



**Universidad**  
Zaragoza

## Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

Desinhibición en la Expresión Corporal.  
Análisis de la influencia de la interacción  
visual y táctil.

Disinhibition in dance education. Analysis of the  
influence of visual and tactile interaction.

Autor/es

Lorenzo Beltrán Zamora

Director/es

Inmaculada Canales Lacruz

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2022/2023

## **AGRADECIMIENTOS**

---

A mis padres, por acompañarme durante todas mis etapas de educación, especialmente en estos cuatro años de grado universitario, inculcándome siempre la importancia del esfuerzo.

A Inma, por ayudarme en la realización de este trabajo con diferentes tutorías y consejos, y especialmente, por ofrecerme una perspectiva diferente de la expresión corporal que me llevo para aplicar en mi futuro profesional.

Y por último, al CEIP José Antonio Labordeta, tanto al profesorado como al alumnado, que ha hecho posible que este trabajo fuera realizado con su flexibilidad y trabajo.

## **RESUMEN**

---

El objetivo del presente trabajo trata de analizar la desinhibición del alumnado de una clase de sexto de primaria ante la comunicación no verbal, concretamente la interacción verbal y táctil, experimentada a lo largo de una unidad didáctica de expresión corporal, estudiando cómo condiciona su comportamiento en la praxis.

Para realizar el análisis se ha utilizado el diario de prácticas como instrumento de investigación, donde los alumnos han referido a las sensaciones vividas sobre las diferentes interacciones visuales y táctiles que se han dado a lo largo de la unidad didáctica.

El análisis de contenido de dichos diarios ha servido para constatar que el alumno no permanece indiferente cuando experimenta alguno de estos dos tipos de interacción social. Por lo tanto, la principal conclusión obtenida de esta investigación es que la interacción visual y táctil condicionan notablemente las emociones del alumnado y su comportamiento en la praxis.

### **Palabras clave:**

Expresión corporal, desinhibición, interacción táctil, interacción visual, ausencia visual, presencia visual.

## Índice

1. Introducción.....	1
2. Marco teórico.....	4
2.1. Interacción en actividades físicas artístico-expresivas .....	7
2.1.1. La mirada .....	9
2.1.2. El tacto .....	12
3. Método .....	18
3.1. Participantes .....	18
3.2. Instrumentos de investigación.....	20
3.3. Procedimiento de investigación .....	24
4. Resultados .....	30
4.1. Resultados generales .....	30
4.2 Resultados específicos .....	33
4.2.1. Observador en presencia visual (Indicador 1.1.1) .....	33
4.2.2. Observador en presencia visual del observado (Indicador 1.1.2).....	37
4.2.3. Observado en ausencia visual (Indicador 1.2.1.).....	38
4.2.4. Observado en presencia visual (Indicador 1.2.2.).....	41
4.2.5. Observado en ausencia visual del observado (Indicador 1.2.3.).....	44
4.2.6. Interacción táctil: Emisor (Indicador 2.1.1) .....	47
4.2.7. Interacción táctil: Receptor (Indicador 2.2.1).....	50
4.2.8. Interacción táctil mixta (Indicador 2.3.1).....	52
5. Discusión.....	55
6. Conclusiones.....	66
6.1. Influencia de la mirada .....	67
6.2. Influencia del tacto .....	68
6.3. Futuras líneas de investigación .....	69
6.4 Limitaciones de la investigación .....	70
7. Bibliografía.....	71
8. Anexos.....	76

## Índice de tablas

Tabla 1. Sistema de categorías.....	21
Tabla 2. Primera sesión en ausencia visual. ....	27
Tabla 3. Segunda sesión en ausencia visual. ....	27
Tabla 4. Primera sesión en ausencia visual del observado. ....	28
Tabla 5. Segunda sesión en ausencia visual del observado. ....	28
Tabla 6. Primera sesión en presencia visual. ....	29
Tabla 7. Segunda sesión en presencia visual. ....	29

## Índice de figuras

Figura 1. Número de referencias por indicador. ....	30
Figura 2. Porcentaje de categorías analizadas. ....	31
Figura 3. Número de referencias por indicador y sexo. ....	32
Figura 4: Porcentaje de referencias según comodidad-incomodidad.....	33
Figura 5. Porcentaje de referencias según comodidad-incomodidad del observador en presencia visual. ....	34
Figura 6. Análisis situaciones de comodidad del observador en presencia visual. ....	34
Figura 7. Análisis situaciones de incomodidad observador en presencia visual. ....	36
Figura 8. Porcentaje de referencias según comodidad-incomodidad del observador en ausencia visual del observado.....	37
Figura 9. Porcentaje de referencias según comodidad-incomodidad del observado en ausencia visual. ....	38
Figura 10. Análisis situaciones de comodidad del observado en ausencia visual.....	39
Figura 11. Análisis situaciones de incomodidad del observado en ausencia visual.....	40
Figura 12. Porcentaje de referencias según comodidad-incomodidad del observado en presencia visual. ....	41
Figura 13. Análisis situaciones de comodidad del observado en presencia visual.....	42
Figura 14. Análisis situaciones de incomodidad del observado en presencia visual. ....	43
Figura 15. Porcentaje de referencias según comodidad-incomodidad del observado en presencia visual. ....	44
Figura 16. Análisis situaciones de comodidad del observado en ausencia visual del observado	45
Figura 17: Análisis situaciones de incomodidad del observado en ausencia visual del observado	46
Figura 18: Porcentaje de referencias según comodidad-incomodidad del emisor de la interacción táctil. ....	47
Figura 19: Análisis situaciones de comodidad del emisor de la interacción táctil.....	48
Figura 20: Análisis situaciones de incomodidad del emisor de la interacción táctil.....	49

Figura 21: Porcentaje de referencias según comodidad-incomodidad del receptor de la interacción táctil.....	50
Figura 22: Análisis situaciones de incomodidad del receptor de la interacción táctil.....	51
Figura 23: Porcentaje de referencias según comodidad-incomodidad de la interacción táctil mixta. ....	52
Figura 24. Análisis situaciones de comodidad de la interacción táctil mixta.: ....	53

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo toma como referencia la propuesta de intervención didáctica elaborada por Canales (2007a) para la enseñanza de la expresión corporal, orientando cómo debe ser la progresión de enseñanza en función de la interacción visual y táctil.

Esta propuesta será implementada en una clase de sexto de primaria del CEIP José Antonio Labordeta –Zaragoza-, para poder realizar un estudio de las experiencias vividas por este alumnado a lo largo de la unidad y de las sensaciones percibidas durante las diferentes fases de la progresión. Para su estudio se ha utilizado el análisis de contenido, tomando como referencia diarios que los estudiantes han redactado durante las intervenciones.

Cabe destacar que antes de la puesta en práctica de la unidad se podía observar un cierto rechazo de la clase hacia la expresión corporal, fundamentado en la diferencia y contraste filosófico de este dominio de la Educación Física con respecto al resto.

De igual forma que los alumnos mostraban una nula motivación por la unidad didáctica de expresión corporal, en mi vida como estudiante me ha ocurrido lo mismo, ya que siempre he tenido profesores que han deportivizado los contenidos de este dominio, es decir, sus sesiones han sido una reproducción de estereotipos y patrones motrices que debíamos aunar en una representación de baile o acrosport.

Sin embargo, la asignatura de Actividades Físicas Artístico Expresivas, impartida por mi tutora del presente trabajo, Inmaculada Canales, me ha presentado una nueva forma de entender el dominio de expresión corporal que ha cambiado mi perspectiva del mismo. Por tanto como objetivo subyacente, más allá de analizar el compromiso emocional respecto a la interacción visual y táctil, intentaré transmitir a la clase lo que la asignatura de Inma me transmitió a mí.

El hecho de cursar la asignatura mencionada ha facilitado enormemente el estudio, ya que me ha permitido ser conocedor de primera mano de la progresión implementada y por tanto de las emociones que personalmente he vivido en cada una de sus fases.

La presente memoria ha sido dividida en siete apartados, comenzando con el marco teórico, que reúne diferentes autores que han hecho referencias sobre la interacción visual y táctil en la expresión corporal, realizando un estudio teórico de sus referencias.

Tras él, se ha elaborado el método, donde se reflejan todos los datos de la investigación, es decir, los participantes, los instrumentos y el procedimiento de investigación, con sus correspondientes subapartados.

El tercer apartado expone los resultados de las referencias del alumnado sobre la interacción visual y táctil, en primer lugar de forma genérica para posteriormente analizarlos de manera específica.

Posteriormente se desarrolla un apartado centrado en la discusión de los resultados obtenidos con el estudio teórico ofrecido en el apartado uno, con la finalidad de analizar si se ha corroborado la información teórica reunida.

En el quinto apartado se incluyen las conclusiones del trabajo que analizan los resultados obtenidos, proponen futuras líneas de investigación que complementarían el estudio y marcan las limitaciones del mismo.

En el sexto apartado queda reflejada toda la bibliografía utilizada para la elaboración del presente trabajo.

Por último se incluyen los anexos, donde se recogen todas las referencias de los alumnos que han sido analizadas para la obtención de los resultados.

## **2. MARCO TEÓRICO**

Sierra (citado por Canales, 2006), describe que en la presente situación de la Educación Física predominan los contenidos que desarrollan la eficacia motriz, con una concepción de movimiento elitista y orientado a conseguirla. Esto genera una aculturación deportiva de las clases de Educación Física (Barbero, 1996), que reducen la disciplina a la búsqueda del rendimiento físico y deportivo (López et al., 2016).

La cultura occidental se ha vertebrado en una visión dualista de la persona que defiende el entendimiento de pensamiento y cuerpo como unidades separadas (Rovira, 2010), la cual ha sido integrada en la cultura profesional de la Educación Física (Barbero, 1996), hasta el punto que estudios como el realizado por Marín y Muñoz (2023) demuestran que tanto profesorado como alumnado mantiene una mirada mecánica e instrumental del cuerpo. Esta concepción corporal supone un reduccionismo de su potencial educativo, creando un elitismo motriz en las aulas que hace que el propio profesorado entienda la expresión corporal como algo difícil de impartir (Lafuente y Hortiguera, 2021) al mostrarse incómodo rompiendo con la reproducción de modelos (Canales, 2006).

Sin embargo, han surgido concepciones posteriores en las que el movimiento ha pasado de ser entendido a nivel físico desde una perspectiva dualista, a considerarse como un movimiento humano cargado de intencionalidad (Baecker, 1997). La expresión corporal toma un papel fundamental en esta concepción, ya que se muestra como la vía de autoconocimiento de la propia corporeidad, entendida como nuestra forma de ser en el mundo (Marín y Muñoz, 2023), enmarcándose en un sistema moderno de enseñanza que sitúa la importancia en el proceso creativo (Jin y Snook, 2022).

Siguiendo esta línea, Stokoe (citada por Canales, 2006) propone una expresión corporal subjetivizada, que desarrolle las capacidades expresivas del individuo para potenciarlas y promover alternativas a la reproducción de modelos y estereotipos, mediante la búsqueda de la singularidad y creatividad motriz del estudiante (Arteaga et al., 1999; Canales, 2006; Lafuente y Hortiguera, 2021). La singularidad motriz queda reflejada en la definición de conducta motriz de Parlebas (2001), donde refiere al significado interno o vivencia otorgada al comportamiento motor, lo que pone en primer plano la subjetividad individual del discente, provocando que el individuo se sitúe como productor de su propia realidad, es decir, esta solo existe en el momento en el que el sujeto la percibe (Canales, 2006).

Esta subjetividad es entendida en el momento en el que investigaciones como la de Canales (2009) demuestran que un mismo hecho social, en este caso las clases de expresión corporal, se percibe singularmente por cada uno de los estudiantes sujetos a análisis. De forma similar la investigación de Canales-Lacruz y Rey-Cao (2014) concluyó que una misma tarea había provocado una enorme diversidad de respuestas motrices en el alumnado.

Al estimular el descubrimiento de la singularidad motriz, las tareas de expresión corporal provocan una ausencia de un modelo a seguir por parte del alumnado. Como la investigación de Canales (2007b) concluye, esta falta de modelo dificulta el proceso de producción, haciendo que el alumnado se encuentre incómodo y haga uso del mimetismo de las acciones de sus iguales. La incomodidad encontrada es debida a la cultura motriz explicada anteriormente, la cual se basa en la reproducción de estereotipos, provocando problemas y bloqueos en el estudiantado cuando se ve desprovisto de estas referencias (Canales, 2007b).

La aparición de dichos bloqueos indican que las sesiones de expresión corporal requieren de un elevado compromiso emocional en el alumnado (Canales, 2006; Canales-Lacruz et al., 2013; González-Palomares et al., 2021), al llenarle de estímulos para buscar su emotividad y transformarla en una motricidad cargada de un sentido subjetivo que exprese su propia realidad (Canales, 2006).

Por lo tanto, la programación de una unidad de expresión corporal debe respetar una progresión en función del compromiso emocional del alumnado (Canales, 2009) el cual se determina por el tipo de tarea, es decir, por su lógica interna, que según Romero et al. (2017) modifica el comportamiento emocional del alumnado.

La lógica interna es definida por Parlebas (2001) como:

*Sistema de los rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz* (Parlebas, 2001: 302)

En el caso de las actividades físicas artístico-expresivas la lógica interna emerge de la observación indirecta, debido a la ausencia de un reglamento institucionalizado (Mateu y Coelho, 2011), y destaca por no tener ni adversario (Romero et al., 2017), ni ganadores y perdedores (Rovira, 2010).

La lógica interna desarrolla todo el conjunto de relaciones dadas entre el participante de estas actividades con el resto de componentes del sistema (compañeros, espacio, tiempo y objetos) (Mateu y Coelho, 2011). Dentro de este conjunto de relaciones el presente trabajo va a abordar las dadas con los compañeros y compañeras de clase, ya que se ha demostrado que la presencia de interacción con este agente o con el público modifica la lógica interna de las tareas y por tanto el comportamiento (Romero et al., 2017; Rovira, 2010).

## **2.1. Interacción en actividades físicas artístico-expresivas**

Como se ha nombrado anteriormente, son numerosos los estudios que demuestran que la interacción entre los sujetos partícipes en una sesión de expresión corporal modifica su praxis, por lo que en este apartado se van a analizar las interacciones más frecuentes y su incidencia en el estado emocional del alumnado, estudiando además que aspectos de la tarea suponen un cambio en él.

Rovira (2010) realizó un estudio en el que analizó las respuestas emocionales del alumnado universitario en tareas motrices introyectivas, es decir, realizadas en solitario para profundizar y explorar en uno mismo. Parlebas (2001) sugiere la diferencia entre situaciones introyectivas en comotricidad, en las que la tarea es realizada por múltiples personas de manera simultánea pero sin interactuar entre ellas, y las tareas introyectivas en sociomotricidad, en las que existe una interacción directa entre los participantes. Ambos tipos de tarea modifican el comportamiento motor (Rovira, 2010).

En las situaciones de sociomotricidad se recurre a la interacción con los demás a través del contacto físico o la mirada, estableciéndose un rol activo (el emisor de la mirada o interacción táctil) y uno pasivo (receptor). Según el estudio de Rovira (2010), este tipo de situaciones introyectivas promueven la conexión sensitiva, empatía motriz y colaboración entre los participantes, facilitando la toma de conciencia de su cuerpo y suponiendo un recurso a tener en cuenta para la fase de exploración (Rovira, 2010).

La interacción dada en estas actividades es eminentemente visual y táctil, por lo que van a ser los dos aspectos analizados en el presente trabajo. Esta interacción causará diferentes respuestas, recogiendo la idea de que la realidad es una proyección del sujeto y no una propiedad del objeto, por lo que la información del emisor está relacionada con

las circunstancias y la emotividad del propio receptor que va a crear su realidad (Canales, 2006).

Investigaciones anteriores han referido como la interacción visual y táctil conllevan una enorme implicación emocional por parte del alumnado, evidenciando restricciones motrices ante ellas (Canales-Lacruz y Rey-Cao, 2014; Canales 2007a), siendo incrementada si el alumnado, como en este caso, no tiene experiencia en este tipo de prácticas motrices, y derivando en un sentimiento de inseguridad (Canales, 2007b).

En cuanto a las emociones encontradas, la investigación de Torrents et al. (2011) indica que la mayoría de emociones fueron positivas, encontrando la vergüenza como la emoción negativa más representada al llevar a cabo actividades de expresión. Además de la vergüenza, otros estudios como el de Lafuente y Hortiguera (2021) muestran la timidez como otra de las emociones más presentes en el alumnado (especialmente en las actividades de baile), aunque se destaca la propia expresión corporal como un medio para superarla.

Canales-Lacruz y Corral-Abós (2021) constatan relaciones entre las sensaciones de comodidad e incomodidad con el tipo de tarea, siendo las realizadas en presencia visual, en improvisación y con un único espectador de mayor compromiso emocional e incomodidad para el alumnado. Por tanto, es de suma importancia establecer programaciones que sigan una progresión en el grado de compromiso emocional provocado por la mirada y el tacto (Canales, 2007a, Canales-Lacruz y Rey-Cao, 2014), considerando las posibles inhibiciones que puedan darse en la praxis (García et al., 2013).

### **2.1.1. La mirada**

La mirada, cuya potencia ha sido estudiada históricamente (Davis, 2010), es una de las acciones sociales más importantes a nivel comunicativo, ya que implica una interacción entre un sujeto que emite la mirada y un objeto (receptor de la misma) que a su vez se la devuelve, dándose una alternancia de roles prácticamente simultánea. Esto transforma la mirada en un conocimiento ambiguo (Canales, 2006; Canales-Lacruz y Corral-Abós, 2021; González-Palomares et al., 2021), pudiendo convertirse el observador en observado en cualquier momento de la interacción (Canales-Lacruz et al., 2013).

La existencia de un modelo corporal creado por la sociedad influye enormemente en esta mirada, ya que cuando el receptor de la misma es observado se compara constantemente con el estereotipo, sintiéndose juzgado en base a este, y originando satisfacción o no según el resultado de la comparación (Canales-Lacruz y Corral-Abós, 2021). Esto queda demostrado con algunas investigaciones que concluyen que el grado de incomodidad para el receptor de la mirada es condicionado por la parte del cuerpo que está siendo observada (Canales 2007b; Canales, 2009).

Por lo tanto, podemos asegurar que el humano no es indiferente a la mirada de los demás, ya que le provoca cierta turbación emocional, descontrol afectivo o incomodidad por sentirse juzgado mediante la mirada del otro (Canales, 2006), haciéndole sentir abierto, expuesto y vulnerable (Davis, 2010). Este juicio social, posibilitado por la mirada condiciona el comportamiento creando la necesidad de contener las emociones (Canales, 2006).

La interacción visual es por ende uno de los principales inhibidores en los procesos expresivos (Canales, 2009; González-Palomares et al., 2021) estando el ámbito pedagógico afectado por sus consecuencias. Las sesiones de expresión corporal suponen

una fuente inagotable de miradas, siendo todos los estudiantes susceptibles de observar o ser observados (Canales, 2006), por lo que la presencia o ausencia de dicha interacción deberá ser uno de los aspectos a tener en cuenta para el diseño de las tareas expresivas (Mateu y Coelho, 2011), debiendo establecer una progresión en la que los alumnos vayan realizando ejercicios donde no se vean expuestos para que las posibilidades de que se cohíban y no trabajen sea menor (Lafuente y Hortiguela, 2021).

Numerosos estudios han demostrado como los comportamientos del alumnado están influidos por el hecho de sentirse observado, experimentando una restricción motriz (Canales, 2007a; Miralbés, 2018) y en algunos casos minoritarios una estimulación (Canales, 2007a). Los sentimientos más nombrados en las investigaciones realizadas con existencia de presencia visual han sido los de vergüenza y juicio (Canales, 2009; Canales-Lacruz et al., 2013; Miralbés, 2018).

El observado, ante la mirada del compañero, además de lo anteriormente expuesto, se muestra nervioso ante la falta de un modelo motriz que dificulta su práctica (Rovira 2010; Canales-Lacruz et al., 2013). Sin embargo, una emoción positiva que destaca es la empatía, entendida como complicidad ante una mirada recíproca (Rovira, 2010).

Los factores relativos al tipo de tarea estudiados muestran que el observado siente un menor compromiso emocional si le une un alto grado de confianza o amistad con su observador, así como si el tiempo que han sido expuestos a la mirada ha sido más corto, si ha habido un menor número de observadores o si se han utilizado objetos intermediarios (por ejemplo con el teatro de sombras) (Miralbés, 2018).

Este rol de observador es resuelto con mayor comodidad por parte del alumnado (Canales-Lacruz y Corral-Abós, 2021) ya que se siente con capacidad de evaluación

sobre lo observado (Canales, 2007b). Un aspecto que se destaca de los observadores es el sentimiento de empatía que muestran para reconocer las emociones de los demás y sentirse satisfechos o insatisfechos según perciban diversión o vergüenza (Canales-Lacruz et al., 2013). Además, el alumnado muestra una preferencia por observar al sexo opuesto (Canales-Lacruz y Rey-Cao, 2014; Canales, 2007b), debido a que según Davis (2010) el contacto visual tiene una conexión con el sexo.

Por último cabe destacar que las situaciones con ausencia visual son un gran elemento pedagógico para conseguir un menor compromiso emocional en las primeras fases de la progresión, ya que cuando un alumno se encuentra en ausencia visual son provocadas más emociones relacionadas con la felicidad (Torrents et al., 2011). En la mayoría de los alumnos esto resulta en una comodidad por poder concentrarse y desinhibirse (Canales-Lacruz et al., 2013; Canales-Lacruz y Rey-Cao, 2014), aunque una minoría experimenta incomodidad por no ver (Canales-Lacruz y Rey-Cao, 2014).

En esta línea se encuentra el estudio realizado por Ginslov (2022) sobre el –deep flow–, estado buscado en bailarines para aumentar la detección corporal cimentándose en la ausencia de información visual, ya que sin estos estímulos se consigue que el alumno se enfoque internamente en su práctica y su sensación, descubriendo una multiplicidad de percepciones sensoriales que permiten mejorar el esquema corporal a través de la autoexploración, así como hacer sentir al alumno concentrado, tranquilo y en un estado de relajación.

Otro tipo de tareas utilizadas en las progresiones son aquellas en las que solo el observado se encuentra en ausencia visual, útiles debido a que cuando el observador debe emitir la mirada hacia una persona que se encuentra en ausencia visual, y por ende no existe reciprocidad de mirada, las sensaciones de comodidad aumentan (Canales-

Lacruz et al, 2013), destacando las emociones de diversión y empatía (Canales-Lacruz y Rey-Cao, 2014).

### **2.1.2. El tacto**

En las sesiones de educación física en general y en las actividades físicas artístico-expresivas concretamente, el tacto es una continua interacción que se da entre los participantes, mediante la cual, los estudiantes muestran vínculos sociales de apego o desapego con algunos compañeros (Heinonen y Tainio, 2022). La proximidad entre emisor y receptor táctil resulta determinante para el comportamiento del alumnado en las tareas (Canales, 2007a), al provocar bloqueos e inquietudes (Canales, 2007b). Por lo tanto debe ser tenido en cuenta en el diseño curricular, analizando su contribución a las interacciones y beneficios en el aula (Stamatis, 2011).

El tacto es un sentido distinto a los demás ya que no está localizado en un solo órgano, sino que se extiende por toda la piel provocando el recibimiento de múltiples informaciones simultáneas (Gallace y Spence, 2010; Restrepo, 1997; Soler, 1988). Es un sentido especialmente próximo ya que es inevitablemente mutuo, estableciendo una toma de conciencia de emisor y receptor de la interacción (Davis, 2010), lo que lo convierte en un acto relacional, es decir, con una doble sensación de tocar y ser tocado y dos roles (activo y pasivo) que se van intercalando simultáneamente (Heinonen y Tainio, 2022; Stamatis, 2011).

Se trata del más primitivo de los sentidos, ya que es el primer sentido que se desarrolla en la vida (Hermans, 2021), siendo un embrión de ocho semanas capaz de responder a este, así como el sentido que sirve como guía para que el bebé descubra donde termina su cuerpo y comienza el mundo (Davis, 2010; Soler, 1989), y el que le proporciona seguridad y placer (Soler, 1989), condicionando su desarrollo social,

emocional y motor (Hermans, 2021) y llegando a ser crucial para su supervivencia (Restrepo, 1997).

Además, es el único sentido que ofrece información objetiva acerca del mundo externo, el más utilizado hasta la adolescencia y el segundo más utilizado en la vida adulta (Soler, 1989), pues incluso las actividades más cotidianas requieren de gran cantidad de habilidades hápticas (Gallace y Spence, 2010). Por tanto, tocar debe ser una de las acciones que incluya todo proyecto didáctico (Restrepo, 1997; Soler, 1989).

No solo es importante en el desarrollo de los infantes, sino que el ser humano durante toda su vida, en palabras de Stamatis (2011), manifiesta un hambre de comodidad del contacto humano seguro y afectuoso que puede ser intenso, debido a que los seres humanos son por naturaleza seres sociales sintonizados para comunicarse e interactuar desde el comienzo de sus vidas (Della Longa et al., 2022) llegando a ser la relación con el resto fundamental para una vida plenamente humana (Soler, 1989).

En esta comunicación la corporeidad y la interacción táctil juegan un papel crucial en nuestra realidad social y cultural, ya que través de ellas se negocian los límites corporales y las identidades sociales y culturales, así como se muestran relaciones de poder y estatus (Heinonen y Tainio, 2022). Además está demostrado que produce beneficios a nivel corporal y mental (Hermans, 2021), como la mejora de la propiocepción (Restrepo, 1997), el fomento de la empatía (Gordo, 2023) o la formación de una conexión social que puede aumentar la sensación de acompañamiento (Della Longa et al., 2022).

Por lo tanto, se es cada vez más consciente de que el tacto es fundamental para los humanos (Hermans, 2021) y de que la ausencia del mismo puede conducir a consecuencias negativas a nivel psicológico y social (Stamatis, 2011; Gallace y Spence,

2010). Sin embargo al encontrarnos en una cultura viso-auditiva en la que se han otorgado mayor importancia a los exteroceptores (Restrepo, 1997), el tacto ha sido estudiado con menos exhaustividad que otros canales de comunicación (Davis, 2010), por lo que se encuentra poca bibliografía que analice este problema para la enseñanza (Salgado et al., 2021).

No obstante, en los últimos años ha habido un creciente interés por su estudio, especialmente con el aumento de popularidad de las nuevas tecnologías, en las que por un lado lo táctil está tomando un mayor protagonismo con muchos productos que están siendo diseñados estudiando su satisfacción táctil (Gallace y Spence, 2010) y por otro lado contribuyen a disminuir la sensación de presencia social, lo que puede aumentar la desconexión social y soledad, reduciendo las oportunidades de contacto físico así como de establecer vínculos sociales y emocionales significativos (Della Longa et al., 2022).

Los análisis de la bibliografía educativa evidencian que el contacto físico es de gran importancia en la infancia, por lo que los niños necesitan de él, especialmente en la primera infancia, aunque en la actualidad no se encuentra tanto como debería en la vida de los niños (Stamatis, 2011). Una relación táctil no satisfactoria puede provocar problemas en la adaptación al medio y en la percepción del resto de sentidos (Soler, 1989).

Así como las prácticas intercorpóreas y la proximidad corporal entre se construyen socialmente, también se renegocian y evolucionan continuamente (Heinonen y Tainio, 2022). Tras el movimiento de libertad hippie, los años ochenta devolvieron la retracción y ansiedad frente al cuerpo de los demás, promoviendo una desconfianza en el uso del tacto (Bilveny, 1997). Esta tesitura social basada en el miedo a lo desconocido ha relegado el tacto a la esfera privada (Canales, 2006).

En la actualidad, el uso de este sentido en las situaciones sociales es cada vez menor (Bilbeny, 1997), identificando la sociedad del presente con una creciente aversión al tacto, superándose el distanciamiento social y reduciéndose el uso de este a la intimidad (Canales, 2006), lo que causa que sea confundido con sexualidad e incluso con genitalidad (Bilbeny 1997; Canales, 2006; Davis, 2010).

Esta reticencia al tacto ha sido exponencialmente aumentada por la época vivida en pandemia por el COVID-19 (Hermans, 2021), asociada a una mayor soledad y ansiedad (Della Longa et al., 2022) causada por las medidas de distanciamiento que han hecho evidente la fobia social, incidiendo sobre el ya patente individualismo social y provocando un rechazo al contacto físico e incluso a la interacción (Gordo, 2023).

En este caldo de cultivo es evidente que en las situaciones motrices expresivas en las que se produce esta interacción se den lo que Salgado et al. (2021) definen como problema afectivo derivado del contacto, término que engloba toda dificultad didáctica que influye de manera negativa en el aprendizaje motor derivada de una reacción emocional a las interacciones táctiles con otros estudiantes, objetos o suelo, dando como resultado una conducta motriz desajustada (Salgado et al., 2021).

De esta concepción podemos destacar que el problema del tacto tiene una multidimensionalidad en la que encontramos aspectos comunicativos o de compromiso por la integridad física pero también psico-morales o socio-culturales que pueda tener asumidos el sujeto que lleve a cabo la interacción, como el contacto con determinadas zonas corporales (Salgado et al., 2021), por lo que en el aula el tacto debe tener en cuenta consideraciones éticas, enmarcándose en el respeto y seguridad bajo un consentimiento (Hermans, 2021).

Asimismo, una interacción táctil, está influida por el contexto sociocultural que regula la percepción del cuerpo humano y las prácticas de interacción (Heinonen y Tainio, 2022). Por lo tanto, un mismo contacto puede conducir a una gran escala de interpretaciones posibles, incluso contradictorias, entre quien toca y quien es tocado que pueden deberse a sus diferentes puntos de vista sobre la interacción (Heinonen y Tainio, 2022), así como de la presencia o ausencia de otras señales multisensoriales como la persona con la que se comparte la experiencia (Gallace y Spence, 2010), donde las diferencias en aspectos como etnicidad, género, etc., pueden suponer un factor de riesgo para la conexión social (Della Longa et al., 2022).

Las investigaciones realizadas sobre la interacción táctil demuestran que el alumnado no se muestra indiferente a ella, señalando el asco y la vergüenza como dos de las emociones más frecuentes (Salgado et al., 2021). Otras investigaciones como la realizada por Canales et al. (2013) muestra que el alumnado responde con emociones eminentemente positivas, destacando el uso de objetos como pañuelos o pelotas que actúan como inhibidores de la vergüenza.

En el rol de emisor de la interacción táctil los estudios muestran que el alumnado siente inseguridad, entendida como un miedo a la incertidumbre de actuación sobre otro, aversión al tacto y nerviosismo (Rovira, 2010). El nerviosismo dado entre los participantes puede ser debido al miedo a hacer daño, el grado de confianza con el receptor o las zonas corporales tocadas (Canales, 2007b, Canales, 2009; Canales et al., 2013; Davis, 2010).

En relación a las zonas corporales tocadas encontramos, como hemos comentado anteriormente, un gran componente sexual adjudicado al tacto, haciendo que en este tipo de tareas los alumnos sientan miedo al tocar a sus compañeras por rozar zonas

corporales como glúteos o pechos (Canales-Lacruz y Rey-Cao, 2014). De la misma forma, en esta misma investigación se concluyó que los hombres describían como homosexual el tacto interpersonal con otros hombres y como erótico el dado con mujeres (Canales-Lacruz y Rey-Cao, 2014).

Asimismo, algunos alumnos manifiestan diversión al tocar a sus compañeros (Canales, 2007b), sentimientos de comodidad como ayuda o empatía (Rovira, 2010) y el “en-si-mismamiento” que dota de bienestar y tranquilidad a la interacción (Canales, 2007b; Canales 2009).

En el caso del receptor de la interacción táctil, las evidencias muestran que resulta más agradable que el rol anterior, encontrando sentimientos más placenteros (Canales, 2007b). Para algunos alumnos el ser tocados transmite una sensación de tranquilidad y alivio de tensiones, así como de empatía, de igual forma que ocurría con la interacción visual (Rovira, 2010).

Sin embargo, sigue habiendo alumnado que se muestra reticente a recibir el tacto, destacando sentimientos de aprensión y cierto temor o vergüenza dada por el poco costumbrismo y por un trasvase de su intimidad (Rovira, 2010), pudiendo ser acrecentados por la no confianza con el emisor o el tener que soportar su peso en algunas tareas (Canales, 2009).

En definitiva, podemos concluir que el tipo de tareas que presentamos a nuestro alumnado modifica su conducta motriz, bien con bloqueos prácticos o con estímulos, pero en definitiva, no resulta indiferente a estos cambios en la lógica interna, especialmente en las actividades de expresión corporal, en las que el compromiso emocional es elevado y acrecentado con la interacción inevitable entre compañeros de tipo visual y táctil, por lo que ambas serán analizadas en los posteriores apartados.

### **3. MÉTODO**

#### **3.1. Participantes**

La selección de la muestra fue llevada a cabo entre los 40 alumnos y alumnas de sexto de Educación Primaria del CEIP José Antonio Labordeta, centro ubicado en el barrio del Actur Rey-Fernando –Zaragoza-. Este centro destaca por su gran diversidad debida a su ubicación cercana a las viviendas sociales “Las colmenas” unido a su programa bilingüe que atrae a otros alumnos con mejores recursos económicos y sociales, por lo que su coexistencia es inevitable en las aulas y es prioridad del centro que sea utilizada como algo favorable.

Aunque la propuesta fue implementada con la totalidad del alumnado de sexto, el número de estudiantes que finalmente fueron seleccionados para la investigación fue de 24, 10 niños y 14 niñas con una media de edad de 12,03 años.

Uno de los criterios utilizados para escoger la muestra de dicha investigación fue la asistencia y participación en el 66% o más de las sesiones utilizadas para la misma (es decir, al menos, 4 de las 6). Este criterio se vio incluido debido a que sin una visión holística de la progresión no se considera que se haya trabajado correctamente su desinhibición. Al existir algún alumno absentista y desarrollarse la unidad didáctica en pleno mes del Ramadán, teniendo prohibida la participación de las personas que lo realizan en las sesiones de Educación Física por normativa del centro, se ha visto afectado el número de participantes, con un total de 7 que no han intervenido en las suficientes clases.

El segundo criterio escogido para la selección de la muestra fue la realización de los diarios de prácticas con los que se han recogido las emociones de los alumnos con un mínimo de profundidad y riqueza narrativa, teniendo en cuenta que nos encontramos

ante un alumnado joven y con poca experiencia en escribir sobre sus emociones huyendo de aproximaciones superfluas tales como “Me lo he pasado bien/mal” o “Ha sido divertido/aburrido”. Ha habido un total de 9 alumnos/as que no han entregado los diarios o lo han hecho con una nula profundidad que han sido excluidos.

Por lo tanto se trata de una muestra de carácter no aleatorio que no pretende ser representativa del alumnado de educación física, ya que esta investigación analiza la experiencia de un determinado grupo de estudiantes. Es decir, lo que se busca es analizar una experiencia de un alumnado concreto a partir de una intervención docente.

Un aspecto que puede condicionar la puesta en práctica de la intervención es la numerosa aparición de conflictos debida a algunos alumnos con problemas de comportamiento, teniendo un 37% de los alumnos que han participado en las sesiones ficha en el aula de convivencia, iniciativa del centro para tratar los conflictos de forma asertiva y mediante la gestión emocional. De este porcentaje, la mitad de ellos ha estado en el aula de convivencia por lo menos en cinco ocasiones en lo que va de curso.

Esta presencia de alumnado conflictivo ha sido cuidadosamente tratada mediante estrategias de motivación para el alumnado general y para estos estudiantes en concreto, como una ambientación de la propuesta en un contexto de innovadora investigación universitaria y opciones para, si rellenaban los diarios, elegir música para las siguientes sesiones, haciendo que se vean partícipes. Asimismo, se han realizado algunos contratos de manera verbal con el alumnado que ha generado problemas en alguna sesión.

Otro aspecto que puede condicionar la intervención es la nula experiencia de estos alumnos en el dominio de expresión corporal más allá de una unidad didáctica de acrosport, que fue abarcada con unos objetivos más próximos al dominio de actividades físicas de colaboración, ya que se buscaba que el alumnado colaborara para crear figuras

y pirámides sin ninguna intención comunicativa. Por lo tanto, los testimonios que se van a recoger harán referencia a sus primeras experiencias con la expresión corporal.

### **3.2. Instrumentos de investigación**

Para la investigación se decidió aplicar el análisis de contenido de diarios escritos por el alumnado, con el fin de estudiar sus emociones durante el desarrollo de la unidad didáctica. En su redacción se apuntaron aspectos acordes a la interacción visual y táctil de las clases, siendo realizados fuera del aula, con extensión y estructura libre y formando parte de la evaluación de la asignatura. Para garantizar que la profundidad de las reflexiones fuera adecuada para su análisis se ofrecieron preguntas guía como “¿Cómo te has sentido al tocar a tus compañeros?”, o “¿Cómo te has sentido al no ser observado?”.

La utilización de este instrumento nos permite recoger la singularidad del alumnado mediante un discurso personal, así como conocer sus inquietudes que nos pueden servir como punto de partida para futuras propuestas. Asimismo, se trata de un proceso que aunque el alumnado sepa que será leído por el docente ejerce una menor intimidación que la entrevista y permite al estudiante reflexionar sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje (Salgado y Rovira, 2007).

Para analizar las producciones de los alumnos se hizo uso del análisis de contenido mediante la creación de un sistema de categorías construido para este cometido, que recoge la interacción visual, tanto desde la perspectiva del observado y del observador, como en las tres fases de la progresión; ausencia visual, presencia visual del observado y presencia visual. Asimismo, recoge la interacción táctil discerniendo entre los roles de emisor y receptor táctil, y añadiendo una categoría que hace referencia

al tacto mixto, es decir, aquellas referencias que hacen alusión al tacto sin especificar el rol, porque en ocasiones no se puede distinguir.

El sistema de categorías creado cumple con los requisitos planteados por Heineman (Citado por Canales-Lacruz, 2013), ya que se adapta al objeto de estudio, en este caso la interacción visual y táctil, y sus categorías e indicadores cumplen los criterios de exhaustividad y de mutua exclusividad. Asimismo se han creado indicadores claros y objetivos, con la finalidad de que las mismas referencias puedan ser codificadas con el mismo indicador por distintos analistas.

El sistema de categorías está organizado mediante tres niveles de concreción: dimensiones, categorías e indicadores. Las dimensiones refieren a los grandes bloques de estudio de la investigación, la interacción visual y táctil. Las categorías refieren a los diferentes apartados en los que se pueden dividir los testimonios sobre las dimensiones. Por último los indicadores subdividen las categorías, utilizando los distintos puntos de la progresión a los que el testimonio podía referir.

<b>Dimensiones</b>	<b>Categorías</b>	<b>Indicadores</b>
<b>1. Interacción visual</b>	1.1. Observador	1.1.1 Observador en presencia visual
		1.1.2. Observador en ausencia visual del observado
	1.2. Observado	1.2.1. Observado en ausencia visual
		1.2.2. Observado en presencia visual
<b>2. Interacción táctil</b>	2.1. Emisor	1.2.3. Observado en ausencia visual del observado
		2.1.1 Emisor
	2.2. Receptor	2.2.1 Receptor
		2.3 Mixto

Tabla 1. Sistema de categorías Fuente: Elaboración propia

A continuación se van a explicar las dimensiones, categorías e indicadores propuestos con mayor profundidad:

### 1. Interacción visual

La interacción visual supone un factor clave en la desinhibición del alumnado, y por tanto el estudio de las consecuencias de la mirada ejercida sobre un sujeto debe ser añadido en el sistema.

Esta recíproca interacción es estudiada en ambos sentidos, dando lugar a una categoría para el observador y otra para el observado, con 5 indicadores a analizar en las distintas referencias que se van a obtener de los diarios:

#### 1.1.1 Observador en presencia visual

En este indicador se incluirán las referencias de testimonios que hacen alusión a como se han sentido cuando han realizado la acción de mirar a sus compañeros en una situación de mirada recíproca. La mayoría de tareas referidas en este indicador se realizaron en parejas o grupos. Por ejemplo, una de las tareas con más referencias ha sido la del espejo con visión total, posteriormente explicada.

#### 1.1.2. Observador en ausencia visual del observado

La serie de referencias incluidas en este indicador hacen alusión a tareas en las que, realizándose en parejas o en grupos, solo uno de los participantes llevaba el antifaz. En este caso se han incluido los testimonios que hablaban desde el punto de vista del alumno que no llevaba antifaz y debía observar a su compañero que se encontraba en ausencia visual. Ejemplos de tareas referenciadas han sido el espejo con ausencia visual y la postura explorada, redactadas en la tabla de actividades.

#### 1.2.1 Observado en ausencia visual

En este indicador estarán reflejadas las referencias que hacen los alumnos a sus sentimientos durante las tareas en las que toda la clase se encuentra en ausencia visual,

es decir, de las dos primeras sesiones de la unidad. Este tipo de tareas son realizadas de forma individual en comotricidad.

### 1.2.2. Observado en presencia visual

Este indicador hace referencia a las situaciones que, estando toda la clase en presencia visual, los alumnos aluden a sus sentimientos desde la perspectiva del que se siente observado y juzgado por la mirada. Por lo tanto, se desarrollan con las mismas tareas que el indicador 1.1.1., pero desde el punto de vista del rol opuesto.

### 1.2.3. Observado en ausencia visual del observado

Las referencias incluidas en este indicador hablan sobre las tareas realizadas en las que, de la misma forma que en el indicador 1.1.2., sólo uno de la pareja o grupo llevaba el antifaz. En este caso se analizan las referencias en las que el alumnado reflexiona sobre lo que le ha producido ser observado mientras se encontraba en ausencia visual.

## 2. Interacción táctil

La reacción ante los estímulos táctiles también es un objeto de estudio de la investigación por lo que debe ser incluida para analizar el grado de implicación emocional en los roles ejercidos durante las diferentes tareas. En este caso, se han incluido únicamente 3 categorías con un indicador por cada una de ellas:

### 2.1.1. Emisor

En él se incluyen todas las referencias de los alumnos que hacen alusión al rol de emisor del estímulo táctil, es decir, expresan cómo se han sentido al tocar a sus compañeros.

### 2.2.1. Receptor

Incluye todas aquellas referencias en las que el alumnado expresa sus sentimientos desde el rol del que recibe el estímulo.

### 2.3.1 Mixto

Recoge todas las referencias en las que no se tiene claro si el alumno habla desde la perspectiva del receptor o del emisor, ya que esta separación no siempre es evidente.

Para elaborar el sistema de categorías se realizó una primera lectura de los diarios para observar los temas que se repetían que hicieran alusión al objeto de estudio, con los que se construyó el sistema, comprobando su eficacia mediante una prueba piloto, en la que fueron escogidos un 30% de los diarios escritos y codificados por dos analistas, con el fin de comprobar la claridad y objetividad del sistema de categorías. Al haber una medida de acuerdo Kappa de Cohen de 0,79 se dio por válido el sistema de categorías creado.

Para el análisis de contenido de las producciones redactadas por el alumnado en forma de diario, fue utilizado el programa informático NVIVO 14, el cual está diseñado para el estudio de datos en investigaciones basadas en métodos cualitativos, permitiendo seleccionar las referencias que hacen alusión a los indicadores del sistema de categorías diseñado y reflejando cuantitativamente aspectos de cada uno de los ellos, como el número de diarios que han hecho alusión a ese indicador específico.

## **3.3. Procedimiento de investigación**

La variable independiente es la unidad didáctica de expresión corporal llevada a cabo en las prácticas escolares de mención y utilizada para la investigación. Dicha unidad didáctica parte de la propuesta de intervención didáctica de expresión corporal

de la asignatura de Actividades Físicas Artístico Expresivas elaborada por Canales (2007a) que concibe la expresión corporal como vehículo de desarrollo de la desinhibición, la creatividad y la singularidad motriz.

Se va a analizar exclusivamente la fase de exploración, la cual constituye la primera situación de aprendizaje de la unidad con el objetivo de explorar las posibilidades motrices a partir de la interacción visual y táctil en situaciones artístico-expresivas.

La programación organiza las tareas en función del grado de compromiso emocional de las mismas, algo clave para el estudio de la desinhibición, buscando la adaptación del alumnado a las exigencias emocionales de las tareas expresivas.

El primer nivel de concreción clasifica las tareas según la interacción visual establecida entre el alumnado, distinguiendo entre tareas con ausencia visual, con ausencia visual del observado y con presencia visual de todo el alumnado.

De esta forma, se ha seguido una progresión de menor a mayor compromiso de la siguiente manera:

Sesiones 1 y 2 → Ausencia visual total del alumnado

Sesiones 3 y 4 → Ausencia visual del observado

Sesiones 5 y 6 → Presencia visual

La introducción con las dos primeras sesiones desarrolladas en ausencia visual favorece que el alumnado tenga una menor implicación emotiva, ya que no se siente juzgado por la mirada de los demás, favoreciendo la concentración en sí mismo y sus emociones.

Las siguientes sesiones corresponden a la fase de ausencia visual del observado, es decir, los alumnos trabajarán en parejas o en grupo, y el único que llevará el antifaz será aquel que deba ser observado para la cumplimentación de la tarea, lo que facilita que el observado no se sienta juzgado ante la mirada de los demás, así como que el observador pueda sentirse libre en la acción de mirar.

Por último se proponen las tareas en presencia visual, en las que existe un mayor nivel de compromiso al, por un lado exponerse ante el juicio social provocado por la mirada de los demás y por otro lado existir una mirada recíproca, provocando que sea el único momento de la progresión en el que este posible juicio sea dado en las dos direcciones.

El segundo nivel de concreción organiza las tareas en función del compromiso emocional en la interacción táctil, distinguiendo tareas de tacto y autocontacto con superficies y objetos y con tacto interpersonal, el cual deberá ser valorado desde la perspectiva del emisor táctil como desde la del receptor.

Por lo tanto se puede concluir que las variables dependientes son la interacción visual y táctil que los alumnos experimentan en las diferentes sesiones de la unidad didáctica planteada.

Como se ha comentado anteriormente se han dedicado dos sesiones por cada fase de la progresión visual de la unidad, cuyas tareas se desglosan en las siguientes tablas:

<b>Tarea</b>	<b>Descripción</b>
<b>Abro y cierro</b>	Los alumnos individualmente deben realizar un movimiento de amplitud al inspirar y de contracción muscular al espirar.
<b>Embadurnarse de pintura</b>	Los alumnos individualmente tumbados en la esterilla deberán imaginarse que esta se encuentra llena de pintura, por lo que deberán restregar todo su cuerpo para pintarse por completo.
<b>Bolita de mercurio</b>	Los alumnos tumbados individualmente deberán imaginarse que tienen una bola frágil de mercurio que deben pasar por todo su cuerpo, identificando los músculos que intervienen.
<b>Tú eres el profe</b>	Los alumnos por turnos deben inventar situaciones como las anteriores y el resto de la clase imaginarlas. Ejemplo: Imaginamos que estamos volando.
<b>Automasaje con pelota</b>	Los alumnos tumbados individualmente tendrán una pelota de tenis, con la que deberán automasajearse, tomando constancia de los músculos y respiración

Tabla 2. Primera sesión en ausencia visual. Fuente: Elaboración propia

<b>Tarea</b>	<b>Descripción</b>
<b>Zapatillas mágicas</b>	Los alumnos individualmente deben imaginar que tienen unas zapatillas que se mueven descontroladamente, actuando según las consignas del profesor, que indicará cuando las pueden comenzar a controlar.
<b>Movilidad articular</b>	Los alumnos individualmente se colocan de pie. Deben comenzar a mover sus partes del cuerpo comenzando por los dedos y actuando según las consignas del profesor que les indicará cuando pueden comenzar a mover otras partes articulaciones y cuando vuelven a estar bloqueadas.
<b>Masaje en eco</b>	Los alumnos se colocarán por grupos de cuatro integrantes formando una fila. El último de la fila deberá masajear al de delante, quien imitará los movimientos haciéndoselos al siguiente, siguiendo la cadena de masaje. A la orden del profesor el primero de la fila pasará a ser el último hasta que todos hayan pasado por ese rol.
<b>Masaje con pañuelo</b>	Los alumnos se colocarán por parejas y deberán masajear con un pañuelo a su compañero durante dos minutos, cuando se producirá el cambio de rol.

Tabla 3. Segunda sesión en ausencia visual. Fuente: Elaboración propia

<b>Tarea</b>	<b>Descripción</b>
<b>Escáner</b>	Los alumnos se colocan por parejas. Uno de la pareja se tumba boca abajo con un antifaz, mientras su compañero le pasa la mano lo más cerca posible sin llegar a tocarle, como si le estuviera escaneando. A la orden del profesor se intercambian los roles.
<b>Espejo ciego</b>	En parejas, uno de ellos, equipado con un antifaz, deberá realizar movimientos mientras el otro intentará replicarlos. A la orden del profesor se intercambiarán los roles y parejas.
<b>Espejo ciego múltiple</b>	Los alumnos se colocan por grupos de cuatro, uno de ellos llevará el antifaz y realizará los movimientos que los otros tres integrantes deberán imitar. A la consigna del profesor se cambiarán los roles, hasta que todos hayan tenido el antifaz.
<b>Masaje con pelota</b>	Los alumnos se colocarán por parejas y deberán masajear con una pelota a su compañero durante unos dos minutos, cuando se producirá el cambio de rol.

Tabla 4. Primera sesión en ausencia visual del observado. Fuente: Elaboración propia

<b>Tarea</b>	<b>Descripción</b>
<b>Fila de modelos</b>	Los alumnos se colocarán en dos filas enfrentadas. Una de las filas llevará antifaces y deberá elegir una postura que la otra fila deberá imitar. A los 15 segundos aproximadamente todos los alumnos imitadores rotarán un puesto a la derecha, debiendo pasar a imitar la siguiente figura. Cuando hayan pasado por todas las parejas se cambiará el rol.
<b>Memoria ciega</b>	Los alumnos se colocan por parejas. Uno de ellos coloca a su compañero, que lleva un antifaz, en una postura que deberá memorizar para luego volver a colocarse de ese modo. A la orden del profesor se cambiarán los roles.
<b>Imitador ciego</b>	Los alumnos se colocan por parejas. Uno de ellos debe colocarse en una posición, mientras su compañero deberá tocarle para identificarla y posteriormente imitarla. A la orden del profesor se cambiarán los roles.
<b>Masaje con pelota</b>	Los alumnos se colocarán por parejas y deberán masajear con una pelota a su compañero durante unos dos minutos, cuando se producirá el cambio de rol.

Tabla 5. Segunda sesión en ausencia visual del observado. Fuente: Elaboración propia

<b>Tarea</b>	<b>Descripción</b>
<b>Espejo con visión total</b>	Los alumnos se colocan por parejas, uno de ellos hará movimientos que el otro integrante de la pareja deberá imitar. A la orden del profesor se cambiarán los roles y las parejas.
<b>Espejo múltiple</b>	Los alumnos se distribuirán en grupos de cuatro. Uno de ellos será el espejo y el resto deberán imitar sus movimientos. A la orden del profesor se cambiarán los roles hasta que todos los alumnos hayan sido el espejo.
<b>3 errores</b>	Los alumnos se colocan por parejas. Uno de ellos deberá realizar una postura que su compañero debe memorizar. Cuando la tenga memorizada se dará la vuelta y el modelo deberá cambiar de postura ligeramente, modificando tres cosas, que su compañero tendrá que identificar.
<b>Centrifugadora</b>	Los alumnos se colocan en grupos de cinco. Uno de ellos se tumba boca arriba y los compañeros le deben mover los dos brazos y las dos piernas, ocupándose cada uno de un miembro, de forma controlada. A la orden del profesor se cambiarán los roles hasta que todos hayan pasado por el rol del centrifugado.

Tabla 6. Primera sesión en presencia visual. Fuente: Elaboración propia

<b>Tarea</b>	<b>Descripción</b>
<b>Rodillo</b>	Los alumnos se colocan en filas en un extremo del gimnasio, distribuidos en grupos de 4. El primero de de ellos sale rodando unos cinco metros. Se queda en el sitio y sale el segundo que deberá rodar por encima cuidadosamente y avanzar unos metros más, hasta que todos los integrantes del equipo hayan rodado, que será cuando el que lo ha hecho primero pasará por encima de todos sus compañeros y así sucesivamente hasta llegar al otro extremo del gimnasio.
<b>Mirada por parejas</b>	Los alumnos se colocarán por parejas y deberán mirarse fijamente a los ojos manteniendo la mirada seria. A la orden del profesor se cambiarán las parejas.
<b>Pasillo visual</b>	Los alumnos se colocan en dos filas enfrentadas formando un pasillo por el que todos los alumnos por turnos tienen que pasar, identificando las sensaciones que tienen en el camino.
<b>El estrado</b>	Toda la clase se coloca en una fila. Un alumno debe salir en frente de sus compañeros y realizar alguna acción antes de volver al sitio. El profesor marcará el cambio de alumno, hasta que todos hayan pasado por el estrado.
<b>Masaje circular</b>	Los alumnos deberán colocarse sentados en círculo, teniendo que masajear al compañero de delante.

Tabla 7. Segunda sesión en presencia visual. Fuente: Elaboración propia

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Resultados generales

Se han recogido un total de 113 referencias que se desglosan en los siguientes indicadores:

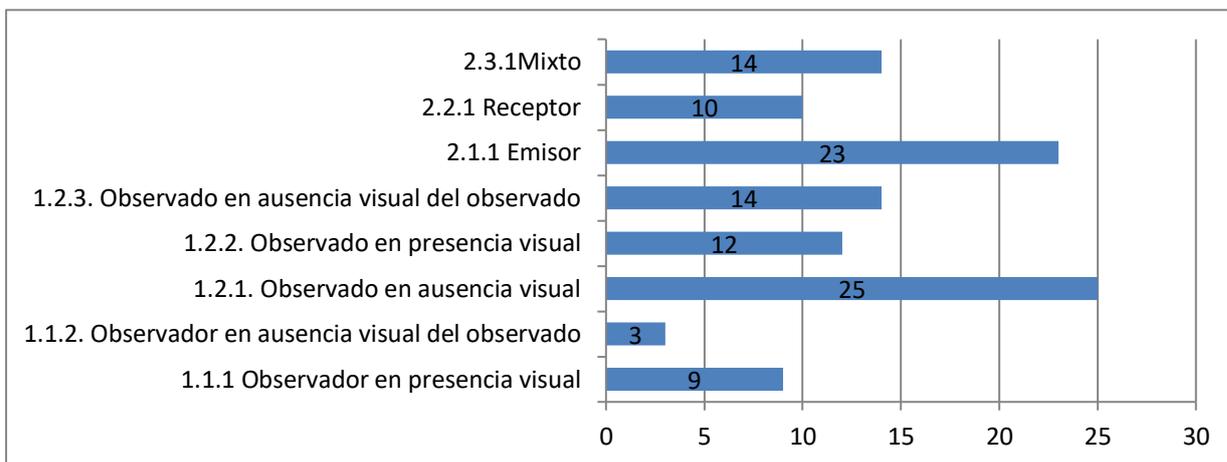


Figura 1. Número de referencias por indicador. Fuente: Elaboración propia

Como es observable, el indicador que cuenta con más referencias recogidas para su análisis es el 1.2.1. “Observado en ausencia visual”, reflejando un 22% de las referencias totales con 25 testimonios encontrados en 20 diarios diferentes. La ausencia visual es una situación con la que los alumnos no están acostumbrados a lidiar y que de manera inequívoca les hizo experimentar nuevas sensaciones.

Por otro lado, el indicador que, con diferencia, ha sido menos recogido en los diarios de los estudiantes ha sido el 1.1.2. “Observador en ausencia visual del observado”, representando un 3% con únicamente 3 referencias en 3 diarios distintos, ya que a la hora de hablar de estas situaciones el alumnado se ha centrado en su perspectiva desde el rol del observado. Esto puede ser debido a que es el que “protagoniza” la interacción, es decir, a quien hay que imitar o analizar su figura.

Respecto a la dimensión de la interacción táctil el indicador que más ha sido reflejado ha sido el 2.1.1. “Emisor” con 23 referencias que aparecen en 17 diarios

distintos. Es posible deducir que el rol de emitir una interacción táctil, ha generado más sensaciones que el rol de recibir esa interacción.

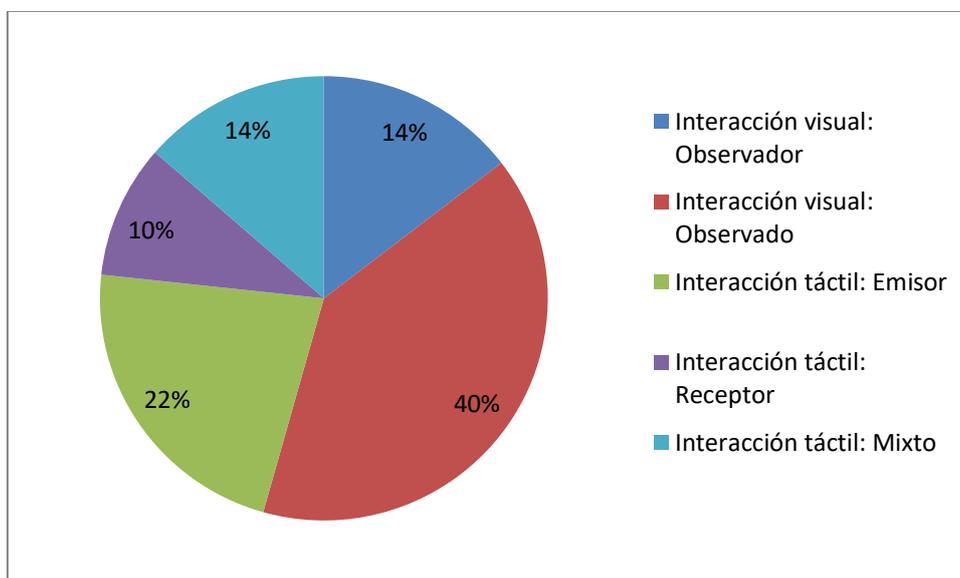


Figura 2. Porcentaje de categorías analizadas. Fuente: Elaboración propia

Esta figura muestra la cantidad de referencias analizadas que hacen alusión a la categoría de observado en cualquier momento de la interacción visual, representando un 40% de las referencias totales analizadas, y por lo tanto siendo con diferencia la categoría de la que el alumnado ha reflexionado más

Otro aspecto a analizar es la diferencia entre sexos, estudiando cual es el indicador más repetido en los diarios de las chicas y cual en el de los chicos:

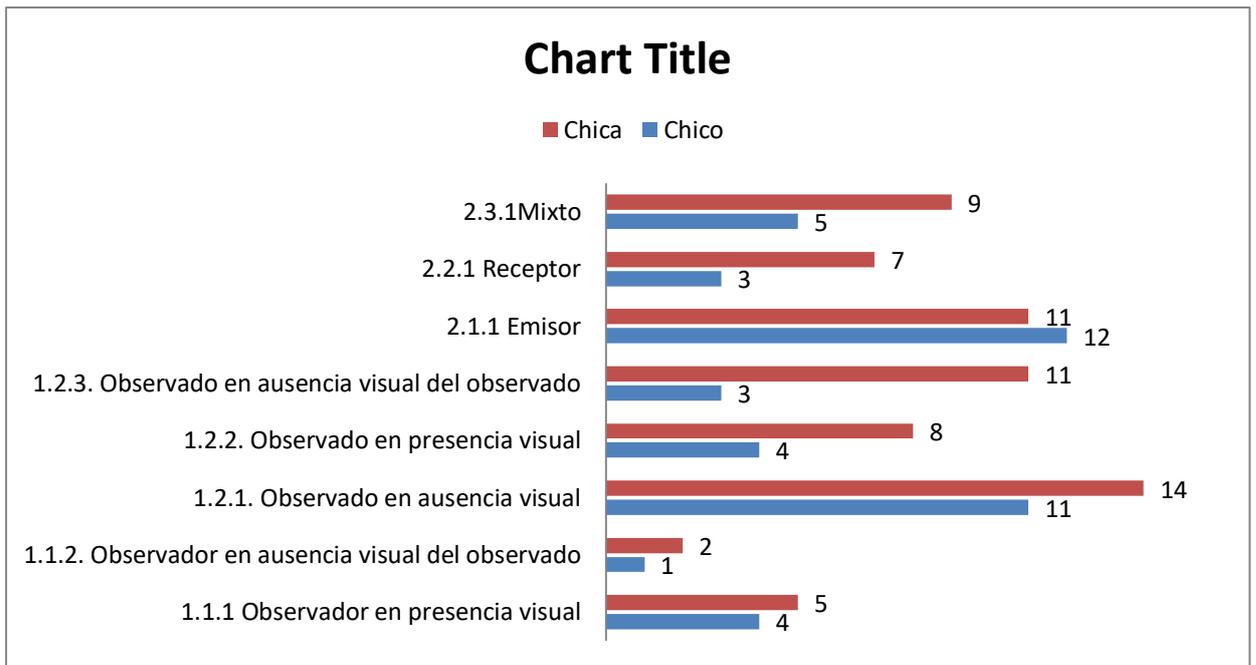


Figura 3. Número de referencias por indicador y sexo. Fuente: Elaboración propia.

Se observa que generalmente el número de referencias de las chicas es mayor, dato que no es destacable debido a que estas constituyen un 58% de la muestra seleccionada, y mayoritariamente los números de referencias encontradas respetan aproximadamente esta proporción.

Sin embargo, se encuentran algunos casos de indicadores a destacar. En el indicador 2.2.1. “Receptor de interacción táctil” y especialmente en el 1.2.3. “Observado en ausencia visual del observado” encontramos una presencia de testimonios redactados por chicas considerablemente superior a la pequeña mayoría que representan, con un 70% y un 78% respectivamente de referencias de ellas respecto a las totales.

Por otra parte, el indicador 2.1.1. “Emisor de la interacción táctil” que hace referencia al rol de tocar a alguien muestra una presencia de testimonios escritos por chicos mayor a los escritos por chicas representando con 53%, lo que teniendo en cuenta su menor participación en la muestra se considera un hecho significativo.

Por último resulta interesante analizar el tipo de emociones planteadas por el alumnado, dividiéndolos en sentimientos de comodidad e incomodidad de igual manera que se hará en la redacción de cada uno de los resultados específicos por indicadores:

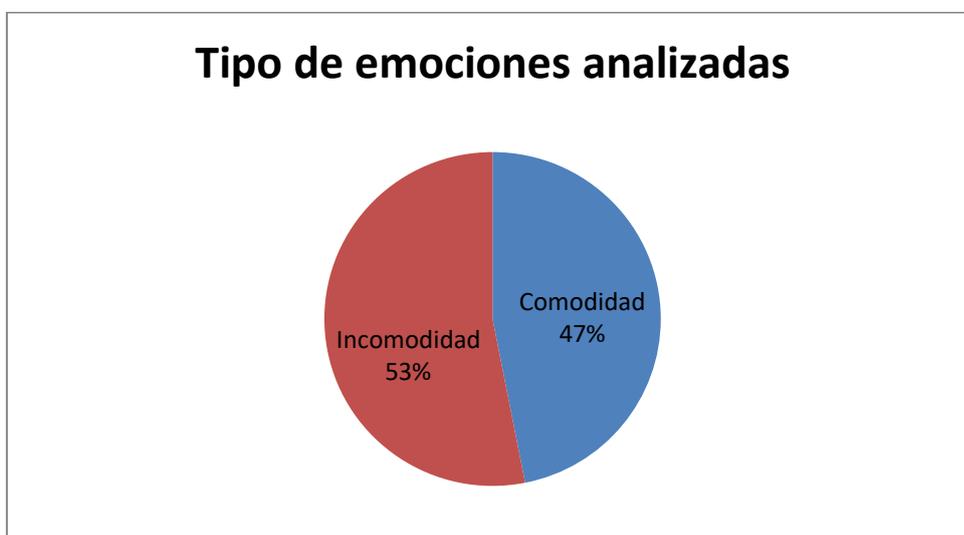


Figura 4: Porcentaje de referencias según comodidad-incomodidad Fuente: Elaboración propia

Esta figura nos muestra que, aunque han estado igualadas, se han obtenido más referencias de incomodidad ante las interacciones visual y táctil que de comodidad, representando un 53% y 47% respectivamente de las referencias analizadas. Esto puede ser debido a que los alumnos no se hayan enfrentado nunca a tareas de expresión corporal, causando un impacto emocional mayor en ellos.

## 4.2 Resultados específicos

### 4.2.1. Observador en presencia visual (Indicador 1.1.1)

En este indicador se han recogido todas aquellas referencias en las que el alumnado describe como se han sentido en las tareas que se han llevado a cabo en presencia visual desde la perspectiva del observador.

El total de referencias obtenidas ha sido de 12, y pueden ser divididas según expresen comodidad o incomodidad de la siguiente manera:

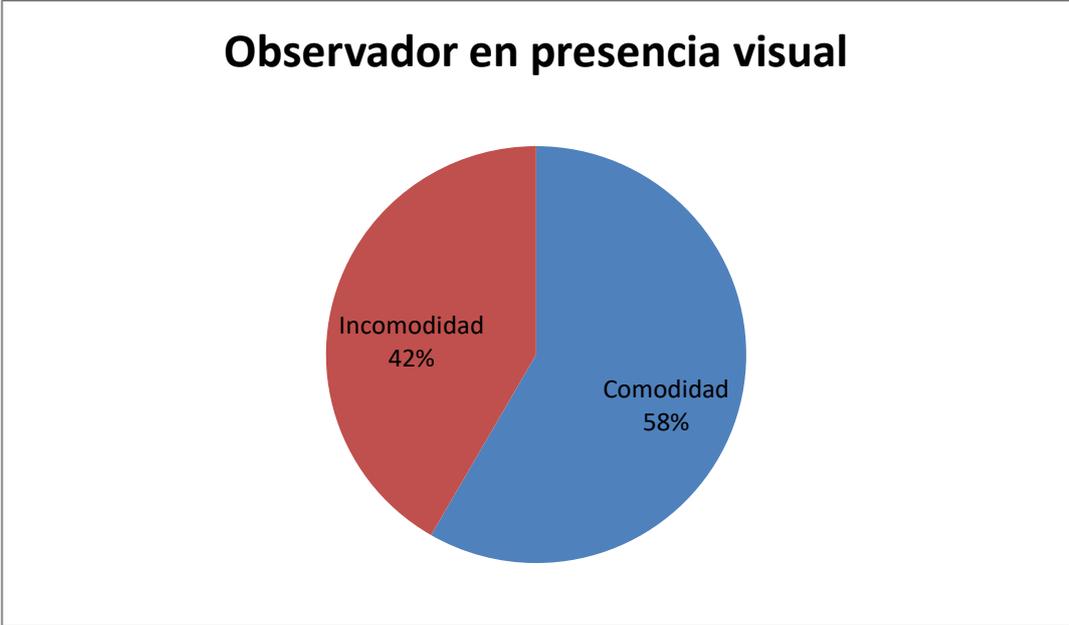


Figura 5. Porcentaje de referencias según comodidad-incomodidad del observador en presencia visual. Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar más de la mitad del alumnado ha sentido comodidad en la acción de mirar a los compañeros que se encontraban en presencia visual, que ha sido expresada de la siguiente forma:

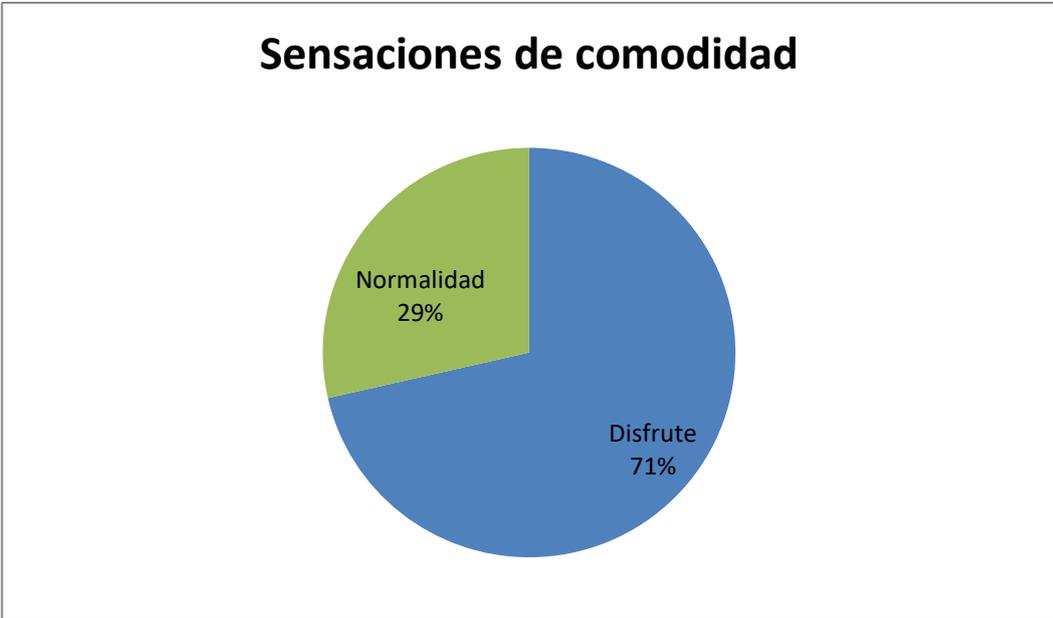


Figura 6. Análisis situaciones de comodidad del observador en presencia visual. Fuente: Elaboración propia

La mayor sensación experimentada por los alumnos ha sido de disfrute, incluyendo referencias como la relatada por la alumna 2: “Lo bueno de no llevar antifaz es que podía disfrutar de cómo mi pareja me imitaba”. En esta referencia está expresando un disfrute por la imitación, o “Aunque estaba bastante bien observar a mis compañeros cuando lo hacían ellos”, donde la alumna 17 expresa su sensación de disfrute en relación a su mala experiencia descrita en el rol opuesto.

Otros alumnos han descrito este disfrute como una diversión generada por las tareas y expresada en forma de risa como por ejemplo expresa el alumno 4 “Los ejercicios sin antifaz han sido más divertidos la verdad, porque yo antes no veía lo que estaba pasando y me daba un poco de gracia verles haciendo cosas raras a mis compañeros”.

Otro grupo de estudiantes ha destacado la normalidad con la que han vivido la experiencia con referencias como la del alumno 5 que expone “me he sentido normal porque son mis compañeros”.

Asimismo, se observa cómo un 42% de los alumnos, es decir, 5 de las 12 referencias que se han recogido de este indicador, expresan sentimientos de incomodidad, que también muestran patrones que pueden ser clasificados de la siguiente manera:

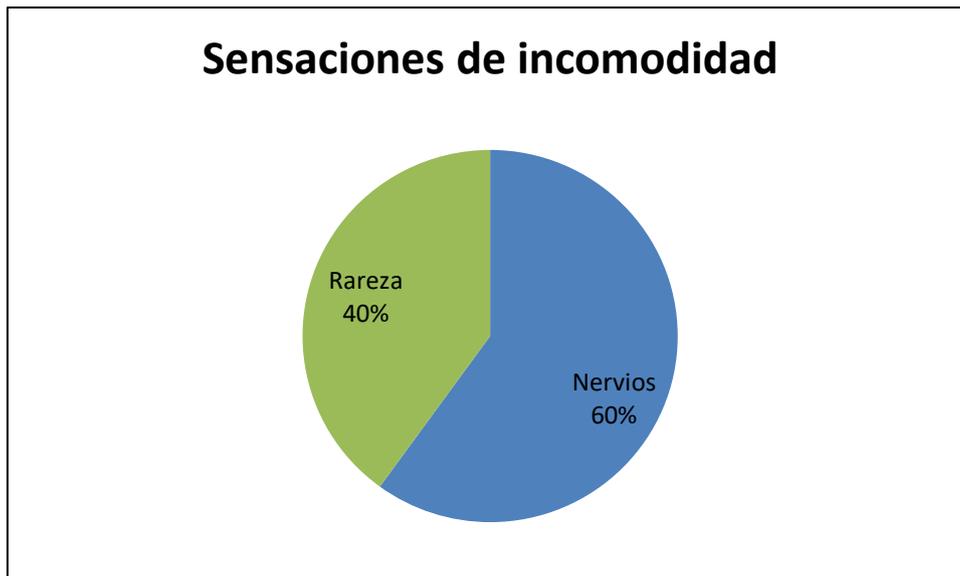


Figura 7. Análisis situaciones de incomodidad observador en presencia visual. Fuente: Elaboración propia

Un 60% de las referencias que hacen alusión a la incomodidad vivida en las situaciones de este indicador refieren el nerviosismo, experimentado por ejemplo por el alumno 22 “En cambio en los que no tenía antifaz me he sentido un poco nervioso y también incómodo cuando tenía que observar a otros”. Este nerviosismo también ha sido valorado como una cierta risa nerviosa que ha sido provocada, con testimonios como el facilitado por la alumna 11 “He visto a mis compañeros y me ha dado risa y vergüenza ajena”.

Hay otro bloque del 40% de las referencias analizadas de incomodidad que destacan la rareza de la situación, algo que choca con la normalidad presentada anteriormente por otros alumnos que la han experimentado como sensación de comodidad. Un ejemplo de testimonio es el ofrecido por la alumna 14 “Cuando estábamos sin antifaz todos fue gracioso pero incómodo porque me sentí rara al observar a mis compañeros”.

#### 4.2.2. Observador en presencia visual del observado (Indicador 1.1.2)

En este apartado se reflejan las referencias que hablan de las tareas en las que solo un integrante de la pareja o grupo llevaba el antifaz, siendo redactadas desde el punto de vista del observador, es decir, el alumno sin antifaz.

Como se ha comentado anteriormente ha sido el indicador del que menos referencias han sido obtenidas, con únicamente 3 diarios en los que ha aparecido una sola vez. Estas tres referencias pueden ser categorizadas en:

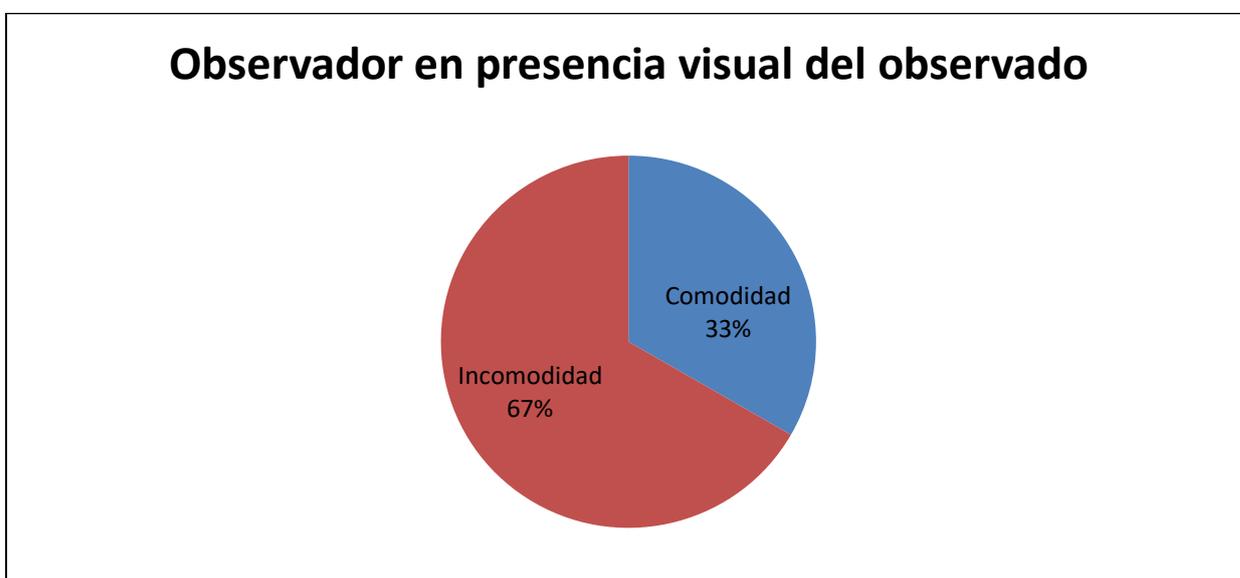


Figura 8. Porcentaje de referencias según comodidad-incomodidad del observador en ausencia visual del observado. Fuente: Elaboración propia

Un 67% de estas referencias han hecho alusión a la incomodidad, de nuevo con la manifestación de nervios por parte del alumnado, como comenta la alumna 10 “Me pone muy nerviosa ver como la gente con antifaz se desorienta tanto”.

El 33% restante manifiesta comodidad expresada en una sensación de bienestar, debido a que por la naturaleza de la tarea la mirada no es recíproca, rebajando el compromiso emocional y siendo reflejado en la referencia del alumno 2 “Otra cosa

buena ha sido cuando solo mis compañeros llevaban el antifaz ya que me he sentido bien porque ellos no me veían lo que yo hacía”.

#### 4.2.3. Observado en ausencia visual (Indicador 1.2.1.)

En el presente apartado se incluyen todas aquellas referencias que reflexionan acerca de las tareas vividas en ausencia visual, es decir, en las que todos los alumnos llevaban el antifaz. Se han obtenido un total de 25 referencias que se pueden clasificar en:

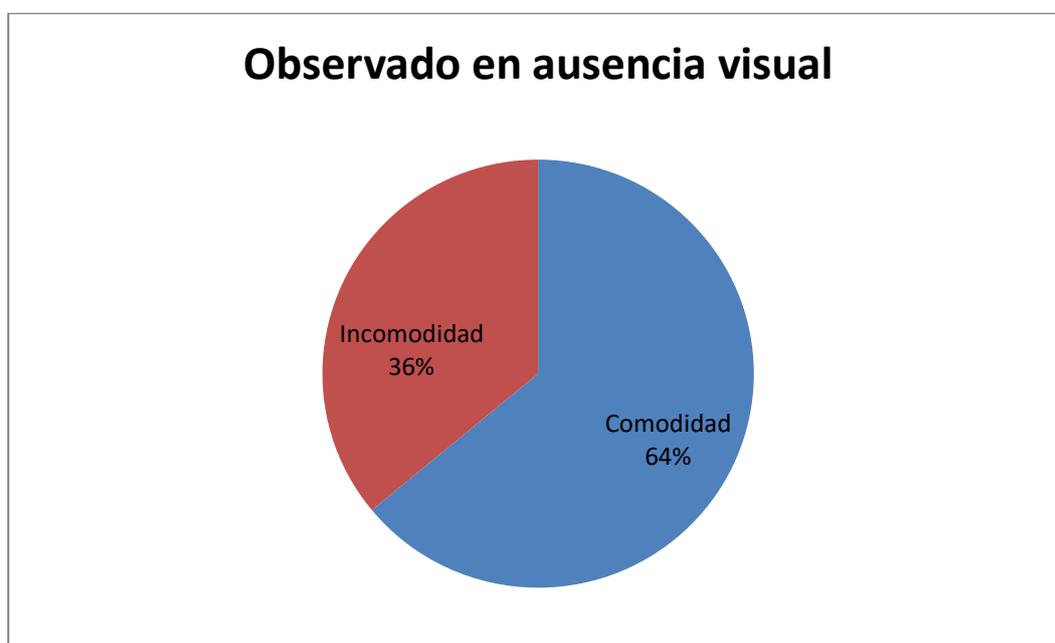


Figura 9. Porcentaje de referencias según comodidad-incomodidad del observado en ausencia visual. Fuente: Elaboración propia

Gran parte del alumnado ha referenciado situaciones de comodidad por no sentirse observados, formando parte de un 64% de los relatos totales, mientras un 36% ha manifestado incomodidad, especialmente por el hecho de no poder ver. Entre las situaciones de comodidad encontramos diversos testimonios que pueden ser encasillados en:



Figura 10. Análisis situaciones de comodidad del observado en ausencia visual. Fuente: Elaboración propia

Un 53%, es decir, más de la mitad de referencias, hacen alusión a la libertad sentida debido a estar en ausencia visual y por tanto no sentirse restringidos por una mirada que les juzgue, pudiendo ser ellos mismos y explorar su movimiento. Destacan referencias como la recogida por la alumna 13 “Como nadie me veía me he sentido libre cuando estábamos haciendo lo de la escalada, como si estuviera en una montaña sola”.

Prácticamente todas las referencias restantes aluden a la tranquilidad experimentada, bien reforzada por los ejercicios de respiración que calman al alumnado o por la propia ausencia de mirada que permite una introspección. Destacan testimonios como el ofrecido por el alumno 2 “En los ejercicios en los que todo el mundo llevaba antifaz me he sentido relajado y tranquilo porque al no poder ver y saber que no me iban a hacer nada malo me he relajado bastante”.

Por último cabe mencionar una referencia de la alumna 10 que ha nombrado la concentración que estas tareas le han permitido adquirir, ya que ante la falta de estímulos visuales la alumna ha podido concentrarse en su propio movimiento y

respiración: “Me he sentido bien al no ver lo que había a mi alrededor porque así me podía concentrar más”.

Por otro lado, el 36% de los alumnos refieren situaciones de incomodidad, pudiendo categorizarlos en:



Figura 11. Análisis situaciones de incomodidad del observado en ausencia visual.  
Fuente: Elaboración propia

La mayoría de testimonios exponen una sensación de alerta por los estímulos externos, es decir, el ruido o la presencia de compañeros cercanos, representando un 56% de los testimonios y siendo reflejados por ejemplo en el de la alumna 7: “He sentido miedo ya que tenía miedo a hacerme daño al estar en una habitación a oscuras y no ver nada, sólo escuchar voces”

Otro testimonio relacionado con estos estímulos externos es el ofrecido por la alumna 11: “Por una parte me he sentido mal porque había gente que se reía y no sabía si era por mí o por ellos. Y además en cualquier momento me podía dar otra compañera”.

Por otra parte el 44% hacen referencia a una inseguridad que no va relacionada a los estímulos externos sino a una percepción interna de sí mismos, observable en testimonios como los de la alumna 8: “Me he sentido insegura y rara al no ver nada”.

#### 4.2.4. Observado en presencia visual (Indicador 1.2.2.)

Este apartado incluye todos los testimonios ofrecidos por el alumnado sobre las tareas en las que todos ellos se encuentran en presencia visual. Se han obtenido 12 referencias, pudiendo clasificarlas en:

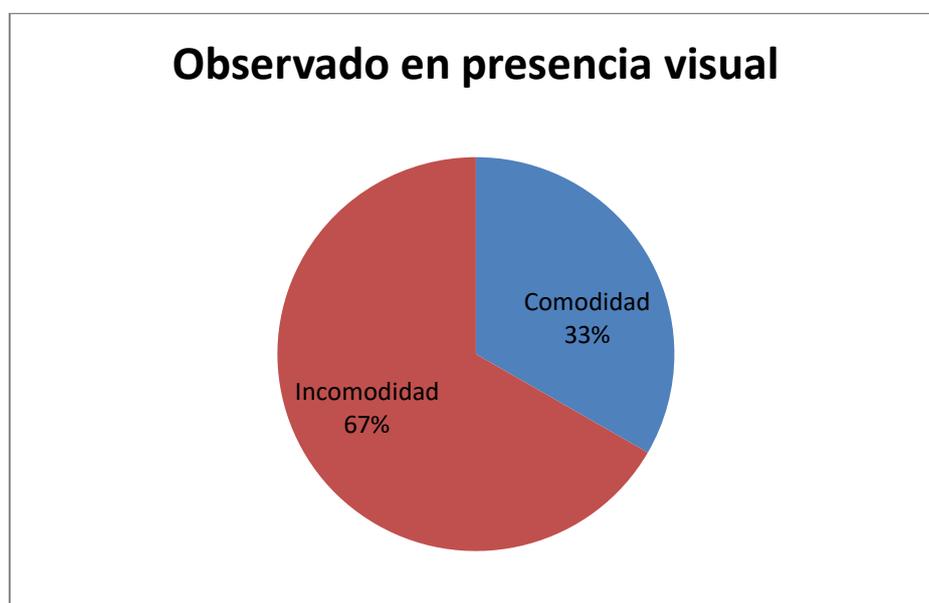


Figura 12. Porcentaje de referencias según comodidad-incomodidad del observado en presencia visual. Fuente: Elaboración propia

En este indicador se invierten los datos obtenidos en el anterior, por lo que se puede observar que los alumnos manifiestan una mayor incomodidad cuando participan en tareas en presencia visual.

Entre las situaciones de comodidad que el alumnado relata se encuentran los siguientes sentimientos:



Figura 13. Análisis situaciones de comodidad del observado en presencia visual. Fuente: Elaboración propia

Exactamente la mitad de las referencias hacen alusión a una normalidad vivida, entendida como algo positivo, un ejemplo de estos testimonios es el ofrecido por el alumno 5: “Cuando he hecho ejercicios sin el antifaz me he sentido normal porque son mis compañeros, tanto cuando me veían...”.

La otra mitad nombran una satisfacción experimentada en las tareas de esta índole, tratándose de alumnos más exhibicionistas como se observa en el testimonio de la alumna 9 “aunque si me miran me siento famosa”.

Como se ha observado la mayoría de alumnos, el 67% han experimentado una sensación de incomodidad en el transcurso de estas tareas, nombrando en sus referencias los siguientes términos:



Figura 14. Análisis situaciones de incomodidad del observado en presencia visual.

Fuente: Elaboración propia

La mayor sensación percibida, presente en la mitad de las referencias analizadas de este indicador ha sido la vergüenza, primera vez que aparece en los diarios, ya que como se podía prever ha hecho mella en las situaciones en las que los alumnos han sido observados por sus compañeros sin ningún antifaz que hiciera el papel desinhibidor. Un ejemplo de testimonio referente a esta sensación de vergüenza es el ofrecido por la alumna 21 “En los ejercicios sin antifaz me he sentido con mas vergüenza por si me miraban los profes o más gente a parte de con la persona que estaba haciendo el ejercicio de imitar a mi pareja”. Es curioso que nombre a los profesores ya que en todo momento de la progresión han estado observando, sin embargo con el antifaz los alumnos se olvidaban en cierto modo de este hecho.

Un 37% de los alumnos destacan la rareza de las tareas, entendida como un sentimiento extraño que no son capaces de describir y al que no están acostumbrados, en definitiva, de incomodidad. Referencias que aluden esta rareza son por ejemplo la del alumno 2 “En los ejercicios sin antifaz me he sentido más raro porque si me observaban veían lo que hacía”

Por último un 13% de los alumnos hablan de un agobio que han sentido al ser observados por los demás, como podemos observar en la referencia del alumno “Cuando no llevábamos antifaz me he sentido como un líder ya que me copiaban todo lo que hacía pero había veces que me agobiaba que me vieran”.

#### 4.2.5. Observado en ausencia visual del observado (Indicador 1.2.3.)

En este apartado se analizan todas las referencias obtenidas de las tareas en las que solo un alumno está en ausencia visual que relatan el testimonio desde el punto de vista de quien está siendo observado, es decir, el portador del antifaz. Se han registrado 14 referencias divididas en:



Figura 15. Porcentaje de referencias según comodidad-incomodidad del observado en presencia visual. Fuente: Elaboración propia

La mitad de las referencias que aluden a estas tareas han sido de comodidad, y, por ende, la otra mitad de incomodidad.

Entre las sensaciones de comodidad encontradas en los testimonios del alumnado se pueden diferenciar sensaciones de:



Figura 16. Análisis situaciones de comodidad del observado en ausencia visual del observado. Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar la mayoría de los alumnos con experiencias positivas hablan de la libertad otorgada por el hecho de no ver a los observadores al estar en ausencia visual. Encontramos un ejemplo en el testimonio del alumno 19: “Cuando no veía que me estaban observando porque llevaba puesto el antifaz me he sentido muy relajado y tranquilo, muy libre”.

Un 20% de los alumnos que muestran sensaciones de comodidad hacen referencia a la normalidad vivida, entendida de nuevo como una comodidad. Un ejemplo sería el testimonio de la alumna 16 “Cuando solo yo tenía el antifaz me sentía normal porque sabía que la gente me veía”.

Por último el 20% restante refiere a la tranquilidad experimentada en las tareas, como podemos observar en la alumna 3 “En los que sólo tenía el antifaz yo me he sentido muy tranquila porque no sentía que me veían.”

Cabe destacar que en las sensaciones positivas se han recogido las mismas palabras claves recogidas en el indicador que hacía referencia a las tareas en ausencia

visual, tranquilidad y libertad, debido a que estas han sido relacionadas con el hecho de no ver al observador, de manera idéntica a lo ocurrido en el indicador anterior.

La otra mitad de alumnos ha hecho referencia a este indicador desde unas experiencias de incomodidad, pudiendo ser categorizadas en:

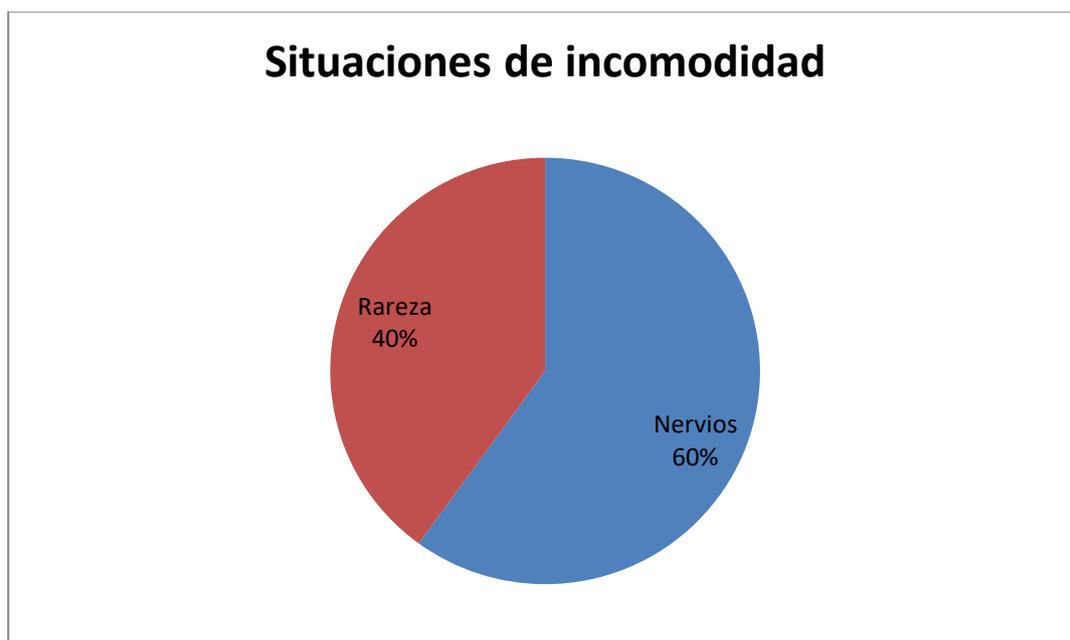


Figura 17: Análisis situaciones de incomodidad del observado en ausencia visual del observado. Fuente: Elaboración propia

Un 60% del alumnado ha mostrado nerviosismo en los testimonios referentes a las tareas en ausencia visual del observado, entre los que se pueden destacar testimonios como el de la alumna 1 “Cuando tenía yo solo el antifaz me sentía nerviosa porque sabía que me estaban viendo y más cuando tuve que hacer poses porque las que hacía eran un poco raras”.

Por otra parte un 40% ha vuelto a hacer alusión a la rareza como un sentimiento de incomodidad, pudiendo ser observada en referencias como la del alumno 20: “En los ejercicios en los que solo yo llevaba el antifaz me he sentido raro porque no veía a mi pareja, por ejemplo cuando me tenía que imitar”.

#### 4.2.6. Interacción táctil: Emisor (Indicador 2.1.1)

En el presente apartado han sido analizadas todas las referencias redactadas por el estudiantado que hacen relación al rol de emitir una interacción táctil, es decir, tocar a una persona. Han sido recogidas un total de 23 referencias, pudiendo ser divididas en:



Figura 18: Porcentaje de referencias según comodidad-incomodidad del emisor de la interacción táctil. Fuente: Elaboración propia

En el gráfico podemos observar que la mayoría de alumnos destacan la incomodidad percibida, constituyendo un 65% de referencias totales, mientras que el 35% restante refiere a una comodidad clasificada en:



Figura 19: Análisis situaciones de comodidad del emisor de la interacción táctil. Fuente: Elaboración propia

En primer lugar la mitad de los alumnos, es decir, un 50% de los que expresan situaciones de comodidad hacen alusión a una sensación vivida de comodidad sin ninguna causa específica como podemos ver en el testimonio de la alumna 4: “Me he sentido muy bien cuando tocaba a otras personas”.

Un 37% de los alumnos han hecho referencia a un sentimiento de acompañamiento al realizarse las actividades en parejas o grupos, por lo que se deduce que la comodidad viene dada por estar con personas con las cuales se sienten cómodos y seguros. Un ejemplo sería el testimonio del alumno 12 “y me he sentido acompañado cuando tenía que tocar a alguien”.

Un último grupo del 13% de alumnos destacan la normalidad de la situación, volviéndose a entender como comodidad, visto en el testimonio del alumno 20: “En los que he tenido que tocar a otras personas me he sentido normal”.

En relación a las situaciones de incomodidad que componen el grueso de referencias encontradas del indicador se pueden categorizar en los siguientes apartados:

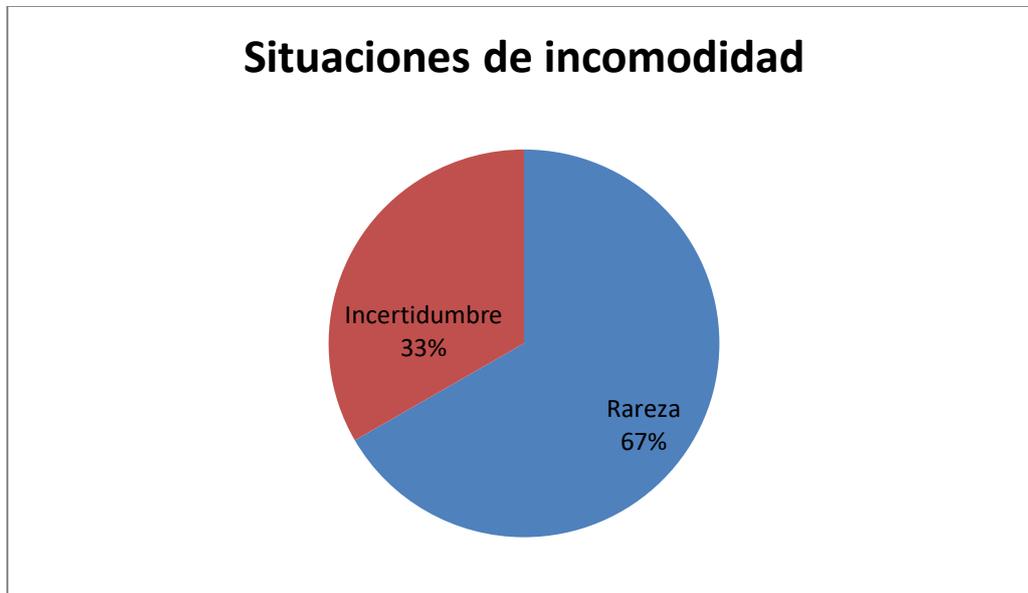


Figura 20: Análisis situaciones de incomodidad del emisor de la interacción táctil.  
Fuente: Elaboración propia

Un 67%, es decir, la mayoría de los alumnos que manifiestan situaciones de incomodidad aluden a la rareza, o poco costumbrismo, a tocar a otras personas, lo que les hace estar en una situación incómoda, como se puede observar en el testimonio del alumno 19 “En cambio en los ejercicios que tocaba a otras personas he tenido una sensación rara y desagradable”. Esto contrasta con la normalidad nombrada anteriormente, aunque se encuentran muchas más referencias de rareza, por lo que la tendencia es clara.

Mientras, un 33% alude a una sensación de incertidumbre producida especialmente en los ejercicios desarrollados en ausencia visual del observado donde el que toca tiene el antifaz, por lo que no existe una certeza de lo que se va a tocar, lo que incomoda por ejemplo a la alumna 10 “y nerviosa cuando lo pasaba yo por si no lo hacía apropiadamente o hacía daño a mis compañeros”.

#### 4.2.7. Interacción táctil: Receptor (Indicador 2.2.1)

Este apartado incluye todas aquellas referencias que aluden al rol de recibir una interacción táctil, es decir, ser tocado. Se han obtenido un total de 10 referencias, que pueden categorizarse en:

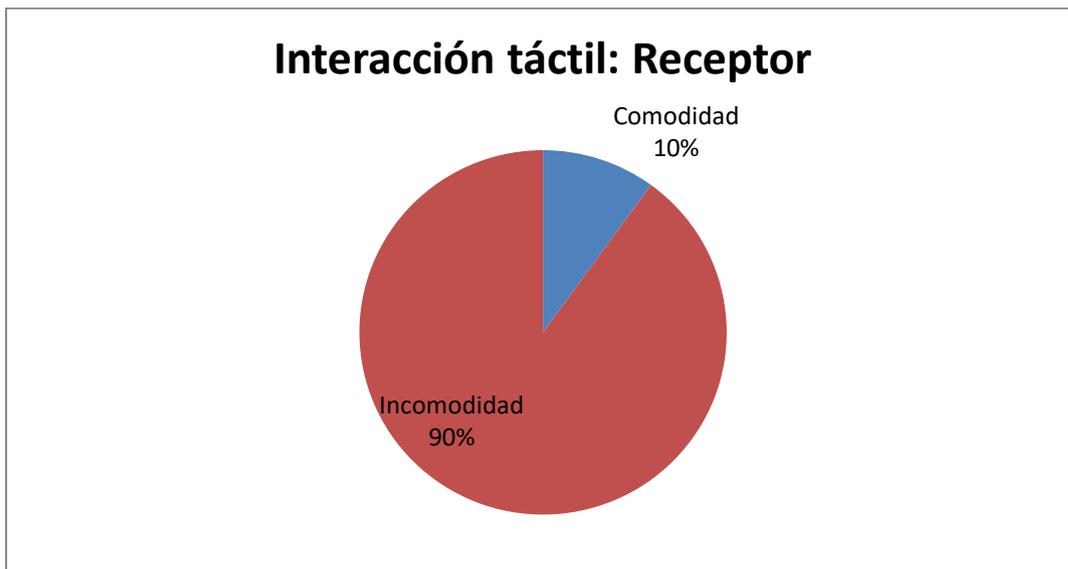


Figura 21: Porcentaje de referencias según comodidad-incomodidad del receptor de la interacción táctil. Fuente: Elaboración propia

Mientras que como se ha apreciado en el rol de emisor había una mayor superioridad de sentimientos de incomodidad, aquí se hace más evidente, llegando casi al 100% de referencias de situaciones incómodas, por lo que se deduce que, aun rechazando este tipo de interacción, el alumnado prefiere tocar a ser tocado.

La única sensación de comodidad emitida es la referencia de la alumna 10:” En el ejercicio del rodillo me he sentido estrujada y segundo no podía parar de reírme”.

Mientras, en las referencias de incomodidad, que suponen el 90% de las referencias totales encontramos una gran diversidad de sensaciones vividas:



Figura 22: Análisis situaciones de incomodidad del receptor de la interacción táctil.  
Fuente: Elaboración propia

La sensación más repetida de incomodidad en este indicador, con un 33% de peso en las totales, ha sido la incertidumbre. De manera similar a lo ocurrido en el rol de emisor, se han hecho referencias a las tareas en las que los alumnos han sido tocados cuando se encontraban en ausencia visual se han recogido testimonios como los del alumno 2 “No sabía cuando iba a tocar a otra persona o cuando me iba a tocar a mí”

Esta incertidumbre ha provocado nerviosismo en el 22% de las referencias analizadas, como podemos ver en el testimonio del alumno 5: “En el ejercicio del escáner sentía nervios porque sentía que me tocaba pero no me tocaba, era raro”.

Otro 22% de las referencias han destacado la rareza de la situación, vivida como algo a lo que los alumnos no están acostumbrados y que por tanto es incómodo para ellos, lo que se puede observar en referencias como la de la alumna 17: “en el que había que ponerse en una postura y tu compañero con el antifaz te tocaba me sentía muy rara y tocada”.

Con un 11% de peso en las referencias de incomodidad se encuentra una sensación de disgusto hacia las tareas en las que debían ser tocados, como podemos observar en el testimonio de la alumna 9: “pero en los que me tenían que tocar mal, porque no me gusta que me toquen”.

Finalmente, un último 11% hace referencia al dolor provocado en esta interacción por una falta de cuidado en el tacto que ha influido en su percepción de la misma, observable en el testimonio del alumno 20: “Me he sentido mal en el rodillo porque se me tiraban y me hacían daño”, donde destaca la protección de la integridad física ante la amenaza que le supone el tacto.

#### **4.2.8. Interacción táctil mixta (Indicador 2.3.1)**

Este último apartado refiere a las referencias que han sido analizadas por el alumnado que al hacer alusión a una interacción táctil de manera global no se puede discernir entre ninguno de los dos roles antes establecidos. Han sido analizadas un total de 14 referencias de esta índole, siendo diferenciadas en:

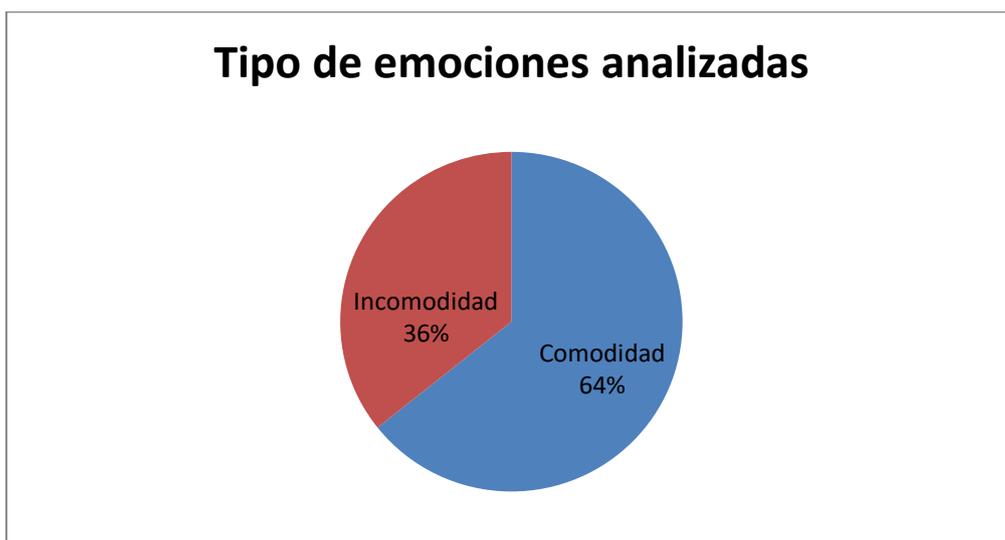


Figura 23: Porcentaje de referencias según comodidad-incomodidad de la interacción táctil mixta. Fuente: Elaboración propia

Se trata del único indicador referente a la interacción táctil en el que las situaciones de comodidad superan en porcentaje a las de incomodidad, quedándose las primeras en un 64% del peso de las referencias analizadas, que pueden ser divididas en:



Figura 24. Análisis situaciones de comodidad de la interacción táctil mixta. Fuente: Elaboración propia

La mayoría de referencias, es decir, un 56%, hacen alusión a la diversión vivida en este tipo de tareas, con testimonios como el de la alumna 16 “Al hacer el ejercicio de tocar a otras personas me he sentido aesthetic y divertida”.

Un 22% de las referencias de comodidad hablan sobre la tranquilidad que han vivido en este tipo de tareas, lo que contrasta frontalmente con los indicadores anteriores con el nerviosismo e incertidumbre como protagonistas. Un ejemplo de alumno al que ha transmitido tranquilidad la interacción táctil es la 13: “He sentido un poco de extrañez y un poco de tranquilidad en los ejercicios que había que tocarse”

Un último 22% vuelven a hacer referencia al acompañamiento o confianza con la pareja o grupo del que se ha hablado en los testimonios del rol de emisor. Sin

embargo, en este caso ha sido valorado sin especificar en qué rol se encontraban los alumnos o haciendo alusión a la tarea de forma global. Un ejemplo de testimonio es el ofrecido por la alumna 8: “Por eso preferí los ejercicios que fueron por parejas con mi ella, porque hay confianza”.

De forma contraria y notable debido al considerable número de referencias analizadas, todas las referencias de incomodidad han hecho alusión a la rareza de la situación vivida, es decir a la falta de costumbre a enfrentarse a tareas que impliquen este tipo de interacción táctil. Por ejemplo lo podemos observar en el testimonio de la alumna 1: “Por ejemplo el ejercicio que llevabas el antifaz y tenías que tocar a tu compañero para ver la postura me he sentido super hiper mega raro”.

## 5. DISCUSIÓN

El objetivo del presente trabajo era comprobar la influencia de la interacción visual y táctil dentro del alumnado de Educación Primaria durante una serie de sesiones de expresión corporal. Los resultados obtenidos han comprobado esta doble influencia, ya que los cambios en estas interacciones han implicado una modificación del comportamiento motor, quedando corroborados los resultados de Romero et al. (2017) y Rovira (2010).

En este estudio ha sido comprobado como la falta de un modelo a seguir ha dificultado la producción de respuestas motrices (Canales, 2007b; Canales-Lacruz et al., 2013; Rovira, 2010), haciendo que gran cantidad de estudiantes utilizaran la palabra “raro” para denominar las experiencias vividas, debido a su falta de costumbre a realizar este tipo de actividades enmarcadas en procesos creativos (Jin y Snook, 2022). Ante la falta de estos modelos algunos estudiantes también se han mostrado bloqueados en la ejecución de las tareas, ratificando lo estudiado por Canales (2007b), habiendo alumnos/as que han hecho uso del mimetismo, imitando las conductas y movimientos de compañeros/as, especialmente en las tareas en las que disponían de presencia visual, las cuales han registrado un menor número de respuestas motoras diferentes.

Lo anterior parece indicar que las actividades físicas siguen rigiéndose por una concepción dualista, que reduce su actividad a una reproducción de modelos en la búsqueda de una eficacia motriz, lo que comprueba lo expuesto por Canales (2006), Barbero (1996), López et al., (2016) y Rovira (2010). Esto implica que el alumnado siga percibiendo el cuerpo desde una mirada instrumental, como demostró la investigación de Marín y Muñoz (2023), ya que cuando se sale de ella y se buscan las capacidades expresivas, el alumnado lo concibe como algo extraño tal y como lo muestra en sus diarios.

De la misma forma, se comprueba lo sostenido por Canales (2006), Canales-Lacruz et al. (2013) y González-Palomares et al. (2021), cuando explican que las tareas expresivas, al estimular el descubrimiento de singularidad motriz requieren de un elevado compromiso emocional, al llenarle de estímulos para buscar su emotividad y transformarla en una motricidad individual que exprese su propia realidad. Esto ha quedado demostrado en las múltiples referencias distintas obtenidas que expresan sentimientos diferentes.

El análisis de estas referencias ha demostrado que la expresión corporal desarrolla la singularidad y creatividad motriz (Arteaga et al., 1999; Canales, 2006; Lafuente y Hortiguera, 2021), quedando ratificadas las palabras de Canales (2009) de que un mismo hecho social es percibido de manera diferente por cada uno de los alumnos, lo que ha facilitado ver una variedad de sentimientos diferentes provocados por la misma tarea motriz. Por tanto, ha sido constatada la existencia de una diversidad de conductas motrices (Parlebas, 2001) y de distintas realidades creadas por las percepciones individuales del alumnado (Canales, 2006).

De la misma forma, se ratifica el hecho de que una misma tarea provoca una gran diversidad de respuestas motrices (Canales-Lacruz y Rey-Cao, 2014), ya que observando tanto los diarios, como las propias sesiones de expresión corporal, se ha visto cómo algunos alumnos mostraban comportamientos diferentes, desde exhibicionistas a tímidos, con multitud de respuestas dadas ante las mismas premisas del profesorado.

Durante el desarrollo de la Unidad Didáctica estudiada han sido realizadas situaciones introyectivas tanto en comotricidad como en sociomotricidad, demostrando que estos cambios en la lógica interna definida por Parlebas (2001) modifican el

comportamiento motor (Romero et al., 2017; Rovira, 2010), ya que se han obtenido referencias de alumnado que se ha visto influido, tanto por la mera presencia de otros en la sala (situaciones en comotricidad), como por las interacciones dadas entre ellos (situaciones en sociomotricidad).

Canales-Lacruz y Corral-Abós (2021) encontraron relaciones entre el tipo de tarea y el sentimiento de comodidad e incomodidad, algo que ha sido comprobado en este estudio, con las situaciones en presencia visual como las valoradas más negativamente con sentimientos de incomodidad. La influencia de la improvisación y el número de espectadores no fueron constatados debido a que no se tomó en cuenta en el sistema de categorías, ni fue redactado de manera explícita por el estudiantado, imposibilitando una conclusión al respecto.

Este estudio no confirma los resultados de la investigación de Torrents et al. (2011) que indica que la mayoría de emociones encontradas fueron positivas, ya que se destaca un mayor número de referencias de incomodidad en el presente estudio, lo que puede ser debido a la diferencia de edad del alumnado o de época en la que se realiza el presente estudio (12 años más tarde). Sin embargo, sí que se encuentra la vergüenza como uno de los sentimientos de incomodidad representados en las referencias analizadas, también encontrado en el estudio de Torrents et al. (2011).

Dentro del conjunto de interacciones dadas en el aula, las analizadas en el trabajo han sido las visuales y táctiles, ya que son las que más comúnmente se dan en las sesiones de expresión corporal, comprobando los estudios de Canales (2007a) y Canales-Lacruz y Rey-Cao (2014) que indican cómo el alumnado evidencia restricciones motrices ante ellas, siendo las causantes de los bloqueos que se dieron

durante las sesiones, incrementados por la nula experiencia en tareas de expresión corporal, tal y como indica Canales (2007b).

En cuanto a la interacción visual se han recogido un gran número de referencias, lo que indica que las sesiones de expresión corporal son una gran fuente de miradas (Canales, 2006), por lo que debe ser tenido en cuenta para diseñar las tareas (Mateu y Coelho, 2011). Un gran número de referencias han sido de incomodidad, por lo que se puede comprobar cómo la interacción visual es uno de los principales inhibidores en los procesos expresivos (Canales, 2009; González-Palomares et al., 2021).

Dentro de estas referencias que indican cómo se es condicionado por la mirada de los demás se encuentran sentimientos de inseguridad, vergüenza, rareza, agobio y nerviosismo. Por tanto, se constata que los alumnos al ser observados experimentan una restricción motriz debida a la incomodidad (Canales, 2007a; Miralbés, 2018) que en este caso acapara gran parte de las referencias en las categorías en las que existe la presencia de un observador.

El sentimiento de vergüenza y de nerviosismo puede ser atribuido a sentirse enjuiciados por sus compañeros, desarrollando las ideas de Canales (2006), Canales (2009), Canales-Lacruz et al., (2013) y Miralbés (2018) o a un sentimiento de exposición y vulnerabilidad ante la mirada del otro (Davis, 2010). No se han recogido testimonios relevantes de una vergüenza causada por la comparación a un modelo, puesto que en ninguna reflexión se ha hecho alusión a las zonas corporales que estaban siendo observadas, no pudiendo comprobar los resultados de Canales (2007b) y Canales (2009).

En las referencias que aluden a sentimientos de nerviosismo se puede entrever el sentimiento de timidez encontrado por Lafuente y Hortiguera (2021) especialmente en

actividades de baile, ya que aunque los resultados no reflejen los sentimientos asociados a cada actividad en concreto, sí se observó en el aula una mayor inhibición y uso del mimetismo en este tipo de tareas.

Una reacción del alumnado que también fue recogida en los diarios es el sentimiento de empatía que mostraba Rovira (2010) y Canales-Lacruz et al. (2013), dada cuando un participante observaba a otro que se encontraba en ausencia visual y recogía una sensación de nerviosismo fruto de la capacidad empática.

De la misma forma, se comprueba, que tal y como expone Canales (2007a) hay estudiantes que muestran una estimulación ante la mirada de los demás, destacando emociones como satisfacción, que se lleva incluso a la fama en algunas referencias de alumnos más exhibicionistas.

Sin embargo, no se han recogido referencias explícitas de las preferencias por observar al sexo opuesto, el grado de amistad, el número de observadores y los objetos intermedios relatadas por Canales (2007b), Canales-Lacruz y Rey-Cao (2014), y Miralbés (2018), debido a que a la hora de elaborar y analizar los diarios no se enfatizó en los elementos de la lógica interna de la tarea más allá de la existencia o no de interacción y los roles tomados, por lo que aunque se puedan suponer aspectos derivados no pueden ser corroborados a ciencia cierta. No obstante, el condicionante del grado de confianza o amistad sí se puede entrever en algunas referencias que indican un sentimiento de normalidad atribuido al hecho de que los observadores sean sus propios compañeros.

En relación a los roles, sí podemos constatar que como sostienen Canales-Lacruz y Corral-Abós (2021) el rol de observador es asimilado con mayor comodidad, ya que más de la mitad de las referencias del observador refirieron a sentimientos de

comodidad, aunque no se hizo alusión directa a la capacidad de evaluación sobre lo observado, no pudiendo comprobar los resultados de Canales (2007b).

Tampoco se ratificó el hecho de que emitir una mirada hacia una persona en ausencia visual produzca comodidad (Canales-Lacruz y Rey-Cao, 2014) ya que la mayoría de las referencias en esta casuística fue de incomodidad. Si bien es cierto, en este caso sí se hace referencia a lo que indican Canales-Lacruz et al., (2013), el observador se muestra cómodo por no poder ser observado de vuelta. Esta referencia también apunta como algo que provoca turbación emocional de la mirada es su simultaneidad en la alternancia de roles, en la línea de lo que explican Canales, (2006), Canales-Lacruz y Corral-Abós (2021), Canales-Lacruz et al. (2013) y González-Palomares et al., (2021).

En cuanto a la ausencia visual se destaca que es en el único momento de la progresión donde los sentimientos de comodidad superaron en número de referencias a los de incomodidad, ocupando un 64% de las totales, recogiendo sensaciones de tranquilidad, concentración y libertad, lo que comprueba lo escrito por Torrents et al. (2011), Canales-Lacruz et al. (2013), Canales-Lacruz y Rey-Cao (2014), Ginslov (2022) y Lafuente y Hortiguera (2021).

De la misma forma se ratifican las palabras de Canales-Lacruz y Rey-Cao (2014) en las que se indica que un reducido grupo de alumnos muestra incomodidad por no ver, ya que en esta casuística se han observado algunas referencias que aluden a sensaciones de alerta e inseguridad.

En relación a la interacción táctil, se ha demostrado que como Heinonen y Tainio (2022) recogen, en las sesiones de educación física es una interacción que se da continuamente entre los participantes, habiendo recogido múltiples referencias distintas.

Sin embargo, en los diferentes problemas derivados del contacto analizados no se han encontrado referencias del tacto con el suelo u otros objetos como indica el artículo de Salgado et al. (2021). Esto se debe a que a la hora de formular las preguntas guía para la elaboración de los diarios se hizo hincapié en el tacto interpersonal, por lo que los alumnos únicamente añadieron reflexiones sobre este a las respuestas.

Como Canales (2007b) expone, la interacción táctil ha sido causante de bloqueos e inhibiciones, dándose en este caso emociones como rareza, incertidumbre, nerviosismo, disgusto y dolor entre el alumnado.

Salgado et al. (2021) señalaron el asco y la vergüenza como dos de las emociones más frecuentes. Sin embargo, en la investigación llevada a cabo no se han encontrado referencias que hagan alusión directa a estas emociones, aunque algunas referencias catalogadas como nerviosismo sí pueden estar asociadas a la vergüenza.

Se ha ratificado la multidimensionalidad del contacto indicada por Salgado et al. (2021), ya que se han recogido problemas causados por el compromiso de la integridad física, psico-morales o socio-culturales en las diferentes referencias, expresadas con el miedo a hacer daño o disgusto por ser aplastado y reticencias personales y culturales a ser tocados.

Un hecho significativo es que no se ha ratificado que el alumnado responda con más emociones de comodidad que de incomodidad, como indicaba el estudio de Canales et al. (2013). En este caso la mayoría de referencias analizadas en relación a la interacción táctil muestran sensaciones de incomodidad ante el tacto. Puede indicar que como Hermans (2022) concluye, el sentimiento de incomodidad hacia esta interacción ha sido aumentado por la época de pandemia, donde las medidas de distanciamiento han provocado un rechazo al contacto físico (Gordo, 2023).

Dentro de esta abundancia de sensaciones de incomodidad se encuentra que más de la mitad de las referencias de incomodidad ante la interacción táctil utilizan la palabra “raro”, entendida como el poco costumbrismo de los alumnos a esta interacción. Esto indica que como Stamatis (2011) concluye, la interacción táctil no se da tanto como debería en la vida de los niños y niñas, por lo que no están acostumbrados a ella.

Además se corrobora la desconfianza que apunta Bilveny (1997) en el uso del tacto, quedando recogidas algunas referencias que aluden a la incertidumbre que la interacción táctil provoca en el alumnado.

Respecto a las sensaciones de comodidad se han encontrado referencias que hacen alusión a la tranquilidad encontrada, lo que ratifica el estudio de Rovira (2010). Otra sensación descrita por el alumnado ha sido la de acompañamiento cuando han realizado las tareas con compañeros con los que tienen un alto grado de confianza o amistad. Esto corrobora lo analizado por los estudios de Canales (2007b), Canales (2009) Davis (2010) y Canales et al. (2013).

Este sentimiento vivido de acompañamiento puede relacionarse con las palabras de Stamatis (2011) donde afirma que el ser humano manifiesta un hambre de contacto, al ser seres sociales sintonizados para la interacción (Della Longa et al., 2022), siendo esta crucial para la comodidad (Soler, 1989). De la misma forma se relaciona con la necesidad de conexión social que Della Longa et al. (2022) muestra en su artículo.

En contraposición a este acompañamiento se han encontrado algunas referencias que aluden a la soledad experimentada como algo negativo por el alumnado en ejercicios en comotricidad, es decir, sin interacción entre los sujetos. Esto ratifica la idea de que la ausencia del tacto tiene implicaciones negativas a nivel psicológico y social (Della Longa et al., 2022; Gallace y Spence, 2010; Stamatis, 2011), especialmente

teniendo en cuenta que alguna referencia proviene de alumnado que no se encuentra cohesionado con el grupo.

Por otra parte, no se han encontrado referencias que hagan alusión a las relaciones de poder o estatus que se pueden mostrar con el tacto (Heinonen y Tainio, 2022). Tampoco se ha hecho explícito el sentimiento de empatía, por lo que no se han podido corroborar los artículos de Gordo (2023) y Rovira (2010).

Durante el análisis de las sensaciones redactadas, se constata que como Heinonen y Tahinio (2022) indican, un mismo contacto puede conducir a distintas interpretaciones en el sujeto u objeto del tacto y la persona con la que se comparte la experiencia (Gallace y Spence, 2010), encontrando referencias que aluden a una sensación de comodidad dada por realizar la tarea con personas con la que el sujeto muestra una afinidad. Por otro lado, no se ha ratificado que las diferencias de etnia o género supongan un factor de riesgo para esta interacción (Della Longa et al. 2022), ya que no se ha hecho distinción en estas características para evaluar el contacto, ni han sido recogidas de manera explícita en ninguno de los diarios.

Respecto a los roles, en el emisor se destaca la emoción de incertidumbre, que viene dada por la posibilidad de dañar al receptor o por no saber qué zonas van a ser tocadas, lo que se vincula con los estudios de Canales (2007b), Canales (2009), Canales-Lacruz et al. (2013), Davis (2010) y Rovira (2010). Además, las referencias que han mostrado incomodidad por tocar determinadas zonas corporales ratifican la sexualidad que se le da al tacto, presentada por Bilbeny (1997), Canales, (2006) y Davis (2010). Esto da importancia a promover unas consideraciones éticas en el aula enmarcadas en el respeto y seguridad al tocar como Hermans (2022) cita en su artículo.

En el tema de la sexualidad, al no hacer distinción entre chicos y chicas ni orientación sexual no se pueden corroborar los datos de Canales-Lacruz y Rey-Cao (2014), que muestran que el alumnado considera el tacto entre personas del mismo sexo homosexual y el producido entre sexos erótico.

Las referencias del estudiantado en el rol de receptor de la interacción táctil son eminentemente negativas, con sólo un 10% de referencias de comodidad, por lo que se ha recogido totalmente lo contrario al estudio de Canales (2007b), donde el alumnado se mostraba más cómodo en este rol. La única referencia de comodidad encontrada en el rol de receptor ha hecho alusión a la diversión, que como Rovira (2010) expone es una emoción que aparece al tocar a sus compañeros. No se corroboran las emociones de ayuda o empatía que presenta este mismo estudio de Rovira (2010).

Sí se han mostrado resultados como los recogidos por Rovira (2010) que indican temor o vergüenza en los sujetos que reciben el tacto por un poco costumbrismo a este, lo que se describe en los diarios con el uso de palabras como raro, incertidumbre o nervios. Asimismo, se encuentra alguna referencia que hace alusión al dolor sentido en ejercicios que tienen que soportar el peso de sus compañeros, como indican los resultados de Canales (2009).

Por último, se encuentran varias referencias de estudiantes en las que no se puede discernir entre el emisor y receptor de la interacción táctil, rescatando la idea de que el tacto es un sentido con dos roles simultáneos (Davis, 2010, Heinonen y Tainio, 2022; Stamatís, 2011). La interacción táctil mixta es la que más comodidad ha generado presentando la tranquilidad como sensación más percibida. Esta tranquilidad es clave para conseguir el en-si-mismamiento que presentan las investigaciones de Canales (2007b) y Canales (2009) y de la propiocepción (Restrepo, 1997).

Se puede concluir que, al demostrar que tanto la mirada como el tacto constituyen un compromiso emocional para el alumnado, que varía en función de la lógica interna dada en las diferentes tareas, se constata la idea de Canales (2007a) Canales-Lacruz y Rey-Cao (2014) y Stamatis (2011) de la importancia de establecer programaciones con una progresión que tenga en cuenta el compromiso emocional, así como las posibles inhibiciones del alumnado (García et al., 2013).

## 6. CONCLUSIONES

Los testimonios recogidos en los diarios de prácticas componen una amplia variedad de emociones suscitadas por la interacción visual y táctil en actividades artístico expresivas, demostrando que el alumnado no es indiferente a ellas, y ofreciéndonos unos resultados a analizar que nos pueden servir como punto de partida para un futuro diseño de unidades que faciliten una progresión en el compromiso motriz del alumnado.

Estas emociones analizadas han comprobado como la exigencia emocional de las tareas de expresión corporal es de alto grado, ya que la mayor parte del alumnado se ha sentido incómodo ante las interacciones analizadas, obteniendo un 53% de referencias de incomodidad frente a un 47% de comodidad.

Se ha podido comprobar cómo estas acciones expresivas han estimulado la singularidad motriz, algo a lo que, a juzgar por las referencias, tanto en sus diarios como durante las sesiones, los alumnos no están acostumbrados a hacer, debido a que tildaban lo que estaban haciendo como algo raro por la falta de un modelo a seguir y de la competitividad. Por lo tanto, queda claro que, al menos en el contexto estudiado, la cultura profesional de la educación física sigue entendiendo un movimiento centrado en la eficacia motriz y el seguimiento de modelos.

Es aquí donde, como se ha ido nombrando durante el presente trabajo, las situaciones de expresión corporal juegan un papel crucial, ya que se ha podido observar como el alumnado se ha visto “desnudo” ante esta falta de modelos y ha explorado su expresividad.

## **6.1. Influencia de la mirada**

En cuanto a la interacción visual, debido a la cantidad de referencias recogidas, resulta obvio que modifica el comportamiento del alumnado, suponiendo en la mayoría de los casos una restricción motriz.

En relación a los roles, se concluye que el de emisor de la mirada u observador es adoptado con mayor comodidad por parte del estudiantado, encontrándose sujeto a emociones de comodidad tales como diversión al poder observar al otro. Asimismo, cuando se observa a otro sin una reciprocidad visual el emisor siente alivio al no ser juzgado por la mirada del otro, aunque se siguen encontrando sentimientos de incomodidad como el nerviosismo provocado por ver a la otra persona desorientada, mostrando un sentimiento empático.

En cuanto al rol del observado, según las experiencias relatadas en los diarios, ha provocado una mayor restricción motriz e incomodidad que el anterior, observándose un evidente descenso de la comodidad conforme se avanzaba en la progresión, con un 66% de referencias de comodidad en ausencia visual que se han acabado convirtiendo en un 50% y en un 42% en las situaciones de ausencia visual del observado y de presencia visual respectivamente.

Por lo tanto, las situaciones vividas por el alumnado en ausencia visual se pueden entender, con los resultados de esta investigación, como un recurso desinhibidor para la interacción con los compañeros, expresando sentimientos de tranquilidad, concentración y libertad por no ser vistos, tres estados que resultan muy favorables para la exploración de sus propias posibilidades motrices, ya que favorece un en-simismamiento necesario para la realización de estas actividades. No obstante, un número

reducido de alumnos muestran incomodidad ante la ausencia visual, en este caso debida a una inseguridad y estado de alerta por el hecho de no ver lo que ocurre a su alrededor.

Al mantener la ausencia visual del observado, pero quitar los antifaces al observador se obtuvo la misma cantidad de referencias de comodidad que de incomodidad, volviendo a observar la tranquilidad y libertad de algunos alumnos. Por lo tanto, sigue siendo un buen recurso para conseguir el en-si-mismamiento, aunque aparece una mayor incomodidad por los nervios registrados causados por el hecho de no ver a sus observadores.

Por último, las actividades en presencia visual indicaron de forma evidente los bloqueos práxicos debidos a la mirada, especialmente en un grupo sin experiencia previa en actividades de este dominio, apareciendo por primera vez en los diarios las emociones de vergüenza e incluso agobio, aunque una minoría de alumnado más exhibicionista disfrutó de las actividades. Asimismo, algunas referencias dejan entrever que la comodidad en estas situaciones viene dada por una confianza con el observador, por lo que puede servir como un recurso para la desinhibición.

## **6.2. Influencia del tacto**

Respecto a la interacción táctil podemos afirmar que el alumnado de sexto de primaria analizado se muestra altamente contrario a recibirlo. Destaca cómo en el rol del receptor de la interacción se encontraron una gran cantidad de referencias negativas que recogían la poca costumbre a ser tocados en la época contemporánea y el nerviosismo del alumnado debido a la incertidumbre que esta situación novedosa les presenta, habiendo un único alumno entre 24 de la muestra que ha referenciado una sensación positiva de esta situación.

A la hora de emitir el mensaje táctil, aunque la diferencia no haya sido tan grande, las emociones de incomodidad han seguido superando a las de comodidad, con referencias que seguían haciendo alusión a lo raro que se hacía la situación para ellos y a la incertidumbre que esto les provocaba. Las sensaciones de comodidad se han basado en un bienestar por sentirse acompañado o de una normalidad entendida como falta de turbación emocional.

Cabe destacar que el único indicador de interacción táctil con unas referencias de comodidad superiores a las de incomodidad ha sido el denominado como interacción táctil mixta, es decir, en la que era imposible diferenciar entre receptor y emisor. Aunque ha vuelto a aparecer la rareza de la situación (aspecto más destacado con diferencia en todos los indicadores de interacción táctil) el alumnado ha manifestado por primera vez sentimientos de diversión y tranquilidad. Se entiende por estos resultados que las situaciones de interacción táctil en las que no había un emisor claro han sido las que menor incomodidad desarrollan en el estudiantado.

Se han incluido referencias sobre la modificación de las emociones según se encontraban en ausencia visual o no en el tacto, se utilizaran objetos intermedios y las tareas fueran en parejas o en grupos. Sin embargo, no han mostrado una tendencia clara y su poca numerosidad ha causado que esos aspectos no hayan sido tenidos en cuenta para el análisis de las interacciones en este estudio.

### **6.3. Futuras líneas de investigación**

Para complementar el presente estudio serían susceptibles de análisis los condicionantes de la lógica interna dentro de las progresiones. Es decir, en la interacción visual en lugar de analizar únicamente la presencia o ausencia de visión,

analizar otros aspectos como la confianza o el número de observadores, ya que no se ha reflejado en los diarios.

En esta misma línea, en la interacción táctil sería posible estudiar otros aspectos de la lógica interna como la utilización de objetos intermedios o la organización grupal, ya que como se ha comentado en el sub-apartado anterior el alumnado tampoco ha reflejado estos datos en sus diarios con la suficiente profundidad ni cantidad de referencias como para ser analizados, ni han mostrado una tendencia de preferencia por uno u otro tipo de tareas relevante.

#### **6.4 Limitaciones de la investigación**

El hecho de trabajar con un número bajo de sesiones y un tiempo útil de ellas relativamente escaso debido a un alumnado con el que son constantes las interrupciones, ha dificultado analizar con mayor profundidad otros condicionantes de la lógica interna nombrados anteriormente.

Asimismo, mi falta de experiencia en el campo de la investigación me suscitó dificultades especialmente en el comienzo, al no estar habituado a la investigación y posterior redacción de una memoria semejante a esta.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

Arteaga, Milagros; Viciano, Virginia; Conde, Julio. (1999). Desarrollo de la expresividad corporal: tratamiento globalizador de los contenidos de representación (Vol. 114). Inde.

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=0M9PhVfKRQsC&oi=fnd&pg=PA13&dq=ARTEAGA,+M.%3B+VICIANA,+V.%3B+CONDE,+J.+\(1999\):+Desarrollo+de+la+expresividad+corporal.+Barcelona.+Inde.&ots=YFvBIyKLHS&sig=2IXqzhoLla6IfBkfpKNSsDozFnE#v=onepage&q=ARTEAGA%2C%20M.%3B%20VICIANA%2C%20V.%3B%20CONDE%2C%20J.%20\(1999\)%3A%20Desarrollo%20de%20la%20expresividad%20corporal.%20Barcelona.%20Inde.&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=0M9PhVfKRQsC&oi=fnd&pg=PA13&dq=ARTEAGA,+M.%3B+VICIANA,+V.%3B+CONDE,+J.+(1999):+Desarrollo+de+la+expresividad+corporal.+Barcelona.+Inde.&ots=YFvBIyKLHS&sig=2IXqzhoLla6IfBkfpKNSsDozFnE#v=onepage&q=ARTEAGA%2C%20M.%3B%20VICIANA%2C%20V.%3B%20CONDE%2C%20J.%20(1999)%3A%20Desarrollo%20de%20la%20expresividad%20corporal.%20Barcelona.%20Inde.&f=false)

Baecker, I.M (1997) Relacionando interés, acción, producción de conocimiento, concepciones de cuerpo y concepciones de movimiento: ¿Es posible una ciencia del movimiento humano?. *Revista Educación Física y Ciencia*,3 (2).

Barbero, J. I. (1996) Cultura profesional y currículo (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. *Revista de Educación*, 311, 13-49.

Bilbeny, N. (1997). La revolución en la ética. Barcelona, 13-53.

Canales, I. (2006). Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en la expresión corporal. Universitat de Lleida. <http://hdl.handle.net/10803/8205>

Canales, I. (2007a). Una propuesta de intervención didáctica para la expresión corporal: orientaciones didácticas de aplicación de la interacción táctil y la interacción visual. *Tándem: Didáctica de la educación física*.

Canales, I. (2007b). La mirada y el tacto como condicionantes del compromiso emocional del alumnado en las sesiones de expresión corporal. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 19, 191-212.

Canales, I. (2009). La mirada y el tacto en la expresión corporal. *Apunts. Educació física i esports*.

Canales-Lacruz I., & Corral-Abós, (2021). Interacción visual y lógica interna en las tareas de expresión corporal (No. ART-2021-120618).

Canales-Lacruz, I., & Rey-Cao, A. (2014). Diferencias de género percibidas por el alumnado en la interacción visual y táctil de las tareas de expresión corporal. *Movimento*, 20(1), 169-192.

Canales-Lacruz I., Táboas, M. I., & Rey-Cao A. (2013). Deshibición, espontaneidad y codificación percibida por el alumnado de expresión corporal. *Movimento*, 19(4), 119-140. <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115328881006.pdf>

Davis, F. (2010). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.

Della Longa, L., Valori, I., & Farroni, T. (2022). Interpersonal affective touch in a virtual world: Feeling the social presence of others to overcome loneliness. *Frontiers in psychology*, 12, 6298.

Gallace, A., & Spence, C. (2010). The science of interpersonal touch: an overview. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 34(2), 246-259.

García, I., Pérez, P. & Calvo, A. (2013). *Expresión corporal. Una práctica de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la*

profundización del empleo del cuerpo. Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (23), 19-22. <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345732289004.pdf>

Ginslov, J. (2022). DEEP FLOW: an embodied materiality of dance, technology, and bodily experience. *Body, Space & Technology*, 21(1).

González-Palomares, A., Canales-Lacruz, I., Rey-Cao, A., & Rovira, G. (2021). La ansiedad escénica en los procesos de creación del alumnado en formación en Ciencias de la Actividad Física y Deporte. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (434), 66-72.

Gordo, M. C. (2023). Comunicación no verbal en Pandemia.: Cuando la vida nos obligó a mirarnos a los ojos. *Revista de Comunicación y Salud: RCyS*, 13(1), 10.

Heinonen, P., & Tainio, L. (2022). Intercorporeal construction of we-ness in classroom interaction. *Human Studies*, 1-24.

Hermans, C. (2022). To touch and to be touched: interconnectedness and participatory sense-making in play and dance improvisation. *Journal of Dance Education*, 22(4), 211-222.

Jin, J., & Snook, B. (2022). Comprehensively strengthening and improving aesthetic education in a new era: An examination of the dance education major at the Beijing dance academy. *International Journal of Chinese Education*, 11(3), 2212585X221127451.

Lafuente, J. C., & Hortigüela, D. (2021). La percepción de los futuros/as maestro/as respecto a la implantación de contenido de expresión corporal. *Movimento*, 27.

López, V.M., Pérez, D., Manrique, J.C. & Monjas, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. Retos, 29, 182-187.

<https://www.redalyc.org/pdf/3457/345743464037.pdf>

Mateu, M., & Coelho, M. A. (2011). La lógica interna y los dominios de acción motriz de las situaciones motrices de expresión (SME). Emancipação, 11(1), 129-142.

Marín, J. P., & Muñoz, B. A. (2023). Representaciones sociales sobre cuerpo y sus concepciones en una facultad de educación física, recreación y deporte. Formación universitaria, 16(2), 73-82.

Miralbés G., (2018) La influencia de la interacción visual en el alumnado de expresión corporal.

Parlebas, P. (2001). Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz. Paidotribo.

Romero, M. R., Gelpi Fleta, P., Mateu Serra, M., & Lavega i Burgués, P. (2017). Influencia de las prácticas motrices sobre el estado emocional de estudiantes universitarios. Revista International de Medicina y Ciencias de la Actividad Fisica y del Deporte, 2017, vol. 17, núm. 67, p. 449-466.

Rovira, G. (2010). La conciencia sensitiva en la formación del docente. Estudio de casos: las vivencias de los estudiantes de magisterio suscitadas en las prácticas de situaciones motrices introyectivas. Universitat de Lleida.

<http://hdl.handle.net/10803/8204>

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

Salgado, J. I., & Rovira, G. (2007). Uso de los diarios de prácticas para la investigación y evaluación de la docencia. In *Innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza: caminando hacia Europa* (p. 20). Universidad de Zaragoza.  
[http://www.unizar.es/eees/innovacion06/COMUNIC\\_PUBLI/BLOQUE\\_I/CAP\\_I\\_15.pdf](http://www.unizar.es/eees/innovacion06/COMUNIC_PUBLI/BLOQUE_I/CAP_I_15.pdf)

Salgado, J. I., Sánchez, J. A., & Canales, I. (2021). Las emociones como dificultad didáctica en la enseñanza de prácticas motrices: Los problemas afectivos derivados del contacto. *Conceptualización. Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(3), 167-190.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300167>

Soler, E., (1989) *Educación sensorial*. Alhambra.

Stamatis, P. J. (2011). Nonverbal communication in classroom interactions: A pedagogical perspective of touch. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 9(25), 1427-1442.

Torrents, C., Mateu, M., Planas, A., & Dinusôva, M. (2011). Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del deporte*, 20(2), 401-412. <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235122167011.pdf>

## 8. ANEXOS

### Anexo 1

Referencias codificadas del indicador observador en tareas con presencia visual (1.1.1.)

[<Archivos\\Diario 1>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 3,51%]

Referencia 1 - Cobertura 3,51%

Además se sintió raro verlos y que me vieran pero luego de acostumbrarme fue mejor.

[<Archivos\\diario 10>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,79%]

Referencia 1 - Cobertura 2,79%

Lo bueno de no llevar antifaz es que podía disfrutar de cómo mi pareja me imitaba,

[<Archivos\\diario 11>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 3,14%]

Referencia 1 - Cobertura 3,14%

He visto a mis compañeros y me ha dado risa y vergüenza ajena.

[<Archivos\\diario 14>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 10,83%]

Referencia 1 - Cobertura 10,83%

Cuando estábamos sin antifaz todos fue gracioso pero incómodo porque me sentí rara al observar a mis compañeros.

[<Archivos\\diario 15>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 3,08%]

Referencia 1 - Cobertura 3,08%

y con risa cuando veía a mis compañeros.

[<Archivos\\diario 17>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 6,58%]

Referencia 1 - Cobertura 6,58%

aunque estaba bastante bien observar a mis compañeros cuando lo hacían ellos.

[<Archivos\\diario 20>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 17,12%]

Referencia 1 - Cobertura 17,12%

Al no llevar antifaz me he sentido mejor por ejemplo en el pasillo ya que al no llevar antifaz veía lo que pasaba y me sentía divertido al ver como mis compañeros hacen gracias.

[<Archivos\\diario 22>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 12,90%]

Referencia 1 - Cobertura 12,90%

En cambio en los que no tenía antifaz me he sentido un poco nervioso y también incómodo cuando tenía que observar a otros.

[<Archivos\\diario 24>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 9,23%]

Referencia 1 - Cobertura 9,23%

Cuando tenía que ser yo el que copiaba en momentos me sentí como un esclavo pero en momentos me gustó mucho.

[<Archivos\\diario 4>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 22,15%]

Referencia 1 - Cobertura 22,15%

Los ejercicios sin antifaz han sido más divertidos la verdad, porque yo antes no veía lo que hacía y me daba un poco de gracia verles haciendo cosas raras a mis compañeros

[<Archivos\\Diario 5>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,75%]

Referencia 1 - Cobertura 1,75%

como cuando los veía yo

[<Archivos\\diario 6>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,58%]

Referencia 1 - Cobertura 2,58%

como cuando los veía yo

## **Anexo 2**

Referencias codificadas del indicador observador en tareas de ausencia visual del observado (1.1.2.)

[<Archivos\\diario 10>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,65%]

Referencia 1 - Cobertura 2,65%

me pone muy nerviosa ver como la gente con antifaz puesto se desorienta tanto.

[<Archivos\\diario 13>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 11,07%]

Referencia 1 - Cobertura 11,07%

Cuando no llevaba antifaz he visto a mis compañeros y me daba un poco de risa y de dificultad porque había cosas que no podía hacer.

[<Archivos\\diario 2>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 8,08%]

Referencia 1 - Cobertura 8,08%

Otra cosa buena ha sido cuando solo mis compañeros llevaban el antifaz ya que me he sentido bien porque ellos no me veían lo que yo hacía.

### Anexo 3

Referencias codificadas del indicador observado en tareas de ausencia visual (1.2.1.)

[<Archivos\\Diario 1>](#) - § 2 referencias codificadas [Cobertura 16,98%]

Referencia 1 - Cobertura 8,76%

Al no poder ver nada en el ejercicio de pintar la colchoneta con el cuerpo me sentí rara y también sentía que me iba a caer y en el ejercicio de actuar como un dinosaurio pensaba que le iba a pegar a alguien

Referencia 2 - Cobertura 8,21%

En el ejercicio de actuar como si estuviéramos escalando o en el de actuar como si fuéramos gusanos me sentí un poco mejor de que si lo hubiera hecho con todos mirándome porque era un poco raro.

[<Archivos\\diario 10>](#) - § 2 referencias codificadas [Cobertura 13,71%]

Referencia 1 - Cobertura 3,10%

Me he sentido bien al no ver lo que había a mi alrededor porque así me podía concentrar más

Referencia 2 - Cobertura 7,14%

Además me he sentido muy liberada, porque si me hubieran visto mis amigos como me revolcaba por la colchoneta para un ejercicio de cubrirnos de pintura se habrían partido de la risa y me habrían desconcentrado.

[<Archivos\\diario 11>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 10,93%]

Referencia 1 - Cobertura 10,93%

Por una parte me he sentido mal porque había gente que se reía y no sabía si era por mí o por ellos. Y además en cualquier momento me podía dar otra compañera.

[<Archivos\\Diario 12>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 19,94%]

Referencia 1 - Cobertura 19,94%

En los ejercicios con antifaz me he sentido tranquilo, por ejemplo en la parte de la respiración, pero me he sentido solo en la colchoneta

[<Archivos\\diario 13>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 10,15%]

Referencia 1 - Cobertura 10,15%

Como nadie me veía me he sentido libre cuando estábamos haciendo lo de la escalada, como si estuviera en una montaña sola

[<Archivos\\diario 14>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 10,74%]

Referencia 1 - Cobertura 10,74%

Me sentí relajada cuando no podía ver a mi alrededor. Fue algo extraño pero también satisfactorio

[<Archivos\\diario 15>](#) - § 2 referencias codificadas [Cobertura 7,54%]

Referencia 1 - Cobertura 2,04%

Me he sentido raro al moverme sin ver

Referencia 2 – Cobertura 5,50%

pero no he sentido nada de vergüenza porque yo tampoco veía.

[<Archivos\\diario 16>](#) - § 2 referencias codificadas [Cobertura 16,50%]

Referencia 1 - Cobertura 8,52%

Al no ver me he sentido rara por si me chocaba con algo aunque no me moviera

Referencia 2 – Cobertura 7,98%

Pero me he sentido bien porque no he tenido vergüenza.

[<Archivos\\diario 17>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 8,29%]

Referencia 1 - Cobertura 8,29%

Se sentía raro el no poder observar a nada ni a nadie y me sentía no observada pero no muy segura

[<Archivos\\diario 2>](#) - § 2 referencias codificadas [Cobertura 20,14%]

Referencia 1 - Cobertura 10,66%

En los ejercicios en los que todo el mundo llevaba antifaz me he sentido relajado y tranquilo porque al no poder ver y saber que no me iban a hacer nada malo me he relajado bastante.

Referencia 2 - Cobertura 9,48%

Un ejemplo es el de pintar y el del gusano. Me he sentido seguro, porque si no me veía nadie, nadie me podía criticar ni me podían decir algo aunque hiciese algo.

[<Archivos\\diario 22>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 13,95%]

Referencia 1 - Cobertura 13,95%

En los ejercicios que tenía el antifaz me he sentido como si mis sentidos se abrieran para escuchar mejor y un poco solo, con miedo.

[<Archivos\\diario 24>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 6,32%]

Referencia 1 - Cobertura 6,32%

Me he sentido bien en los que llevábamos el antifaz, despejado y tranquilo

[<Archivos\\diario 3>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 16,67%]

Referencia 1 - Cobertura 16,67%

Me he sentido un poco rara porque no podía ver, pero me he sentido bien porque nadie te puede decir si estás haciendo bien el ejercicio o mal, simplemente estás a lo tuyo.

[<Archivos\\diario 4>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 15,41%]

Referencia 1 - Cobertura 15,41%

Cuando estábamos con esos ejercicios me he sentido estúpido pero como no me veía nadie bien porque me he sentido libre.

[<Archivos\\Diario 5>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 6,32%]

Referencia 1 - Cobertura 6,32%

Cuando tenían todos el antifaz estaba relajado me he sentido bien, me sentía libre.

[<Archivos\\diario 6>](#) - § 2 referencias codificadas [Cobertura 15,51%]

Referencia 1 - Cobertura 15,51%

En los ejercicios que llevaba antifaz me he sentido mal al no observar lo que tenía alrededor

Referencia 2 – Cobertura 5,24%

pero relajado porque nadie me estaba viendo.

[<Archivos\\diario 7>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 30,20%]

Referencia 1 - Cobertura 30,20%

He sentido miedo ya que tenía miedo a hacerme daño al estar en una habitación a oscuras y no ver nada, sólo escuchar voces

[<Archivos\\diario 8>](#) - § 2 referencias codificadas [Cobertura 12,61%]

Referencia 1 - Cobertura 4,57%

Me he sentido insegura y rara al no ver nada

Referencia 2 – Cobertura 8,04%

pero por otra parte bien porque como no me veían no me sentí incómoda

#### **Anexo 4**

Referencias codificadas del indicador observado en tareas de presencia visual (1.2.2.)

[<Archivos\\Diario 1>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 8,81%]

Referencia 1 - Cobertura 6,52%

Cuando no había antifaz me sentí más rara porque comparado con el otro ejercicio de imitar o hacer poses en el que llevábamos antifaz, todos podían verme.

[<Archivos\\diario 11>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,63%]

Referencia 1 - Cobertura 2,63%

Pero en la última clase sin antifaz me dio vergüenza

[<Archivos\\diario 11>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 8,69%]

Referencia 1 - Cobertura 8,69%

En los ejercicios sin antifaz me ha sentido más raro y más vergonzoso cuando teníamos que bailar o hacer posturas

[<Archivos\\diario 17>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 7,69%]

Referencia 1 - Cobertura 7,69%

En los ejercicios que no llevaba antifaz me he sentido más rara porque no sabía que hacer,

[<Archivos\\diario 18>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 15,98%]

Referencia 1 - Cobertura 15,98%

En los ejercicios sin antifaz me he sentido más incómoda porque te estaban observando

[<Archivos\\diario 2>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 5,56%]

Referencia 1 - Cobertura 5,56%

En los ejercicios sin antifaz me he sentido más raro porque si me observaban veían lo que hacía

[<Archivos\\diario 21>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 12,90%]

Referencia 1 - Cobertura 12,90%

En los ejercicios sin antifaz me he sentido con mas vergüenza por si me miraban los profes o más gente a parte de con la persona que estaba haciendo el ejercicio de imitar a mi pareja.

[<Archivos\\diario 24>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 12,05%]

Referencia 1 - Cobertura 12,05%

Cuando no llevábamos antifaz me he sentido como un líder ya que me copiaban todo lo que hacía pero había veces que me agobiaba que me vieran.

[<Archivos\\Diario 5>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 8,45%]

Referencia 1 - Cobertura 8,45%

Cuando he hecho ejercicios sin el antifaz me he sentido normal porque son mis compañeros, tanto cuando me veían

[<Archivos\\diario 6>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 12,47%]

Referencia 1 - Cobertura 12,47%

Cuando he hecho ejercicios sin el antifaz me he sentido normal porque son mis compañeros, tanto cuando me veían

[<Archivos\\diario 8>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 7,19%]

Referencia 1 - Cobertura 7,19%

Sin al antifaz ahora me siento un poco mejor que antes pero poco.

[<Archivos\\diario 9>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 4,56%]

Referencia 1 - Cobertura 4,56%

aunque si me miran me siento famosa

## Anexo 5

Referencias codificadas del indicador observado en tareas de ausencia visual del observado (1.2.3.)

[<Archivos\\Diario 1>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 6,73%]

Referencia 1 - Cobertura 6,73%

Cuando tenía yo solo el antifaz me sentía nerviosa porque sabía que me estaban viendo y más cuando tuve que hacer poses porque las que hacía eran un poco raras

[<Archivos\\diario 10>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 4,42%]

Referencia 1 - Cobertura 4,42%

En los que solo yo tenía antifaz me he sentido libre por ejemplo en el ejercicio de bailar me sentía feliz y me daba mucha gracia.

[<Archivos\\diario 11>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 6,43%]

Referencia 1 - Cobertura 6,43%

Cuando solo yo tenía el antifaz me he sentido mejor que si estuviera viendo si me miraban, porque me daba un poco de vergüenza.

[<Archivos\\diario 14>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 8,99%]

Referencia 1 - Cobertura 8,99%

Cuando se quitaron el antifaz los compañeros y yo lo llevaba me sentí incómoda, muy incómoda.

[<Archivos\\diario 16>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 10,38%]

Referencia 1 - Cobertura 10,38%

Cuando solo yo tenía el antifaz me sentía normal porque sabía que la gente me veía.

[<Archivos\\diario 18>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 7,33%]

Referencia 1 - Cobertura 7,33%

y cuando no lo veía me he sentido bien.

[<Archivos\\diario 19>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 27,56%]

Referencia 1 - Cobertura 27,56%

Cuando no veía que me estaban observando porque llevaba puesto el antifaz me he sentido muy relajado y tranquilo, muy libre.

[<Archivos\\diario 20>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 13,64%]

Referencia 1 - Cobertura 13,64%

En los ejercicios en los que solo yo llevaba el antifaz me he sentido raro porque no veía a mi pareja, por ejemplo cuando me tenía que imitar

[<Archivos\\diario 21>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 15,22%]

Referencia 1 - Cobertura 15,22%

En los ejercicios con antifaz me he sentido con miedo por si mis amigos me hacían algo y también por no saber lo que estaba pasando en el gimnasio, como por ejemplo en el que te tienen que imitar con el antifaz puesto

[<Archivos\\diario 23>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 33,83%]

Referencia 1 - Cobertura 33,83%

En los ejercicios con los que solo yo llevaba el antifaz me he sentido un poco nerviosa porque me veían y no veía que si lo hacían bien.

[<Archivos\\diario 3>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 9,16%]

Referencia 1 - Cobertura 9,16%

En los que solo tenía el antifaz yo me he sentido muy tranquila porque no sentía que me veían.

[<Archivos\\Diario 5>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,82%]

Referencia 1 - Cobertura 2,82%

Cuando solo lo tenía yo era más raro.

[<Archivos\\diario 8>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 9,96%]

Referencia 1 - Cobertura 9,96%

En cambio, cuando solo yo llevaba el antifaz me sentí un poco incómoda, demasiado tal vez.

[<Archivos\\diario 9>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 10,55%]

Referencia 1 - Cobertura 10,55%

En los que solo tenía yo el antifaz también bien porque no me gusta que me miren,

## Anexo 6

Referencias codificadas del indicador emisor de interacción táctil (2.1.1.)

[<Archivos\\Diario 1>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,24%]

Referencia 1 - Cobertura 2,24%

Cuando toque a mi compañera me sentí un poco más rara

[<Archivos\\diario 10>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 3,20%]

Referencia 1 - Cobertura 3,20%

y nerviosa cuando lo pasaba yo por si no lo hacía apropiadamente o hacía daño a mis compañeros

[<Archivos\\diario 11>](#) - § 2 referencias codificadas [Cobertura 8,70%]

Referencia 1 - Cobertura 5,01%

Al tocar a otras personas me he sentido bien y raro a la vez porque al no verla le podía hacer daño

Referencia 2 - Cobertura 3,69%

Cuando los tocaba con el pañuelo me daba menos vergüenza que sin pañuelo,

[<Archivos\\Diario 12>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 8,53%]

Referencia 1 - Cobertura 8,53%

y me he sentido acompañado cuando tenía que tocar a alguien

[<Archivos\\diario 15>](#) - § 2 referencias codificadas [Cobertura 16,92%]

Referencia 1 - Cobertura 9,62%

Al tocar a otras personas me he sentido un poco raro y he preferido los ejercicios en los que no veía y los hacía con objetos

Referencia 2 - Cobertura 7,31%

En los ejercicios con el antifaz que tenía que tocar a otros me he sentido como si fuera ciego.

[<Archivos\\diario 16>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 12,25%]

Referencia 1 - Cobertura 12,25%

En el que tenías que tocar a alguien con el antifaz me he sentido rara por si tocaba algo extraño.

[<Archivos\\diario 17>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 5,47%]

Referencia 1 - Cobertura 5,47%

Cuando he tenido que tocar a otras personas también ha sido raro

[<Archivos\\diario 19>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 22,00%]

Referencia 1 - Cobertura 22,00%

En cambio en los ejercicios que tocaba a otras personas he tenido una sensación rara y desagradable

[<Archivos\\diario 23>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 15,92%]

Referencia 1 - Cobertura 15,92%

Me sentí raro también en los que tenía que tocar a otra persona.

[<Archivos\\diario 2>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,63%]

Referencia 1 - Cobertura 2,63%

no sabía cuando iba a tocar a la otra persona

[<Archivos\\diario 20>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 6,58%]

Referencia 1 - Cobertura 6,58%

En los que he tenido que tocar a otras personas me he sentido normal

[<Archivos\\diario 21>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 6,24%]

Referencia 1 - Cobertura 6,24%

En los que he tenido que tocar a otra persona con el antifaz me he sentido rara pero bien

[<Archivos\\diario 22>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 9,83%]

Referencia 1 - Cobertura 9,83%

En los ejercicios que he tenido que tocar a otras personas me he sentido nervioso y con miedo

[<Archivos\\diario 24>](#) - § 2 referencias codificadas [Cobertura 21,97%]

Referencia 1 - Cobertura 9,15%

En los que tocaba a otras personas me he sentido raro pero he tenido que manejarlo y al

final lo he tocado.

Referencia 2 - Cobertura 12,82%

En el rodillo por ejemplo me he sentido como en un coche porque se movía y yo no hacía nada, ha sido divertido, por eso prefiero los que son en grupo.

[<Archivos\\diario 3>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 10,14%]

Referencia 1 - Cobertura 10,14%

Al tocar a otras personas me he sentido rara porque no sabías si íbas a tocar a otra persona o el suelo.

[<Archivos\\diario 4>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 6,99%]

Referencia 1 - Cobertura 6,99%

Me he sentido muy bien cuando tocaba a otras personas.

[<Archivos\\Diario 5>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 4,26%]

Referencia 1 - Cobertura 4,26%

Supongo que al tocar a otras personas me he sentido bien

[<Archivos\\diario 6>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 11,91%]

Referencia 1 - Cobertura 11,91%

Me he sentido raro cuando he tenido que tocar a otras personas pero los prefiero en grupo que por parejas.

[<Archivos\\diario 7>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 19,31%]

Referencia 1 - Cobertura 19,31%

Me he sentido segura cuando he tocado a otras personas porque eran mis amigas.

[<Archivos\\diario 8>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 9,96%]

Referencia 1 - Cobertura 9,96%

Cuando tuve que tocar a otra persona me sentí bien porque estaba con mi mejor amiga

Marwa

## **Anexo 7**

Referencias codificadas del indicador receptor de interacción táctil (2.2.1.)

[<Archivos\\Diario 1>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,96%]

Referencia 1 - Cobertura 2,96%

que cuando mi compañera lo hizo y a veces sentía un poco de cosquillas

[<Archivos\\diario 10>](#) - § 2 referencias codificadas [Cobertura 6,33%]

Referencia 1 - Cobertura 3,40%

Cuando he tocado a otras personas me he sentido muy intrigada cuando me pasaban el mensaje tocándome

Referencia 2 - Cobertura 2,93%

En el ejercicio del rodillo me he sentido estrujada y segundo no podía parar de reírme

[<Archivos\\diario 11>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,56%]

Referencia 1 - Cobertura 0,56%

o ella a mí

[<Archivos\\diario 17>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 9,49%]

Referencia 1 - Cobertura 9,49%

en el que había que ponerse en una postura y tu compañero con el antifaz te tocaba me sentía muy rara y tocada.

[<Archivos\\diario 2>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,64%]

Referencia 1 - Cobertura 1,64%

o cuando me iba a tocar a mí

[<Archivos\\diario 20>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 6,67%]

Referencia 1 - Cobertura 6,67%

Me he sentido mal en el rodillo porque se me tiraban y me hacían daño

[<Archivos\\diario 21>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 6,52%]

Referencia 1 - Cobertura 6,52%

Pero en los que no he tenido antifaz me he sentido más rara porque no me gusta que me toquen,

[<Archivos\\Diario 5>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 7,46%]

Referencia 1 - Cobertura 7,46%

En el ejercicio del escáner sentía nervios porque sentía que me tocaba pero no me tocaba, era raro

[<Archivos\\diario 9>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 9,64%]

Referencia 1 - Cobertura 9,64%

pero en los que me tenían que tocar mal, porque no me gusta que me toquen.

## Anexo 8

Referencias codificadas del indicador de interacción táctil mixta (2.3.1.)

[<Archivos\\Diario 1>](#) - § 2 referencias codificadas [Cobertura 10,54%]

Referencia 1 - Cobertura 3,60%

Me sentí un poco rara pero me hubiera sentido más si no hubiera ido con mi amiga Alia

Referencia 2 - Cobertura 6,94%

En los que eran sin antifaz me sentí un poco más rara y el rodillo dolió un poco, por eso prefiero hacerlos con antifaz y en parejas porque me pongo con mis amigos.

[<Archivos\\diario 10>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 4,15%]

Referencia 1 - Cobertura 4,15%

En los de las posturas me he sentido más tranquila pero también me entraba la risa en las posturas que teníamos que hacer.

[<Archivos\\Diario 12>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 21,10%]

Referencia 1 - Cobertura 21,10%

Los ejercicios de posturas en los que solo uno llevaba el antifaz y el otro le tocaba han

sido raros porque me he sentido perdido pero acompañado.

[<Archivos\\diario 13>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 8,05%]

Referencia 1 - Cobertura 8,05%

He sentido un poco de extrañez y un poco de tranquilidad en los ejercicios que había que tocarse

[<Archivos\\diario 14>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 8,41%]

Referencia 1 - Cobertura 8,41%

Fue muy divertido y entretenido el ejercicio en el que había que tocar a otras personas

[<Archivos\\diario 16>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 10,50%]

Referencia 1 - Cobertura 10,50%

Al hacer el ejercicio de tocar a otras personas me he sentido aesthetic y divertida.

[<Archivos\\diario 18>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 13,91%]

Referencia 1 - Cobertura 13,91%

En los ejercicios de tocar a otras personas me he sentido un poco incómoda

[<Archivos\\diario 2>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 3,69%]

Referencia 1 - Cobertura 3,69%

En los de tocar a otras personas con antifaz me he sentido raro

[<Archivos\\diario 21>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 8,70%]

Referencia 1 - Cobertura 8,70%

prefiero hacerlo con el antifaz puesto y en grupo porque es más divertido y te lo pasas mejor que en individual o en pareja.

[<Archivos\\diario 22>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 12,79%]

Referencia 1 - Cobertura 12,79%

prefiero hacerlo en grupos porque nos ayudamos mutuamente y con el antifaz puesto a hacerlo por parejas o sin el antifaz.

[<Archivos\\diario 3>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 13,55%]

Referencia 1 - Cobertura 13,55%

Por ejemplo el ejercicio que llevabas el antifaz y tenías que tocar a tu compañero para ver la postura me he sentido super hiper mega raro.

[<Archivos\\Diario 5>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 6,01%]

Referencia 1 - Cobertura 6,01%

En los ejercicios de explorar las posturas me sentía normal pero me reía mucho.

[<Archivos\\diario 8>](#) - § 1 referencia codificada [Cobertura 9,73%]

Referencia 1 - Cobertura 9,73%

Por eso preferí los ejercicios que fueron por parejas con mi ella, porque hay confianza.

