

La mirada y el tacto en la expresión corporal

INMA CANALES LACRUZ

Licenciada en Educación Física

Doctora por la Universidad de Lleida

Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal

Universidad de Zaragoza

Correspondencia con autora

Inma Canales Lacruz

bromato@unizar.es

Resumen

Este artículo se basa en el trabajo realizado en la tesis *Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en la expresión corporal*, la cual, ahonda en la comunicación no verbal suscitada en actividades del ámbito de la expresión corporal, centrándose su objeto de estudio en el análisis de las vivencias del alumnado procedentes de dichas actividades. El tipo de comunicación no verbal que ha sido de interés para el desarrollo de este estudio es el que hace referencia a la interacción táctil y a la interacción visual desencadenadas en el desarrollo de las actividades expresivas. Para llevar a cabo esta investigación se consideró oportuno aplicar una metodología fenomenológica, y más concretamente, se utilizaron como métodos el *diario de prácticas* y el *análisis de contenido*. De esta manera, se ha podido registrar, clasificar y analizar los tipos de comportamiento que atañen los dos tipos de interacción registradas para este estudio. Se ha constatado cómo el individuo no permanece indiferente cuando experimenta alguno de estos dos tipos de interacción social, ya sea la acción de mirar o de tocar. Estas modificaciones de conducta implican unas consecuencias pedagógicas que deben ser tenidas en cuenta, para así, incorporar recursos didácticos que mejoren la intervención educativa.

Palabras clave

Expresión corporal; Mirada; Tacto; Consecuencias pedagógicas; Intervención docente.

Abstract

The Look and the Touch in Body Expression

This article is based on a research conducted in the doctoral thesis "Pedagogical Implications of the Look and Touch in the Body Expression", which inquires into the non-verbal communication activities raised in the field of Physical Expression, focusing its object of study in the analysis of the experiences of students during these activities. The type of nonverbal communication that has been of interest for the development of this study is referred to the tactile interaction and visual interaction triggered in the development of expression activities. To carry out this research was considered appropriate to apply a phenomenological methodology; concretely methods used were the student's practice diary and content analysis. This way, it was possible to register, classify and analyze the types of behavior concerning the two types of interaction targeted for this study. It was confirmed how the individual does not remain indifferent when experiencing one of these two types of social interaction, regardless of being the action of looking or touching. These behavioral modifications imply a series of pedagogical consequences that must be taken into account, in order to introduce didactic resources to improve educational intervention.

Key words

Body Expression; Look; Touch; Pedagogical consequences; Educational intervention.

Introducción

La investigación realizada (Canales, 2007)¹ analiza, en el contexto de la comunicación no verbal, el tipo de interacción experimentada por los sujetos que participan en las actividades de expresión corporal centradas en la mirada y en el tacto. Se ha llevado a cabo en el alumnado de la asignatura *Expresión y Comunicación Corporal* del Plan de estudios de Maestro en Educación Física de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

La investigación se centra, por tanto, en los testimo-

nios del alumnado. A partir de las experiencias suscitadas en las sesiones de expresión corporal y de su posterior reflexión y redacción en los *diarios de prácticas*, se analizaron las vivencias que experimentaban en actividades de interacción táctil e interacción visual para a continuación, valorar las consecuencias pedagógicas que se extraían de las mismas.

Este análisis pretende mejorar la intervención educativa para así, proponer recursos y estrategias que soslayen las posibles dificultades que afectan la vivencia

¹ La directora de la tesis *Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en la expresión corporal* ha sido la Dra. Núria Puig i Barata. Desde este artículo se agradece su excelente dirección y la colaboración en la elaboración de este artículo.

de las actividades. Los testimonios de las vivencias² del alumnado revelan un amplio abanico de inquietudes, temores y expectativas, las cuales, muestran las necesidades de cada individuo, y así tras su análisis, permiten proponer modelos de progresión para facilitar su implicación práctica en las sesiones de expresión corporal.

Este artículo se ha estructurado en los siguientes apartados: la *Introducción*, que es el presente epígrafe en el que se presentan los aspectos más significativos del artículo, así como, se detalla la estructura del artículo; *La mirada y el tacto en el proceso comunicativo* es el epígrafe destinado para desvelar los aspectos teóricos que caracterizan a la interacción visual y a la interacción táctil; el epígrafe titulado *Métodos de estudio: el diario de prácticas y el análisis de contenido* está destinado a desarrollar los métodos de estudio utilizados para esta investigación; en *Resultados: la mirada y el tacto como condicionantes en la praxis del alumnado* se desarrollan los aspectos más importantes obtenidos a partir de la aplicación de los métodos de estudio; en el epígrafe *Programa de intervención docente para la desinhibición del alumnado en las tareas expresivas* se presenta el programa de intervención docente a propósito de los resultados obtenidos en esta investigación, cuyo objetivo se encamina a dotar de recursos que favorezcan el proceso de desinhibición del alumnado ante las tareas expresivas; mientras que en el apartado de *Conclusiones* se establecen los puntos más distinguidos a partir de esta investigación; para finalizar con la *Bibliografía* ordenada alfabéticamente.

La mirada y el tacto en el proceso comunicativo

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

La fenomenología existencialista parte del supuesto teórico que el ser humano se apropia de la realidad a partir de sus sentidos, y así de esa manera, se siente partícipe del mundo (Heidegger, 1996; Merleau-Ponty, 1980). En este sentido, el tacto y la mirada ofrecen in-

formación al individuo, información que está circunscrita a la idiosincrasia perceptiva-interpretativa de cada *ser*, es decir, que la realidad es una proyección del sujeto, no una propiedad del objeto (Castilla del Pino, 2001).

De esta manera, los hechos sociales están dotados de simbología en el momento que son registrados por el receptor de la comunicación, pero carecen de sentido comunicativo si eluden dicha intercepción (Aranguren, 1975). Así, se requiere de estrategias de investigación que aproximen a las vivencias experimentadas por parte de los individuos implicados en los procesos comunicativos para entender el significado que atribuyen a las interacciones comunicativas.

Con respecto al contenido de la investigación se puede establecer que un mismo hecho social, como son las clases de expresión corporal, es percibido singularmente por cada individuo que participa de dicha realidad social. Es decir, frente a una misma tarea expresiva planteada en una sesión cada individuo la experimenta de forma personal. De ahí, que resulte de vital importancia analizar las vivencias experimentadas y hacerlo, en consecuencia a partir del discurso de sus protagonistas.

Métodos de estudios: diarios de prácticas y análisis de contenido

El primer método elegido –los *diarios de prácticas* (Sicilia, 1999; Zabalza, 2004)– es adecuado al objeto de estudio, ya que de lo que se trata en la investigación era conocer la vivencia que cada alumno/a tenía sobre las tareas expresivas. Existen tantas realidades como sujetos cognoscentes (Arendt, 1996), por lo que, la narración de los propios interesados es el modo de llegar a las mismas. Cada diario refleja la visión de un individuo sobre el mismo hecho educativo, aspecto que resulta eminentemente relevante para establecer mejoras en la intervención del discente.

El posterior análisis de contenido sistemático (López-Aranguren; 1986; López Yepes, 2004) de los diarios ha permitido identificar con detalle la experiencia que cada individuo ha vivenciado a partir de la interacción visual y táctil en las sesiones prácticas de la asignatura *Expresión y Comunicación Corporal*. En concreto, ha posibilitado desvelar la realidad que cada sujeto construye a partir de los estímulos que recibe.

² Óscar Villarroya (2002), en su obra *La disolución de la mente*, desarrolla ampliamente el concepto de vivencia desde una perspectiva fenomenológica: “Las vivencias son algo así como momentos congelados cuyos constituyentes configuran una especie de pequeño mundo particular. (...) La unidad de funcionamiento cerebral es la vivencia, y ésta ocurre después de que todos los procesos (sensoriales, preceptuales, cognitivos y emocionales) hayan intervenido. Esto no quiere decir que no haya distintos tipos de procesamiento, sino simplemente que la vivencia es posterior a todos ellos” (2002, pp. 37-39).

En la *figura 1* se reflejan las categorías de análisis empleadas para llevar a cabo el *análisis de contenido* de los *diarios de prácticas*. Así pues, las dimensiones son el objeto de la investigación, esto es, la interacción visual y la interacción táctil. El segundo nivel de concreción, las categorías están constituidas por el emisor y el receptor de la comunicación. Y el último nivel de concreción y por lo tanto el más concreto y menos abstracto son los indicadores, diseñados a partir de la situación pedagógica planteada para la experimentación de las tareas expresivas (Quivy y Campenhoudt, 1987).

Una vez finalizado el proceso de la elaboración del sistema de categorías se aplicó un sistema de análisis y procesamiento de datos para extraer todos aquellos testimonios que resultaran significativos para el análisis. Para ello se utilizó el programa informático denominado NUD·IST (Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing). Este software está diseñado para analizar datos en investigaciones que se basan en métodos cualitativos. La versión utilizada es la 4, desarrollada por la compañía australiana QSR (Qualitative Solutions and Research).

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

La muestra

Se partía de un grupo de ochenta y nueve alumnos/as matriculados durante el curso 2002/03, de los cuales, se seleccionaron finalmente un total de treinta y cuatro.

Los criterios de selección de los alumnos/as fueron cuatro; la asistencia a las sesiones prácticas de la asignatura; la profundidad y riqueza en las narraciones de los diarios; el género; y la edad.

El primer criterio comprende la asistencia de por lo menos al 80% de las sesiones prácticas, ya que, resultaban más significativas las vivencias de aquellos alumnos o alumnas que habían asistido a un elevado número de sesiones.

Se entiende por profundidad y riqueza toda aquella descripción *-para este caso descripción escrita-* que escudriñe y descifre lo más fehaciente posible las vivencias experimentadas en las prácticas de expresión corporal, para que así, su lectura permita conocer lo más aproximadamente posible la forma en la que el alumno/a las experimenta. Es decir que, se eligieron aquellos

diarios de prácticas en los que el discurso iba más allá de descripciones superfluas tales como “ha sido divertido”; “he tenido miedo”, “no me ha gustado nada”, etc., y ahondaban en las emociones suscitadas por las actividades expresivas.

La edad como criterio de selección se justifica porque las diferencias cronológicas pueden resultar significativas a la hora de vivenciar las experiencias expresivas en este marco educativo. Incluir individuos mayores a la media del grupo-clase elegido *-23 años-* puede enriquecer la perspectiva de análisis, sobre todo, porque los más mayores proceden del mundo laboral, contrastando con el origen académico de sus compañeros más jóvenes, y por lo tanto, sus inquietudes y necesidades serán muy diferentes.

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

Así, la muestra final fue de treinta y cuatro personas, correspondiendo once al género femenino y los veintitrés restantes al género masculino.

Este tipo de muestra no pretende ser representativa del alumnado de educación física, ya que esta investigación concentra su análisis en la experiencia de un determinado grupo de estudiantes, los cuales, han vivenciado la propuesta de expresión corporal elaborada para posibilitar este estudio. Por lo tanto, la muestra es intencionada de carácter no-aleatorio (Puig, 1996) y sirve para verificar los supuestos teóricos que han sido el punto de partida de la investigación, no para hacer generalizables los resultados.

Dimensiones	Categorías	Indicadores
La mirada	Observado/a	Ojos cerrados Ojos abiertos Observado/a ojos cerrados
	Observador/a	Ojos cerrados Ojos abiertos
	La ausencia de la mirada	No se siente observado/a
El tacto	Emisor/a	Objetos Interpersonal
	Receptor/a	Objetos Interpersonal Superficie
	El tacto mixto	Interpersonal

Figura 1
Categorías de análisis

Resultados: la mirada y el tacto como condicionantes en la praxis del alumnado

La acción de mirar desde la perspectiva del observado y la disminución del compromiso práxico

Esta investigación ha constatado que el alumnado se siente condicionado por la interacción visual que se establece en las sesiones prácticas de la asignatura *Expresión y Comunicación Corporal*.

Los resultados relacionados con la vivencia del alumnado cuando se siente observado por el resto de compañeros/as se pueden resumir en tres grandes puntos: la influencia que ejerce la mirada en la praxis; los sentimientos derivados de la mirada; y los factores que determinan el grado de comodidad o incomodidad.

Con respecto al primero, el alumnado manifiesta el alto grado de influencia que ejerce en su praxis el hecho de sentirse observado cuando realiza las tareas expresivas. El resultado de este condicionamiento adopta dos formas; la restricción y la estimulación en la praxis. Aunque en líneas generales se debe mencionar que la mayoría de las personas manifiestan que es la restricción motriz la principal característica de la experiencia visual cuando son observados por los demás.

Otro aspecto a destacar es lo que sienten cuando son observados. Por una parte se sienten enjuiciados, es decir, el hecho de ser valorados por los demás les produce inquietud. Y por otra, se sienten ridículos por realizar actividades que tildan de grotescas por lo inusuales y desconocidas.

Por último, se destacan cuatro factores que determinan el grado de comodidad y/o incomodidad del observado: la confianza con quienes comparten la tarea; las zonas corporales que les observan; el número de observadores; y la sala donde se realizan las sesiones de expresión corporal.

Compartir la tarea con quien se mantiene un cierto vínculo de amistad favorece la comodidad de la persona observada. De la misma manera, ésta percibe cierta templanza cuando no es observada directamente a los ojos. También reduce ostensiblemente el nerviosismo el hecho de ser observado por un único observador. Y también favorece notablemente la implicación del alumnado las características de la sala donde se desarrollen las sesiones.

La acción de mirar desde la perspectiva del observador y la supremacía experimentada

A partir de las narraciones del alumnado investigado se puede llegar a la conclusión que en líneas generales

los individuos vivencian cierta supremacía cuando observan a sus compañeros. Idea contraria a la restricción expresiva que supone permanecer ante la mirada de los demás y que se ha desarrollado en el apartado anterior.

Dos puntos significativos se destacan del análisis de la mirada desde la perspectiva del observador: lo que perciben de la praxis del compañero-observado; y los factores que determinan el grado de incomodidad y/o comodidad del observador.

En primer lugar, los observadores registran de sus compañeros observados los siguientes aspectos: singularidad/mimetismo; inhibición/desinhibición; y diferencias de género en la praxis.

Los contrastes en la praxis de sus compañeros resultan latentes, ya que, perciben desde respuestas motrices singulares caracterizadas por la originalidad, hasta respuestas motrices fundamentadas en la imitación y falta de originalidad.

Este contraste en la motricidad de sus compañeros también resulta visible en el grado de inhibición, encontrándose numerosos casos de compañeros que muestran soltura y desenfado en sus propuestas expresivas, y también de compañeros que se caracterizan por la falta de fluidez expresiva.

Con respecto a las diferencias de género, los observadores coinciden en admitir que las compañeras de género femenino muestran un amplio abanico de estrategias para desenvolverse en las tareas expresivas propuestas en las sesiones de expresión corporal.

Para finalizar, se deben distinguir los factores que determinan el grado de comodidad del observador: observar a un compañero del sexo opuesto; percibir templanza en el observado; observar a compañeros con los que se mantiene cierto vínculo de amistad; y observar acompañado.

La acción de tocar desde la perspectiva del emisor y los problemas derivados de la proximidad corporal

Los resultados obtenidos a partir de las vivencias del alumnado cuando toca a los demás se resumen en dos aspectos: la incomodidad por tocar; y el “en-si-misma-miento”³ que provoca dicha acción.

La incomodidad por tocar a otra u otras personas se localiza por el temor que suscita aplastarlo en aquellas tareas en las que se debe apoyar parcialmente o totalmente el peso. Otro de los factores que determinan la in-

³ En su sentido etimológico original de interiorización personal, no en su acepción actual de embelesamiento.

comodidad del emisor es el tacto sobre algunas zonas del compañero, sobre todo aquellas que socialmente están “sexualizadas”. También tocar a compañeros del género opuesto provoca en algunas personas cierta turbación. Y por último, realizar las tareas de tacto con desconocidos incrementa notablemente el desazón por la práctica.

El segundo punto que resume el análisis del tacto desde la perspectiva del emisor es que el “en-si-mismamiento” favorece la acción de tocar a los demás, ya que dota de bienestar y satisfacción dicha interacción.

La acción de tocar desde la perspectiva del receptor y la satisfacción que reporta ser tocado

También son dos los puntos que resumen la acción de tocar desde la perspectiva del receptor: los factores que determinan la incomodidad del receptor; y el “en-si-mismamiento”.

El receptor cuando percibe el bloqueo del compañero-emisor vivencia dicha comunicación táctil con cierta turbación, ya que resulta ingrato recibir de forma restrictiva. También recibir el tacto por parte de algún compañero desconocido o que inspire inseguridad en su manipulación puede repercutir negativamente en la vivencia del receptor. Y por último, soportar el peso del compañero es percibido con cierta ingratitud por algunas personas.

El “en-si-mismamiento” en la tarea, siendo en este caso aquellas que requieren del tacto con los compañeros, favorece una vez más la participación del alumnado. De la misma forma que el emisor manifiesta su adecuada implicación en la acción de tocar a partir del “en-si-mismamiento”, el receptor también admite dicha relación positiva que mantiene la introyección con el bienestar experimentado en las situaciones motrices propuestas.

A modo de resumen de este epígrafe se puede concluir que la interacción visual y la interacción táctil desencadenadas en las sesiones prácticas de la asignatura comprometen la conducta motriz del alumnado, sobre todo, en forma de restricciones y bloqueos. Con respecto a la interacción visual, sobre todo es el hecho de sentirse observado lo que mayor inhibición genera en el compromiso expresivo del alumnado, siendo la acción de tocar la situación de la interacción táctil que mayor problema ocasiona.

Así pues, y para dirimir dichas interferencias pedagógicas que se establecen en el desarrollo de las sesiones

prácticas, el siguiente epígrafe detalla el programa de intervención docente resultado de esta investigación.

Programa de intervención docente para la desinhibición del alumnado en las tareas expresivas

Como se ha desarrollado en el anterior epígrafe, los resultados obtenidos a partir del análisis de contenido proporcionan información sobre el estado del alumnado cuando participa de las tareas expresivas. Dichas tareas se caracterizan por una elevada implicación emocional, por lo tanto, la vivencia experimentada va a ser un factor determinante en el desarrollo de dichas tareas, y de esta manera, va a influir en la intervención didáctica del discente. De ahí que, resulte imprescindible establecer modelos de progresión que favorezcan la implicación del alumnado en las actividades expresivas.

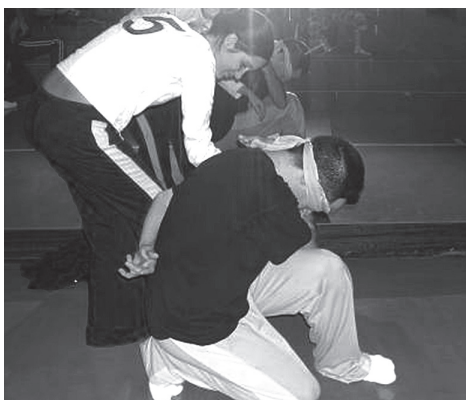
El modelo de progresión propuesto en este artículo es el resultado de los datos obtenidos en la investigación. El programa de intervención docente ha permitido organizar, clasificar y jerarquizar las tareas expresivas en función del grado de compromiso emocional del alumnado. Por ejemplo, se requiere de un mayor compromiso emocional cuando se está realizando una tarea con los ojos abiertos, ya que, tanto puedes observar como ser observado por los demás. Sin embargo, realizar esa misma tarea en ausencia visual favorece la concentración por el hecho de no ser observado por los demás. Esta graduación del compromiso emocional también se da en las tareas que requieren de la interacción táctil, resultando ser menor el compromiso cuando se toca a un compañero mediante un objeto que si bien se realiza directamente el tacto interpersonal.

Esta propuesta organizativa de las tareas expresivas se estructura según tres niveles de concreción. El primer nivel de concreción se vertebra según la interacción visual establecida entre el alumnado, derivándose por tanto tres grandes bloques de tareas: *Tareas con ausencia visual*; *Tareas con ausencia visual del observado*; y *Tareas con presencia visual*.

El programa de intervención didáctica da comienzo con el primer gran bloque, el de *Tareas con ausencia visual*, las cuales se caracterizan porque la totalidad del alumnado permanece con los ojos cerrados. De esta manera, se promueve que el alumno o alumna se sienta aislado y pueda iniciar un proceso de “en-si-mismamiento” en el que desarrolle su propio diálogo motriz. (Fig. 2)



► **Figura 2**
Tareas con ausencia visual. Tarea "nuestra tripa es un globo". Sesión práctica de ECC. Curso 2003/04



► **Figura 3**
Tareas con ausencia visual del observado. Tarea "el espejo ciego". Sesión práctica de ECC. Curso 2004/05



► **Figura 4**
Tareas con presencia visual. Tarea "dibuja curvas con tu cuerpo". Sesión práctica de ECC. Curso 2002/03

El segundo bloque, denominado *Tareas con ausencia visual del observado* se distingue porque un miembro de la pareja o del grupo permanece con los ojos cerrados. Así, además de favorecer el "en-si-mismamiento" del alumnado con ausencia visual, se favorece la acción de mirar desde la perspectiva del observador, ya que, resulta de menor compromiso observar a alguien sin reciprocidad visual. (Fig. 3)

Y por último, el bloque de *Tareas con presencia visual* posibilita la interacción visual entre el alumnado. La sucesión de los tres bloques se ordena según la exposición visual a la que está sometido el alumnado. De esta manera e inicialmente, las primeras sesiones se caracterizan por la ausencia visual, para paulatinamente ir proponiendo tareas con los ojos abiertos, hasta alcanzar un último estadio que permita realizar tareas de alta exigencia visual, en el que un único individuo es contemplado simultáneamente por varios sujetos. (Fig. 4)

El segundo nivel de concreción se organiza según la dimensiones de la motricidad (Camerino y Castañer, 1991), es decir, *la dimensión introyectiva, la dimensión extensiva y la dimensión proyectiva*. Así pues, cada gran bloque expuesto anteriormente se clasifica en un segundo nivel de concreción según sean tareas introyectivas, tareas extensivas y tareas proyectivas.

Los demás niveles de concreción del programa de intervención didáctica se estructuran según el tipo de interacción táctil, es decir, son resultado de los indicadores procedentes de la dimensión tacto que conforman el sistema de categorías que ha posibilitado el análisis de contenido de los *diarios de prácticas* del alumnado de expresión corporal.

De esta manera, los resultados de dicho análisis posibilitaron reconocer como tareas de menor a mayor compromiso emocional la siguiente secuencia: tareas de tacto con superficies; tareas de tacto con objetos; y tareas de tacto interpersonal.

Dicho análisis ha dado también como resultado las diferencias significativas establecidas entre los dos tipos de tacto que se ejerce entre compañeros. Por una parte, existen las tareas en las que los roles de la interacción táctil –emisor y receptor– se distinguen, y por otra, las tareas en las que los roles resultan indistinguibles.

Así pues, dicho programa de intervención didáctica estructurado a partir de diferentes niveles de concreción que organizan las tareas según el índice de implicación emocional del alumnado, permite proponer orientaciones didácticas al discente para que diseñe recursos y estrategias dirigidas hacia el proceso de desinhibición del alumnado en las sesiones de expresión corporal. (Fig. 5)

Conclusiones

A lo largo de este artículo se ha expuesto cómo el alumnado es sensible a la interacción visual y a la interacción táctil originadas en las sesiones de expresión corporal. Estas modificaciones de conducta repercuten directamente en la intervención didáctica, ya que, condicionan enormemente el desarrollo de los planteamientos pedagógicos.

En este sentido, el discente debe considerar estos aspectos condicionantes para dotar de recursos didácticos a las posibles inhibiciones que puedan ocasionar un menor compromiso práxico por parte del alumnado.

El educador debe ser consciente de que una acción tan cotidiana y pública como es la de mirar puede acarrear bloqueos en el alumnado. Es decir, los comportamientos o respuestas del educando ante las demandas

1. Tareas con ausencia visual	1.1. Dimensión introyectiva			
	1,2. Dimensión extensiva	1.2.1. Tacto con superficies		
		1.2.2. Tacto con objetos		
	1.3. Dimensión proyectiva	1.3.1. Tacto con objetos	1.3.1.1. Emisor-receptor 1.3.1.2. Mixto	
1.3.2. Tacto interpersonal		1.3.2.1. Emisor-receptor 1.3.2.2. Mixto		
2. Tareas con ausencia visual del observado	2.1. Dimensión introyectiva			
	2.2. Dimensión extensiva			
	2.3. Dimensión proyectiva	2.3.1. Ausencia de tacto	2.3.1.1. Parejas 2.3.1.2. Varios observadores y un observado	
		2.3.2. Tacto con objetos	2.3.2.1. Emisor-receptor. Con la mano 2.3.2.2. Emisor-receptor. Totalidad corporal 2.3.2.3. Mixto	
		2.3.3. Tacto interpersonal	2.3.3.1. Emisor-receptor. Con la mano 2.3.3.2. Emisor-receptor. Totalidad corporal 2.3.3.3. Mixto	
	3. Tareas con presencia visual	3.1. Dimensión introyectiva		
3.2. Dimensión extensiva				
3.3. Dimensión proyectiva		3.3.1. Ausencia de tacto	3.3.1.1. Parejas 3.3.1.2. Varios observadores y un observado	
		3.3.2. Tacto con objetos	3.3.2.1. Emisor-receptor. Con la mano 3.3.2.2. Emisor-receptor. Totalidad corporal 3.3.2.3. Mixto	
		3.3.3. Tacto interpersonal	3.3.3.1. Emisor-receptor. Con la mano 3.3.3.2. Emisor-receptor. Totalidad corporal 3.3.3.3. Mixto	

◀ **Figura 5**
Programa de intervención docente

educativas pueden estar teñidas de la restricción vivenciada por la simple y cotidiana situación de sentirse observado. Restricción que, desde una primera y superficial valoración del discente puede atribuir a una incapacidad del individuo por resolver la tarea propuesta, obviando, el verdadero motivo que ha desencadenado la mermada disposición del alumnado.

Desde las sesiones de expresión corporal se justifica el aprendizaje de observar a los demás en cuanto que, proporciona al alumnado la posibilidad de vivenciar la peculiaridad de cada miembro del grupo, y de esta forma, confirmar la existencia de la singularidad humana. Y en segundo lugar, presenciar los bloqueos de los observados permite empatizar con los problemas de los compañeros, comprobando así, que el temor a ser observado es compartido por la casi totalidad del alumnado.

También ha sido motivo de reflexión la proximidad corporal que se establece entre el emisor y el receptor de la interacción táctil, y cómo este aspecto, determina la vivencia del alumnado en las tareas que requieren de dicha comunicación. De ahí que, el programa de intervención didáctica combina las posibilidades de dicha proximidad corporal para diseñar una adecuada interiorización que favorezca la implicación del alumnado.

Es así como, el programa de intervención didáctica propuesto integra tanto la interacción visual como la táctil

como orientaciones didácticas que clasifican las tareas según el compromiso emocional requerido por parte del alumnado.

Referencias bibliográficas

- Aranguren, J. L. (1975). *La comunicación humana*. Madrid: Guadarrama.
- Arendt, H. (1996). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Canales, I. (2007). *Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en la expresión corporal* [en línea]. 22/12/06, http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UdL/AVAILABLE/TDX-1216106-174646//Tic1de1.pdf. [Consulta 26/01/2007].
- Castañer, M. y Camerino, O. (1991). *La educación física en la enseñanza primaria*. Barcelona: Inde.
- Castilla, C. (2001). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Tusquets.
- Heidegger, M. (1996). *El ser y el tiempo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- López-Aranguren, E. (1986). El análisis de contenido. En García Ferrando y otros (comp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. (pp. 365-369). Madrid: Alianza Editorial.
- López Yepes, J. (ed.) (2004). *Diccionario enciclopédico de Ciencias de la Documentación*. Vol. I y II. Madrid: Síntesis.
- Merleau-Ponty, M. (1980). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Puig, N. (1996). *Joves i esport*. Barcelona: Secretaria General de l'Esport, Generalitat de Catalunya.
- Quivy, R. y Campenhoudt Van, L. (1997) *Manual de recerca en ciències socials*. Barcelona: Herder.
- Sicilia, A. (1999). El diario personal del alumnado como técnica de investigación en Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes* (58), 25-33.
- Villarroya, O. (2002). *La disolución de la mente*. Barcelona: Tusquets.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diario de clase*. Madrid: Narcea.