

LA MIRADA Y EL TACTO COMO CONDICIONANTES DEL COMPROMISO EMOCIONAL DEL ALUMNADO EN LAS SESIONES DE EXPRESIÓN CORPORAL

Canales, I.

Facultad CC. de la Educación y del Deporte. Universidade de Vigo

RESUMEN

El objetivo principal de este artículo trata de mostrar algunos de los resultados obtenidos a partir de la tesis Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en la expresión corporal. Dichos resultados se centran en mostrar las consecuencias derivadas de la interacción táctil y la interacción visual entre los individuos que participan en las sesiones de expresión corporal. Dicho estudio se ha abordado desde la vivencia de sus verdaderos protagonistas: los alumnos/as de la asignatura Expresión y Comunicación Corporal, asignatura de la Diplomatura de maestro de educación física de la Universidad de Zaragoza.

Para ello, se ha considerado oportuno utilizar dos métodos de investigación para su desarrollo, esto es, el Diario de prácticas y el Análisis de contenido. El alumnado reflejaba sus particulares experiencias de las sesiones prácticas de la asignatura en el Diario de prácticas, para posteriormente, aplicar el Análisis de contenido que posibilitó ahondar en sus vivencias suscitadas por la interacción visual y la interacción táctil desencadenadas en las sesiones prácticas de expresión corporal.

El aspecto de mayor relevancia obtenido a partir de esta investigación es la circunstancia de que tanto la interacción táctil como la interacción visual ejercen una influencia en el comportamiento del receptor y del emisor, aspecto que aunque obvio, debe ser tenido en cuenta en el diseño de la intervención docente.

Palabras clave: interacción táctil; interacción visual; expresión corporal; vivencias; inhibición

ABSTRACT

The primary target of this article tries to show some of the results obtained from the pedagogical thesis Consequences of the glance and the tact in the corporal expression. These results are centered in showing to the derived consequences of the tactile interaction and the visual interaction between the individuals that participate in the sessions of corporal expresión. This study is had boarded from the experience of its true protagonists: alumnos/as of the subject Expressin and Corporal Comunicacin, sujet of the fsica Diplomatura of teacher of educacin of the University of Zaragoza.

For it, it has been considered oportune to use two methods of investigation for its development, this is, the Newspaper of practices and the Analysis of content. The pupils reflected his particular experiences of the practical sessions of the sujet in the Newspaper of practices, for later, to apply the Analysis of content that he made possible to deepen in his experiences provoked by triggered the visual interaction and the tactile interaction in the practical sessions of corporal expression.

The aspect of greater relevance obtained from this investigation is the circumstance that as much the tactile interaction as the visual interaction exerts an influence in the behavior of the receiver and the emitter, aspect that although obvious, must be considered in the design of the educational intervention.

Key words: tactile interaction; visual interaction; corporal expression; experiences; inhibition

Correspondencia:

Inmaculada Canales

Universidade de Vigo. Facultad CC. de la Educación y del Deporte

Campus Universitario A Xunqueira s/n 36005 Pontevedra

bromato@uvigo.es

Fecha de recepción: 04/05/2007

Fecha de aceptación: 15/10/2007

INTRODUCCIÓN

"El objetivo de este artículo trata de analizar la influencia de la interacción visual y de la interacción táctil en la emotividad del alumnado de expresión corporal, y como este hecho, condiciona notablemente su comportamiento práxico (Canales, 2007)."

Dicha investigación se ocupó de analizar la interacción de la experiencia visual y táctil protagonizada por el alumnado universitario de la Universidad de Zaragoza que había participado en las sesiones prácticas de la asignatura *Expresión y Comunicación Corporal*, asignatura de la Diplomatura de maestro en educación física. Dichas experiencias fueron analizadas a partir los propios testimonios del alumnado, los cuales fueron narrados en forma de diario de prácticas. Estos testimonios aproximaron a la diversidad de vivencias, sensaciones y percepciones promovidas por la acción de mirar y de tocar suscitadas a partir de las situaciones pedagógicas propuestas en dichas sesiones prácticas. De manera que, estas vivencias se pueden considerar fuente primaria y original para determinar y analizar las consecuencias educativas derivadas de las prácticas de expresión corporal.

Anteriores investigaciones han tratado esta temática, y concretamente han analizado la experiencia del alumnado. Miguel Ángel Sierra (2002) en su tesis *La expresión corporal desde la perspectiva del alumnado de Educación Física* establece que en la actual educación física tiene un predominio la eficacia motriz, mientras que, la expresión corporal se caracteriza por la creatividad y la singularidad motriz. Entre otro de los resultados de esta investigación se debe distinguir un cierto rechazo del alumnado hacia la expresión corporal, fundamentado éste, en la diferencia y contraste filosófico de la expresión corporal con respecto a la educación física, hallando en la expresión corporal la versión informal de la motricidad. También son de destacar resultados tales como el cambio de actitud que supuso la experiencia de las situaciones pedagógicas planteadas en las sesiones prácticas de expresión corporal; cambio de actitud que desarrolló notablemente la fluidez emocional y por lo tanto, los recursos de desinhibición del alumnado ante propuestas de expresión corporal.

Con respecto a la metodología utilizada por Miguel Ángel Sierra es eminentemente cualitativa, ya que para analizar la experiencia del alumnado de expresión corporal utilizó los siguientes métodos de estudio: etnografía educativa de observación participante; observador externo; diarios de campo; y entrevistas en profundidad al alumnado.

Con respecto a uno de los puntos de análisis de este estudio, la mirada, debe resaltarse que es una de las acciones sociales con mayor trascendencia

comunicativa, ya que implica una significativa interacción entre un observador/a –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: Merleau-Ponty dice al respecto: “El enigma reside en que mi cuerpo es a la vez vidente y visible” (1980: 17). Esto implica que, ante una misma acción visual, se pasa simultáneamente de ser observador/a –sujeto– a ser observado/a –objeto–; de ahí, la complejidad de esta acción social (Vuillemin, citado por Bernard, 1985; Breton Le, 1999).

Cuando se hace referencia a la construcción social del cuerpo se está destacando el proceso que toda sociedad realiza para establecer modelos corporales estándares (Bourdieu, 1986). Esta construcción social origina un modelo corpóreo, el cual, es anhelado por la mayoría de los integrantes de la comunidad. En consecuencia, existe una continua comparación con el estereotipo establecido, originando satisfacción o frustración dependiendo del resultado comparativo obtenido. Este ejercicio comparativo es posibilitado por la acción de mirar, la cual, ofrece la información necesaria para reconocer la distancia establecida entre la corporalidad del individuo y el modelo corporal constituido socialmente.



FIGURA 1: La mirada y la construcción social de cuerpo

Este juicio social posibilitado a partir de la mirada condiciona el comportamiento, ya que el sujeto observado/a es o no capaz de contener las emociones, se verá irremediamente sentenciado por los demás. “Disminuye el miedo inmediato que el hombre causa al hombre y en cambio aumenta el miedo interior en relación con aquél, miedo producido por la mirada y por el super-yo” (Elias, 1993: 505).

En su vertiente pedagógica la mirada supone un gran condicionante, ya que las sesiones de expresión corporal se convierten en un escenario de corporeidades, entendiendo por corporeidad el concepto integrador de un cuerpo que se emociona, que hace, que siente y que quiere (Rey y Trigo, 2000). El alumnado se distribuye por la sala sin obstáculos que le camuflen; su forma de andar, de moverse, su quietud, etc., desvelan su propia identidad en cada ejercicio, actividad o situación planteada, pudiendo observar a sus compañeros/as y ser observados al mismo tiempo. Esto condiciona el modo de estar del individuo en ese contexto, ya que, algunos manifiestan incomodidad o temor y otros, en cambio, placer por ser mirados.

Por lo que respecta al segundo punto de análisis, el que hace referencia a la interacción táctil, se deben rescatar las palabras de Norbert Bilbeny (1997: 129) cuando indica que, “tocar y ser tocados no es una pasión, es durante toda la vida una necesidad”. No obstante, como acertadamente señala Luis Carlos Restrepo (1997), las sociedades occidentales prefirieron el conocimiento de los exteroceptores o receptores a distancia como la vista y el oído, configurando por tanto, una cultura predominantemente viso-auditiva. De manera que, la característica cognoscitiva más relevante de la sociedad occidental se fundamenta en el mantenimiento de las distancias corporales (Davis, 1976).

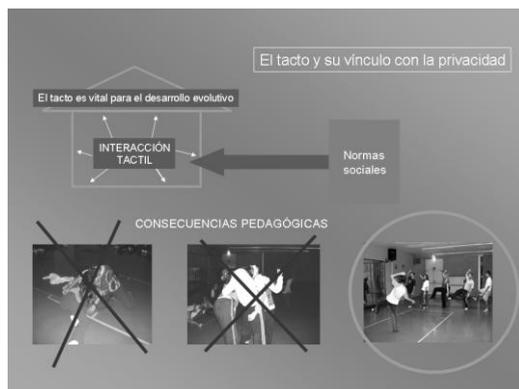


FIGURA 2: La privacidad de la interacción táctil

Según Luis Carlos Restrepo (1997: 53) el tacto es el único sentido que no está localizado en un solo órgano, pues se extiende por todo el cuerpo. Este mismo autor argumenta la necesaria estimulación táctil para un adecuado desarrollo del ser humano, ya que la mielinización del sistema nervioso está ligada a la estimulación táctil por parte de la madre, facilitando experiencias de tacto presión y manejo coordinado de los diferentes segmentos corporales. Por

ello, señala que “el cerebro necesita del abrazo para su desarrollo y las más importantes estructuras cognitivas dependen de este alimento afectivo para alcanzar un adecuado nivel de competencia” (Restrepo, 1997: 78).

Otros autores como Soler (1989) también admiten el estrecho vínculo de la interacción táctil con el desarrollo humano, y es que, si a un niño se le restringen sus experiencias táctiles puede tener problemas con el pensamiento abstracto, incluso deficiencias derivadas con otros sentidos. Siguiendo esta misma idea, Daniel Tamayo (1987) expone las ostensibles diferencias de dos grupos sociales ante la maternidad, y cómo este hecho, determina el desarrollo evolutivo de los niños, e incluso el carácter de todos los integrantes del grupo social.

El lingüista catalán Sebastià Serrano (2004) dice al respecto: “Hoy sabemos que el tacto favorece la producción de endorfinas, ese regalo de la naturaleza que químicamente pertenece a una clase muy especial de las sustancias opiáceas y, por tanto, relajantes y tranquilizantes. (...) Los efectos del tacto son de naturaleza multiplicativa, y en el arte de tocar –de saber tocar– radica el secreto de una buena parte de los recursos comunicativos que han de intensificar nuestras sensaciones de paz, alegría y bienestar” (2004: 42-43).

MÉTODO

Muestra

La selección de la muestra se ha llevado a cabo a partir de los alumnos/as matriculados en el curso académico 2002/03 en la asignatura *Expresión y Comunicación Corporal*, la cual es obligatoria ubicada en primer curso. El total de matriculados fue de ochenta y nueve alumnos y alumnas, de los cuales, han sido seleccionados para esta investigación un total de treinta y cuatro.

Los criterios de selección de los alumnos/as que han elaborado los *Diarios de prácticas* y por lo tanto, constituyen la muestra de estudio, han sido 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.

Objetivos e hipótesis

El objetivo por tanto de esta investigación se centró en analizar las consecuencias pedagógicas derivadas en la praxis del alumnado y propiciadas a partir de la interacción táctil y la interacción visual desencadenadas en el transcurso de las sesiones prácticas de expresión corporal.

Dichas consecuencias pedagógicas fueron analizadas a partir del propio testimonio del alumnado posibilitado por sus narraciones escritas en forma de diario de prácticas.

En este sentido, existen tantas realidades como sujetos cognoscentes (Arendt, 1996), por lo que, esta investigación posibilita conocer la vivencia que cada alumno/a investigado ha registrado narrativamente en su diario personal. 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 objetivo de esta investigación parte de la hipótesis de que la interacción visual y la interacción táctil desencadenadas en las sesiones prácticas de expresión corporal condicionan el comportamiento práxico del alumnado.

Dicha hipótesis se fundamenta en las teorías de la comunicación social que parten del supuesto de que toda interacción condiciona el comportamiento del sujeto, y más concretamente, toda exposición social equivale a un juicio social que el *otro* emite sobre el sujeto expuesto (Aranguren, 1975; Bilbeny, 1997; Breton Le, 1999; Bourdieu, 1986; Elías, 1993; Habermas, 2002 Merleau- Ponty, 1980).

Variables de estudio

TABLA 1
Variables de estudio

Variables independientes	Variables dependientes
LA AUSENCIA DE LA MIRADA	COMODIDAD
LA PRESENCIA DE LA MIRADA	INCOMODIDAD
LA AUSENCIA DEL TACTO	INTERIORIZACIÓN
LA PRESENCIA DEL TACTO	DISPERSIÓN

Instrumentos de investigación

Para llevar a cabo esta investigación se consideró oportuno aplicar el Análisis de contenido para proceder al estudio de las vivencias del alumnado de la asignatura *Expresión y Comunicación Corporal*, las cuales, fueron expresadas de forma personal en forma de *diarios de prácticas*.

El análisis de contenido de los diarios posibilitó desvelar la realidad que cada sujeto constituye a partir de los estímulos cotidianos que le abordan. Para el interés de esta investigación la realidad a estudiar que interesa –expresada en forma escrita en los *Diarios de prácticas*– procede de las propuestas pedagógicas planteadas en las sesiones de la asignatura *Expresión y Comunicación Corporal*.

El interés por el *diario de prácticas* renace en el hecho de que esta investigación se fundamenta en la visión que tiene el alumnado (Sicilia, 1999) sobre las situaciones pedagógicas desarrolladas en las sesiones prácticas de expresión corporal.

Procedimiento de investigación

Como se apuntaba en anteriores epígrafes la asignatura de *Expresión y Comunicación Corporal* forma parte del plan de estudios para maestro de educación física de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, la cual, tiene carácter obligatorio y está ubicada en primer curso. Posee un total de 8 créditos, 5 prácticos y 3 teóricos, siendo su duración anual.

Los contenidos impartidos en las sesiones prácticas son los siguientes:

TABLA 2
Los contenidos impartidos en las sesiones prácticas

TEMAS	CONTENIDOS
1: Soy cuerpo	1.1. Postura corporal y toma de la conciencia corporal 1.2. Aplicación de técnicas que faciliten la toma de conciencia corporal –microgimnasia; movilidad articular; tonicidad; elasticidad; <i>contact improvisation</i> y masaje– 1.3. Sensibilidad ante la interiorización
2: La respiración	2.1. La respiración diafragmática 2.2. Utilización de las fases de la respiración 2.3. Atención a la respiración
3: La percepción y los sentidos	3.1. Los sentidos y las percepciones 3.2. Utilización de los sentidos perceptivos del tacto y de la mirada 3.3. Toma de conciencia de la capacidad perceptiva
4: El movimiento espontáneo	4.1. El movimiento espontáneo 4.2. Creación de respuestas motrices ante estímulos visuales, musicales, orales, textuales, objetuales, etc. 4.3. Sensibilidad ante las manifestaciones emotivas
5: El cuerpo es el mensaje	5.1. Técnicas de comunicación e interpretación 5.2. Aplicación de técnicas de expresión corporal que faciliten la comunicación –codificación del torso, rostro y extremidades; la voz; la proxémica, el teatro de sombras; las máscaras; y la técnica de payaso. 5.3. Valoración de las posibilidades comunicativas y expresivas de los lenguajes corporales

La cumplimentación del diario de prácticas se realizaba de cada una de las sesiones prácticas de la asignatura, esto es, un total de 50 sesiones prácticas distribuidas anualmente. Cada sesión práctica finalizaba 10 minutos antes, para que así, el alumnado pudiese apuntar en su diario de prácticas los principales aspectos vivenciados a lo largo de la sesión. La redacción final siempre se realizaba fuera del aula, en el que cada alumno/a reflejaba extensamente las experiencias suscitadas.

La extensión del diario, así como su estructura se realizó libremente, para que así, cada sujeto pudiese reflejar de la manera más personal sus vivencias. No obstante se hizo especial incidencia en que reflejasen profundamente sus vivencias, evitando descripciones superfluas tales como “ha sido divertido”, “he tenido miedo”, ampliándolas a descripciones que se distinguiesen por su riqueza, tales como: “Cuando me enfrento a un espejo para mirarme, mirarme de verdad y observar y ser consciente de que el que está al otro lado soy yo, la cosa cambia; no me gusta absolutamente nada, no me gusto absolutamente nada. No me gusta mi cara, ni mi cuerpo, ni mis gestos, no los reconozco como propios. Cuando yo hago proyección mental de la imagen que doy al exterior, no se parece nada a eso que está en ese preciso momento delante del espejo” (Nicolás)¹.

Procedimiento de análisis de contenido

El análisis de contenido procesa la información susceptible de análisis, y para ello, requiere de una estructura que identifique los rasgos de la realidad social que son objetivo de análisis, siendo dicha estructura un sistema de categorías, el cual, se organiza bajo tres niveles de concreción: dimensiones; categorías; e indicadores. Las dimensiones son aquellos aspectos que constituyen el objeto de estudio de la investigación, resultando ser en la presente la interacción táctil y la interacción visual. Un segundo nivel de concreción son las categorías, siendo los diferentes apartados que componen las dimensiones.

Con respecto a la abstracción de los términos, las dimensiones y las categorías se expresan de forma que resulta difícil observarlas directamente. Mientras que, los indicadores, último nivel de concreción, son conceptos directamente observables, distinguiéndose por su especificidad en su conceptualización. De ahí que, los indicadores sean los que posibilitan detectar los hechos sociales en la compleja y abstracta realidad social (Quivy y Campenhoudt, 1987).

En el esquema siguiente se presenta el sistema de categorías elegido:

¹ Los nombres que aparecen a lo largo del artículo vinculados a testimonios transcritos de la muestra de investigación son ficticios, para así, respetar el anonimato de los alumnos y alumnas que participaron en la investigación.

TABLA 3
Sistema de categorías

DIMENSIONES	CATEGORIAS	INDICADORES
1. LA MIRADA	1.1. La acción de mirar desde la perspectiva del observado/a	1.1.1. Todos están con los ojos cerrados
		1.1.2. Todos están con los ojos abiertos
		1.1.3. El observado/a permanece con los ojos cerrados
	1.2. La acción de mirar desde la perspectiva del observador/a	1.2.1. Los observados/as están con los ojos cerrados
		1.2.2. Los observados/as están con los ojos abiertos
	1.3. La ausencia de la mirada	1.3.1. No se siente observado/a
2. EL TACTO	2.1. El tacto desde la perspectiva del emisor/a	2.1.1. Emisión del tacto con objetos
		2.1.2. Emisión del tacto interpersonal
	2.2. El tacto desde la perspectiva del receptor/a	2.2.1. Recepción del tacto con objetos
		2.2.2. Recepción del tacto interpersonal
		2.2.3. Recepción del tacto con superficies
2.3. El tacto mixto	2.3.1. Alternancia emisor/a-receptor/a.	

Para la elaboración de este sistema de codificación –sistema de categorías– se utilizó tanto el método hipotético inductivo como el hipotético deductivo (Quivy y Campenhoudt, 1997). Para ello se efectuó una primera lectura de los diarios en los que se aplicó un sistema de categorías resultado de un estudio piloto (Canales y López, 2003). Tras la primera lectura, se llevaron a cabo otras dos lecturas de los diarios para elaborar definitivamente el sistema de categorías expuesto anteriormente.

Para validar dicho sistema, se efectuó una triangulación con tres investigadores/as, en la cual, se aplicó el sistema de categorías en diferentes fragmentos de diarios. Previa a la aplicación se explicó el sistema de categorías a los investigadores/as participantes y se resolvieron las dudas surgidas.

Una vez finalizado el proceso de la elaboración del sistema de categorías se aplicó un sistema de análisis y procesamiento de datos en los *Diarios de prácticas* para extraer todos aquellos testimonios que resulten significativos de análisis. Esta investigación utilizó para favorecer este laborioso proceso un 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.

RESULTADOS

A lo largo de este epígrafe se detallan los resultados obtenidos a partir de esta investigación. Dichos resultados se estructuran según el sistema de categorías mostrado anteriormente. Por lo tanto, este epígrafe está dividido en dos grandes apartados; el que hace referencia a la dimensión de la mirada y de la dimensión del tacto. De esta manera, en cada subapartado se detallan los aspectos más significativos que han sido obtenidos a partir del procesamiento de datos.

La mirada

- La acción de mirar desde la perspectiva del observado/a y la disminución del compromiso praxico: Análisis e interpretación de los resultados de los indicadores de la categoría “la acción e mirar desde la perspectiva del observado/a”

Tras el análisis de los indicadores incluidos en la categoría “la mirada desde la perspectiva del observado/a” en la dimensión de la mirada se puede concluir que, la mayoría del alumnado de la muestra siente restricción en su comportamiento cuando es observado/a por los demás. A pesar de esta generalización, un alumno manifiesta lo contrario, ya que le estimula el hecho de que le observen, condicionando por tanto su praxis, pero en este caso de forma positiva.

Los alumnos/as cuando son observados mientras realizan las actividades de expresión corporal, se sienten:

Enjuiciados por los demás.

El juicio al que se sienten sometidos por parte del resto de compañeros/as que pueden contemplar su comportamiento es el principal motivo que genera inquietud ante la exposición social. De ahí que, la situación de exponerse frente a los demás suponga un bloqueo, debido a que la inseguridad es tal, que el observado/a considera que en los ojos del observador/a recae el rechazo social. Así pues, y derivado de este juicio social, el alumnado siente verdadera desprotección cuando se sitúa como objetivo de las miradas de los demás.

Ridiculizados por realizar las actividades.

Resultado del desconocimiento de este tipo de prácticas expresivas por parte del alumnado, su ejecución y disposición es vivenciada de forma grotesca. La cultura de la educación física está dominada por las actividades deportivas (Sierra, 2002), de ahí que, la expresión corporal forme parte del extrarradio del ámbito motriz. Esta inexperiencia expresiva determina inseguridades que conforman expectativas fundadas en el temor.

Es por eso que, el educando al estar desprovisto de un modelo en el que inspirar su motricidad respire cierta turbación y desasosiego por la falta de referencias que le indiquen la valoración en su ejecución. No sorprende por tanto, que el individuo al ejecutar un ejercicio que posee tantas posibilidades como idiosincrasias, vivencie cierto malestar, e incluso, sienta grotesca su disposición.

Además de los dos aspectos expuestos anteriormente en cuanto a lo que siente el alumnado cuando es observado/a, también deben reflejarse los aspectos que el propio alumnado determina cómo significativos en el incremento de su incomodidad cuando son observados mientras realizan los ejercicios de expresión corporal:

La desconfianza con los compañeros/as.

El grado de conocimiento que poseen sobre los compañeros/as con los que realizan los diferentes ejercicios resulta un punto clave para incrementar o disminuir un apto estado de bienestar. El poder practicar los ejercicios en las sesiones de expresión corporal con compañeros/as de confianza incrementa notablemente su tranquilidad sobre dichas actividades.

La sala de expresión corporal.

A lo largo del transcurso de las sesiones de expresión corporal se tuvo que cambiar ocasionalmente de ubicación espacial, trasladando las sesiones a una sala que tiene la particularidad de que lo acontecido en su interior es visible desde el exterior. Esta excepcional tesitura ocasionó buen número de testimonios que aluden al temor de ser observados por las personas que permanecen fuera del recinto.

Las zonas corporales observadas.

Como se podía esperar cada zona corporal tiene asignada una simbología social. Los alumnos/as coinciden en admitir que cuando son observados a los ojos su nerviosismo incrementa, mientras que, cuando la zona elegida por el observador/a son las manos o los pies, es decir, zonas de menor implicación social, sienten mayor alivio a pesar de mantener su rol de observado/a.

La diacronía en la ejecución.

Cuando los ejercicios son realizados simultáneamente por todos los alumnos/as se sienten más protegidos, ya que, los posibles observadores/as también realizan la praxis, reduciendo ostensiblemente la capacidad para observar a los demás. Mientras que, si existe un orden de ejecución se está favoreciendo que los demás sean partícipes visuales del compañero/a que está realizando el ejercicio, suponiendo esta circunstancia, un mayor desafío por ser el centro de interés de los allí reunidos.

La realización de un ejercicio con un solo compañero/a.

Los ejercicios de mirada en los que un individuo se sitúa frente al otro resultan más embarazosos que cuando son realizados con varios compañeros/as, ya que así, el rol de observado/a es compartido por varios, reduciendo de esta manera la turbación por ser el centro de las miradas.

Aunque en minoría, se deben detallar las declaraciones de algunos alumnos/as que se muestran indiferentes a la mirada de sus compañeros/as, es decir, no se sienten observados, sobre todo, en aquellos ejercicios que no son específicos de mirada. Son dos los motivos que concentran la justificación de este hecho; un primer motivo es el “en-si-mismamiento” que consiguen en la ejecución del ejercicio. Esta concentración en uno mismo repercute positivamente en la actividad, ya que el alumno/a se siente aislado, pudiéndose concentrar plenamente y obviar así, las posibles interferencias que pueden ocasionar problemas de atención en su práctica. Blas describe este hecho de la siguiente manera: “(...) lo más importante sin preocuparme en que si me miran o no, ya que todos estamos haciendo nuestros particulares dibujos y por ello no tiene que haber tiempo para ver como lo hace el resto, y aunque a veces pienso si me miran o no, siempre termino pasando, porque a estas alturas hemos hecho casi de todo en clase y te centras en ti y te aíslas o por lo menos eso intento”. El segundo motivo que explica la indiferencia a la mirada de los demás es la imposibilidad de ver al sujeto observador/a, y es que este hecho dota al observado/a de cierto sosiego por la inconsciencia de la situación: “(...) para relajarme y no encontrarme tensa en una sensación de angustia he imaginado que me encontraba totalmente sola, como cuando hago el tonto en mi habitación y para lo cual, debo cerrar los ojos, lo cual ha funcionado” (Laura).

- La acción de mirar desde la perspectiva del observador/a y la supremacía experimentada: Análisis e interpretación de los resultados de los indicadores de la categoría “la acción de mirar desde la perspectiva del observador/a”

Si en apartados anteriores se hacía referencia a la incomodidad suscitada por el hecho de sentirse observado/a, adoptar el rol de observador/a proporciona todo lo contrario. Así pues, esta investigación ha demostrado que el alumnado cuando observa a los demás vivencia esta experiencia desde la supremacía. Esta superioridad es experimentada porque el que observa tiene capacidad para evaluar lo observado, resultando ser un ejercicio más gratificante que ser designado para el dictamen de los demás.

De los extensos relatos del alumnado se pueden concretar los siguientes aspectos observados en sus compañeros/as:

La singularidad y el mimetismo de los compañeros/as.

El poder presenciar las respuestas de los demás compañeros/as frente a un mismo estímulo ha proporcionado argumentos que demuestran la idiosincrasia de cada individuo. Esta vivencia posibilita constatar la peculiaridad personal, tan poco desarrollada por aquellas actividades motrices que se fundamentan en los estereotipos y en la reproducción mimética de modelos de ejecución.

Un segundo aspecto, y contrario al anterior, se refiere al hecho de que algunos alumnos/as son partícipes del mimetismo, los cuales, reproducen los mismos movimientos que observan en sus compañeros/as. Esta situación resulta una constante en las sesiones de expresión corporal, ya que como se apuntaba con anterioridad, la cultura motriz se caracteriza por la reproducción de modelos, de ahí, los problemas evidentes con los que se encuentran los alumnos/as cuando las propuestas se circunscriben a la exploración y a la creatividad, generándose respuestas imitativas por parte de los sectores que mayor inseguridad experimentan ante este tipo de tareas abiertas.

La diferencia de comportamiento según los géneros.

En las reflexiones del alumnado se puede dilucidar la comparación que establecen entre la praxis procedente de las alumnas y de los alumnos. En general, estos últimos consideran que sus compañeras muestran mayor soltura a la hora de expresarse, mientras que, en ellos se denota el bloqueo y la falta de fluidez.

La inhibición y desinhibición de los compañeros/as.

Entre muchos de los aspectos observables en las sesiones de expresión corporal resulta una constante las referencias a la inhibición de algunos de los compañeros/as que realizan las actividades. De esta forma, pueden ver reflejados en el comportamiento de los demás sus propias limitaciones y temores, para así, comprobar que los estados de ansiedad que vivencian en momentos determinados de las sesiones son extrapolables a la gran mayoría de sus compañeros/as.

También en las reseñas del alumnado se encuentran afirmaciones contrarias a la restricción motriz de sus compañeros/as. De la misma forma, se observan actitudes que se caracterizan por la desenvoltura, percibiendo desenfado en las acciones de algunos compañeros/as de práctica. Estos casos son señalados con cierta admiración, deseosos de disfrutar con la misma pericia reflejada en la praxis de los más desinhibidos.

La práctica de observar reporta, en general, placer originado por el privilegio que ostenta el rol de observador/a en cuanto que puede emitir un juicio de lo visionado en los comportamientos de sus semejantes. De los

discursos se puede extraer la conclusión de que observar produce diversión por participar visualmente de las acciones de los demás, y poder comprobar sus limitaciones y capacidades. Esta diversión además se incrementa cuando se dan una serie de factores:

Observar a algún compañero/a del género opuesto.

Muchos son de la opinión que resulta más gratificante mirar al género opuesto. A la mirada le atribuyen ciertas connotaciones sexuales, y de ahí que, se sientan más cómodos observando al género contrario.

La confianza con los observados.

Cuando realizan los ejercicios correspondientes de la mirada muchos son los alumnos/as que exponen la mayor comodidad por realizarlos con compañeros/as con los que mantienen cierto vínculo de amistad. Consideran que la actividad de mirar quebranta la intimidad del observado/a, y por eso, vivencian mayor regocijo cuando se trata de personas con las que ya mantienen cierta confianza.

Observar acompañado/a.

También resulta una constante la afirmación de que incrementa la comodidad cuando observan con algún compañero/a. Es como si el rol de observador/a aumentase en potencia, incrementando su poder.

Percibir templanza en los observados/as.

Aunque a muchos alumnos/as les resulte divertido presenciar el miedo de los demás, también son algunos/as los que prefieren captar serenidad y sosiego en los compañeros/as observados. Así el ejercicio de mirar resulta mucho más interesante y satisfactorio.

Resulta muy interesante comprobar que en el discurso de los alumnos/as aparece como constante el disgusto por contemplar la propia imagen. En las sesiones de expresión corporal se realizan ejercicios de mirada en el espejo, posibilitando de esta manera, observarse a sí mismo. El disgusto, la extrañeza, son los adjetivos que el alumnado atribuye al resultado de reflejarse en un espejo. Este aspecto, junto con las vivencias negativas proporcionadas por el hecho de sentirse enjuiciado corporalmente mediante la mirada, resulta lo suficientemente importante y relevante como para considerar las graves consecuencias que puede reportar al alumnado.

Es así, como se puede comprobar la relación existente entre la mirada y los problemas de la imagen corporal derivados de una comparación social que coteja la propia imagen con el modelo social establecido. La inseguridad proporcionada por la falta de correspondencia con lo establecido origina

inquietud por ser observado/a, ya que se considera que la mirada del observador/a está teñida de evaluación negativa.

Y por último en este apartado, se debe comentar otro aspecto que es la distracción en la concentración del alumnado cuando los ejercicios se realizan con los ojos abiertos. Muchos/as son muy vulnerables a la dispersión que posibilita la capacidad de mirar lo que acontece alrededor. Esta circunstancia debe ser tenida en cuenta cuando el objetivo de las tareas se sitúa en la dimensión introyectiva, es decir tareas orientadas hacia la concentración en uno mismo, en las cuales, se debe insistir al alumnado de dicho objetivo a pesar de los numerosos estímulos externos que pueden dificultar el “en-simismamiento”.

El tacto

- La acción de tocar desde la perspectiva del emisor/a y los problemas derivados de la proximidad corporal: Análisis e interpretación de los resultados de los indicadores de la categoría “la acción de tocar desde la perspectiva del emisor/a”

Debido a que las propuestas de tacto en las sesiones de expresión corporal son de diversa índole, las reflexiones reflejadas en los diarios del alumnado analizado muestran un amplio abanico de vicisitudes. Desde luego que, las opiniones derivadas de un tacto que implica mayor o menor proximidad corporal reflejan el correspondiente compromiso que establece el individuo con la praxis propuesta. Esta proximidad corporal está determinada por las zonas corporales a las que afecta dicha interacción –las procedentes del receptor/a y del emisor/a–, ya que, no tiene el mismo nivel de exigencia tocar con la mano que hacerlo con una zona que implique mayor superficie corporal –por ejemplo con la parte anterior o posterior del cuerpo–. Es decir, las vivencias que proporciona el hecho de rozar ligeramente a alguien con la rodilla son incomparables con la vertiginosa secuencia de sentires que se perciben al tumbarse completamente sobre otra persona.

De la misma forma que está establecido socialmente que el tacto forma parte de los comportamientos que constituyen la intimidad del individuo, a cada zona corporal se le asigna un mayor o menor grado de implicación. Por ejemplo, debido a que en Occidente la sexualidad está reducida a la genitalidad, los genitales adoptan siempre directrices sexuales independientemente del contexto. De esta manera, cuando el tacto propuesto en las sesiones de expresión corporal requiere contactar zonas “sexualizadas”, el rubor y el bloqueo caracteriza la praxis del individuo, resultando mucho más desenvuelta

la interacción cuando se trata de tocar las manos, zona socialmente establecida que posibilita el diálogo.

Otros factores que se desprenden del discurso del propio alumnado analizado y que condicionan el estar del emisor/a del tacto son los siguientes:

Desconocimiento con el compañero/a receptor/a del tacto.

Como ya se ha detallado en numerosas ocasiones el vínculo de amistad existente entre el receptor/a y el emisor/a de la comunicación es determinante para vivenciar las actividades de forma satisfactoria o insatisfactoria.

Prudencia en la manipulación.

Es una referencia constante la preocupación por dañar al compañero/a que acoge la propuesta corporal. Una excesiva prudencia origina bloqueo del emisor/a, sobre todo en aquellos ejercicios que requieren tumbarse completamente encima del compañero/a. Este temor es originado por el peso proyectado hacia el que lo sostiene, y de ahí que, algunos alumnos/as experimenten esa actividad con desasosiego. En contraposición, algunos vivencian la circunstancia de manipular a otro compañero/a de forma satisfactoria, ya que la circunstancia les brinda diversión en el control que ejercen sobre el receptor/a del tacto.

Con respecto a la diferencia de género, los alumnos de género masculino muestran un excesivo cuidado cuando se trata de tocar alguna compañera, mostrándose muy reticentes con lo que se refiere a las zonas contactadas, y también con la posibilidad de dañar al proyectar su peso sobre sus compañeras.

- La acción de tocar desde la perspectiva del receptor/a y la satisfacción que reporta ser tocado: Análisis e interpretación de los resultados de los indicadores de la categoría "la acción de tocar desde la perspectiva del receptor/a"

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

De la misma forma que se apuntaba en anteriores epígrafes las zonas corporales de fricción son el punto clave que dispone la vivencia del emisor/a en el tacto, y por lo tanto, resulta determinante para la vivencia del receptor/a.

Otros factores que influyen en la percepción táctil por parte del receptor/a:
La presión del contacto.

Este aspecto es primordial en el discurso de muchos alumnos/as y resulta decisivo para vivenciar el tacto de forma grata o ingrata. La presión procedente del auto contacto ésta supeditada a la propia presión que ejerce el emisor/a-

receptor/a, por lo que es más fácil satisfacer la necesidad. Sin embargo, cuando el tacto se establece entre dos o más individuos, el emisor/a decide la presión establecida, pudiendo ser o no la requerida por el receptor/a.

Resulta muy significativo comparar las vivencias placenteras del alumno-receptor/a que sostiene el peso del compañero/a con las manifestaciones de tensión expresadas por el alumno-emisor/a que deposita dicho peso. Los testimonios del alumno-receptor/a coinciden en destacar que es la propia concentración en la respiración lo que posibilita disfrutar de dicha presión, aceptando ese peso extracorporal, y adaptándose progresivamente a las dificultades que entraña un ejercicio de esas características.

Con esto se puede comprobar que a pesar de que la presión ejercida por el emisor/a sea firme, de nuevo el “en-si-mismamiento” alentada por la realización de la respiración diafragmática resuelve posibles desventajas que entraña sostener un peso considerable. De todas formas, no se debe olvidar aquellos alumnos/as que detallan sus molestias en la realización de ese tipo de ejercicios, para los cuales, el peso que deben aguantar bloquea su capacidad respiratoria, provocándoles inquietud y displacer en la tarea.

La confianza con el compañero/a.

El grado de confianza, entendido como tal, tanto la amistad como la seguridad que inspira el compañero/a, es otro aspecto que se destaca por su esencialidad. La seguridad que transmite el compañero/a o los compañeros/as para la realización de algunas tareas es lo que posibilita o imposibilita para algunos una adecuada disposición. Por ejemplo, cuando son manipulados, desplazados, balanceados, etc., y existe, aunque sea mínima una dosis de riesgo, la templaza que muestra el emisor/a o emisores/as favorece el abandono, y así, una plena satisfacción por la actividad.

La armonía de contacto está condicionada por la ejecución lenta y suave.

Cuando los alumnos/as reflexionan sobre la sintonía existente entre el emisor/a y el receptor/a, sobre todo las referidas a los ejercicios en los que los roles son indistinguibles por la acción simultánea de ambos, concurren a las mismas descripciones de la ejecución, requiriéndose para ella de movimientos distinguidos por la lentitud y la suavidad en su ejecución, promoviendo de esta forma, una buena adecuación emisor/a-receptor/a. Son conscientes de que una adecuada lectura de la motricidad del compañero/a se fundamenta en una actitud pausada y sutil de ambos.

Las diferencias de género.

Los alumnos de género masculino afirman que cuando el tacto lo reciben por parte de las alumnas resulta mucho más gratificante por el evidente

cuidado que se puede percibir en su ejecución. Mientras que, el discurso de las alumnas-receptoras se distingue por tildar de superficial la propuesta táctil que procede de sus compañeros varones.

Esta circunstancia para algunas chicas es significado de malestar, ya que no pueden disfrutar tan profundamente de la actividad por la frívola intención del emisor/a. Para desarrollar satisfactoriamente algunas actividades de contacto se requiere de un tacto firme y completo, mermándose las posibilidades de la actividad si la comunicación táctil se caracteriza por la excesiva cautela de alguno de los miembros que participan.

Estos testimonios procedentes de las mujeres son el resultado de percibir los miedos de sus compañeros varones, los cuales, en anteriores epígrafes expresaban el temor a dañar en la ejecución de algunas actividades a sus compañeras de género femenino. Dicho con otras palabras, una obsesiva precaución por dañar al compañero/a provoca malestar en su recepción; objetivo opuesto al previsto por el individuo que desea impedir la incomodidad de su compañero o compañera.

DISCUSIÓN

El aspecto de mayor relevancia obtenido a partir de esta investigación es la circunstancia de que tanto la interacción táctil como la interacción visual ejercen una influencia en el comportamiento del receptor/a y del emisor/a, aspecto que aunque obvio, debe ser tenido en cuenta en el diseño de la intervención docente. Esta relevancia se constata con las teorías de la comunicación expuestas en el epígrafe de la introducción, en el cual, se evidenciaba la influencia que ejerce la presencia del receptor/a de la comunicación en el emisor/a del mensaje (Aranguren, 1975; Bilbeny, 1997; Breton Le, 1999; Bourdieu, 1986; Elías, 1993; Habermas, 2002 Merleau- Ponty, 1980).

Esta manifestación de inquietud por la exposición social está relacionado con la mirada como juicio social, es decir, el observado/a considera que está siendo procesado por la opinión de los demás (Bourdieu, 1986; Elías, 1993). En este proceso cognoscente resulta una realidad las consecuencias negativas, sobre todo en el género femenino, que afectan al concepto de la propia imagen. Si la corporeidad no se corresponde con el modelo social establecido, la inseguridad y la autoestima se verán gravemente afectadas. Esta investigación por tanto, ha constatado a partir de los propios testimonios del alumnado el juicio al que se sentían emitidos por parte de los demás compañeros/as que observaban su praxis.

Esta inquietud generada por el dictamen establecido por los demás se ve incrementada por el hecho de que el alumnado muestra inexperiencia en las prácticas expresivas, suponiendo esta situación cierta inseguridad en la resolución motriz de las tareas expresivas, y por lo tanto, desencadena sensaciones que el alumnado tilda de grotescas y ridículas. Como apunta Miguel Ángel Sierra (2002) el alumnado de educación física se caracteriza por su inexperiencia en tareas expresivas, ya que, la cultura de la educación física está dominada por las actividades deportivas, relegando a la expresión corporal al extrarradio del ámbito motriz. En este sentido, el temor a hacer el ridículo ha sido una constante en las descripciones del alumnado; ridículo fundado en lo ajeno que resultan las tareas expresivas para su cultura motriz.

En torno a esta misma idea, esta investigación confirma uno de los resultados obtenidos por Miguel Ángel Sierra (2002) relativos al posible rechazo por parte del alumnado sobre la expresión corporal, determinado por las ostensibles diferencias de ésta con el resto de prácticas corporales, sobre todo las deportivas. También ambas investigaciones coinciden en el cambio de actitud denotado por el alumnado, evidenciado por el progresivo desarrollo de la fluidez expresivo-emocional que alenta notablemente el proceso de desinhibición del alumnado.

Este aparente bloqueo práctico que evidencian los alumnos/as a lo largo de sus transcripciones responde al tipo de cultura motriz que posee el alumnado de educación física; una praxis deportiva que se caracteriza por la adquisición de patrones motrices, mientras que, la expresión corporal aspira a desarrollar los límites y las capacidades motrices de cada individuo. De esta manera y aparentemente, las tareas expresivas resultan más abstractas en su ejecución, ya que al alumnado se le estimula para desarrollar las peculiaridades de su corporeidad, obviando ejercicios miméticos de reproducción motriz.

Siguiendo las mismas ideas teóricas de autores como Bourdieu (1986) el individuo que ejerce el rol de observador/a se nutre de la supremacía que supone dicha interacción visual, y es así como lo constata esta investigación a partir de las narraciones del alumnado que describen la preponderancia comunicativa cuando adoptan el rol de observador/a. Esta superioridad es experimentada porque el que observa tiene capacidad para evaluar lo observado, resultando ser un ejercicio más gratificante que ser designado para el dictamen de los demás.

Hasta ahora se han discutido los problemas dimanados de la interacción pública que es la mirada; entonces se puede deducir que, las consecuencias vivenciadas de forma negativa por un tipo de interacción que está restringida al

ámbito privado como es el tacto, van a ser de un matiz verdaderamente más íntimo que el expresado con respecto a la acción de mirar. De hecho, esta investigación ha constatado los bloqueos y las inquietudes que provoca la situación de tocar a un compañero/a en las tareas expresivas, resultado que es coincidente con teorías defendidas por autores como Norbert Bilbeny (1997), Luís Carlos Restrepo (1997) y Flora Davis (1976) entre otros, los cuales, distinguen el miedo cultural hacia el tacto.

Comparando las descripciones halladas en la visión del emisor/a y del receptor/a, se debe apuntar que, ser tocado reporta en general satisfacción. Cuando se analizaba el rol del emisor/a resultaban muy numerosas las alusiones a los bloqueos y frustraciones acarreados por la acción de tocar. Sin embargo, resulta una constante en las narraciones del alumnado la serenidad y el placer cuando son los receptores de la interacción táctil. Este resultado constata las teorías sobre el desarrollo humano que vinculan una adecuada evolución de las capacidades humanas con la interacción táctil, y cómo este vínculo, convierte al ser humano en acólito de dicha comunicación (Bilbeny, 1997; Restrepo, 1997; Serrano, 2004; Soler, 1989; Tamayo, 1987).

CONCLUSIONES

Aspectos relevantes de la mirada

Las principales conclusiones con respecto a la acción de mirar desde la perspectiva del observado/a se resume en tres 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/a 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 la muestra manifiesta que es la restricción motriz la principal característica de la experiencia visual cuando son observados por los demás compañeros/as.

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

Y por último, se destacan cuatro factores que determinan el grado de comodidad y/o incomodidad del observado/a: la confianza con los

compañeros/as que comparten la tarea; las zonas corporales que les observan; el número de observadores; y la sala donde se realizan las sesiones de expresión corporal.

Aspectos relevantes del tacto

Se deben diferenciar dos puntos que caracterizan la acción de tocar desde la perspectiva del emisor/a: la incomodidad por tocar; y el “en-si-mismamiento” que provoca dicha acción.

La incomodidad por tocar a un compañero/a o compañeros/as se localiza por el temor que suscita aplastar al compañero/a en aquellas tareas en las que se debe apoyar parcialmente o totalmente el peso. Otro de los factores que determinan la incomodidad del emisor/a es el tacto sobre algunas zonas del compañero/a, sobre todo aquellas que socialmente están “sexualizadas”. También tocar a compañeros/as del género opuesto provoca en algunos alumnos/as cierta turbación. Y por último, realizar las tareas de tacto con compañeros/as desconocidos incrementa notablemente el desazón por la práctica.

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

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

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

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

REFERENCIAS

- ARAGUREN, J. L. (1975) *La comunicación humana*. Madrid: Guadarrama.
- ARENDT, H. (1996) *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- BERNARD, M. (1980) *El cuerpo*. Buenos Aires: Paidós.
- BILBENY, N. (1997) *La revolución en la ética*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (1986) Notas provisionales para la percepción social del cuerpo. En ALVAREZ-URIA (ed.) *Materiales de sociología crítica*. Madrid: La Piqueta.
- BRETON LE, D. (1999) *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- CANALES, I. (2007) *Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en la expresión corporal*. Lleida: Universidad de Lleida. Disponible en línea: <http://tesisenxarxa.net>.
- CANALES, I.; LÓPEZ, C. (2003) La expresión corporal como escenario de corporeidades. La mirada y su influencia en la imagen corpórea. En GALO y otros (Coord.) *Expresión, creatividad y movimiento*. Salamanca: Amarú ediciones.
- DAVIS, F. (1976) *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- ELIAS, N. (1993) *El proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- HABERMAS, J. (2002) *Acción comunicativa y razón sin transcendencia*. Barcelona: Paidós.
- MERLEAU-PONTY, M. (1980) *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT VAN, L. (1997) *Manual de recerca en ciències socials*. Barcelona: Herder.
- RESTREPO, L. C. (1997) *El derecho a la ternura*. Barcelona: Península.
- REY, A.; TRIGO, E. (2000) Motricidad.. ¿Quién eres?. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 59: 91-98.
- SICILIA, A. (1999) El diario personal del alumnado como técnica de investigación en Educación Física. *Apunts*, 58: 25-33.
- SIERRA, M. A. (2002) *La expresión corporal desde la perspectiva del alumnado de Educación Física* [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- SERRANO, S. (2004) *El regalo de la comunicación*. Barcelona: Anagrama.
- SOLER, E. (1989) *Educación sensorial*. Madrid: Alhambra.
- TAMAYO, D. (1987) *Educar la sensibilidad*. Madrid: Alambra.