relata Selma “no me ha cogido ningún vampiro, pero he de reconocer que andaba con miedo de que lo hiciesen por vergüenza a emitir un sonido de dolor.”

Codificación gestual: lo creado

Son 15 las referencias categorizadas en este indicador, suponiendo 971 palabras dedicadas a esta cuestión. Los 11 diarios de prácticas analizados valoran en algún momento el proceso de creación de un mensaje. De las 15 referencias solo una hace referencia a algún aspecto negativo. Es decir, casi todos los alumnos y alumnas que describen sus vivencias respecto al proceso creativo valoran este hecho de forma positiva.

Valoración positiva de lo creado

Casi todos testimonios que incluidos en este apartado están referidos al éxito en la transmisión del mensaje, es decir, en descifrar si los compañeros han sido capaces de averiguar el mensaje que han querido transmitir. En palabras de Isabel “Al finalizar nuestra representación, me he sentido inquieta por averiguar si los compañeros que nos observaban habían logrado saber a qué máquina hacíamos referencia y si se comprendía el funcionamiento que habíamos planteado”. También algunos expresan sus inquietudes a lo largo del proceso creativo “Realmente resultaba interesante saber qué máquina construir, además de cómo construirla, porque éramos solamente cuatro personas y parecía a primera vista que necesitábamos más.”(Celia) Otros hacen más hincapié en la experimentación como Noelia “Nosotros elegimos una máquina cortacésped, que quedó bastante bien tras investigar y probar como podría resultar más clara.”

Valoración negativa de lo creado

La única valoración negativa proviene del diario de Ana, en este aspecto se refiere al hecho de sentirse cohibida “Cuando por medio de posturas tenemos que representar algo y que el resto adivine de qué se trata, me corto y no expreso.”

DISCUSIÓN

4 Discusión

Esta investigación se ha centrado en un contenido específico de Educación física como es la Expresión Corporal por la evidente carga emocional que conlleva su desarrollo. Pero, esta carga emocional vivenciada de una forma totalmente distinta también se vivencia en otros contenidos que se dan en el área de Educación Física. Los testimonios escritos del alumnado que participó en esta investigación desvelan el alto grado de implicación emocional que desencadenan las tareas expresivas. Así lo ponen de relevancia las 8.987 palabras que los alumnos/as dedican a describir sus emociones de las 24.289 que constituyeron los diarios. Se constata la idea de Hanna (2008) en cuanto que la expresión corporal se distingue por un alto grado de implicación emocional.

Todo ello, cobra más importancia si se desarrolla con alumnado perteneciente a contextos de educación formal como estudiantes de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Ya que esto supone no solo un rico proceso de retroalimentación para el profesor que desarrolla las sesiones sino que fomenta el autoconocimiento del alumno y desarrolla la capacidad de expresión y verbalización de las emociones. De hecho, diferentes investigaciones como las de Pina (2013) y Ponzán (2013) desarrolladas por estudiantes del máster del profesorado muestra el creciente interés por este tipo de educación para la vida desde las materias que conforman la educación formal. Por ello, me parece muy interesante el desarrollo de este trabajo con futuros docentes, pero todavía me parece más interesante poderlo dirigir a estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria y ampliarlo a todos los contenidos que se puedan impartir desde este área.

El uso de lo emisores de objetos hace que se reduzca la vergüenza y el reparo. Los receptores/as señalan la relajación, así como, el propio conocimiento corporal, como los principales aspectos positivos que entrañan las tareas con interacción táctil interpersonal. Estas emociones positivas ratifican los resultados de Torrents et al. (2011) en cuanto que las tareas en pareja se correlacionan positivamente con el sentimiento del amor.

El alumnado mostró reticencias a recibir la interacción táctil debido a la falta de confianza con el emisor/a, confianza relacionada con el grado de amistad. Estos resultados no concuerdan con los hallados por De Sousa y Caramshi (2011), porque, la vergüenza suscitada por los bailes de salón estaba desvinculada del grado de amistad entre el alumnado porque la mayoría de los integrantes del grupo llevaban varios años juntos en el colegio.

Propuestas de mejora

Si nos referimos al método utilizado tengo que resaltar que el trabajo hubiese ganado en profundidad y precisión si varios investigadores hubiesen participado, ya que esto hubiese implicado desarrollar un proceso de triangulación con otros observadores. Este proceso dota de mayor fiabilidad y validez. El proceso de análisis de datos hubiese sido distinto ya que se hubiese tenido que unificar los criterios con sesiones de entrenamiento, lo que hubiese implicado una definición de cada indicador bajo unos criterios determinados entre más de una persona. En el caso de esta investigación se ha realizado la precisa definición de cada indicador pero contando únicamente con el criterio de una investigadora y el trabajo hubiese ganado mucho más si hubiese habido un acuerdo interobservador.

Vista la problemática reflejada sería interesante proponer soluciones para minimizar los efectos negativos de algunas de las actividades realizadas, aunque este no es el objetivo de esta investigación.

Otro aspecto que resultaría muy interesante, aunque posiblemente más dificultoso de llevar a cabo debido a su carácter longitudinal consistiría en seguir la evolución en estudio de la repercusión de esta propuesta educativa en las acciones de los futuros docentes.

La exploración, expresión y comunicación percibida por el alumnado universitario ante situaciones motrices artístico-expresivas

REFERENCIAS

5 Referencias

- Blouin, J. (1985). La Expresión Corporal, *Revista de Educación Física*, nº 2, 9-13.
- Bilbeny, N. (1997). *La revolución en la ética*. Barcelona: Anagrama
- Camerino, O. y Castañer, M. (1991). *La educación Física en la Enseñanza Primaria*. Barcelona: INDE.
- Canales, I. (2010). *De la expresión a la comunicación: una propuesta didáctica*. Sevilla: Wanceulen.
- Canales, I. (2010). *De la desinhibición en la expresión corporal: una propuesta didáctica*. Sevilla: Wanceulen.
- Canales, I (2011). *La mirada y el tacto en la expresión corporal: consecuencias pedagógicas y propuestas de intervención*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Cantón, E.; Checa, I. (2012). Los estados emocionales y su relación con las atribuciones y las expectativas de autoeficacia en el deporte. *Revista de psicología del deporte*. Palma, v. 21, n. 1, p. 171-176.
- Davis, F. (1985). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- De Sousa, N.C.P. y Caramschi, S. (2011). Body contact between adolescents through ballroom dancing at school. *Motriz. Revista de Educação Física, Rio Claro*, v. 17, n. 4, 618-629
- Dunn, J.G.H.; Syrotuik, D.G. (2003). An investigation of multidimensional worry dispositions in a high contact sport. *Psychology of Sport and Exercise*. Liverpool, v. 4, n. 3, p. 265-828.
- González, S. (1982). *Psicomotricidad profunda. La expresión sonora*. Valladolid: Miñón.
- Hanna, J.L. (2008). A nonverbal language for imagining and learning: dance education in K-12 curriculum. *Educational Researcher*, Thousand Oaks, v. 37, n. 8, p. 491-506.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica*. Barcelona: Paidotribo.
- Mascaro, J. (1988). *El cuerpo como texto en Aspectos didácticos de educación física 2*. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza.
- Merleau-Ponty, M. (1980). *Fenomenología de la perspectiva*: Barcelona

- Miranda, J. y Pigeassou, Ch. (1995) “Los avatares del cuerpo entre la modernidad y la postmodernidad”. Apuntes de la asignatura de Sociología del deporte II del Inefc de Lleida. Lleida: Inédito.
- Pina, I. (2013). Miedo al contacto percibido por el alumnado de 1º de la ESO en situaciones motrices de voleibol. (Trabajo fin de máster del profesorado, Universidad de Zaragoza)
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido, Estudios de Sociolingüística v. 3 n. 1, p. 1-42
- Ponzán, A. (2013), Grado satisfacción percibido por el alumnado de 1º de la ESO en situaciones motrices de iniciación al beisbol. (Trabajo fin de máster del profesorado, Universidad de Zaragoza)
- Restrepo, J.C. (1997), El derecho a la ternura, Barcelona: Península.
- Rovira, G. (2010). La conciencia sensitiva en la formación docente. Estudio de casos: las vivencias de los estudiantes de magisterio suscitadas en la práctica de situaciones motrices introyectivas. Tesis doctoral. Universidad de Lleida. Disponible en: <<http://www.tesisenred.net/handle/10803/8204>>.
- Stroke, P. (1987). Expresión corporal. Arte, salud y educación. Buenos Aires: Humanistas ICESA.
- Stroke, P. y Sirkin, A. (1994). El proceso de la creación en arte. Buenos Aires: Almagesto.
- Torrents, C. et al (2011), Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. Revista de psicología del deporte, Barcelona, v. 20, n. 2, p. 401- 412.

ANEXOS

Anexo 1: Propuesta educativa de expresión corporal

La expresividad constituye el eje fundamental de los objetivos de este ámbito. Es un aspecto fundamental en la maduración del individuo, por ello, su desarrollo dentro del sistema educativo es fundamental, e incluso se puede considerar como prioritario.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA. Los objetivos de la asignatura además de los expuestos en el plan formativo que se puede consultar en http://titulaciones.unizar.es/maestro-ed-primaria/cuadro_asignaturas.html expongo los que hacen referencia a los específicos de este ámbito artístico-expresivo todos ellos con un carácter introductorio debido al limitado tiempo que se dispone para el desarrollo de las clases no permite la profundización en ámbitos más específicos:

- Obtener el soporte teórico y conceptual necesario para aplicar sus conocimientos en el ámbito de la expresión corporal
- Desarrollar la desinhibición ante las prácticas corporales de carácter expresivo
- Experimentar los contenidos que se incluyen en el ámbito de la Expresión corporal
- Adquirir recursos para la elaboración de las propias sesiones de Expresión corporal
- Proponer la reflexión sobre la expresión corporal y su aplicación al marco escolar.

La distribución de las sesiones está dividida en tres fases: exploración, expresión y comunicación. Cada una de ellas tiene una función determinada, en las que la implicación emocional en la tarea se realiza de forma progresiva, desde tareas que van de una implicación emocional baja a otras de un nivel superior.

Los contenidos de están organizados de a partir de una criterios de proximidad; de lo próximo, a lo más lejano. Por eso, comenzaremos por la toma de conciencia y el autoconocimiento de la propia corporeidad y su ubicación en el espacio y el tiempo.

Finalmente, se realizarán propuestas en las que se evoluciona hacia la relación con los demás y los objetos.

Referidos a la ejecución del movimiento, se iniciará con la producción espontánea, para progresar hacia la codificación a través de diferentes técnicas, lo que permitirá el contacto con el proceso de creación.

Anexo 3: Distribución de las tareas en las sesiones

FASE	SESION	ANALISIS DE LA TAREA	NOMBRE DE LA TAREA (orden dentro de la sesión)	MATERIAL SESION
Exploración	Sesión 1	Tareas con ausencia visual	Mi tripa es un globo (activación)(1)	Música
		Tareas con ausencia visual y tacto con objetos	Movimiento espirado (2)	Pañuelos
			Cerrar al inspirar; abrir al espirar (3)	Colchonetas
			Embadurnarse de pintura (4)	Pelotas grandes y de tenis
			El gato (5)	
	Sesión 2	Tareas con ausencia visual y de tacto interpersonal	Masaje articular (6)	
			Pelota compartida (7)	
			Posturas estáticas exploradas (8)	
			Masaje con pelota (desenlace) (9)	
	Sesión 3	Tareas con ausencia visual del observado	Imitación del ritmo respiratorio (activación) (1)	
			Escáner (2)	
			Espejo ciego (3)	
Generador espacial (4)			Música	
Sesión 4	Tareas con presencia visual	Espacio compartido (5)	Pañuelos	
		Tareas con presencia visual y de tacto interpersonal	Círculo dinámico (6)	
			Pasillo visual (7)	

La exploración, expresión y comunicación percibida por el alumnado universitario ante situaciones motrices artístico-expresivas

			Centrifugadora (desenlace) (8)	
Expresión	Sesión 5	Tareas de estímulos objetuales	Tela de araña enlanada y respiración en la tela (activación) (1)	Ovillo de lana
			Metamorfosis (2)	
			Rayos laser (3)	Foco
			Primavera (4)	Papeles de colores básicos
			Liberación (desenlace) (9)	
	Sesión 6	Tareas de estímulos cromáticos	Respiración cromática (5)	
			Espacio cromático (6)	
			Coreografía cromática (7)	
			Visionado cromático (8)	
Comunicación	Sesión 7	Tareas de codificación del rostro Tareas de codificación del tronco y miembros superiores Tareas de codificación de miembros inferiores	Vampiro (activación) (1)	Espejo Tela grande Foco
			Visualización rostro (2)	
Ecofacial (3)				
Ecopostura (4)				
Desplazamiento exagerado (5)				
Lo contrario (6)				
Masaje de percusión (8)				
	Sesión 8	Teatro de sombras	La máquina (teatro de sombras) (7)	

Anexo 4: Lógica interna de algunas actividades del programa

NOMBRE TAREA	OBJETIVO DIDÁCTICO	BREVE EXPLICACIÓN
Mi tripa es un globo	Tomar conciencia de la respiración diafragmática.	Cada alumno/a permanece con los ojos cerrados y distribuidos aleatoriamente por el espacio se tumban de cúbito supino con las piernas flexionadas de tal forma que, las plantas de los pies se apoyan en el suelo. Se inspira a través de la nariz intentando conducir el aire hasta el diafragma para que se dilate. De esta manera, el abdomen se hincha exageradamente. Una vez alcanzada la plenitud de dilatación se inicia el proceso de exhalación a través de la boca acompañado de una ligera contracción del diafragma.
Movimiento espirado	Coordinar los movimientos con la respiración	Cada alumno/a con los ojos tapados, se distribuye por el espacio y se coloca en una postura libre. La tarea consiste en moverse de forma libre y lenta en la fase de la espiración, sin salirse de la esterilla. Durante el resto de fases se mantiene quieto.
Cerrar al inspirar, abrir al espirar	Coordinar movimientos con la respiración.	Cada alumno/a se dispersa aleatoriamente por la sala y se coloca un pañuelo en los ojos. Se realizarán movimientos cerrados durante la inspiración (segmentos corporales cerca del cdg) y movimientos abiertos durante la espiración (con los segmentos corporales lejos del cdg)
Embadurnarse de pintura	Tomar conciencia de la superficie corporal a partir del tacto con el suelo.	Cada alumno/a se dispersa aleatoriamente por la sala y se coloca un pañuelo en los ojos. Se debe imaginar que el suelo está teñido de pintura y debe impregnarse la totalidad de sus superficies corporales, de tal manera que, no utilice sus manos para extenderse la simbólica pintura por el cuerpo.
El gato	Realizar movimientos muy lentos.	Cada alumno/a se dispersa aleatoriamente por la sala y se coloca un pañuelo en los ojos. Se colocarán en decúbito prono con las rodillas apoyadas en el suelo
Automasaje con pelota.	Explorar la propia superficie corporal mediante una pelota	Cada alumno/a se distribuye aleatoriamente por la sala. Tumbado de cúbito supino y con los ojos cerrados recorre su cuerpo con una pelota, alternando presión, velocidad y trayectorias a lo largo de su superficie corporal.
La pelota compartida	Tomar conciencia de la superficie corporal del compañero a partir de una pelota.	El grupo clase se organiza por parejas. Cada individuo permanece con los ojos cerrados. Cada pareja se coloca de pie y sostiene conjuntamente una pelota con sus espaldas, de tal forma que, la pelota recorra ambas superficies sin caer al suelo.
Sigue el ritmo respiratorio del compañero	<i>del emisor:</i> Seguir el ritmo respiratorio del compañero. <i>del receptor:</i> Tomar conciencia de la respiración diafragmática.	El grupo de clase se distribuye por parejas, las cuales, se tumban de cúbito supino con las piernas flexionadas. Ambos roles permanecen con los ojos cerrados. <i>de la tarea para el emisor:</i> El emisor se tumba próximo al receptor, de tal manera que, su mano más próxima se apoya directamente sobre el abdomen del receptor, para así, tomar conciencia de su ritmo respiratorio y poder seguirlo. <i>didáctica del receptor:</i> El receptor debe tomar conciencia de su respiración diafragmática
El espejo ciego	Explorar la lentitud del movimiento.	El grupo clase se organiza por parejas. Uno de la pareja permanece en ausencia visual mientras se mueve lentamente. El compañero que tiene posibilidad visual debe imitar los movimientos de su compañero.

La exploración, expresión y comunicación percibida por el alumnado universitario ante situaciones motrices artístico-expresivas

<i>Pasillo ciego</i>	Observar a un compañero que permanece con los ojos abiertos	Todos los miembros del grupo clase excepto uno se colocan formando un pasillo. Este último irá con los ojos abiertos y caminará lentamente en línea recta mientras es observado por el resto de compañeros.
Masaje articular	<i>del emisor:</i> Tomar conciencia de la movilidad articular del compañero. <i>del receptor:</i> Tomar conciencia de la movilidad articular.	El grupo clase se distribuye en grupos de cinco alumnos/as. <i>del emisor:</i> Entre cuatro compañeros-emisores se movilizan las articulaciones del compañero-receptor. Cada emisor será responsable de una extremidad, de tal forma que, cada uno movilizará suavemente la articulación explorando sus posibilidades motrices. La extremidad se tomará de la parte más distal. <i>del receptor:</i> El alumno/a receptor se tumba en el suelo de cúbito supino. La musculatura debe estar relajada para poder ser manipulado por los compañeros-emisores.