

Interacción visual y lógica interna en las tareas de expresión corporal Visual Interaction and Internal Logic when Performing Corporal Expression Exercises

Inma Canales-Lacruz, Ana Corral-Abós
Universidad de Zaragoza

Resumen: El objetivo consistió en identificar si existía una asociación de la comodidad/incomodidad percibida por el alumnado suscitada por la interacción visual, y el tipo de tarea de expresión corporal según la lógica interna. Los participantes fueron 30 sujetos –13 hombres y 17 mujeres– con una media de edad de $23,26 \pm 1,22$ años, matriculados en la asignatura actividades físicas artístico-expresivas de la facultad de educación de la universidad de Zaragoza (España). Se analizó dicha asociación entre la comodidad/incomodidad suscitada en la interacción visual según los seis tipos de tareas de expresión corporal mediante el estadístico chi-cuadrado utilizando el SPSS 26. Dichas percepciones de comodidad/incomodidad fueron codificadas de los diarios del alumnado. Los resultados mostraron que existen asociaciones entre comodidad/incomodidad: a) Según el tipo de tarea, distinguiendo que las tareas de tipo 4 –presencia visual/un observador/improvisación– y 5 –presencia visual/varios observadores/improvisación– se vinculan con la incomodidad y las tareas de tipo 6 –presencia visual/varios observadores/tiempo preparación– con la comodidad; b) Según el rol de interacción visual, asociándose el observador con la comodidad y el observado con la incomodidad; c) Según el tiempo de preparación: comodidad con tiempo de preparación e incomodidad con improvisación; d) Según el número de observadores: comodidad cuando son varios los observadores e incomodidad con un sólo observador. Este tipo de investigaciones permite averiguar las dificultades y facilidades del alumnado según las tareas experimentadas, de esta manera, se podrán jerarquizar para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Danza; educación física; percepción; expresión corporal e interacción social.

Abstract: The objective of this work was to identify statistically significant differences between the comfort and discomfort of the student with regards to visual interaction and the type of corporal expression exercise, in accordance with the student's internal logic. Thirty individuals took part in the project; 13 men and 17 women. The average age of the group was 23.26 ± 1.22 . All the participants were from the artistic-expression physical activities class which is part of the physical education course of the primary school teacher training degree offered by the University of Zaragoza (Spain). Associations between the comfort/discomfort caused by visual interaction according to the six types of body expression tasks were analyzed by chi-square using SPSS 26. These perceptions of comfort/discomfort were coded from the students' diaries. Students kept a diary with comments on the 13 practical sessions. Results showed significant differences between comfort/discomfort in accordance with: a) the type of activity - Type 4 (visual presence/being observed by one person/having to improvise) and type 5 activities (visual presence/being observed by a number of people/having to improvise) were associated with discomfort, Type 6 activities (visual presence/being observed by a number of people/having time to prepare) were associated with comfort; b) visual interaction - the role of the observer was linked with comfort, being observed was linked with discomfort; c) preparation time - having to improvise was linked to discomfort, having preparation time was linked to comfort; and, d) the number of observers – being observed by a number of people was linked to comfort, being observed by only one person was linked to discomfort. This research allows for the identification of the positive and negative feelings of the students in relation to the exercises and activities in which they are asked to participate and this information can be used to develop strategies to improve the teaching-learning process.

Key-words: Dance; physical education; perception; corporal expression; and social interaction.

Introducción

La expresión corporal es un contenido de la educación física escolar en España y se caracteriza por un exi-

gente compromiso emocional (Hanna, 2008), resultando la intensidad emocional mayor que en otro tipo de prácticas motrices (Romero-Martín, Gelpi, Mateu & Lavega, 2017). Esto se debe porque este tipo de tareas expresivas se basan en la estimulación de la singularidad y la creatividad motriz (Canales-Lacruz, 2011). En consecuencia, es inexistente un modelo o estereotipo motriz a imitar y el alumnado se muestra inseguro a la

hora de mostrar su praxis (Canales-Lacruz & Arizcuren-Blasco, 2019). A pesar del uso de consignas abiertas para la exploración corporal, el alumnado con formación deportiva tiene tendencia a copiar algunos de los estereotipos o modelos propuestos (Torrents, Castañer, Dinusova & Anguera, 2008).

La importancia de la mirada en la interacción social y en las tareas de expresión corporal

La mirada es una de las acciones sociales con mayor relevancia comunicativa, puesto que implica una significativa interacción entre un observador –sujeto– y una persona observada –objeto–. Es depositada en los demás pero al mismo tiempo se hace aparente ante la mirada que los demás proyectan en uno mismo. Esto implica que, ante una misma acción visual se pasa simultáneamente de ser observador –sujeto– a ser observado –objeto–; de ahí, la complejidad de esta acción social (Breton Le, 1999; Merleau-Ponty, 1980).

Además, la mirada ejerce un juicio social (Bourdieu, 1986) sobre lo observado; si es o no correspondido con lo establecido. El contacto visual provoca automáticamente un incremento de la reacción afectiva (Hietanen, 2018), y es que la interacción visual condiciona el comportamiento social, es decir, nos condiciona qué y cómo nos miran, desencadenando un comportamiento visual ante dicho contexto (Risko & Kingstone, 2011).

Birmingham, Bischof y Kingstone (2007) demostraron que las personas miran a los ojos porque consideran que son una fuente rica de información, proporcionando datos sobre la naturaleza del contexto social. De hecho, la interacción visual cara a cara tiene consideración de respuesta, es una reacción a las demandas implícitas o explícitas del otro (Becker, 2008).

La interacción visual en las tareas de expresión corporal –entre los propios alumnos/as, sin existencia de un público externo– se presenta como uno de los principales inhibidores del compromiso emocional del alumnado (Arizcuren, 2013; Canales-Lacruz, 2011; Canales-Lacruz & Arizcuren-Blasco, 2019; Canales-Lacruz, Táboas-País & Rey-Cao, 2013; Miralbés, 2018). Además de que las tareas de expresión corporal generan emociones positivas (Romero-Martín et al., 2017; Torrents, Mateu, Planas & Dinusova, 2011), la vergüenza es una de las emociones negativas más comunes (Torrents et al., 2011).

La mayoría de los comentarios sobre la vergüenza suscitada en la exposición de la praxis expresiva describen el temor por la posible evaluación del observador

(Prados & Rivas, 2017). Las actividades generan incomodidad –entendido como malestar– porque en cualquier momento el observador puede pasar a ser observado. Este hallazgo está en línea con el trabajo de Torrents et al. (2011) que informó que las tareas expresivas con los ojos abiertos tuvieron una correlación negativa con la satisfacción.

Sin embargo, cuando las tareas se realizan en ausencia visual –ojos tapados y no hay observadores externos–, el alumnado experimenta tranquilidad y libertad en su praxis expresiva (Canales-Lacruz et al., 2013; Canales-Lacruz & Arizcuren-Blasco, 2019; Miralbés, 2018). Para incentivar dicha tranquilidad, las tareas con ausencia visual se realizan sin desplazamiento por la sala para evitar chocar con el mobiliario y los demás compañeros/as. Por el contrario, la incomodidad del observado se incrementa cuando son varios los observadores, ya que, y a pesar de que existe reciprocidad visual y el observado puede convertirse en observador, la presencia de varios observadores refuerza dicha perspectiva, anulando prácticamente el cambio de rol (Canales-Lacruz, 2011).

La comodidad –bienestar– del observador está vinculada con la posible satisfacción en sus compañeros observados. Al contrario, cuando observaban incomodidad comparten dichas emociones, es decir, reproducen de modo empático (Canales-Lacruz et al., 2013; Canales-Lacruz & Arizcuren-Blasco, 2019). Además, cuando no existe reciprocidad visual –el observado permanece con los ojos cerrados–, el observador experimenta tranquilidad en dicha interacción, ya que permanecen estables los roles y puede depositar libremente la mirada sin la posible respuesta del observado (Canales-Lacruz & Arizcuren-Blasco, 2019).

La lógica interna de las tareas de expresión corporal

Según Parlebas (2008) la lógica interna de cualquier práctica motriz es un sistema de características vinculadas con una situación motriz y que desencadena una particular acción motriz. Se trata por lo tanto de la sucesión de una serie de rasgos que van a determinar la disposición del individuo ante la exigencia de la propuesta motriz. Es decir, el estudio de la competencia motriz debe de llevarse a cabo de manera contextualizada, en la cual, las situaciones de aprendizaje requieran una manifestación sistémica de sus protagonistas (Pic & Lavega-Burgués, 2019). En este sentido, la educación física escolar requiere de un principio unificador de las situaciones motrices que organice de for-

ma sensata y progresiva las conductas motrices (Sampedro, Sagardoy & Gómez, 2009).

Las respuestas motrices dependerán de cómo se relaciona el alumnado con sus compañeros, así como, con el resto de elementos implicados, esto es, espacio, tiempo y objetos (Mateu & Coelho, 2011). Estos rasgos van a influir en la percepción del alumnado, y por lo tanto, los docentes deben de contemplar dicha interacción (Gómez-Carmona, Redondo-Garrido & Bastida-Bastillo, 2019).

En este sentido, Gómez-Carmona et al. (2019) mostraron la existencia de diferencias en las emociones percibidas por el alumnado según la lógica interna de las tareas expresivas. Más concretamente proponen una progresión de la complejidad de la lógica interna, comenzando con tareas cooperativas porque provocan una adherencia a la práctica deportiva, resultando por tanto más conocidas para el alumnado.

El objetivo del presente trabajo es: identificar la asociación de la comodidad/incomodidad percibida por el alumnado suscitada por la interacción visual y el tipo de tarea de expresión corporal según la lógica interna.

La justificación de este estudio se centra en la necesidad de conocer los factores que determinan la comodidad y la incomodidad del alumnado, y de esta manera, poder generar escenarios de cierta seguridad que favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje y determinar una práctica educativa de calidad, fundamentada y coherente (López, Pérez, Manrique & Monjas, 2016). Conocer qué aspectos generan comodidad y/o incomodidad son el primer paso para poder diseñar programas de intervención que promuevan el compromiso emocional gradual por parte del alumnado.

Método

Participantes

La población objeto de estudio de la investigación estuvo constituida por 35 alumnos/as de la asignatura actividades físicas artístico-expresivas de la mención de educación física del grado de maestro de primaria de la facultad de educación de la Universidad de Zaragoza (España).

La muestra seleccionada fue intencionada de carácter no-aleatorio y estuvo formada por 30 sujetos –13 hombres y 17 mujeres– con una media de edad de 23.26 ± 1.22 años.

El criterio de selección de la muestra fue la asistencia a más del 80% de las 13 sesiones prácticas de la asignatura, ya que, de esta manera podían tener una

visión integral de la asignatura. Fueron excluidos cinco sujetos por no cumplir este criterio. Se les informó de los objetivos del diseño y dieron su consentimiento para su participación.

Variables

Las variables independientes han sido establecidas según algunos elementos de la lógica interna de las tareas de expresión corporal del programa de intervención de Canales-Lacruz (2011): roles de la interacción visual; tipos de interacción visual; número de observadores; y tiempo de preparación.

Los roles de la interacción visual fueron observado y observador.

Los tipos de interacción visual fueron: sin presencia visual; sin presencia visual del observado; y con presencia visual. Las tareas sin presencia visual se caracterizaron porque todo el alumnado permaneció con los ojos cerrados y se introdujeron en las dos primeras sesiones. Las tareas con ausencia visual del observado se realizaron por parejas o en grupo y un miembro permaneció con los ojos cerrados –ubicadas en la sesión 3–. Y las tareas con presencia visual se caracterizaron porque todo el alumnado permaneció con los ojos abiertos –a partir de la sesión 4 todas las tareas fueron con presencia visual– (Canales-Lacruz, 2011).

El número de observadores fueron: uno, varios y sin observadores –todas las tareas de las dos primeras sesiones se realizaron en ausencia visual–.

El tiempo de preparación se distinguió sin tiempo –improvisación– y con tiempo –más de cinco minutos de preparación–.

Se impartieron 13 sesiones prácticas de dos horas de duración, aplicadas en una sesión semanal. Las tareas se distribuyeron según seis tipos de tareas – tabla 1– según el criterio del tipo de interacción visual –ausencia visual; ausencia visual del observado; y presencia visual–; número de observadores –sin observadores; un observador; y varios observadores–, y tiempo preparación –improvisación; y con tiempo de preparación–

Tabla 1.
Tipos de tareas

Tipo	Interacción visual	Número observadores	Tiempo preparación
1	Ausencia visual	Sin observadores	Improvisación
2	Ausencia visual del observado	Un observador	Improvisación
3	Ausencia visual del observado	Varios observadores	Improvisación
4	Presencia visual	Un observador	Improvisación
5	Presencia visual	Varios observadores	Improvisación
6	Presencia visual	Varios observadores	Tiempo preparación

Tipos de tareas

La variable dependiente ha sido la comodidad/incomodidad percibida por el alumnado en la interacción visual que se estableció en las tareas del programa de

intervención.

Instrumentos

La recogida de la comodidad/incomodidad percibida por el alumnado en la interacción visual de las tareas se realizó a través de un diario de prácticas que fue cumplimentado por los participantes de cada una de las sesiones prácticas de la asignatura. Para analizar las percepciones registradas se utilizó el análisis de contenido. En la tabla 2 se presenta el sistema de categorías construido para poder efectuar el análisis.

Este sistema de categorías recogió las experiencias propiciadas por la interacción visual en las sesiones de expresión corporal –dimensión–. Las categorías se establecieron combinando los roles y los tipos de interacción visual, es decir, observador/observado y ausencia visual/ausencia visual del observado/presencia visual. Y por último, los indicadores respondían a la comodidad/incomodidad percibida.

Por ejemplo, un fragmento codificado en el indicador 1.1.1. correspondería a la comodidad percibida cuando se experimentó el rol de observado en tareas con ausencia visual. A pesar de que en este tipo de tareas todo el alumnado permanecía en ausencia visual, son varios los testimonios que describieron que se sintieron observados. Por su parte, el indicador 1.1.2. de la misma categoría correspondería a la incomodidad percibida.

Para su elaboración se siguió un proceso inductivo y deductivo, ya que se partió de un modelo teórico sobre el objeto de estudio que es modelado *ad hoc* adaptándose a los testimonios de los informantes y a la coherencia de la intervención.

Tabla 2.
Sistema de categorías

Dimensión	Categorías	Indicadores
1. Interacción visual	1.1. Observado en tareas con ausencia visual	1.1.1. Comodidad
		1.1.2. Incomodidad
	1.2. Observado en tareas en ausencia visual del observado	1.2.1. Comodidad
		1.2.2. Incomodidad
	1.3. Observador en tareas con ausencia visual del observador	1.3.1. Comodidad
		1.3.2. Incomodidad
	1.4. Observado en tareas con presencia visual	1.4.1. Comodidad
		1.4.2. Incomodidad
	1.5. Observador en tareas con presencia visual	1.5.1. Comodidad
		1.5.2. Incomodidad

El sistema de categorías elaborado cumplió los requisitos planteados por Heineman (2003). En primer lugar, se adecuó al objeto de estudio, es decir, reflejó las intenciones de la búsqueda. En segundo lugar, sus categorías e indicadores satisfacían los criterios de exhaustividad y de mutua exclusividad. Finalmente, la objetividad y fidelidad del sistema permitió que los fragmentos de un mismo material pudieran ser codificados de la misma manera por distintos analistas.

Procedimiento

La cumplimentación del diario de prácticas se realizó de cada una de las sesiones prácticas de la asignatura, esto es, un total de 13 distribuidas en el primer semestre del curso. El diario formó parte de la evaluación de la asignatura. Se valoró exclusivamente –apto o no apto– la profundidad de las descripciones, excluyendo la valoración de las tareas o de los procedimientos pedagógicos.

Una vez recogidos los diarios el procedimiento se organizó en torno a tres fases propuestas por Bardin (2002): preanálisis, explotación del material y análisis de datos.

a) En la fase preanálisis se confeccionó el sistema de categorías. En primer lugar se realizó una lectura superficial de los diarios y se realizó un primer boceto del sistema de categorías. A continuación se llevó a cabo una prueba piloto sobre una submuestra seleccionada al azar –30% de la muestra–.

Tras dicha prueba piloto se modificó el sistema de categorías, eliminando las fases de aplicación del programa de intervención –exploración, expresión y comunicación– y estableciendo únicamente los roles y los tipos de interacción visual –observador/observado; ausencia visual/ausencia visual del observado/presencia visual–. Dicha modificación se introdujo para simplificar el sistema de categorías y poder tener un número de indicadores que permitiese una codificación coherente y pertinente.

Seguida de la prueba piloto se llevó a cabo una prueba de fiabilidad en un cálculo de acuerdo entre dos codificadoras independientes, siendo codificados el 20% de los diarios. Previamente las codificadoras se sometieron a un proceso de entrenamiento de cinco horas para conseguir máxima precisión, calibre y consistencia en su codificación. Inicialmente se les explicó el objetivo de estudio, se presentó el sistema de categorías y se les entregó las definiciones de cada una de las categorías e indicadores para facilitar la comprensión del sistema. Se utilizó el coeficiente de *kappa* de Cohen como medida de fiabilidad, teniendo una muy buena concordancia ($k = .87$).

b) En la explotación del material se codificaron todos los diarios de forma consensuada por el equipo de investigación –tres investigadores–. En primer lugar se seleccionaron los fragmentos a categorizar y posteriormente se procedió uno a uno. Se dejó un tiempo de reflexión individual y luego se exponía la selección del indicador y el argumento de dicha decisión. En caso de no existir coincidencia se iniciaba un debate basado en

las definiciones del sistema de categorías.

Posteriormente se elaboró una base de datos con las referencias codificadas. En el eje vertical se introdujo cada referencia, y en el eje horizontal se añadió el tipo de tarea a la que pertenecía –tipo 1 a 6–, el rol de la interacción visual –observador/observado–, el tipo de interacción visual –ausencia visual/ausencia visual del observado/presencia visual– y el tiempo de preparación –improvisación sin-tiempo/con tiempo de preparación–. Una vez elaborada se analizaron las asociaciones entre comodidad/incomodidad según el tipo de tarea y los componentes de las tareas.

Análisis de datos

Para el análisis de datos se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 26 de IBM para realizar análisis inferencial, más concretamente, se aplicó la prueba chi-cuadrado para averiguar si existía una asociación entre la comodidad/incomodidad percibida en función del: rol de la interacción visual; tipo de interacción visual; número de observadores; y tiempo de preparación. Para la magnitud del efecto se utilizaron los estadísticos *Phi* y *V* Cramer. Estas magnitudes del efecto se clasificaron en magnitud del efecto baja, media y alta dependiendo de los grados de libertad contenidos en cada análisis. En este sentido, se han considerado para 2 grados de libertad una magnitud del efecto baja cuando $\phi < .07$, media cuando $\phi = .21$ y alta cuando $\phi > .35$; para 3 grados de libertad magnitud del efecto baja cuando $\phi < .06$, media cuando $\phi = .17$ y alta cuando $\phi > .29$; y para 5 grados de libertad magnitud del efecto baja cuando $\phi < .04$, media cuando $\phi = .13$ y alta cuando $\phi > .22$ (Kim, 2017). Para los residuos tipificados corregidos se utilizó un nivel de confianza de 1.95 (Haberman, 1973). Se estableció un nivel de significatividad de $p > .05$ para todos los análisis.

Resultados

Existe una asociación con una magnitud del efecto alta ($\chi^2 = 18,57$ (5); $p = .002$; $\phi = .287$) en el número de referencias a la comodidad y la incomodidad según el tipo de situación motriz. Se encuentran diferencias en las proporciones de respuesta en las situaciones tipo 4 y 5 con las tipo 6 ($p > .05$). A su vez, las situaciones tipo 4 tienen una mayor proporción ($p > .05$) de referencias a la incomodidad que a la comodidad. Sin embargo, las tipo 6 tiene un mayor número significativo ($p > .05$) de referencias a la comodidad que el resto.

En la tabla 3 se muestran el número de referencias a

la comodidad e incomodidad según el tipo de situación, en ella podemos ver que existen diferencias en las proporciones de respuesta que hacen referencia a la comodidad e incomodidad en las tareas 4 ($p > .05$) y 6 ($p > .05$), siendo en la tipo 6 en la única que los residuos tipificados están dentro del límite de confianza.

Tabla 3.
Porcentaje de referencias de comodidad e incomodidad según el tipo de situación

Tipos de tarea	Comodidad	Incomodidad	Total referencias
Tipo 1	63.16% (12)a	36.84% (7)a	19
Residuos tipificados	.6	-.6	
Tipo 2	47.37% (18)a	52.63% (20)a	38
Residuos tipificados	-.5	.5	
Tipo 3	100.00% (2)a	0% (0)a	2
Residuos tipificados	.9	-1.0	
Tipo 4	35.90% (14)a	64.10% (25)b	39
Residuos tipificados	-1.5	1.6	
Tipo 5	47.44% (37)a	52.56% (41)a	78
Residuos tipificados	-.7	.8	
Tipo 6	75.51% (37)a	24.49% (12)b	49
Residuos tipificados	2.1	-2.3	
Total	53.33% (120)	46.67% (105)	225

Nota: Tipo 1: Ausencia visual, sin observadores, improvisación; Tipo 2: Ausencia visual, observado, 1 observador, improvisación; Tipo 3: Ausencia visual del observado, varios observadores, improvisación; Tipo 4: Presencia visual, 1 observador, improvisación; Tipo 5: Presencia visual, varios observadores, improvisación; Tipo 6: Presencia visual, varios observadores, tiempo de preparación.

Cada letra del subíndice denota un subconjunto de comodidad/incomodidad cuyas proporciones de columna no difieren de forma significativa entre sí en el nivel .05

En la tabla 4 se muestra un análisis de las referencias a la comodidad e incomodidad en base a las diferentes características de las situaciones, obteniendo mayor número de referencias de forma significativa ($p > .05$) en la comodidad aquellas situaciones con tiempo de preparación y aquellas en las que el alumno era el observador.

Tabla 4.
Diferencias en el número de referencias a la comodidad o incomodidad según las características de las situaciones

Características de las tareas	Comodidad	Incomodidad	χ^2	<i>p</i>	<i>f</i> c
Improvisación	41.16% (83)a	52.84% (93)b	12.38	.000	-.235
Residuos tipificados	-1.1	1.2			
Tiempo de preparación	75.51% (37)a	24.49% (12)b			
Residuos tipificados	2.1	-2.3			
Un observador	42.11% (32)a	57.89% (44)b			
Residuos tipificados	-1.3	1.4			
Varios observadores	58.46% (76)a	41.54% (54)a	5.96	.051	.163
Residuos tipificados	.8	-.9			
Sin observador	63.16% (12)a	36.84% (7)a			
Residuos tipificados	.6	-.6			
Observador	90.90% (30)a	0.10% (3)b			
Residuos tipificados	3.0	-3.2	21.94	.000	.312
Observado	46.88% (90)a	53.12% (102)b			
Residuos tipificados	-1.2	1.3			

Cada letra del subíndice denota un subconjunto de comodidad/incomodidad cuyas proporciones de columna no difieren de forma significativa entre sí en el nivel .05

Al realizar un análisis combinado las diferentes variables de las situaciones encontramos que existe una asociación en las referencias a comodidad e incomodidad cuando el alumno es observado en función del número de observadores ($\chi^2 = 14.725$ (2); $p = .001$; $\phi = .277$). Hay mayor número de referencias de forma significativa de la comodidad cuando se es observado por varios observadores (i.e., 54.25%; $n = 64$; $p > .05$) y un mayor número de referencias a la incomodidad cuando solo se es observado por un observador (i.e., 74.55%; $n = 41$; $p > .05$). Cuando se es observado, no

existe una asociación en las referencias a comodidad e incomodidad en función del número de observadores. ($\chi^2 = 1.89$; $p = .170$; $\phi = -.239$). Si eliminamos las situaciones de tipo 1 –en la que no hay observadores porque el alumnado permanece en ausencia visual– y las de tipo 6 –en la que había tiempo de preparación– del análisis, obtenemos de nuevo que existe una asociación ($\chi^2 = 5.11$; $p = .024$; $\phi = -.198$) en función de si se es observado por 1 observador (i.e., 25.45%; $n=14$ referencias a la comodidad) o por varios observadores (i.e., 44.74%; $n=34$ de referencias a la comodidad), teniendo una menor proporción en ambos casos las referencias a la comodidad ($p > .05$).

Discusión

Los resultados de la presente investigación se relacionan con las ideas que establecen que la interacción visual condiciona el compromiso emocional en las situaciones de expresión corporal. De esta manera, se coincide con las investigaciones que muestran este tipo de interacción como uno de los principales inhibidores de los procesos expresivos (Arizcuren, 2013; Canales-Lacruz, 2011; Canales-Lacruz & Arizcuren-Blasco, 2019; Canales-Lacruz et al., 2013; Miralbés, 2018), ejerciendo el contacto visual una intensa reacción afectiva (Hietanen, 2018), y por lo tanto, condiciona el comportamiento social (Risko & Kingstone, 2011).

En este sentido, debido a la importancia de la interacción visual en este tipo de situaciones, la expresión corporal es un contenido que requiere un alto grado en intensidad emocional (Hanna, 2008; Romero-Martín et al., 2017), y además, la falta de un estereotipo motriz produce inquietud y nerviosismo en el alumnado (Canales-Lacruz, 2011).

Uno de los principales resultados de la presente investigación ha mostrado que existe una asociación entre la comodidad/incomodidad percibida y la lógica interna de las situaciones. De esta manera, el criterio del rol de la interacción visual adoptado –observado/observador– ha sido clave, demostrándose que el alumnado cuando es observado percibe incomodidad, mientras que, cuando es observador experimenta comodidad. Así pues, estos resultados se relacionan con las teorías de la comunicación que manifiestan la influencia que ejerce el receptor –observador en el caso de la interacción visual– en el emisor –observado– (Breton Le, 1999; Merleau-Ponty, 1980). Este condicionamiento social es provocado porque la mirada ejerce un juicio social, desencadenando incomodidad o tensión por ser evaluado

(Bourdieu, 1986; Prados & Rivas, 2017).

Los resultados de la presente investigación han establecido que las situaciones de tipo 1– con ausencia visual/sin observadores/improvisación– tienen mayor proporción de referencias de comodidad que de incomodidad. Este resultado es coincidente con Torrents et al. (2011), Canales-Lacruz et al. (2013) y Canales-Lacruz y Arizcuren-Blasco (2019), ya que, el alumnado muestra libertad en su praxis expresiva ante la inexistencia de un evaluador.

Por el contrario, las situaciones de tipo 5 –con presencia visual/un observador/improvisación– se asocian con la incomodidad. Este tipo de situaciones están situadas en la sesión 5 –fase exploración–, distinguiéndose porque el alumnado se dispone por parejas y la única consigna dada es que sólo pueden mirarse –no se puede hablar–. Por este motivo, estos resultados se relacionan con las investigaciones que establecen que la interacción visual cara a cara tiene consideración de respuesta, resultando muy exigente este tipo de comunicación (Becker, 2008) porque son una fuente rica de información (Birmingham et al., 2007).

Otro de los resultados de la presente investigación ha establecido la asociación de la comodidad/incomodidad en función del número de observadores, resultando la experiencia más cómoda cuando fueron observados por varios compañeros y más incómoda cuando fueron observados por un sólo compañero. Estos resultados no son coincidentes con la investigación de Canales-Lacruz (2011) que expuso todo lo contrario, y es que la incomodidad del observado se incrementaba cuando eran varios los observadores.

Conclusiones

Tras el análisis de los resultados de la presente investigación se puede concluir que fue mayor el número de referencias a la comodidad que incomodidad –59% y 41% respectivamente–. La existencia de una asociación entre la comodidad/incomodidad según los seis tipos de situaciones es un resultado relevante, aunque lo realmente significativo es que las situaciones de tipo 4 –presencia visual, 1 observador, improvisación– y 5 –presencia visual, varios observadores, improvisación– se asocian con la incomodidad y las de tipo 6 –presencia visual, varios observadores, tiempo de preparación– se asocia con la comodidad.

A su vez es importante destacar que existe una asociación entre la comodidad/incomodidad según el rol de la interacción visual, vinculándose el rol de observa-

dor con la comodidad y el rol de observado con la incomodidad. Además, se asoció las situaciones con existencia o ausencia de tiempo de preparación –improvisación– con la comodidad e incomodidad respectivamente.

Finalmente las referencias a la comodidad son mayores cuando uno es observado por varios observadores, y es mayor la incomodidad cuando es sólo uno el observador.

A pesar de estas evidencias, las principales limitaciones del estudio se centran en la falta de triangulación con otro instrumento que constata la comodidad e incomodidad en las tareas expresivas. En el presente diseño las experiencias percibidas por parte del alumnado fueron reflejadas en diarios de prácticas cumplimentados una vez finalizadas las sesiones. Por lo tanto, en posteriores diseños se podría introducir la observación para registrar los indicadores de comodidad e incomodidad experimentados por el alumnado en este tipo de tareas.

Referencias

- Arizcuren, E. (2013). *La exploración, expresión y comunicación percibida por el alumnado universitario ante situaciones motrices artístico-expresivas*. Trabajo fin de master. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Recuperado de: <https://zaguan.unizar.es/record/13241/files/TAZ-TFM-2013-1289.pdf>
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Becker, B. (2008). Con-tact- On the problem of the absence or eye contact and physical contact in virtual interaction. En Wachsmuth y Knoblich (Eds.), *Modeling communication with robots and virtual humans* (pp. 169-180). Bielefeld: Zif Res Grp.
- Bourdieu, P. (1986). Notas provisionales para la percepción social del cuerpo. En M. Álvarez-Uría (Ed.), *Materiales De Sociología Crítica* (pp. 37–56). Madrid: La piqueta.
- Birmingham, E., Bischof, M., & Kingstone, A. (2007). Why do we look at people's eyes?. *Journal of eye movement research* 1(1), 1-6. Recuperado de: <https://bop.unibe.ch/JEMR/article/view/2231/3427>
- Breton Le, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Canales-Lacruz, I. (2011). *La mirada y el tacto en la expresión corporal: consecuencias pedagógicas y propuesta de intervención*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Canales-Lacruz, I., Táboas-Pais, M. I., & Rey-Cao, A. (2013). Desinhibición, espontaneidad y codificación percibida por el alumnado de expresión corporal. *Movimento*, 19(4), 119-140. Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/31086/27447>
- Canales-Lacruz, I., & Arizcuren-Blasco, E. (2019). Feelings and opinions of Primary School Teacher Trainees towards corporeal expressivity, spontaneity and disinhibition. *Research in dance education*, 20, 1-16. doi.org/10.1080/14647893.2019.1572732
- Gómez-Carmona, C.D., Redondo-Garrido, M.A., Bastida-Castillo, A., Mancha-Triguero, D., & Gamonales-Puerto, J. M. (2019). Influencia de la modificación de la lógica interna en las emociones percibidas en estudiantes adolescentes durante las sesiones de expresión corporal. *Movimento*, 25, 1-15. Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/83254/52440>
- Haberman, S. J. (1973). The analysis of residuals in cross-classified tables. *Biometrics*, 29, 205-220.
- Hanna, J.L. (2008). A nonverbal language for imagining and learning: dance education in K-12 curriculum. *Educational Researcher*, 37(8), 491-506. doi: 10.3102/0013189X08326032
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica*. Barcelona: Paidotribo.
- Hietanen, J. K. (2018). Affective eye contact: an integrative review. *Frontiers in psychology*, 9, 1-15. doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01587
- Kim, H.Y. (2017). Statistical notes for clinical researchers: chi-squared test and Fisher's exact test. *Restorative dentistry & endodontics*, 42(2), 152-155.
- 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.
- 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. Recuperado de: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/2463/2357>.
- Merleau-Ponty, M. (1980). *Fenomenología de la Percepción*. Barcelona: Península.
- Miralbés, G. (2018). *La influencia de la interacción visual en el alumnado de expresión corporal*. Trabajo fin de grado. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Recuperado de: <https://zaguan.unizar.es/record/75199/files/TAZ-TFG-2018-1500.pdf?version=1>
- Parlebas, P. (2008). *Juegos, deporte y sociedades: Léxico de praxeología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Pic, M., & Lavega-Burgués, P. (2019). Estimating motor competence through motor games. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 55, 5-19. Recuperado de: <https://www.cafyd.com/REVISTA/ojs/index.php/ricyde/article/view/1531/587>
- Prados, M. E., & Rivas, J. I. (2017). Investigar narrativamente en educación física con relatos corporales. *Revista del Instituto de investigaciones en educación*, 10, 82-99.
- Risko, E. F., & Kingstone, A. (2011). Eyes wide shut: implied social presence, eye tracking and attention. *Attention perceptual psychophys*, 73, 291-296. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.3758/s13414-010-0042-1>
- Romero-Martín, M. R., Gelpi, P., Mateu, M., & Lavega, P. (2017). Influencia de las prácticas motrices sobre el estado emocional de estudiantes universitarios. *Revista internacional de medicina y ciencias de la actividad y el deporte*, 17(67), 449-466. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/rimcafd/article/view/8556/8923>
- Sampedro, J., Sagardoy, J., & Gómez, M. J. (2009). Propuesta de evaluación del alumnado en educación física. Un enfoque desde la Praxiología Motriz. *Retos*, 16, 41-45.
- Torrents, C., Castañer, M., Dinusova, M., & Anguera, M.T. (2008). El efecto del modelo docente y de la interacción con compañeros en las habilidades motrices creativas de la danza. *Retos*, 14, 5-9.
- Torrents, C., Mateu, M., Planas, A., & Dinusova, M. (2011). Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de psicología del deporte*, 20(2), 401-412. Recuperado de: <https://www.rpd-online.com/article/view/725/777>