EmásF

Revista Digital de Educación Física

Nº 75 de marzo-abril de 2021 - Año 13 - ISSN: 1989-8304 D.L.J864 -2009

75

MONOGRÁFICO DE EXPRESIÓN CORPORAL

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

ÍNDICE

EDITORIAL. Alfredo Mantovani. "La expresion corporal, un mundo para explorar". (Pp 5 a 7).

María Montero, Carlos Mayo, Javier García-Cazorla, Luis García-González y Ángel Abós. "Implementación de una propuesta didáctica basada en la danza creación para impulsar la educación emocional en educación infantil". (Pp 8 a 27)

Nicolás Meirone Matus y Alda Reyno Freundt. "La gimnasia rítmica en la escuela v/s identidad de género". (Pp 28 a 36)

Carmen María Barba Doval y Eliana M. Moreno. "Mejorando la tolerancia a la frustración desde la expresión corporal". (Pp 37 a 52)

Ana Bolaños Papenfort y Jorge Carlos Lafuente Fernández. "Danzas del mundo. Unidad didáctica para la integración del alumnado extranjero". (Pp 53 a 73)

Marta Rosendo Cabello y Antonio José Cardona Linares. "Propuesta comparativa de unidades didácticas para el desarrollo de la inteligencia emocional desde la expresión corporal en las etapas de: infantil, primaria y secundaria". (Pp 74 a 100)

Elena Orta Rodríguez y Antonio José Cardona Linares. "Propuesta de unidad didáctica para la ESO. Integración de la discapacidad auditiva en el contenido de expresión corporal". (Pp 101 a 133)

Rodrigo Valdés González, Beatriz Fernández Díez y Carlos Ballón García. "Beneficios de la danza urbana en jóvenes: un análisis desde la perspectiva del bienestar emocional y la expresión corporal". (Pp 134 a 156).

Pedro José Carrillo-López. "Situación de aprendizaje "emociónate-emocioname" para escolares de primaria" (Pp 157 a 178)

Francisco José Montiel Ruiz. "Aprendizaje cooperativo y evaluación formativa de la expresión corporal en entornos virtuales". (Pp 179 a 191)

Cristina Castejón-Riber y José Manuel Armada Crespo. "Percepción del alumnado del grado de educación primaria de la utilización de la expresión corporal como herramienta de educación nutricional y alimentaria". (Pp 192 a 204)

Mar Montávez Martín. "Expresión corporal. Móvil y cartas, compañeros de viaje". (Pp 205 a 217)

Daniel Carrera Moreno. "Acade-mix, una propuesta de baile a través del modelo de educación deportiva". (Pp 218 a 238)

Alba Rusillo-Magdaleno, Jose Luis Solas-Martínez y Sara Suárez-Manzano. "Influencia de la danza sobre la felicidad y el autoconcepto en niños y adolescentes". (Pp 239 a 250)

Eva Ruiz-Ranz, Pablo Sotoca Orgaz, y Marta Arévalo Baeza. "El valor del humor en el desarrollo de la desinhibición en expresión corporal en educación física". (Pp 251 a 267)

Jose Luis Solas-Martínez, Alba Rusillo-Magdaleno y Sara Suárez-Manzano. "Beneficios de la dramatización en las habilidades sociales y desinhibición de niños y niñas. Una propuesta práctica". (Pp 268 a 282)

Editor: Juan Carlos Muñoz Díaz
Coordinadora especial de este monográfico: Mar Montávez Martín

Edición: http://emasf.webcindario.com
Correo: emasf.correo@gmail.com
Jaén (España)

Fecha de inicio: 13-10-2009
Depósito legal: J 864-2009
ISSN: 1989-8304

Las obras que se publican en esta revista están sujetas a los siguientes términos:

1. El autor conserva los derechos patrimoniales (copyright) de las obras publicadas, y concede el derecho de la primera publicación a la revista.

2. Las obras se publican en la edición electrónica de la revista bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 España (texto legal). Se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que: 1) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra); 2) no se usen para fines comerciales; 3) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

REVISTA INDEXADA EN LAS SIGUIENTES BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS

latindex

Dialnet

DICE

REDIB | Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico

CIRC clasificación integrada de revistas científicas_

rësh REVISTAS ESPAÑOLAS DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

LivRe!

BNE

ISSN INTERNATIONAL CENTRE

ULRICHSWEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

MIAR

iresie Banco de datos sobre educación

SHERPA/RoMEO

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

EDITORIAL

LA EXPRESION CORPORAL, UN MUNDO PARA EXPLORAR

Dispuesto a presentar este número de la revista de EMASF, dedicado a la Expresión Corporal, siento que se abre ante nosotros un ramillete de artículos que contribuirán a una definición amplia de la misma resaltando los principios que la fundamentan.

Esta revista no tiene la finalidad de establecer una didáctica de la Expresión Corporal, no obstante nos encontraremos con contenidos que tienen que ver con lo vivencial y con aspectos teóricos. Y, eso sí, entiendo que la presentación digital de este número tiene el importante objetivo de ampliar el horizonte de una materia que se lo merece porque su presencia en la escuela es sinónimo de innovación educativa.

Todo educador que se precie de investigador debería trabajar por convertir la institución educativa en un espacio para el desarrollo integral del educando. Conseguirlo no es fácil porque se necesita aunar, a la vez, los factores intelectual, afectivo y físico de la enseñanza-aprendizaje a través de la utilización del cuerpo, la estimulación de un clima creador, la preservación de los valores en un sentido amplio: cultural, moral y político; así como la extensión y el desarrollo de la Educación Artística, entre otros aspectos.

Patricia Stokoe, bailarina y profesora argentina, lo intentó creando una "danza al alcance de todos", que toma de lo cotidiano e integra distintos contenidos para su utilización con fines diversos. Ella fue la creadora de la Expresión Corporal como una disciplina, con objeto de estudio y conocimiento, y, especialmente, la vinculó a la corriente de trabajo englobada en la "Educación por el Arte".

Hoy, ya nadie discute que la Expresión Corporal sea un lenguaje universal y unipersonal que está estrechamente vinculado a la vida cotidiana del ser humano, representando una importante vía para la formación de la personalidad, en especial de los niños y jóvenes, permitiéndoles un mejor acercamiento y conocimiento del mundo que le rodea.

La Expresión Corporal es una conducta espontánea existente desde siempre; es un lenguaje por medio del cual el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos con el cuerpo, integrándolo de esta manera a sus otros lenguajes expresivos como el habla, la escritura o la plástica.

Por lo tanto, el objetivo de esta actividad es multifacético, englobando la sensibilización y concientización de nosotros mismos tanto de nuestras posturas, actitudes, gestos y acciones como de nuestras necesidades de expresar-comunicar-crear-compartir e interactuar en la sociedad en que vivimos.

En el marco sociocultural actual, la Expresión Corporal es un término ambivalente y polisémico que puede ser definido, según Arteaga, Viciana y Conde, como "un proceso de exteriorización de lo más oculto de nuestra personalidad a través del cuerpo" o bien, como "aquella técnica, que a través del cuerpo, trata de interpretar las sensaciones y sentimientos".

Recordemos que la Expresión Corporal surgió como corriente de la Educación Física en la década de los 60, orientada hacia la creatividad y libre expresividad del cuerpo, promoviendo otra forma de tratar el movimiento en donde se aglutinasen cuerpo, espacio y tiempo. Su inclusión en el currículo no ha sido fácil porque el deporte y los juegos motores están muy arraigados en la sociedad española.

Felizmente, hoy ya no se discuten los motivos por los que la Expresión Corporal tiene que formar parte de la Educación Física; a saber:

- **Porque la persona es un ser social que necesita relacionarse, para lo cual utiliza diferentes instrumentos (sonidos, palabras, gestos).**
- **Porque la personalidad comienza a estructurarse a partir de las experiencias corporales y se modifica con las experiencias relacionales.**
- **Porque constituye una vía de bienestar y satisfacción personal.**

Este último punto, fue reafirmado por la profesora Mar Montávez, a quien tuve el gusto de escuchar en julio de este año en el programa radiofónico "Estamos en movimiento" de la Escuela de Educación Física y Deportes de la Universidad de Costa Rica, manifestando que la Expresión Corporal te hace feliz, te reporta bienestar desde una perspectiva holística y su carácter integrador e inclusivo facilita el camino para el disfrute de una mejor calidad de vida.

Demos pues la bienvenida a este nuevo número de la revista de EMASF que incluye a todo el colectivo de educadores y educadoras, ya que va dirigido a los que desconocen los principios de la Expresión Corporal, pero también a aquellos que los conocen y no saben cómo llevar esta disciplina a la práctica y, por último, a los que ya la están aplicando pero desean profundizar en ella.

Dicho de otro modo, estoy seguro que este ejemplar será útil tanto al que no se ha acercado antes a la Expresión Corporal, como a muchos docentes que llevan un tiempo reflexionando sobre su práctica, lo que servirá de algún modo de acicate pedagógico para todos y todas.

Abrámonos, entonces, a recibir con satisfacción este monográfico que pretende generar un diálogo constructivo alrededor de la Expresión Corporal con la intención de aportar un fermento de crecimiento para que esta disciplina pueda seguir evolucionando.

Alfredo Mantovani
Especialista en Teatro en la Educación
Presidente de "Proexdra",(Asociación de profesores por la Expresión dramática)
proexdra@gmail.com

Apoyos bibliográficos:

Arteaga, M Viciana,y Conde: Desarrollo de la expresión corporal. Edit. Inde. Barcelona 1997

Cardona Antonio y Deborah Kalmar. *La vida de Patricia Stokoe*. Editorial Wauceulen Sevilla 2011.

Harf Ruth y otras. *La expresión corporal va a la escuela: (pensando relaciones didácticas)* Edit. Paidós. Bs. As. Argentina 1997.

Stokoe y Harf. *La expresión corporal en el Jardín de infantes* Edit Paidós, Barcelona 1992.

EmásF
Revista Digital de Educación Física
ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

IMPLEMENTACIÓN DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN LA DANZA CREACIÓN PARA IMPULSAR LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

María Montero, Carlos Mayo, Javier García-Cazorla, Luis García-González y Ángel Abós

Universidad de Zaragoza (España)
Email: aabosc@unizar.es

RESUMEN

Trabajar la psicomotricidad desde edades tempranas en Educación Infantil puede tener una gran importancia ya que contribuye al desarrollo integral de los niños y las niñas, incluyendo la educación emocional. El objetivo del presente artículo fue diseñar, implementar y evaluar un programa de sesiones basadas en la danza creación en un aula de educación infantil para trabajar la educación emocional de los niños y de las niñas. Las sesiones fueron aplicadas en un colegio público de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Teruel, siendo los protagonistas 17 niños y niñas del aula de 4 años de Educación Infantil. Los resultados mostraron la evolución de los participantes tanto en aspectos básicos de la expresión corporal como en el aprendizaje y el significado de las emociones, siendo capaces de expresar cada una de ellas a través del movimiento corporal. Conocer lo que uno siente, reconocer las emociones de los compañeros o establecer buenas relaciones con las personas que nos rodean, son conceptos básicos que deberían trabajarse en las aulas desde edades tempranas. En este sentido, la educación emocional tendría que tener en Educación Infantil la importancia que merece. Este estudio podría facilitar la labor práctica de aquellos docentes que deseen trabajar la educación emocional a través de la danza creación en esta primera etapa de enseñanza.

PALABRAS CLAVE:

Educación emocional; expresión corporal; psicomotricidad; educación infantil.

IMPLEMENTATION OF A DANCE-CREATION- BASED TEACHING UNIT TO PROMOTE EMOTIONAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

Working psychomotor skills from an early age in Early Childhood Education can be of great importance since it contributes to the integral development of boys and girls, including emotional education. The aim of this study was to design, implement, and evaluate a dance-creation -based teaching unit in an early childhood education classroom to promote emotional education among boys and girls. The lessons were implemented in a public school for Early Childhood and Primary Education of Teruel, using 17 boys and girls from the 4-year-old Early Childhood Education classroom as participants. The results showed the evolution of the participants both in basic aspects of body expression and in learning and the meaning of emotions, being able to express each one of them through body movement. Knowing what one feels, recognizing the emotions of classmates, or establishing warm relationships with the people around us, are basic concepts that should be worked in the classroom from an early age. In this sense, emotional education should have the importance it deserves in Early Childhood Education. This study could facilitate the practical teaching work of those teachers who wish to promote emotional education through dance-creation in this first stage of teaching.

KEYWORD

Emotional education*; body expression*; psychomotricity; childhood education.

1. INTRODUCCIÓN.

1.1. LA IMPORTANCIA DE LA PSICOMOTRICIDAD EN INFANTIL.

La psicomotricidad es entendida, según Coste (1979) como: "El nudo que ata psiquismo y movimiento" (p. 324). De acuerdo con Lázaro y Berruezo (2009), a partir del primer año de edad, el alumnado ya empieza a desarrollar la esfera motriz. De ahí, la importancia de la psicomotricidad desde edades tempranas. De hecho, algunos autores como Pacheco (2015), señalan que "La educación psicomotriz es importante porque contribuye al desarrollo integral de los niños y las niñas, ya que, desde una perspectiva psicológica y biológica, los ejercicios físicos aceleran las funciones vitales y mejoran el estado de ánimo" (p. 13). De este modo, si los niños y niñas practican educación física desde edad infantil, sus conexiones neuronales podrían ser mayores y les podría ayudar a mejorar tanto académicamente como en sus relaciones sociales (Lázaro & Berruezo, 2009).

En un reciente estudio realizado por Díaz y Sosa (2016) en maestros de 2º ciclo de Educación Infantil en un colegio de Las Palmas de Gran Canaria, se demostró la opinión de los educadores sobre la gran importancia de la psicomotricidad para el desarrollo global del niño, estando muy ligada con las áreas cognitiva, social y emocional. Incluso, en línea con la propuesta de práctica psicomotriz definida por Aucouturier (2004), Díaz y Sosa (2016) coinciden en que el juego tiene una vital importancia en el desarrollo de la motricidad, aspecto bastante importante y que deberían tener muy presente ya que, como defienden Martín y Rodríguez (2010), el juego es el recurso fundamental e indispensable para acceder a la globalidad del niño en Educación Infantil. En este punto, emerge la propuesta de la danza en la escuela como medio educativo y lúdico para trabajar progresivamente en el alumnado de infantil su desarrollo psicomotriz, social y emocional (Maschat, 2006; Pastor-Prada & Morales-Fernández, 2021).

1.2. LA DANZA CREACIÓN EN LA ESCUELA: BENEFICIOS DESDE EDADES TEMPRANAS.

La danza en el ámbito educativo, es conocida como la adquisición de una técnica y manejo de un lenguaje expresivo-corporal (Nicolás et al., 2010). Normalmente, se aprecia sólo su parte lúdica y divertida, dejando de lado su parte educativa y los grandes beneficios que tiene a nivel físico, psíquico y emocional en las personas (Pastor-Prada & Morales-Fernández, 2021; Velasco & González, 2014). En este sentido, además de lúdica y divertida, que también, la danza no es indiferente a la educación, siendo un recurso psicomotriz que promueve la cultura y la formación de la personalidad en su globalidad, incluyendo las emociones (Bernal, 2016). En el presente artículo, esta disciplina se aborda desde la perspectiva más educativa denominada danza creación (Tena, 2018). Larraz (2008) sostenía que una de las disciplinas más didácticas para basar las prácticas de expresión corporal en Educación Física es partiendo de los principios fundamentales de la danza creación (i.e., simbolización, motricidad expresiva y comunicación). Estos principios son coincidentes con los principios de la expresión corporal. Sin embargo, según Tena (2018), abordar la expresión corporal desde la danza creación puede servir para acotarla un poco, lo cual puede ser positivo ya que facilita el camino a seguir por el docente dado que el termino de expresión corporal es demasiado amplio. A continuación, se van a exponer los diferentes beneficios encontrados en la literatura de esta disciplina en la escuela.

Los principios fundamentales de simbolización, motricidad expresiva y comunicación (para una revisión, ver Tena 2018, p.14-54) marcan el camino del docente para tener claro lo que hay que trabajar para que los niños y niñas evolucionen, disfruten y aprendan a la vez que incrementan su motricidad expresiva, lo cual les permitirá tener un base consolidada para realizar de forma posterior actividades artístico expresivas más complejas (Tena, 2018). En relación a la etapa de Educación Infantil, en la cual se centra el presente estudio, algunos autores señalan que la danza creación, proporciona tanta libertad, que no tiene margen de error, no hay pasos marcados ni pautas estructuradas, fortaleciendo la autoestima y la identidad de los alumnos y alumnas (Durán, 1995). Así, la escritora Mary Joyce (1987), en su libro Técnica de danza para niños, sostiene que es la libertad de movimiento lo que provoca a los niños abordar el mundo de la danza con experiencias positivas. De este modo, sentir que pueden dejarse llevar al son de la música sin ningún tipo de patrón, simplemente escuchando su propio cuerpo y dejándose fluir por el espacio, facilita su autonomía y otras consecuencias positivas (Bernal, 2016). Por ejemplo, según Vega (2015), trabajar la danza en la escuela desde el proceso creativo ayuda a que los niños y niñas estén en contacto con otro tipo de lenguaje más allá del verbal. Gracias al baile pueden expresar sus sentimientos y emociones a través del movimiento. Además, apoya la idea de que la danza ayuda a desarrollar diferentes habilidades motrices y tiene beneficios muy positivos en la salud de los niños. En este sentido, algunos autores como Pérez (2017), han destacado los beneficios que la danza tiene en la coordinación, potenciando el aprendizaje y generando nuevos circuitos neuronales. Igualmente, además, de estos beneficios motrices, cognitivos y emocionales señalados arriba, está demostrado que la danza, fomenta la creatividad y la imaginación de los niños (Chavero et al., 2018).

Si los beneficios a nivel individual son evidentes, la danza en la escuela también tiene beneficios sociales o interpersonales (Velasco & González, 2014). Chavero et al. (2018), sostiene los numerosos beneficios a nivel grupal de la danza, ya que favorece la socialización de los más pequeños. Así, Tena (2018) sostiene que cuando se aboran los principios de la danza creación el alumnado poco a poco aprende a respetar no solo las posibilidades expresivas propias si no también las de sus compañeros. Cuando se trabajan actividades como el aprendizaje de una coreografía, es necesario que haya una conexión entre los compañeros y que aprendan a cooperar y trabajar en equipo para alcanzar un objetivo común. Una de las cosas que más hay que trabajar para que un grupo funcione correctamente, es el respeto hacia los compañeros. Hay que enseñarles que han de vivenciar la libertad, aceptación y el respeto hacia todos los movimientos ya que tu cuerpo está expresando emociones a través de ellos y que cada uno de los compañeros lo expresa de una manera diferente. De esta manera, se trabaja la tolerancia hacia los demás, su afectividad al trabajar en equipo y también la autoestima de cada uno de ellos como seres únicos y especiales. En la misma línea, Quesada (2004) defiende que: "La expresión corporal busca facilitarle al ser humano el proceso creativo y de libre expresión y comunicación, a partir del conocimiento de su cuerpo, del manejo del espacio, de los materiales y del fortalecimiento de su autoconfianza" (p. 124).

1.3. EDUCACIÓN EMOCIONAL.

La educación emocional, según Bisquerra (2000): "es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral" (p. 27). En este sentido, Gardner (1983), el encargado de dictaminar tras sus investigaciones la existencia de siete inteligencias básicas, sostiene que, de todas ellas, son la inteligencia interpersonal y la intrapersonal las que tienen que ver con la inteligencia emocional. Esta debe entenderse como mínimo de tres formas: como rasgo de personalidad, como habilidad mental y como movimiento cultural (Mayer et al., 2000). Desde el punto de vista de Goleman (1995), se considera la inteligencia emocional como: conocer las propias emociones, saber manejar los sentimientos, motivarse a sí mismo, tener el don de reconocer las emociones de los demás y establecer buenas relaciones con las personas que nos rodean.

Del mismo modo que se crean entornos físicos para fomentar el desarrollo corporal e intelectual, parece importante crear o fomentar entornos que potencien la educación y la inteligencia emocional en las escuelas y, por supuesto, en los hogares (Greeberg, 2000). De hecho, se deberían incluir en las escuelas programas que trabajasen habilidades humanas tan esenciales como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía, el saber escuchar o la resolución de conflictos (Goleman, 1996). Como dice Herrero-Gutiérrez (2019), las emociones condicionan nuestros movimientos tanto externos como internos, así como las pulsaciones o nuestra respiración. En este sentido, la danza como propuesta psicomotriz, podría ser una herramienta educativa idónea para trabajar las emociones en el contexto educativo (Pastor-Prada & Morales-Fernández, 2021).

1.4. LA DANZA CREACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA EDUCAR EMOCIONALMENTE.

La práctica psicomotriz educativa de Aucouturier (2004) se basa en la importancia de educar a través del movimiento. Tiene como objetivo la maduración psicológica del estudiante a través de la vía corporal, favoreciendo el paso del "placer de actuar" al "placer de pensar". Es por eso, que se perciben grandes beneficios en trabajar la educación emocional en el aula a través de la expresión corporal y la danza creación (Codina et al., 2016). De hecho, algunos médicos del siglo XVIII, sostenían que las emociones son los movimientos corporales para exteriorizar las pasiones.

Las emociones y el movimiento del cuerpo tienen una gran relación. Etimológicamente la palabra emoción procede del latín emovere, que significa desplazarse físicamente (Marimón-Llorca, 2016). Dicha relación, además de en términos epistemológicos, también ha sido hallada en estudios científicos. En este sentido, Megías (2009) recoge la gran influencia de las actividades artísicto expresivas sobre las emociones gracias a un estudio sobre la conexión entre danza y psicología, así como la influencia en la creatividad y la exploración del mundo interno. Igualmente, Cuellar (1998), mantiene que la danza es el lenguaje del cuerpo, es arte y forma de expresión, permitiendo coordinar destrezas físicas e intelectuales, así como sentimientos y emociones.

Como apoyan Codina et al. (2016): "los maestros y maestras de educación infantil deben saber gestionar lo emocional en sus aulas, intentando conectar con sus sentimientos a través de los diferentes métodos que propone la danza" (p. 164). De este modo, dadas sus características, la danza creación, como disciplina artístico expresiva de danza adaptada a la escuela, se configura como un recurso para educar emocionalmente en el aula de infantil, permitiendo trabajar la creatividad emocional mediante experiencias placenteras y positivas (Botella-Nicolás et al., 2017). Para trabajar la educación emocional, la música tiene un papel muy importante. De hecho, Mohn et al. (2011) defienden que gracias a la música las personas pueden conectar con su mundo interior y, por lo tanto, con sus emociones. Además, tal y como concluyó Herrero-Gutiérrez, (2019): "La danza es capaz de vivenciar y expresar las emociones que nos transmite la música. Además, la danza libre nos predispone a trabajar de forma introspectiva por lo que nos permite sentir las emociones de una forma más cercana" (p.40).

1.5. LA PRESENTE PROPUESTA: OBJETIVO

Aunque las evidencias anteriormente mencionadas recogen la importancia de trabajar la educación emocional desde edades tempranas, es cierto, que la literatura centrada en promocionar este constructo desde la psicomotricidad, es más bien escasa. Así, el objetivo general del es diseñar, implementar y evaluar un programa de sesiones basadas en la danza creación en un aula de educación infantil para trabajar la educación emocional de los niños y de las niñas. Se espera que este trabajo pueda ser un punto de partida para que los maestros y maestras de Educación Infantil desarrollen contenidos psicomotrices para trabajar las emociones en esta etapa educativa.

2. MÉTODO.

2.1. CONTEXTO: CENTRO, AULA Y PARTICIPANTES.

El programa de sesiones basadas en la danza creación fue implementado intencionalmente en un colegio Público de Educación de Infantil y Primaria ubicado la ciudad de Teruel. El aula en la que se implementó fue la correspondiente al grupo de 4 años, formada por 7 niñas y 10 niños. En esta clase, teniendo en cuenta que todos los alumnos/as son diversos, destacan tres de ellos/as por su dificultad de expresión lingüística, recibiendo cada día apoyo por parte de la especialista en Audición y Lenguaje (AL) del centro.

2.2. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO.

La propuesta didáctica fue llevada a cabo por una estudiante de Magisterio de Educación Infantil en prácticas. Antes de comenzar, se consensuó con el equipo directivo y con la maestra del aula. Con su visto bueno, se siguió el siguiente procedimiento. En primer lugar, se acordaban con la maestra de referencia del aula las diferentes actividades y los objetivos que se pretendían conseguir, y una vez obtenido su visto bueno, se planificaba el día y el lugar para realizarlas. Después, se desarrollaban y se observaba a los niños de forma directa, además de hacer alguna fotografía para luego poder evaluar de forma más objetiva. La observación es la técnica más usada por los docentes en esta etapa educativa, ya que permite descubrir, discutir y concluir sobre el desarrollo, las capacidades y las cualidades

del alumnado. Por último, se evaluaba la sesión de forma conjunta con ayuda de un registro de evaluación (ver Tabla 1). Al finalizar cada una de las sesiones, la maestra en prácticas y la maestra de aula, dedicaban unos minutos para hacer un análisis reflexivo sobre lo que se había observado y para poner en común anécdotas o curiosidades.

Tabla 1.
Ejemplo del modelo de diario llevado a cabo para observar las conductas y las emociones en las sesiones de danza.

Diario de la maestra	
Sesión:	**Fecha:**
Valoración de la sesión:	
Anécdotas o curiosidades:	
Aspectos a mejorar:	

2.3. PROPUESTA DIDÁCTICA DE DANZA Y EDUCACIÓN EMOCIONAL.

La propuesta didáctica tuvo una duración de cuatro sesiones, las cuales fueron impartidas entre las fechas 28 de abril y 10 de mayo de 2021. La más breve, duro 30 minutos mientras que la más larga duro 60 minutos. Las otras dos tuvieron una duración de 45 minutos. Dos de ellas fueron desarrolladas en el espacio físico del aula, mientras que otras dos fueron desarrolladas en el aula de psicomotricidad. Las sesiones, fueron elaboradas en base a la ORDEN de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. A continuación, en las Tablas 2, 3, 4 y 5 se presentan las sesiones llevadas a cabo:

Tabla 2.
Sesión 1: conocemos las emociones.

SESIÓN 1: CONOCEMOS LAS EMOCIONES		
Edad: 4 años	**Duración: 45 minutos**	**Lugar: aula de Educación Infantil**
Objetivos específicos	**-Identificar y reconocer las diferentes emociones: tristeza, miedo, alegría, enfado, amor y calma.** **-Desplazarse por el espacio según las indicaciones de la maestra trabajando la motricidad expresiva.**	
Contenidos	**-Las diferentes emociones: tristeza, miedo, alegría, enfado, enamorado y calma.** **-Motricidad expresiva (movilización corporal, utilización del espacio y del tiempo)** **-Simbolización (poner en juego lo imaginario y convertir imágenes en movimiento)**	
Desarrollo de la actividad	**Las seis emociones *(10 minutos)*** **En primer lugar, se les preguntará qué saben sobre las emociones.** **Después, se pondrá en el proyector el tráiler de la película "Inside out", donde se pueden observar y diferenciar cada una de las emociones que se trabajarán. A continuación, se les presentarán las seis emociones en forma de marioneta para que las identifiquen y las asocien a cada una de ellas con un color correspondiente.**	

	<u>¿Qué emoción soy?</u> *(10 minutos)* **Un estudiante deberá salir al frente de sus compañeros/as y representar con su cuerpo, sin emitir ningún sonido, la emoción que él elija con ayuda de la maestra.**
	<u>Reconozco mis emociones</u> *(25 minutos)* **En el aula, se colocarán las seis marionetas por la clase, teniendo cada una un espacio concreto. La maestra realizará preguntas a los participantes como: "¿Qué emoción sentís cuando… vienen los papás a buscaros al colegio, un compañero/a os pega, os tumbáis en la cama, os dan un abrazo, veis algo que no os gusta…?".** **Los niños/as deberán desplazarse, según indique la maestra (dando vueltas, a la pata coja, de cuclillas…), hasta la emoción que sientan en cada una de esas preguntas.**
Recursos	
<u>Materiales</u> • **Seis marionetas de las emociones: calma, rabia, tristeza, miedo, amor, alegría.** • **Ordenador y proyector del aula.** • **Tráiler película "Inside out": https://www.youtube.com/watch?v=5E-PewbT3Ys**	

Tabla 3.
***Sesión 2: La emoción se mueve*.**

SESIÓN 2: LA EMOCIÓN ME MUEVE		
Edad: 4 años	**Duración: 1 hora** **(15 minutos con cada grupo)**	**Lugar: Aula de Educación Infantil**
Objetivos específicos	**-Identificar sus emociones a través de las canciones.** **-Desplazarse mediante acciones de base para movilizar el cuerpo entero por el espacio.** **-Representar mediante el cuerpo las diferentes emociones.**	
Contenidos	**-Las emociones: alegría, tristeza, enfado, amor, miedo y calma.** **-Motricidad expresiva (movilización corporal, utilización del espacio y del tiempo)** **-Simbolización (poner en juego lo imaginario y convertir imágenes en movimiento)**	
Desarrollo de la actividad	**<u>¿Cómo bailarías si fueras una emoción?</u> *(3 minutos)*** **La maestra irá sacando las marionetas y les preguntará: "¿Cómo representaríais con vuestro cuerpo la emoción… (tristeza, alegría…)?" Una vez los/as niños/as, tengan claro cómo sería esa representación, tendrán que pensar cómo bailaría esa emoción, para luego, ponerlo en práctica.**	
	<u>¿Qué emoción con cada canción?</u> *(5 minutos)* **Los niños/as cerrarán los ojos y escucharán las diferentes canciones reproducidas. Deberán dejarse llevar por la música y bailar según lo vayan sintiendo, al finalizar cada canción se les preguntará las sensaciones que han tenido y con qué emoción relacionan cada una de las mismas.**	
	<u>Dibujo lo que siento</u> *(7 minutos)* **Esta actividad se llevará a cabo en la hora de los rincones, para poder hacerla en grupos de cuatro alumnos. En primer lugar, se pondrá a cada grupo una canción y tendrán que decir qué emoción les trasmite la misma. Después, se**	

	pondrá en el suelo un papel continuo blanco y se les pintarán los pies con el color de la emoción que hayan dicho. Finalmente, se pondrá de nuevo la canción y tendrán que bailar encima del papel continuo, dejando sus huellas en el mismo. La idea es poner a dos grupos una canción alegre y a los otros dos una triste, así podremos ver la diferencia en el resultado de los papeles.
Recursos	
Materiales • **Marionetas, papel blanco, pintura de colores, esponjas para pintar los pies y toallitas.** **Canciones propuestas** • **"Con Calma – Daddy Yankee & Snow": https://www.youtube.com/watch?v=DiltGE3eAyQ** • **"Photograph – Ed Sheeran": https://www.youtube.com/watch?v=nSDgHBxUbVQ** • **"Música relajante de Disney": https://www.youtube.com/watch?v=-26vguTgCEs** • **"¡Suéltalo! – Frozen": https://www.youtube.com/watch?v=50vRlmr04iU** • **"Bella y Bestia Son – David Bisbal y Chenoa": https://www.youtube.com/watch?v=IOu3dX9NnXc**	

Tabla 4.
Sesión 3: La empatía.

SESIÓN 3: LA EMPATÍA		
Edad: 4 años	**Duración: 45 minutos**	**Lugar: Sala de psicomotricidad**
Objetivos específicos	**-Expresar diferentes emociones a través del movimiento corporal.** **-Conocer el concepto de la empatía.** **-Desarrollar el compañerismo con los iguales.**	
Contenidos	**-Las emociones: alegría, tristeza, miedo, enfado, amor y calma.** **-Conocimiento básico del concepto de la empatía.** **-Motricidad expresiva (movilización corporal, utilización del espacio y del tiempo, movilización de la energía)** **-Simbolización (poner en juego lo imaginario y convertir imágenes en movimiento)** **-Comunicación entre compañeros**	
Desarrollo de la actividad	**El amor *(5 minutos)*** **Se reflexionará la importancia de la empatía con los/as compañeros/as y que cuando un amigo/a está triste, podemos ayudarle a que su emoción cambie a una más positiva con nuestro cariño hacia él o ella.**	
	El amor me cambia de emoción *(20 minutos)* **En el aula, habrá dos zonas diferenciadas, una será la de la alegría y otra la de la tristeza. Además, en el medio de la clase se encontrarán con "el puente del amor". Un/a alumno/a representará la emoción "amor" y el resto de los niños/as, la tristeza. La maestra pondrá música y todos/as deberán bailar libremente por su espacio según su emoción, cuando pare la música deberán ir corriendo a "el puente del amor". El primero que llegue, pasará a formar parte de la zona de la alegría. Finalmente, todos/as representarán alegría gracias al amor que les ha hecho cambiar su emoción.**	
	El último es estatua *(20 minutos)* **En el suelo del aula de psicomotricidad habrá 17 aros (uno por estudiante) esparcidos por el espacio. La maestra pondrá una canción y los niños/as,**	

	tendrán que bailar por el aula sin tocar ninguno de esos aros, sin embargo, cuando la música se pare, deberán correr e introducirse en uno de ellos. El último en ocupar un aro, se quedará congelado en una estatua representando una emoción y los compañeros/as tendrán que bailar expresando con su cuerpo esa misma, empatizando con su compañero/a. Ganará el último en tener que quedarse congelado.
Recursos	
<u>Materiales</u> • **Aros de colores, música, altavoz, marioneta emoción "AMOR".**	

Tabla 5.
Sesión 4: esqueleto de luces.

SESIÓN 4: ESQUELETO DE LUCES		
Edad: 4 años	**Duración: 30 minutos;**	**Lugar: Aula de psicomotricidad**
Objetivos específicos	**-Expresar a través del movimiento corporal las diferentes emociones.** **-Comunicar mediante acciones de base para movilizar el cuerpo entero y a través de movilización de los segmentos corporales la emoción que están sintiendo.**	
Contenidos	**-Motricidad expresiva (movilización corporal, utilización del espacio y del tiempo, movilización de la energía)** **-Simbolización (poner en juego lo imaginario y convertir imágenes en movimiento)** **-Comunicación entre compañeros**	
Desarrollo de la actividad	**<u>Adivina la emoción del esqueleto bailarín</u> *(30 minutos)*** **En primer lugar, la maestra les irá sacando las diferentes emociones una a una y los niños/as tendrán que moverse por toda la clase según esa emoción, de esta manera se recordará lo aprendido anteriormente.** **Después, se apagarán las luces del aula y la maestra disfrazará a dos de sus alumnos/as con un esqueleto de luces. Entre ellos deberán concretar qué emoción quieren representar con su cuerpo, teniendo en cuenta que la expresión de la cara no se les va a ver y que tienen que mostrarlo con su movimiento corporal. El resto de los niños/as tendrán que adivinar la emoción que están representando y una vez acierten, cambiarán los alumnos-esqueletos hasta que todos hayan ocupado ese lugar.**	
Recursos		
<u>Materiales</u> • **Barras de luz fluorescente, marionetas de las emociones, recipiente de plástico, papeles con las diferentes emociones, música y altavoz.**		

3. RESULTADOS.

A continuación, se exponen los observaciones registradas en las cuatro sesiones de la propuesta didáctica llevada a cabo.

3.1. ANÁLISIS DE LA SESIÓN 1.

Esta sesión sirvió para que los niños/as comenzaran a entrar en contacto con las diferentes emociones, identificándolas y reconociendo las propias, a través de los principios de motricidad expresiva y simbolización de la danza creación. A continuación, se expone una breve valoración de los resultados observados en cada actividad.

Actividad 1. Las seis emociones

Al preguntarles sobre cuánto sabían de las emociones, sorprendieron sus respuestas. Conocían la gran mayoría de las mismas, ya que las habían trabajado a través de cuentos en el aula. Después, en el momento en el que vieron los seis peluches, representando cada uno una emoción, estaban muy ilusionados de saber que, a partir de ahora, iban a estar en clase con "los monstruos de colores" de los que tanto habían oído hablar. Ver los monstruos de cerca y el tráiler de la película "*Inside out*", les ayudó a personificar aún más las distintas emociones y a desarrollar el principio de simbolización.

Actividad 2. ¿Qué emoción soy?

El juego de la mímica es algo que les gusta mucho, pero están acostumbrados a hacerlo con un papel delante que les indica qué tienen que representar. Este cambio creó algo de desconcierto, ya que o bien repetían la emoción que había hecho el compañero/a anterior, o se quedaban en blanco sin saber cuál hacer. No obstante, a medida que avanzó la actividad, casi todos/as eran capaces de pensar en una emoción y representarla con gestos de forma muy adecuada, permitiendo que los/as demás lo adivinaran en seguida. Dicha actividad contribuyó a desarrollar la motricidad expresiva y la simbolización.

Actividad 3. Reconozco mis emociones

El resultado de la misma fue sorprendente. Los niños/as se colocaban en la pizarra y cuando se hacía una pregunta, se desplazaban de la forma que se había indicado hacia la emoción que les hacía sentir esa situación trabajando la motricidad expresiva y poninendo en juego lo imaginario (simbolización). Una vez estaba cada uno en la marioneta correspondiente, justificaban el por qué sienten esa emoción en ese momento de forma razonada. Llamó la atención la gran capacidad para identificar sus emociones y para expresar con palabras sus sentimientos al resto de la clase. Además, se desplazaban siguiendo las pautas marcadas y luego, eran ellos los que iban diciendo cómo debían moverse de emoción a emoción.

Breve valoración general de la sesión 1

Una vez analizados los resultados de cada una de las actividades de la sesión 1, se puede decir que se han cumplido con éxito los objetivos y contenidos

planteados. Los alumnos/as han tenido un primer contacto con la propuesta didáctica de danza creación y educación emocional, empezando por identificar las emociones básicas y reconocer las suyas propias en diferentes situaciones de la vida cotidiana (principio de simbolización). Además, han trabajado de forma adecuada los desplazamientos motrices muy relacionados con las actividades artístico expresivas, así como la movilización corporal, la utilización del espacio y del tiempo.

3.2. ANÁLISIS DE LA SESIÓN 2.

Con la segunda sesión se pretendía alcanzar que los alumnos/as identificaran sus emociones a través de diferentes canciones convirtiendo sus imágenes mentales en movimiento (principio de simbolización), que se movieran por el espacio dejándose llevar y, por último, que representaran con su cuerpo las distintas emociones (principio de motricidad expresiva). A continuación, se expone una breve valoración de los resultados observados en cada una de las actividades que forman esta sesión.

Actividad 1. ¿Cómo bailarías si fueras una emoción?

En primer lugar, se les fue enseñando una a una las marionetas de las emociones y tenían que representar con el cuerpo la misma convirtiendo las imágenes en movimiento para trabajar la simbolización. Después, se les planteó la siguiente pregunta: ¿Cómo bailaríais si fueras esa emoción?, algunas de las respuestas fueron sorprendentes como: "cuando estoy triste no me apetece nada bailar", "si fuera miedo, bailaría gritando", "si fuera enfado, me movería pisando fuerte el suelo".

Actividad 2. ¿Qué emoción con cada canción?

Para que esta actividad funcionara, se buscaron canciones con una melodía y un ritmo muy diferentes entre sí, para que pudieran hacerles sentir diferentes sentimientos y emociones. En primer lugar, se les puso una canción muy movida y alegre, por lo que se pusieron a saltar y cantar moviendo los brazos de forma muy enérgica bailando con sus compañeros/as. Después, sonó una canción totalmente diferente con una melodía muy lenta y de repente, los alumnos/as empezaron a moverse con la cabeza agachada, con los brazos pegados al cuerpo y sin contacto visual con sus amigos/as. Esta actividad fue clave para comenzar a trabajar la movilización de la energía, aspecto fundamental dentro del principio de motricidad expresiva.

Actividad 3. Dibujo lo que siento.

La valoración de esta actividad, se va a entender mejor con la ayuda visual del resultado de los papeles continuos (Figura 1). Cada grupo tenía que elegir la emoción que quería representar en el papel, decantándose dos gurops por la alegría y los otros dos, por la tristeza. Una vez tenían los pies pintados, la música comenzaba a sonar y el alumnado debía bailar representando la emoción correspondiente. Cuando terminó la sesión, se pusieron en el suelo del aula los dos papeles continuos uno al lado del otro y se observaron. Se llegó a la siguiente conclusión: el papel que representa la alegría, tiene los pies más diversos y aleatorios por todo el espacio, sin embargo, la representación de la tristeza, muestra

un círculo creado con las pisadas arrastradas de los participantes y, todas ellas están, agrupadas. En esta actividad se trabajó la simbolización y la motricidad expresiva.

Figura 1. **Representación de las emociones alegría y tristeza**

Breve valoración general de la sesión 2

En la sesión 2, los alumnos/as han sido capaces de identificar sus emociones a través de las diversas canciones, dejándose llevar y representándolas a través del movimiento corporal. Se puede ver un gran avance en relación a la sesión anterior, ya que han empezado a personificar mediante la motricidad expresiva (utilización del espacio, de la energía, etc) las emociones más allá de una simple gesticulación facial.

3.3. ANÁLISIS DE LA SESIÓN 3.

Con la sesión 3, se buscaba que los participantes conocieran el concepto de la empatía, desarrollaran el compañerismo con los iguales y expresaran las diferentes emociones a través del movimiento corporal. A continuación, se muestra una breve valoración de los resultados de cada una de las actividades de la sesión 3.

Actividad 1. El amor

A la llegada a la sala de psicomotricidad, se les hizo una pregunta: "Cuándo estamos tristes, ¿qué nos gusta que hagan nuestros amigos/as?". Las respuestas fueron diversas: "me gusta que me abracen", "que me digan de jugar con ellos", "que me pidan perdón si me han hecho llorar", entre muchas otras. Entendieron que para cambiar nuestra emoción, a veces es necesario el amor del otro y que hay que ponerse en el lugar de los demás para ayudarles.

Actividad 2. El amor cambia de emoción

En primer lugar, se colocaron todos los niños/as en un lado de la sala de psicomotricidad, la zona de la tristeza. Cuando empezó a sonar la música comenzaron a bailar poniendo en práctica los principios de motricidad expresiva y simbolización para representar la tristeza y, al pararse la canción, salieron corriendo hacia la compañera "amor". El primero en llegar se convirtió en alegría y ahora

bailaría como tal en su zona correspondiente. La gran mayoría de los alumnos/as entendieron la dinámica de esta actividad, sin embargo, hubo tres o cuatro de ellos a los que les costaba bailar representando a tristeza y querían hacerlo saltando de alegría. Es cierto, que la música que sonaba en la sala era muy movida y podía influenciarles en ese aspecto.

Actividad 3. El último es estatua

Esta actividad es la que más gustó a los participantes, pues tenían que correr por toda la sala y estar atentos/as de introducirse en los aros cuando la canción se detuviera. Cada ronda, el último en llegar al círculo, era el encargado/a de decir cómo debían bailar el resto de los compañeros/as (enfadados, alegres, tristes…) cuando volviera a sonar la música y él o ella debía congelarse representando dicha emoción. Con este juego se consiguió ver cómo eran capaces de bailar por toda la sala (utilización del espacio y el tiempo) cambiando de emoción (movilización del energía) en cada una de las rondas.

Breve valoración general de la sesión 3

Los alumnos y las alumnas han conseguido expresar las diferentes emociones a través de la motricidad expresiva, han entendido el concepto de la empatía, desarrollando así habilidades sociales como el compañerismo (comunicación). En relación con las sesiones anteriores, se ha apreciado que sus movimientos son cada vez más fluidos (movilización de la energía), que se dejan llevar por la música (utilización del tiempo) y que no hacen solo gestos o expresiones de las emociones, las interiorizan para posteriormente exteriorizarlas a través su motricidad expresiva.

3.4. ANÁLISIS DE LA SESIÓN 4.

A través de esta sesión se quería conseguir que el alumnado expresara y comunicara a través del movimiento de sus extremidades la emoción que estaban sintiendo en ese momento, sin contar con las expresiones faciales. A continuación, se muestra una breve valoración de los resultados de cada una de las actividades de la sesión 4.

Actividad 1. Adivina la emoción del esqueleto bailarín

En primer lugar, los participantes esperaron en el exterior del aula y solo fueron dos los que entraron y se pusieron los esqueletos. Cuando entraron los demás y les vieron, se quedaron sin entender bien que estaba sucediendo. Después, se puso una canción y los esqueletos comenzaron a moverse poniendo en práctica principios d motricidad expresiva según la emoción que les había tocado. Fue increíble la forma en la que habían interiorizado a lo largo de las sesiones cómo expresar con el cuerpo las emociones y cómo eran capaces de trasmitir a los compañeros/as lo que querían tan solo con sus movimientos. Para ello, se movían al ritmo de la música, utilizando el espacio en su totalidad y con diferentes energías para darle calidad al movimiento. Estos rasgos de los principios fundamentales de danza creación hacían que Los alumnos/as adivinaran rápido las emociones que hacían "los esqueletos".

Breve valoración general de la sesión 4

Una vez evaluada la actividad de la última sesión de esta propuesta didáctica, valoro que los participantes han sido capaces de expresar a través de su movimiento corporal las diferentes emociones, con la dificultad añadida de no poder ver sus expresiones faciales. Esta actividad ha servido para ir un paso más allá, para conseguir realmente el objetivo que se buscaba, que los alumnos/as expresaran a través de la danza creación las diferentes emociones. Los participantes han sido capaces de expresar una emoción tan solo con el movimiento de su cuerpo (motricidad expresiva y simbolización), a través de la danza creación. La diferencia y la evolución que se ve de esta sesión respecto a las anteriores, es cómo son capaces de conectar con una emoción concreta, con sus sentimientos, con el movimiento de la misma de una forma tan especial. En la primera sesión, se buscaba que expresaran las emociones con su cara y poco a poco han ido consiguiendo interiorizarla para exteriorizarla mediante la simbolización con todo su cuerpo a través del movimiento corporal de cada uno de ellos y ellas.

4. DISCUSIÓN.

El objetivo general del presente estudio fue diseñar, implementar y evaluar un programa de sesiones basadas en al danza creación en un aula de educación infantil para trabajar la educación emocional de los niños y de las niñas. La propuesta didáctica estaba compuesta por cuatro sesiones en las que progresivamente se iban abordando los tres principios fundamentales de la danza creación y la expresión corporal: motricidad expresiva, simbolización y comunicación. Una vez implementadas y evaluadas todas ellas, se ha visto una evolución tanto en dichos principios fundamentales como en el aprendizaje y el significado de las emociones. Este progreso observado en el aprendizaje, podría explicarse por diferentes razones, las cuales se discuten a continuación.

En primer lugar, parece importante reflexionar sobre la orientación de los dominios de aprendizaje trabajados o abordados en cada una de las sesiones. Así, se empezó dándole importancia al conocimiento de las diferentes emociones de forma general y superficial. Después, se fue profundizando poco a poco en qué se siente, cómo se está y cómo se actúa cuando estas emociones están presentes en nosotros y nosotras, pasando de este modo, en línea con Restrepo (2009) y su teoría de acción social como performance, de un aprendizaje más cognitivo a otro más afectivo. En la siguiente sesión, se fueron personificando las emociones aún más, interiorizándolas para poder exteriorizarlas con la ayuda de nuestro movimiento corporal avanzando en el trabajo de la simbolización y la motricidad expresiva (Tena, 2018). Por último, el alumnado consiguió conocer las emociones profundamente y no sólo saber hacer con la cara las expresiones de las mismas. En línea con la taxonomía de Bloom (1977), se evolucionó hacia un aprendizaje de las emociones con un carácter psicomotor (i.e., represento una emoción a través del movimiento), el cual implicaba a los otros dos anteriores, los dominios cognitivos (i.e., conozco las emociones) y afectivos (i.e., identifico que significa sentir una emoción). De acuerdo con Montávez (2011), quien sugiere que a través del cuerpo se puede conseguir expresar nuestros sentimientos y emociones de manera internacional con una intención comunicativa, mostrando nuestro mundo interno a otras personas, los participantes, después de esta propuesta didáctica, eran

capaces de pensar en una emoción, sentir, moverse y expresarse a través de la expresión corporal como lo haría la misma si fuera un personaje.

En segundo lugar, también parece importante destacar el carácter lúdico que tuvieron todas las actividades planteadas. En línea con la práctica psicomotriz de Aucouturier (2004) y con otros trabajos basados en la misma (e.g., Figueroa & Bello, 2019), los rápidos avances obtenidos podrían haberse debido que la mayoría de las actividades planteadas estaban basadas en actividades centradas en el juego como herramienta pedagógica. Por ejemplo, a los alumnos y alumnas, les podría haber ayudado ponerse en la piel de los diferentes "monstruos de las emociones", intentando sentir, comunicar y expresar esos sentimientos a través de su motricidad expresiva de una manera recreativa. En este sentido, las experiencias positivas vividas a través del juego en un contexto situacional como es el aula, siguiendo el modelo jerárquico de la motivación de Vallerand (1997), podrían haber tenido una transferencia hacia un nivel global (i.e., vida de los niños), acelerando su aprendizaje de las emociones a través de la danza. Igualmente, como se ha mencionado anteriormente, los principios fundamentales de motricidad expresiva, en línea con Tena (2018) sirven de libro de ruta al maestro/a para poder progresar más eficazmente en el aprendizaje de los niños/as.

En tercer lugar, los resultados encontrados fueron en línea de lo observado por de Rueda et al. (2013), quienes observaron que la danza creación, así como la música, provocaban efectos significativos sobre las variables emociones. Esto, podría deberse a la implicación de los alumnos/as en pensar y tener que expresar lo que sentían, observando además a sus compañeros/as, y reflexionando sobre los estados de ánimo que habían experimentado en las sesiones. Igualmente, para explicar los aprendizajes obtenidos, parece importante reflexionar sobre los escasos complejos que los niños tienen a esta edad. Simplemente experimentan con su cuerpo diferentes movimientos sin pensar en lo que digan los demás. Además, en línea con la teoría de las metas del logro (Nicholls, 1989), puede ayudar que se les presentase la danza creación como libertad para expresarse, sin marcarles pasos ni pautas estructuradas, favoreciendo la autoestima, la identidad y quitando ese miedo a fallar, ya que no hay margen de error. Es decir, es posible que el clima generado en el aula tuviese una orientación fuertemente marcada hacia la tarea, donde los participantes no se comparan con los demás y se refuerza su progreso personal sin miedo a cometer errores y o realizar conductas diversas (García-González et al., 2019). No obstante, esto es una reflexión personal la cual debería evaluarse objetivamente ya que no se midió el clima de aula.

4.1. DIFICULTADES ENCONTRADAS: UNA REFLEXIÓN "PRÁCTICA".

Con el objetivo de que facilitar la implementación práctica de la propuesta, parece importante señalar las principales dificultades en el desarrollo de las sesiones:

- ***Sesión 1. Conocemos las emociones:*** **Las actividades funcionaron según lo previsto a excepción de "¿Qué emoción soy?", en la que ciertos alumnos/as del aula al salir delante de los compañeros/as a representar una emoción, se quedaban sin saber cuál hacer. Por lo tanto, sería mejor, siendo la primera actividad, facilitarle a cada uno un papel con la emoción a representar.**

- ***Sesión 2. La emoción me mueve:*** **La dificultad de la actividad "Dibujo lo que siento", fue el gran trabajo que lleva ponerla en práctica con alumnos/as de 4 años, pues la gran mayoría todavía no sabe colocarse las zapatillas ni los calcetines de forma autónoma. El cambio de un grupo a otro, tardó más de lo previsto. Como solución a este problema, habría que programar la actividad con un mayor tiempo destinado a la misma.**
- ***Sesión 3. La empatía*****: Para mejorar esta sesión, recomendaría escoger una canción para la actividad "El amor me cambia de emoción", que fuera más acorde tanto para los alumnos/as que representan la emoción alegría como para los que representan tristeza. Además, delimitaría los campos con alguna marca para que los niños y las niñas pudieran ver hasta dónde pueden moverse.**
- ***Sesión 4. El esqueleto de luces*****: La dificultad que tuvo esta actividad fue la incapacidad de utilizar la sala de sombras negras del centro escolar. Si este espacio está disponible en el centro educativo, se recomienda realizar dicha actividad allí.**

4.2. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS.

A continuación, se recogen, atendiendo al diseño de la propuesta, algunas limitaciones encontradas y sus correspondientes prospectivas. En primer lugar, la presente propuesta únicamente se pudo aplicar con un grupo de alumnos/as de 4 años de Infantil. Para conocer mejor la efectividad de las actividades sería oportuno aplicar y evaluar la propuesta didáctica en más aulas y con más cursos de esta etapa educativa. En segundo lugar, la propuesta didáctica fue aplicada por una maestra en prácticas que no conocía en profundidad a los niños y niñas. De este modo, parece importante que futuros trabajos para trabajar las emociones indaguen primero en el trabajo previo realizado o en los conocimientos de los participantes ya que puede determinar el éxito de la propuesta. Igualmente, realizar la propuesta didáctica durante el periodo de prácticas, conlleva un limitado número de sesiones. Futuros estudios que se quieran realizar en periodos de prácticas deberían plantearle a la maestra/o del aula toda la programación desde el primer día de prácticas para poder llevar a cabo el mayor número de sesiones posible. Finalmente, desde el centro no se dio permiso para grabar las sesiones y poder llevar a cabo una evaluación más detallada y objetiva. En futuros trabajos parece importante poder acceder a ese permiso para poder realizar una evaluación más pausada y basada en evidencias. Del mismo modo, estas grabaciones podrían permitir que hubiese un segundo evaluador externo que aportase su punto de vista, evitando así el sesgo de deseabilidad social.

5. CONCLUSIÓN.

A tenor de los resultados encontrados, parece importante y beneficioso para el alumnado trabajar la educación emocional en el aula de Educación Infantil a través de la expresión corporal y la danza creación. Como se ha podido observar en este estudio, ha habido una evolución entre las sesiones de la propuesta didáctica, viendo cómo los participantes son capaces de conectar con una emoción concreta, con sus sentimientos, con el movimiento de la misma de una forma tan especial, interiorizándola para, posteriormente, exteriorizarla con todo su cuerpo a través del proceso creativo de la danza creación (i.e., motricidad expresiva, simbolización y comunicación). La Educación Emocional es importante

trabajarla desde edades tempranas en el aula de Educación Infantil y esta propuesta didáctica puede suponer una primera toma de contacto para demostrar el potencial que puede tener la danza creación y las actividades de expresión corporal para optimizar este contenido.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Aucouturier, B. (2004). ***Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*****. Graó.**

Bernal, A. M. (2016). La importancia de la danza inclusiva en la formación docente. ***Revista Horizontes Pedagógicos*****,** ***18*****(2), 134-148**

Bisquerra, R. (2000). ***Educación emocional y bienestar.*** **Praxis.**

Bloom, B. S. (1977). ***Taxonomía de los objetivos de la educación*****. El Ateneo.**

Botella-Nicolás, A. M., Fosati Parreño, A., & Canet Benavent, R. (2017). Desarrollo emocional y creativo en educación infantil mediante las artes visuales y la música. ***Creativity and Educational Innovation Review, 1*****, 70-86.**

Codina, A. A., Silvestre, L. Z., & Rodríguez, P. B. (2016). Como trabajar las habilidades socioemocionales a través de la danza y su importancia en la escuela. ***Quaderns Digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*****, 82, 155-172.**

Coste, J. C. (1979). Las 50 palabras claves en la psicomotricidad. ***Médica-Técnica.***

Cuellar, M. (1998). La enseñanza de la danza. Principios didácticos y orientaciones metodológicas para su aplicación. ***El patio de Asernef*****, 3, 11-14.**

Chavero, A., González Márquez, J. A., & Martín González, N. (2018). ***La danza y la expresión corporal como asignatura dentro del currículum de educación*** **[Trabajo Fin de Grado, Universidad de Sevilla]. https://hdl.handle.net/11441/80614**

de Rueda Villén, B., & Aragón, C. E. L. (2013). Música y programa de danza creativa como herramienta expresión de emociones. ***Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*****,** ***24*****, 141-148.**

Díaz, R. D., & Sosa, A. Q. (2016). Percepción de los profesores sobre la importancia de la psicomotricidad en educación infantil. ***Acciónmotriz*****, (17), 7-20.**

Durán, L. (1995). ***La importancia de la danza infantil en el proceso educativo.*** **Recuperado el 12 de enero de 2020, de https://cdigital.uv.mx/bitstream/han1995dle/123456789/4164/199542P107.pdf;jsessionid=C9C0EDCC32993BB93926D5CC31226C87?sequence=1**

Figueroa, M. A., & Bello, Y. N. (2019). El rol del juego como herramienta pedagógica en la Práctica Psicomotriz Aucouturier con niños de Educación Inicial [Tesis de Grado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Recuperado de: http://hdl.handle.net/20.500.12404/18447

García-González, L., Sevil-Serrano, J., Abós, Á., Aelterman, N., & Haerens, L. (2019). The role of task and ego-oriented climate in explaining students' bright and dark motivational experiences in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *24*(4), 344–358. https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1592145

Gardner, H. (1983). *Frames od mind; the theory of Multiple Intelligences*. Basic Book.

Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual.* Kairós.

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional.* Javier Vergara Editor.

Greenberg, L. (2000). *Emociones: una guía interna*. Desclée De Brouwer.

Herrero-Gutiérrez, G. (2019). Danza libre y emociones en Educación Infantil. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. https://core.ac.uk/download/pdf/232122594.pdf

Joyce, M. (1987). *Técnica de danza para niños*. Martínez Roca.

Larraz, A. (2008). *La expresión corporal en la escuela primaria. Experiencia desde la educación física.* En Sánchez, G., Coterón, J., Gil, J., y Sánchez, A. (Eds.), *El movimiento expresivo. II Congreso internacional de expresión corporal y educación.* Amaru Ediciones. pp. 47.59.

Lázaro, A., & Berruezo, P. P. (2009). La pirámide del desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, *34*(9), 2.

Marimón-Llorca, C. (2016). De la "pasión" a la "emoción": La construcción verbal (y social) de las emociones en español. *Revista de Instituto Lingüística, 29*, 131-156.

Martín, D., & Rodríguez, S. (2010). Psicomotricidad: ¿Qué formación dicen poseer los profesores de Educación Infantil y Educación Especial de la provincia de Huelva? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *13*(4), 295-305.

Maschat, V. (2006). El efecto social y emocional de la danza coral. *Orff-España*, (9), 7-9.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Emotional Intelligence. En R. J. Sternberg (2000), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-421). Cambridge University Press.

Megías, M. (2009). *Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza*. [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia.]. https://roderic.uv.es/handle/10550/23326

Mohn, C., Argstatter, H., & Wilker, F. W. (2011). Perception of six basic emotions in music. *Psychology of Music*, *39*(4), 503-517.

Montávez, M. (2011). La Expresión Corporal en la realidad educativa. descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de Educación Primaria de la ciudad de Córdoba. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba. Córdoba. http://hdl.handle.net/10396/6310.

Nicolás, G. V., Ortín, N. U., López, M. G., & Vigueras, J. C. (2010). La danza en el ámbito de educativo. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, *17*, 42-45.

Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.

Pacheco, G. (2015). *Psicomotricidad en Educación Inicial.* Quito publicaciones.

Pastor-Prada, R., & Morales-Fernández, Á. (2021). Didáctica de la danza tradicional para la escuela: revisión bibliográfica. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, *41*, 57–67. https://doi.org/10.47197/RETOS.V0I41.82280

Pérez, A. (2017). *¿Es más feliz la gente que baila?* Recuperado el 5 de febrero de 2020, de http://www.nuecesyneuronas.com/es-mas-feliz-la-gente-que-baila/

Quesada, C. A. (2004). La expresión corporal y la transversalidad como un eje metodológico construido a partir de la expresión artística. *Revista Educación*, *28*(1), 123-131. Restrepo, G. (2009). Contextos afectivos y cognitivos en los procesos de aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, *20*(1), 195-204.

Restrepo, G. (2009). Contextos afectivos y cognitivos en los procesos de aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, *20*(1), 195-204.

Tena, I. (2018). *Expresión corporal desde la danza creación: proceso de elaboración de una unidad didáctica en Educación Infantil y Educación Primaria*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Vallerand, R. J. (1997). Toward A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, *29*(C), 271–360. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2

Vega, A. (2015). *La danza como herramienta para la integración y el aprendizaje integral del alumnado con Necesidades Educativas Especiales en Educación Física.* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/12902/TFG-B.688.pdf?sequence=1

Velasco, M., & González, S. (2014). Danza integrada: el movimiento como forma de integración *Mini danza.*

Fecha de recepción: 21/6/2021
Fecha de aceptación: 3/9/2021

EmásF
Revista Digital de Educación Física
ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

LA GIMNASIA RÍTMICA EN LA ESCUELA V/S IDENTIDAD DE GÉNERO

Nicolás Meirone Matus
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Santiago (Chile)
Email: nicolas.meirone2018@umce.cl

Alda Reyno Freundt
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Santiago (Chile)
Email: alda.reyno@umce.cl

RESUMEN

La presente reflexión se basa en la enseñanza y práctica de la Gimnasia Rítmica en el ámbito escolar, deporte que históricamente fue creado para mujeres, por lo que sólo se le atribuye a este género. En la Gimnasia Rítmica se destaca el desarrollo de la corporalidad, la conciencia de la temporalidad y espacialidad, además se busca que sus ejecutantes logren expresar con todo su cuerpo realizando movimientos suaves, delicados y de perfección técnica. Paralelamente, en esta reflexión, se describe cómo la construcción de la masculinidad y la feminidad es un proceso creado y establecido por la sociedad patriarcal, a través de la designación de roles de género. Proceso que define las actitudes y comportamientos de las personas, que influye en la práctica deportiva y la expresión corporal. Debido a estas características ha sido un camino difícil para los hombres que enseñan o practican Gimnasia Rítmica, porque desde la mirada hegemónica y los roles de género, existe el temor de que se les discrimine. Sumado a una segregación por parte de sus pares y la sociedad al no cumplir con el estándar designado, surge el cuestionamiento de si es la construcción social del género es lo que impide la práctica de este deporte tanto en el ámbito escolar como en el competitivo.

PALABRAS CLAVE:

Gimnasia Rítmica; género; deporte escolar.

RHYTHMIC GYMNASTICS IN SCHOOL V / S GENDER IDENTITY

ABSTRACT

This reflection is based on the teaching and practice of Rhythmic Gymnastics in the school environment, a sport that was historically created for women, so it is only attributed to this genre. In Rhythmic Gymnastics, the development of corporality, the awareness of temporality and spatiality stands out, in addition, it is sought that its performers manage to express with their whole body by performing soft, delicate movements and of technical perfection. At the same time, it is described how the construction of masculinity and femininity is a process created and established by patriarchal society, through the designation of gender roles. Process that defines the attitudes and behaviors of people, which influences sports practice and body expression. Due to these characteristics, it has been a difficult path for men who teach or practice Rhythmic Gymnastics, because from the hegemonic perspective and gender roles, there is a fear that they will be discriminated against. Added to a segregation by their peers and society by not complying with the designated standard, the question arises as to whether it is the social construction of gender that prevents the practice of this sport both in the school and in the competitive environment.

KEYWORD

Rhythmic gymnastics; gender; School sport.

La Gimnasia Rítmica surge a finales del siglo XIX, considerándose una manifestación artística - rítmico - pedagógica. En el transcurso de los años fue denominada como: Gimnasia Femenina, Gimnasia Moderna, Gimnasia Rítmica Moderna, Gimnasia Rítmica Deportiva. La Gimnasia Femenina se remonta a Delsatre, quien incorporó aspectos de belleza y expresividad a las creaciones de esa época (1990). Su análisis del cuerpo y su relación con la expresión inspiró a pioneros de la danza tales como Isidora Duncan, Ruth St. Denis, Laban, entre otros. Posteriormente, Emil Jaques Dalcroze, con su método euritmia, otorga especial énfasis al desarrollo de la sensibilidad musical, siendo su objetivo desarrollar el oído musical y el sentido del ritmo a través del cuerpo. Influenciado por Dalcroze, Rudolf Bode crea la Gimnasia Moderna, considerando que los movimientos suaves y ligados al propio ritmo corporal, se adecuaban a la mujer. Continuando las ideas de Bode, Heinrich Medau, integra el pandero, tamboril, pelota, aro y mazas, con el propósito de que las ejecutantes al tener un implemento pudieran relajar sus cuerpos y exaltar la gracia de sus movimientos; señalaba que su método era orientado principalmente a mujeres y jovencitas.

Actualmente se denomina Gimnasia Rítmica, a lo que se entendía por Gimnasia Moderna, cuyas características de ejecución debían ser "femeninas" entendiéndose por ello: "ligera, suave", de carácter formativo de base, dirigida a todas las edades. Paralelamente de mayor dificultad e intensidad, surgió la Gimnasia Rítmica Deportiva, practicada exclusivamente por mujeres más preparadas (Rodríguez, 2010).

Sus teorías y sistemas de movimiento se dieron a conocer en 1936 en los Juegos Olímpicos de Berlín. A partir del tercer Campeonato del Mundo, de 1967, se creó el Comité Técnico Femenino encargado de establecer las reglas de las competiciones, las normas de juzgamiento, y penalizaciones. Tradicionalmente hasta aproximadamente el 2005, este deporte fue practicado única y exclusivamente por mujeres. Rubén Orihuela Gavilán, pionero de la práctica de varones en Gimnasia Rítmica, quiebra esta inercia junto a otros dos gimnastas, participando por primera vez en una competición nacional en España (Cambiella y Martínez, 2020). Recién a partir del 2007 los varones pudieron obtener una medalla en su país. En el 2009 debido al aumento de hombres participantes en torneos, se consulta a la Federación Internacional de Gimnasia (FIG), sobre qué normativa debe aplicarse para ambos géneros. La respuesta fue: "la Gimnasia Rítmica es un deporte sólo para mujeres y la FIG no tiene reglas para la competición de hombres" (Robles, 2018 citado en Cambiella y Martínez, 2020). Se prevé que, en el 2021, se va a oficializar la Gimnasia Rítmica para varones en Brasil.

En Chile las(os) entrenadores, señalan no tener inconveniente en recibir interesados en este deporte, sin embargo, son muy pocos los que se presentan, ciertamente no es una oferta explícita, simplemente se acepta a aquellos que se acercan y manifiestan su interés.

Cabe destacar que la Gimnasia Rítmica, en el ámbito escolar es sugerida en los programas de Educación Física (Educación Física y Salud en Chile) explícitamente en 1ro Medio (secundaria), sin embargo, los contenidos vinculados a la expresión motriz, prácticamente no se enseñan (Reyno, 2010). El profesorado se siente poco preparado para impartirlos en sus escuelas, por otro lado, señalan que hay aspectos culturales que influyen al momento de seleccionarlos, tales como: "es

mal visto que los varones "bailen" y "el hombre gusta más de los deportes" (Reyno, 2010).

Entonces surge la interrogante: ¿Qué están haciendo las universidades, específicamente las carreras de Pedagogía en Educación Física al respecto?

En Chile, la Gimnasia Rítmica estaba incorporada en el plan de estudios de las carreras de Educación Física, al igual que el Fútbol, pero su aprendizaje y práctica estaba vinculada al género (rítmica para las damas y fútbol para los varones). Alrededor de los años 2010 - 2011, en algunas casas de estudios, esta separación por género cambió, en la medida que se iban actualizando sus planes de estudios y ajustándose a las exigencias del medio. Recientemente en el año 2020, la carrera de pedagogía en Educación Física de una reconocida universidad estatal, con 6 años de acreditación, modifica sus programas e imparte ambas disciplinas deportivas independiente del género. Además, brinda dos momentos para este deporte: inicialmente Gimnasia Rítmica escolar y al año siguiente, el estudiantado puede profundizar tanto los deportes individuales y colectivos cursando: "Nivel avanzado, primer deporte Individual". La misión, de la Carrera señalada incorpora tanto la formación de sus profesores para el desempeño escolar como para el deportivo, declara:

> **"...la formación de profesionales calificados para desempeñarse en el sistema escolar en sus diferentes niveles, así como para el libre ejercicio de la profesión desde una perspectiva ecléctica con énfasis en la corporeidad y la motricidad como medios para el desarrollo y el bienestar humano. Se orienta a la búsqueda permanente del conocimiento científico, la formación continua, la investigación y la reflexión crítica de la praxis, constituyéndose en un referente calificado para el diseño, implementación y evaluación de políticas y estrategias en Educación, el Deporte y la Recreación" (UMCE, 2021, p.1).**

Volviendo al cambio, es decir a la modalidad mixta, el estudiantado la acepta sin mayores cuestionamientos, teniendo presente que para ellos será una herramienta en su futuro desempeño profesional tanto en el ámbito escolar, probablemente en el extra escolar, así como en el ámbito deportivo. A las personas directamente involucradas se les consultó qué esperan de esta actividad curricular y qué conocen de la Gimnasia Rítmica. Evocan una imagen colectiva de una gimnasia grácil, expresiva, con cualidades físicas excepcionales y con un dominio del malabarismo exacerbado practicado exclusivamente por mujeres, desconociendo la presencia de los hombres.

Considerando que este deporte, como lo señala la FIG es "solo para mujeres", surge la inquietud, si acaso no se enseña en las escuelas, por desconocimiento y/o por ser un tema de género. Entendiendo por género: los roles, comportamientos, actividades y atributos construidos social y culturalmente en torno a cada sexo biológico; que una comunidad en particular reconoce en base a las diferencias biológicas (Ministerio de Educación, 2017).

¿Qué es lo típicamente femenino o masculino? Estos son conceptos que se hacen presentes en la educación y práctica de la Gimnasia Rítmica en el ámbito escolar, profesional y en el ámbito competitivo.

Para contextualizar, debemos tener presente la realidad social y cultural actual. Históricamente el "patriarcado" ha sido la construcción social predominante, siendo el responsable de cambiar, crear y definir los roles de género que han sido asignados a través de la historia de la humanidad a hombres y mujeres. Es así como la Gimnasia Rítmica es considerada un deporte vinculado a lo "femenino" y no a lo "masculino".

Lerne (1986) plantea que el patriarcado es la dominación de la masculinidad por sobre la feminidad, formando una escala jerárquica que posiciona al "hombre" sobre la "mujer", siendo prioritario a la hora de recibir beneficios sociales, políticos, económicos y educacionales. Es un fenómeno universal, natural e inmutable, "Puesto que a la mujer se le asignó por designio divino una función biológica diferente a la del hombre, dicen, también se le deben adjudicar cometidos sociales distintos" (Lerne, 1986, p. 22). A su vez señala que al tener presente una mirada "religiosa" o "divina", pero por consiguiente también una mirada "científica", es el hombre cazador, superior en fuerza encargado de proteger y defender a la mujer por ser más vulnerable (Lerne, 1986). Esta postura da origen a una mirada "tradicionalista" que es conocida y aceptada hasta el día de hoy por las diferentes sociedades actuales.

Posteriormente, Marqués (1997) plantea que el patriarcado construye la identidad de los hombres y las mujeres, siendo dos modelos únicos y diferentes, a partir de la identificación de su sexo. En este mismo contexto, Connell (1995) señala que producto de este sistema, la "masculinidad" se ha construido en oposición a la "feminidad" y viceversa, puesto que la masculinidad es la identidad que predomina en la sociedad, planteando con ello un modelo de hombre "hegemónico". Este modelo responde a un hombre agresivo, competitivo, heterosexual y fuerte, que gana más capital social y alcanza una posición de dominio, siempre y cuando demuestre su "hombría" ante los demás. Al mismo tiempo, la feminidad según Montesinos (2014) es planteada dentro del sistema patriarcal como una "feminidad victimaria", puesto que, al oponerse a la masculinidad, se dicta como un modelo de mujer débil, pasiva y entregada a complacer la satisfacción masculina, la cual además tiene libertad de expresar emociones, pero no pensamientos. El género dominante de la sociedad es el masculino subordinando al femenino, sin olvidar que, a los hombres, no se les permitía poder expresar cualquier tipo de emociones como, por ejemplo: la tristeza, el miedo, la pasión, entre otras.

Es aquí donde se dispone el eje principal para la presente reflexión: "emociones" y "sentimientos". Por mucho tiempo la sociedad no aceptó y negó su presencia en el estereotipo masculino. Aquellos varones que sí manifiestan sus sentimientos y emociones, de diferentes maneras, responden, para algunos, a una "masculinidad subordinada" puesto que al no cumplir con los estándares centrales de las masculinidades hegemónicas en lo que respecta a la "expresión del género dominante", son discriminados y segregados por sus mismos pares (Connell, 1997).

Al referirnos a la expresión de emociones y sentimientos, no podemos dejar de lado la "corporeidad", siendo ésta el fruto de la experiencia propia que se construye a través de la apertura sensible del cuerpo al mundo y a los otros (Merleau-Ponty, 1975). La corporeidad es la vivencia del hacer sentir, pensar y querer, siendo la verdad escénica del ser humano, en otras palabras: la manera de expresar nuestro ser hacia los demás (Zubiri, 1986), aspecto que para los hombres es limitado por el sistema patriarcal.

La corporeidad, al igual que el género, es modelada según el contexto social e histórico en la que se encuentra. Un ejemplo de ello es la construcción de identidades femeninas y masculinas en el ballet de la época del Romanticismo, centradas en las características corpóreas de sus intérpretes, reafirmando con ello los estereotipos que los acompañan (Robles, 2019). La Gimnasia Rítmica, cuyos orígenes están ligados a la expresión y la danza clásica siendo ideada para "mujeres", no está lejos de ello, dado que se reafirma el estereotipo femenino asociado a la belleza, al gesto técnico lo más limpio posible, acompañado de movimientos suaves y expresivos. Por consiguiente, su historia reafirma los planteamientos de una sociedad machista que normaliza la expresión y estereotipos sobre femineidad como la oposición de una masculinidad hegemónica que niega la expresión de estos.

La asignatura de Educación Física y Salud (EFS) en Chile, busca proporcionar oportunidades para que el estudiantado desarrolle conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan mantener un estilo de vida activo y saludable. "Se espera que sean capaces de manifestar la expresión de su corporeidad, y la de los otros, desde el conocimiento de sus posibilidades físicas, motrices y expresivas" (Ministerio de Educación, 2019). Para ello puede utilizar diferentes medios, tales como: expresión corporal, danzas y Gimnasia Rítmica entre otros. Por otro lado, es deber del profesorado actualizarse y estar consciente de las necesidades del sujeto que aprende en un contexto determinado y en una sociedad cambiante (Gómez, 2009). No se debería aceptar una clasificación de las áreas de la actividad física según estereotipos de género definidos por una sociedad tradicionalista, de concepción binaria basada en un sistema opresivo como lo es el patriarcado. Esta concepción limita las posibilidades de un libre y variado desarrollo de la corporeidad en especial de los hombres.

En México (Robles, 2019) y nos atreveremos a decir en Chile, los movimientos suaves, livianos, perfectos, armoniosos y expresivos, se asocian a la homosexualidad y afeminamiento cuando son ejecutados por hombres, debido a los estándares sociales patriarcales que se le ha sido asignado a este género y por consiguiente una marcada segregación ante las masculinidades hegemónicas. Anderson (2009) plantea el miedo de los varones a ser homosexualizados por ejecutar movimientos designados como "femeninos" que no validen su masculinidad ante los demás (homohisteria).

¿Será que el profesorado no imparte este deporte y/o actividades afines a la expresión corporal, a pesar de estar sugerido en los programas de EFS en la escuela, por el mismo motivo?

Es preciso recordar la propuesta presentada en los actuales programas de EFS, en especial las referidas al desarrollo de las habilidades para el siglo XXI. Estas proponen el desarrollo, entre otras, de las habilidades de "responsabilidad personal y social" en búsqueda del respeto por los demás, el rechazo a la discriminación, el trabajo de la empatía, eliminando toda expresión de prejuicio y discriminación (Ministerio de Educación, 2015). La Gimnasia Rítmica en su modalidad grupal, permite conocer y vivenciar el significado del trabajo en equipo. Crear combinaciones de movimientos asociados directamente con los implementos y con los demás integrantes, se logra sólo si se aúnan las aptitudes de sus miembros y se potencian sus esfuerzos.

Sumado a lo anterior, es importante destacar que la Gimnasia Rítmica pone en juego tres grandes dimensiones de trabajo y aprendizajes importantes para el desarrollo corpóreo de los(a) estudiantes: motriz, perceptiva y simbólica. Permite que los(as) ejecutantes tomen conciencia de la relación entre tensión y relajación; diferentes tipos de desplazamientos y formas de apoyo, el uso del peso del cuerpo, la utilización del espacio en todas sus dimensiones (personal y general). En relación a la utilización de los implementos, éstos a diferencia de los otros deportes, constituyen una prolongación de su cuerpo, produciendo una ejecución sincronizada del cuerpo con el implemento, llegando al logro de una morfocinesis especial (Castanyer, 1987).

La dimensión perceptiva es estimulada en todos sus ámbitos: el uso de la espacialidad (utilización de trayectorias, direcciones, distancias, niveles, etc.,) así como la temporalidad (cambios de velocidad, anticipación de movimientos, relación con la música y otros). Contenidos que se tratan ya sea en la danza, en la expresión corporal, y/o al momento de crear coreografías. La Gimnasia Rítmica permite unir lo señalado con la utilización de diversos implementos. A diferencia de los otros deportes, éstos constituyen una prolongación de su cuerpo y la búsqueda de una ejecución sincronizada. La práctica de este deporte pone a prueba al sujeto: el reconocimiento, comparación, análisis, identificación, clasificación, reproducción en todos sus ámbitos (Castayner, 1987).

En el ámbito simbólico, depende de la capacidad de cada persona, de poder exteriorizar más allá del plano motor, aspecto que no es fácil de interpretar y cuantificar. Se pretende que el (la) ejecutante, pueda expresar no sólo con su cara, si no que con todo su cuerpo. Como señalamos anteriormente, expresar sentimientos era y posiblemente aún sea, un tema cuestionado para los hombres, salvo las manifestaciones de enojo; de hecho, estudios registran que los hombres expresan con mayor facilidad conductas agresivas (Birnbaum, Nosanchuck y Croll, 1980; Briton y Hall, 1995; Fabes y Martin, 1991; Grossman y Wood, 1993; Kelly y Hutson-Comeaux, 1999, citado en Paldino y Gorostiaga, 2004).

Entonces, si trabajamos las tres dimensiones constituyentes de este deporte en la escuela, permitiría que todas las personas, independiente de su género y sin discriminación, puedan beneficiarse de su práctica.

Aun así, la problemática principal sigue vigente si consideramos que parte del profesorado actual, no tuvo la oportunidad de aprender este deporte y sus contenidos, durante su formación inicial. Difícilmente incursionan en él si al momento de seleccionar los contenidos de los planes y programas de Educación Física y Salud, para la realización de sus clases, pueden optar por otros deportes. Por lo que el "círculo vicioso" se mantiene.

El plan 2015 - 2018 del Ministerio de Educación chileno, presenta la posibilidad de construir una educación no sexista, en la cual "la institucionalidad y las comunidades educativas y sus integrantes" (Ministerio de Educación, s/d) debieran reconocer y otorgar igual valor a las capacidades y habilidades del estudiantado, en los distintos niveles educativos, independiente de su sexo e identidad de género.

> **"Hay un bien que sólo el profesor puede realizar: hacer aprender a sus estudiantes. Su labor es cimiento y viga maestra, a la vez, del entero edificio social, desde las bases hasta la bóveda de esa catedral que son la civilización y la cultura. La tarea educativa es así y, a la vez, cimiento y techo que conforma la morada, hogar y albergue humano, principio y fin." (Scherz, 2015, pág. 16)**

Considerando la tarea principal y fundamental del docente, además del rol de la escuela como el espacio en el que se reproduce y transmite cultura, cabe entonces la posibilidad que todos puedan aprender este deporte. Si se lograra acabar con los estereotipos de género, dejando de encasillar ciertas actividades motrices tales como: la Gimnasia Rítmica, danza, la expresión corporal, como femeninas, no sería cuestionamiento, que los hombres que deseen incursionar en este deporte lo puedan hacer sin sentirse discriminados.

Finalmente, la asignatura Educación Física ha implementado al igual que las otras actividades curriculares cambios en su programación, ajustándose a los requerimientos del medio. Conseguir el éxito en esta materia dependerá de la programación que se realice, las estrategias metodológicas que se apliquen, del clima de la clase que se consiga, entre otros factores (González y Lleixà, 2010).

Por lo tanto, surge la inquietud: ¿Se continuará con la construcción y validación de estereotipos de género que afectan y recaen en esta materia? ¿La Gimnasia Rítmica podrá ser enseñada y practicada por quien se interese independiente de su identidad de género?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, E. (2009). Inclusive masculinity: the changing nature of masculinities. Routledge.

Cambiella, C., Martínez, Ma. Eugenia. (2020). *Origen y evolución de la Gimnasia Rítmica masculina. Un camino hacia la igualdad de derechos.* 13(2), 37-46. http://doi.org/10.15366/citius2020.13.2.005

Castanyer, M. (1987). *Dimensión educativa de la Gimnasia Rítmica*. Revista Apunts. *Educación física y deportes*. 3, (9), 18-21. https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/383947 [Consulta: 20-06-2021].

Connel, R. (1997). La Organización Social de las Masculinidades. En T. Valdés y J. Olavarría (Eds.), *Masculinidad/es Poder y Crisis* (31-48). Isis Internacional.

González, C., y Lleixà, T. (2010). Didáctica de la Educación Física. Graõ. https://books.google.es/books?

Gómez, J. (2008). *La Educación Física y su contenido.* [Archivo PDF] http://www.me.gov.ar/curriform/publica/educ_fisica_gomez.pdf.

Lerne, G. (1986). La Creación del Patriarcado. Crítica.

Marqués, J.V. (1997). Varón y Patriarcado. En T. Valdés y J. Olavarría (Eds.), ***Masculinidad/es Poder y Crisis*** **(17-30). Isis Internacional.**

Merleau-Ponty, M. (1975). ***Fenomenología de la percepción*****. Planeta-Agostini.**

Ministerio de Educación. (2015). ***Currículum de 3 y 4to medio.*** **Bases Curriculares, planes y programas de estudio: Formación diferenciada técnico profesional. https://www.curriculumnacional.cl/portal/Secciones/3-y-4-medio/133992:Curriculum-3-y-4-medio**

Ministerio de Educación; Unidad de Equidad y Género. (s/d). ***Educación para la igualdad de género. Plan 2015 - 2018*****. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/490**

Ministerio de Educación. (2017). ***Currículum Nacional. Educación Física y Salud.*** **https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Programas/**

Ministerio de Educación; Unidad de Equidad de Género. (2021). ***Educación para la igualdad de Género (Plan 2015 - 2018).*** **https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf**

Montesinos, R. (2014) "Masculinidades, sí. ¿Feminidades, no?" El Cotidiano, (184), 63-68. ISSN: 0186-1840. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32530724007

Paladino, C., Gorostiaga, D. (2004). ***Expresividad emocional y estereotipos de género. Archivo, PDF).*** **http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/3242**

Reyno, A. (2010). ***Los objetivos y contenidos de las actividades de expresión motriz, según la opinión de los profesores de Educación Física en Chile.*** **Retos. Nuevas tendencias de la Educación Física, Deporte y Recreación. (18), 56-59.**

Robles, A. (2019). El ballet clásico desde una mirada de género. ***Alternativas Psicología, (42), 98-110***

Rodríguez, M. (2010). ***La evolución histórica de la Gimnasia Rítmica Deportiva y su legado pedagógico.*** **Revista Digital. 15(143),1. https://www.efdeportes.com/efd143/la-evolucion-historica-de-la-gimnasia-ritmica-deportiva.htm**

Scherz, T. (2015). El Actor. En T. Scherz (Ed.), ***Los Profesores y la Pasión por Educar (15-29).*** **Gráfica Nueva.**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2021). ***Departamento de Educación Física. Misión y Visión.*** **https://www.umce.cl/index.php/dpto-musica-mision-vision**

Zubiri, X. (1986). ***Sobre el hombre*****. Alianza.**

Fecha de recepción: 11/07/2021
Fecha de aceptación: 12/9/2021

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

MEJORANDO LA TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN DESDE LA EXPRESIÓN CORPORAL

Carmen María Barba Doval
Maestra de Educación Primaria, España. m72badoc@uco.es

Eliana M. Moreno
Departamento de Psicología, Universidad de Córdoba, España.
eliana.moreno@uco.es

RESUMEN

Actualmente se considera importante abordar la educación emocional dentro del contexto escolar y en este aspecto, cobra una especial relevancia trabajar el manejo de situaciones de frustración desde etapas tempranas de la educación primaria. El tema central de este trabajo es la tolerancia a la frustración y cómo contribuir a su mejora mediante la Expresión Corporal. Se presenta un proyecto de innovación enmarcado en el área de Educación Física, que tiene como objetivo general: fomentar la autorregulación de las emociones ante situaciones problemáticas o conflictivas utilizando la expresión corporal como un recurso para su aprendizaje. Esta propuesta está dirigida, principalmente al profesorado y alumnado de primero de primaria, pudiendo ser extensible al primer ciclo. Está diseñado para ser aplicado a lo largo de dos trimestres. Para evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos se propone la aplicación de diversos recursos, para el profesorado se tendrá en cuenta la asistencia a las actividades y la cumplimentación de un cuestionario final. El alumnado será evaluado a través de una prueba inicial y otra final (pre-post) junto con la observación directa durante el desarrollo de las sesiones. El proyecto global será evaluado con una rúbrica elaborada ad-hoc. Los resultados que se prevén obtener son: una adecuada formación del profesorado sobre la metodología de la Expresión Corporal y la adquisición de técnicas para gestionar las emociones; además de una mejora de la autorregulación emocional del alumnado.

PALABRAS CLAVE:

Educación Primaria; Autorregulación emocional; Tolerancia a la frustración; Educación Física; Expresión Corporal.

IMPROVING TOLERANCE TO FRUSTRATION FROM BODY EXPRESSION

ABSTRACT

Currently, it is considered important to address emotional education within the school context and in this regard, it is especially important to work on tolerance to frustration from the early stages of primary education. The central theme of this Final Degree Project is frustration and how to contribute to its improvement through Body Expression. This innovation project is framed in the area of Physical Education and its general objective is: to promote self-regulation of emotions in problematic/conflictive situations using body expression as a resource for learning. Among the direct recipients are the teachers and the students of the first grade of primary school. This Project will last two terms, and will be carried out during school hours and during non-school hours. Various resources will be used to evaluate the degree of fulfillment of the project objectives. For teachers, attendance at the proposed activities will be taken into account and a final questionnaire will be completed. The students will be evaluated through an initial and a final test (pre-post) together with direct observation during the development of the sessions. The overall project will be evaluated with a rubric. The expected results are: adequate teacher training on the methodology of Body Expression and the acquisition of techniques to manage emotions; in addition to an improvement in the emotional self-regulation of the students.

KEYWORD

Primary education; Emotional self-regulation; Frustration tolerance; Physical education; Body expression.

1. INTRODUCCIÓN.

El tema que será abordado en este artículo tiene una gran relevancia en la sociedad actual. Según Bisquerra y Pérez (2012), las estadísticas sobre incidencia y prevalencia de distintos problemas emocionales es realmente preocupante. Esto se asocia con necesidades de aprendizaje que no quedan suficientemente atendidas a través de las áreas académicas ordinarias. Se considera que un factor importante relacionado con estos problemas es el poco trabajo que se lleva a cabo en el ámbito educativo sobre aspectos psicosociales, y más específicamente, en relación con los estados emocionales. La adquisición de competencias emocionales facilita las relaciones sociales e interpersonales, la resolución de conflictos, además de beneficiar la salud física y mental y mejorar el rendimiento académico, por lo que merece la pena que se diseñen espacios de aprendizaje para trabajar estos elementos.

Podemos considerar que existen distintos niveles de severidad de los problemas emocionales, algunos de los más preocupantes se asocian a estados de ansiedad, depresión, estrés o incluso agresividad. Sin embargo, también podemos encontrar manifestaciones de dificultades en esta área que se relacionan con la carencia de competencias emocionales y que se dan de manera más cotidiana en la infancia, y sin llegar a ser excesivamente preocupantes. Como, por ejemplo, las dificultades para gestionar la frustración. En etapas escolares tempranas es común observar que algunos niños y niñas pueden presentar baja tolerancia a la frustración. Por ejemplo, ante situaciones en las que no se sienten comprendidos, cuando no se satisfacen algunas necesidades no básicas o cuando no obtienen lo que quieren pueden experimentar sentimientos intensos de impotencia o frustración y comportarse de un modo poco ajustado, con explosiones de ira o reacciones de llanto descontroladas. Estas situaciones pueden ser de difícil manejo y generar momentos de tensión en el entorno familiar o escolar. Por esto, es necesario contribuir a que los niños y niñas desde edades tempranas, puedan comprender qué les ocurre, aprender a identificar y gestionar sus emociones y adquirir habilidades para regular, por sí mismos, estos estados. De este modo, estas situaciones de "conflicto" pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje y prevenir futuros comportamientos disruptivos o agresivos que podrían perjudicarlos a ellos mismos o a su entorno más cercano.

Debido a la importancia que tiene la adquisición de habilidades para regular ciertas emociones, en este artículo, en primer lugar, se explicarán cuáles son las distintas competencias emocionales, dándole prioridad a una de ellas, la regulación emocional. Dentro de esta se encuentra el tema central de este trabajo, la tolerancia a la frustración. En un segundo momento, se presentará una propuesta de innovación educativa, que se basa en la puesta en marcha de una intervención dentro del área de la Educación Física, aplicando la expresión corporal como camino para favorecer el aprendizaje de habilidades de autorregulación, y como vía para canalizar tensiones o frustraciones.

1.1. ¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES?

Es difícil definir de manera única este concepto, ya que se encuentra en proceso de elaboración y reformulación continua por parte de los especialistas. Sin embargo, algunos autores las relacionan con la inteligencia emocional, y otros prefieren considerarlas como competencias socioemocionales, competencias

sociales y emocionales, o al revés (Bisquerra y Pérez, 2007). En cualquier caso, lo importante es que estas habilidades pueden aprenderse, entrenarse y mejorarse, tanto en contextos formales como informales.

Según Bisquerra (2009), las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. La finalidad de estas competencias se orienta a aportar valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social. Las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía activa, efectiva y responsable. Su adquisición y dominio favorecen una mejor adaptación al contexto social y un mejor afrontamiento a los retos que plantea la vida. Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales o el afrontamiento y solución de problemas, entre otros. Según este mismo autor, las competencias emocionales se estructuran en cinco grandes competencias o bloques, que gráficamente se pueden presentar como se muestra en la Figura 1, como un pentágono.

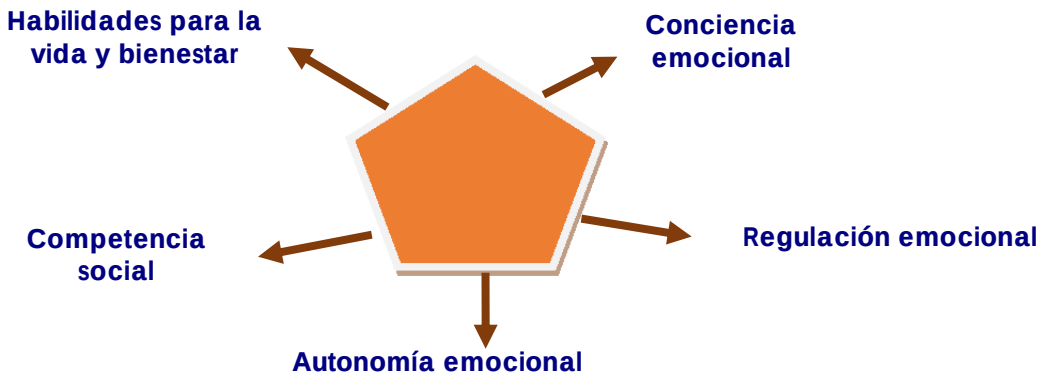


Figura 1. Pentágono de competencias emocionales. Adaptado de Bisquerra (2009).

De todas las competencias nos centraremos en la regulación emocional. Esta es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, y tener buenas estrategias de afrontamiento. Las micro competencias que la configuran son: la expresión emocional apropiada, la regulación de emociones y sentimientos, las habilidades de afrontamiento y la competencia para autogenerar emociones positivas. En este trabajo nos adentraremos en la regulación de emociones y sentimientos y, en especial, en la capacidad de manejar la frustración.

Esto significa comprender que los sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados, lo cual implica aprender a frenar la impulsividad, o canalizar adecuadamente sentimientos de ira, violencia, o tolerar sentimientos desagradables como los generados ante distintas situaciones de frustración.

1.2. FRUSTRACIÓN Y TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN

La frustración es considerada como un estado negativo originado por el bloqueo o no satisfacción de una meta (Coon, 2001). Según Ventura et al. (2018), se puede definir como la capacidad para demorar una respuesta impulsiva o agresiva, ante situaciones hostiles o difíciles, implica habilidades para retrasar una respuesta o impulso negativo ante eventos adversos o estresantes. Como contrapartida, la intolerancia a la frustración puede asociarse al desarrollo de problemas de socialización, ansiedad, estrés, entre otros.

1.3. EXPRESIÓN CORPORAL

Según Pérez et al. (2012), la expresión corporal pretende progresiones de actividades y propuestas fáciles, sencillas y sugerentes, relacionadas con la expresión y la creatividad a través del cuerpo. Se la concibe como una dimensión más de la persona, donde no sólo actúa el cuerpo, sino que implica a la persona de manera integral (Pérez et al., 2009), por lo que puede resultar un recurso útil para aumentar la conciencia y comprensión emocional, y puede ayudar a expresar sentimientos de manera más ajustada o haciendo uso de canales creativos.

1.4. EXPRESIÓN CORPORAL Y REGULACIÓN EMOCIONAL

Según Ruano y Sánchez (2009) la expresión corporal tiene muchos beneficios, donde destacan tres ámbitos:

- Cognitivo: conocimiento de uno mismo, creatividad, saber leer los gestos de los demás, imaginación, conocimiento de las partes del cuerpo, conocer las propias limitaciones y pensar en lo que se hace.
- Equilibrio personal: seguridad en sí mismo, confianza, autoestima, bienestar personal, equilibrio, espontaneidad, tranquilidad, ser más auténtico, desinhibición, ser más felices, liberar tensiones, sentirse libre para opinar, autonomía, perder vergüenza, aprender a apreciar su cuerpo y transformaciones internas y profundas.
- Relación e Inserción social: reafirmación social, darse a conocer, relacionarse con los demás, comunicación libre, aceptar mejor a los demás, formar parte del grupo, mejora las habilidades sociales, desarrollo de la amistad, entendimiento del otro, cooperación, crea vínculos afectivos y genera buenas relaciones con el profesor.

La exploración del lenguaje corporal, así como el uso de la motricidad para la expresión y la comunicación puede ser una forma de canalizar diferentes emociones y mejorar el bienestar del alumnado (Ruano, 2003), además de ser una expresión artística. Vygotski, en 1925, ya defendía que el arte tiene la capacidad para transformar los impulsos naturales o emociones básicas en procesos mentales o emociones sociales más complejos (Jové, 2002).

Algunos autores han relacionado las emociones positivas con la creatividad, la flexibilidad, la complejidad cognitiva y la innovación, y las emociones negativas con un razonamiento más analítico y conservador (Isen, 1987; Fiedler, 1988). El estado de *flow* se asocia a emociones positivas (Csikszetmihalyi, 1990), al estar plenamente concentrado en la práctica gracias a la motivación por el reto y el

gozo de la propia experiencia, y es seguramente el estado propicio para crear e improvisar (Lemons, 2005; Nachmanovitch, 2004).

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, se considera necesario abordar las competencias emocionales en primaria e integrar la expresión corporal como un recurso mas habitual en las aulas, ya que, en ocasiones, se la relega a un segundo plano dentro de la Educación Física debido, principalmente, a la poca formación docente en estos temas. La Expresión Corporal puede ser un método de gran ayuda para que los niños y niñas aprendan a autorregular sus emociones, puedan expresarlas de manera adecuada y puedan entrenar habilidades en un contexto que les permita liberar tensiones o resolver conflictos de una forma segura.

2. OBJETIVOS

Esta propuesta de innovación educativa busca que los estudiantes aprendan a conocer sus emociones y, sobre todo, que mejoren sus habilidades para manejarlas. Por ello el objetivo general es: fomentar la autorregulación de las emociones en situaciones problemáticas, conflictivas o frustrantes, utilizando la expresión corporal como un recurso para su aprendizaje.

Para poder conseguir el objetivo general, se deriva una serie de objetivos específicos que serán trabajados con las actividades propuestas, (y que pueden encontrarse en el apartado de diseño). Los objetivos específicos son los siguientes:

Objetivos para los docentes:

- Conocer y manejar estrategias de trabajo propias de la expresión corporal.
- Incorporar dentro de la planificación docente actividades y estrategias educativas basadas en la expresión corporal para favorecer la regulación emocional en el alumnado.
- Aumentar la tolerancia a la frustración en el alumnado a partir del uso de actividades de expresión corporal.

Objetivos para el alumnado:

- Conocer e identificar las emociones y sentimientos.
- Tomar conciencia de las diferentes emociones. Principalmente de aquellas relacionadas con la frustración (sentimientos de ira, enfado, desilusión, impotencia, etc.).
- Aprender a identificar situaciones que desencadenan la frustración.
- Reconocer cómo actuamos ante situaciones de frustración y las consecuencias de esos comportamientos.
- Aprender a expresar y/o transmitir emociones y sentimientos de manera adecuada, a través del lenguaje verbal y corporal.
- Desarrollar estrategias de comunicación asertiva dentro del aula.
- Respetar las emociones y sentimientos del resto de compañeros y compañeras.

3. DISEÑO DE LA INNOVACIÓN

En este apartado se explica una propuesta innovadora para enseñar al alumnado a autorregular la frustración, donde se ofrecen estrategias que serán aprendidas a través del uso de la metodología de la expresión corporal, dentro del área de Educación Física.

3.1. DESTINATARIOS

Los destinatarios directos de esta propuesta son el alumnado del primer curso de primaria y el profesorado, incluyendo tanto a docentes de Educación Física del centro, como a tutores y tutoras de las aulas de primero. Debido a que son quienes necesitan manejar diversos contenidos y estrategias de expresión corporal para plasmarlas en su planificación docente y aplicarlas con el alumnado.

3.2. METODOLOGÍA

Esta propuesta se llevará a cabo en el área de la Educación Física, desarrollándose mediante la metodología de la expresión corporal: *danza, dramatización corporal y juego*. Se divide en dos módulos, uno dirigido al profesorado y otro al alumnado, y sigue una estructura que le llamaremos *4x4*.

El módulo del profesorado implica principalmente 4 reuniones y 4 actividades de formación. El módulo del alumnado consiste en 4 sesiones de aprendizaje de habilidades específicas basadas en la expresión corporal, estructuradas en 4 fases. En la Figura 2 se observa una síntesis de la metodología, la parte superior (en naranja) corresponde al módulo del profesorado, y la parte de abajo (en amarillo) corresponde al módulo del alumnado.

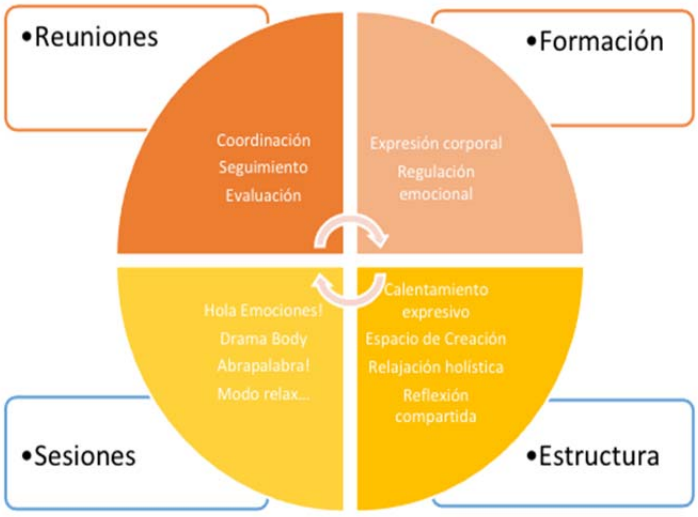


Figura 2. ***Síntesis de la propuesta de innovación y de la estructura 4x4***

MÓDULO 1: profesorado

Está integrado por 4 reuniones y 4 sesiones de formación:

Las reuniones: **tienen el objetivo de favorecer la coordinación, seguimiento de las acciones y evaluación del proyecto. Se llevarán a cabo de manera flexible y en función de las necesidades. La primera reunión está destinada a la presentación del proyecto, coordinación de acciones y cohesión del equipo de participantes. Las otras dos, se dirigen al seguimiento, y la última reunión se destina a la evaluación del proyecto, donde se recomienda aplicar algún instrumento objetivo de evaluación (cuestionarios o rúbricas), junto con estrategias más cualitativas o que integren la expresión corporal para reflexionar y compartir sobre la práctica realizada o puesta en común sobre la experiencia, por ejemplo, a través de *Mándalas cooperativos* (Montávez y Zea, 2004 p. 171).**

Las sesiones de formación: **tienen una duración flexible, se sugiere que sean de hora y media aproximadamente, con una metodología de tipo taller, de carácter teórico-práctico y vivencial, donde se aplicarán técnicas y estrategias de la expresión corporal, principalmente aquellas que serán utilizadas posteriormente con el alumnado. Se abordarán los siguientes contenidos:**

- **Didáctica de la Expresión Corporal, se comprende de dos sesiones, donde se explicará la metodología y las distintas técnicas que se llevan a cabo en la Expresión Corporal en el área de Educación Física. Las temáticas seleccionadas para las sesiones del alumnado son: la dramatización corporal y la danza, donde se encontrarán técnicas como los gestos del rostro, movimientos del tronco y posiciones de extremidades, entre otros. Para esto pueden tomarse como referencia los trabajos de Montávez y Zea, (1998 y 2004) y los de Motos (1983).**

- **Regulación emocional, consta de dos sesiones, donde se ofrecerá información sobre los siguientes contenidos: naturaleza y función de las emociones en la infancia, reconocimiento de las emociones simples y complejas (primordialmente ira, enfado, impotencia, frustración…), lenguaje y expresión emocional, emociones positivas (fundamentalmente estados de calma, serenidad, relajación…). Se fomentará el entrenamiento en estrategias de regulación tales como relajación progresiva, respiración y yoga. Pueden tomarse como referencia los trabajos de Bisquerra (2009 y 2011) y Payne (1996).**

MÓDULO 2: alumnado

Está integrado por 4 sesiones de una hora de duración cada una. El encadenamiento de las actividades y la estructura de las sesiones se han diseñado tomando como referencia los libros de Montávez, M. y Zea, M. J. (1998 y 2004). Todas las sesiones presentan una organización dividida en 4 fases: *calentamiento expresivo, espacio de creación, relajación holística y reflexión compartida*.

SESIÓN 1. "Hola emociones"

1. Calentamiento expresivo

Actividad 1. *¿Buenos días, cómo te sientes*? De Bisquerra y Pérez (2012) recogemos esta actividad, la cual consiste en que el profesorado pregunte al alumnado, de manera individual, con ritmo alegre: ¿Buenos días, ¿cómo te sientes (nombre del discente)? Si el alumnado da tan solo una respuesta corporal, el/la docente le

ayudará a poner nombre a lo que expresa. Si da una respuesta verbal y corporal, el/la docente reforzará dicha contestación. Para dinamizar la actividad, el educador/a puede utilizar un títere divertido. De esta forma el alumnado empezará a conocer, nombrar y tomar conciencia de los sentimientos y emociones que se pueden presentar. La actividad durará 15 minutos aproximadamente.

2. Espacio de creación

Actividad 2. *Prueba inicial: sopa de letras de colores*. El alumnado realizará una sopa de letras donde tendrán que buscar los nombres de diez colores distintos: amarillo, rojo, azul, verde, blanco, negro, naranja, marrón, rosa y violeta. Contarán sólo con 8 minutos para realizarla, por lo que es una prueba difícil de conseguir para su edad. Con esto se pretende favorecer la aparición de diversas reacciones en el alumnado ante esta situación (como sentimiento de estrés, enfado, impotencia, frustración). Esto permite observar esos comportamientos en un entorno seguro, y una vez que aparezcan esas reacciones, el profesorado ayudará al alumnado a identificar, comprender y expresar ese tipo de emociones. Para facilitar el aprendizaje de nuevos comportamientos, se pueden mostrar (modelar con nuestra propia conducta o poner ejemplos) de alternativas de reacciones más adecuadas o de otras formas de afrontar el conflicto más adaptativas.

Actividad 3*. La rueda de los sentimientos.* Adaptada de Agulló et al. (2010), consiste en reconocer e identificar, de forma lúdica, los sentimientos. Se les muestra la rueda de los sentimientos, que puede ser una ruleta de juego infantil donde estarán los nombres de diversos sentimientos y emociones. Cada discente hará girar la ruleta y tendrá que explicar en qué consiste la emoción que le ha tocado al resto de la clase. Lo hará usando la expresión corporal y verbal. De esta forma, el alumnado ampliará su "vocabulario de emociones" y aprenderá también a expresarlas haciendo uso de su lenguaje corporal. La actividad durará 15 minutos aproximadamente.

3 y 4. Relajación holística y reflexión compartida

Actividad 4. *Audio cuento: El monstruo de colores*. Recogido de Mazón (2021), consiste en poner este audio cuento en la pizarra digital para que el alumnado pueda visionarlo y escucharlo. En él se describen distintos sentimientos y se asocian a colores, esto hace que el alumnado pueda asimilar mejor los diferentes sentimientos. Tras la visualización del cuento, se les pedirá que realicen un monstruo propio, que tendrá que ser coloreado según como se han sentido durante la sesión y, posteriormente, explicar por qué. Tanto el cuento, como la acción de dibujar pretenden favorecer un clima de relajación e integración de la experiencia vivida. La actividad durará 15 minutos aproximadamente.

Evaluación: se tendrá en cuenta la participación del alumnado en toda la sesión y la capacidad de expresar emociones y sentimientos en las actividades 1, 3 y 4.

SESIÓN 2. "Drama-body"
Las actividades de esta sesión son recogidas de Montávez, M. y Zea, M. J. (1998).

1. Calentamiento expresivo

Actividad 1. *Nuestro ídolo.* Un discente se convertirá en "nuestro ídolo", el cual tendrá que moverse libremente al ritmo de la música por toda la pista y el resto de compañeros y compañeras deben seguirle, imitando cada uno de sus movimientos. El rol va rotando cuando el/la docente lo indique. La actividad durará 10 minutos.

2. Espacio de creación

Actividad 2*. Estatua emotiva.* El alumnado se distribuye en parejas, donde uno será el escultor o escultora y el otro/a será arcilla o plastilina. Durante la música, el escultor/a debe pensar una emoción sin decirla, luego moldeará al compañero/a para que exprese/represente esa emoción o sentimiento a través de posturas. Cuando se pare la música, el esculpido tendrá que quedarse de piedra, manteniendo la postura (el gesto), y adivinar cuál es el sentimiento que está representando. Posteriormente, se cambia de rol. Esta actividad durará 15 minutos.

Actividad 3. *La foto.* La clase se dividirá en grupos de 3-4 miembros. Cada grupo piensa en una emoción para expresarla de forma estática y cooperativa (entre todos), a través de gestos o posturas corporales, la cual debe mantenerse hasta que los demás grupos adivinen de que emoción se trata. Termina la actividad cuando todos los grupos hayan representado su emoción. La actividad durará 20 minutos aproximadamente.

3. Relajación holística

Actividad 4. *Caras de chicle.* El alumnado se distribuye en círculo por toda la pista, cada miembro se imagina que su cara es un chicle, masticándola con los ojos y la boca (abrir, cerrar, fruncir, guiñar…). Después al ritmo de la música, se paseará uno detrás de otro por delante de sus compañeros/as mirándolos a la cara e invitándoles a jugar con la suya, hasta el último miembro del círculo. Esta actividad durará 5-7 minutos aproximadamente.

4. Reflexión compartida

Actividad 5. *Telegrama.* El alumnado distribuido nuevamente en círculo, se encontrarán sentados y agarrados de las manos. Al sonar la música, los discentes cerrarán los ojos y pensarán palabras que les identifiquen con el momento actual (o que resuman la sesión de ese día), tendrán que abrir los ojos, seleccionar la palabra que mejor lo represente y compartirla al oído del compañero/a que tiene a su izquierda; y seguidamente, apretarle la mano (paso mi palabra). Si el compañero/a ha entendido su palabra, le dará con la nariz en la mejilla ("esquimalmente"); y así sucesivamente hasta que llegue el último telegrama. Al final, el grupo se dará un apretón de manos al unísono como despedida. La actividad durará entre 5-7 minutos aproximadamente.

Evaluación: se tendrá en cuenta la participación del alumnado durante la sesión, la capacidad de imaginación en la expresión personal mediante el gesto en las actividades 2, 3 y 4, y se observará la comunicación entre iguales y el resto entre compañeros y compañeras sobre sus opiniones o sentimientos en la actividad 5.

SESIÓN 3. "Abrapalabra"

Las actividades de esta sesión son recogidas de Montávez, M. y Zea, M. J. (2004).

1. Calentamiento expresivo

Actividad 1. *Estirando ando.* El alumnado irá andando por la pista libremente estirándose y soltando al mismo tiempo la voz. Si encuentran una espalda, un hombro, etc., para apoyarse, los utilizarán de apoyo para estirarse. Durará 5 minutos.

2. Espacio de creación

Actividad 2. *Me permite esta pieza.* El educador/a entregará una tarjeta al alumnado antes de entrar a la pista, en el cual estará el nombre de algún/a personaje conocido. Después, irán a una mesa llena de telas, complementos, etc. donde podrán elegir sus materiales y en 5 minutos prepararán su personaje. La música sonará y el alumnado entrará a la pista buscando a la pareja que más le llame la atención. Seguidamente, bailarán al ritmo de la música mientras irán haciendo preguntas y dando pistas para saber quién es su personaje, ¡a ver quién de los dos lo adivina antes! Cuando pare la música, se despedirán de su pareja de manera dramatizada e irán en busca de otra para volver a comenzar la actividad. La actividad durará 10 minutos.

Actividad 3*. Maquinando una historia.* Tras la actividad anterior, el alumnado se dividirá en grupos de 6 miembros. Estos se sentarán de espalda en forma de círculo, y con un folio, por turnos, escribirán una frase (sentimiento, deseo, acción…); doblarán el papel para ocultar la frase y se la pasará al compañero/a de la derecha. Al finalizar, el folio será intercambiado por el folio de otro grupo de la clase. Volverán a sentarse del mismo modo y, según vaya leyendo las frases, tendrán que crear una historia, siendo la última persona de recibir el folio de finalizar la historia. Esta actividad durará 15 minutos aproximadamente.

Actividad 4. *Performance.* Tras finalizar la historia del folio, el alumnado se dispondrá a escenificarla en el mismo espacio donde se encontraban y el/la docente como director/a de la orquesta, con una batuta irá indicando el orden de la actuación. Cuando un grupo termine de escenificar su historia y los/as narradores cambien, el movimiento se congelará. Finalmente, se saludará y el resto aplaudirán. La actividad tendrá una duración de 20 minutos aproximadamente.

3. Relajación holística

Actividad 5. *Enraizando.* El alumnado irá por la pista andando al son de la música, conscientes de su respiración. Cuando la música se pare, los discentes adoptarán la posición de un jinete con los ojos cerrados, las piernas abiertas a la anchura de los hombros y semiflexionadas, como un jinete montado en su caballo; con los brazos como si se abrazase a un árbol y la lengua en el velo del paladar. En esta posición se realizarán 5 respiraciones abdominales. A medida que se repite, se notará que el cuerpo va recobrando energía. La actividad durará 5 minutos aproximadamente.

4. Reflexión compartida

Actividad 6. *Conjuros.* Con la misma pareja que se realizó la primera actividad de la sesión, se elaborará un conjuro con papeles, cartulinas, ceras, … en el que deberán incluir algunas "palabras mágicas" que resuman la sesión de ese día. Esta actividad durará 5 minutos aproximadamente.

Evaluación: se tendrá en cuenta la participación del alumnado durante la sesión, la capacidad de expresar emociones y sentimientos en la actividad 3, así como, la creación y el desarrollo de los personajes sorteados en la actividad 2 y 4, la imaginación y el trabajo en pareja en la actividad 6 y se observará el grado de relajación corporal del alumnado en la actividad 5.

SESIÓN 4. "Modo relax"

1. Calentamiento expresivo

Actividad 1. *Como un globo.* El alumnado se tumbará sobre unas estirillas distribuidas por toda la pista. Seguidamente, tomarán respiraciones profundas con los ojos cerrados. A medida que se vayan llenando los pulmones de aire, irán levantando los brazos. Este paso se repite las veces necesarias para que todos hayan aprendido a hacer el ejercicio correctamente. La actividad durará entre 5-7 minutos aproximadamente.

2. Espacio de creación

Actividad 2. *Rap y a bailar.* Debe realizarse con guía y ayuda del profesorado. El alumnado, sentado en gran círculo en la pista, tendrá que identificar y describir una situación problemática que se haya dado en clase. Deberán plasmarla en un folio en blanco. Después, pensarán distintas alternativas de cómo afrontar esos conflictos (pueden usar una lluvia de ideas), posteriormente seleccionarán aquella/s solución o soluciones más positivas para ese conflicto. En base a esto, se elaborará la letra de un "rap" de manera colectiva. Deben buscar la forma para encajar el estribillo "¡y no importa!", al final de las frases. Finalmente, se ensayará con música, hasta que puedan hacer una "versión final" en conjunto. Esta actividad permite aprender estrategias de resolución de problemas, utilizando la música y el baile como manera de ir transformando y canalizando las emociones (desde las sensaciones de tensión, enfado o disgusto que suelen experimentarse ante un conflicto; hasta emociones más positivas, que suelen parecer con la resolución de esas situaciones, como la tranquilidad, confianza, amistad, alegría…). El profesorado ayudará a que se tome conciencia de estas emociones. Esta actividad durará 30 minutos aproximadamente.

Actividad 3. *Prueba de evaluación final: sopa de letras de flores.* El alumnado realizará una sopa de letras donde, en 8 minutos, tendrán que buscar el nombre de diez flores distintas: rosa, margarita, clavel, jazmín, orquídea, girasol, amapola, tulipán, nardo y hortensia. Se realiza nuevamente este tipo de prueba para, así poder, contrastar si han aprendido a regular sentimientos de estrés, de enfado o frustración. Se observará si hay diferencias entre la reacción actual y la que tuvieron con la prueba inicial (sopa de letras de los colores).

3 y 4. Relajación holística y reflexión compartida

Actividad 4. *Botella de la calma.* Los estudiantes sentados en círculo tendrán delante suya una botella medio lleno de agua y botes de purpurina de colores. Mientras suena una música relajante de fondo, el alumnado construirá una botella de la calma. Consiste en que los discentes elijan los colores de purpurina que más les gusta, e introduzcan la purpurina en la botella, la cerrarán y la agitarán. Cuando dejen la botella en el suelo, atenderán a cómo las gotas de agua con purpurina bajan lentamente por la pared de la botella. Cuando estén nerviosos, pueden utilizarlo como recurso para calmarse... Esta actividad durará 5-7 minutos aproximadamente.

Evaluación: se tendrá en cuenta la participación del alumnado durante la sesión, sobre todo en la elaboración de la botella de la calma en la actividad 4; la capacidad de expresar emociones y sentimientos junto a la reflexión positiva de la resolución de problemas a través del rap en la actividad 2, y se observará el grado de relajación corporal del alumnado en la actividad 1.

3.3. RECURSOS

Para llevar a cabo esta intervención educativa son necesarios recursos humanos y materiales. Dentro de los recursos humanos se necesitan formadores/as, quienes ayudarán al profesorado a adquirir los conocimientos y estrategias planteadas. En cuanto a los recursos materiales, se requiere: pizarra digital, ordenador, proyector, altavoces o equipos de música, música, esterillas, ficha de prueba inicial y evaluación final, lápices de colores, folios blancos, ruleta de emociones y sentimientos, audio cuento, cartulinas de colores, periódicos, botellas con agua, purpurina de colores, telas y elementos para disfrazarse.

3.4. EVALUACIÓN DE LA INNOVACIÓN

Para conocer la eficacia del programa se llevará a cabo una evaluación con el profesorado, otra con el alumnado, y una evaluación del proyecto de innovación en general.

El profesorado será evaluado a través de la asistencia a las actividades propuestas y con un cuestionario que recoge los aprendizajes adquiridos, el grado de utilidad/aplicabilidad percibida y la satisfacción con la formación recibida sobre Expresión Corporal y gestión emocional.

Para la evaluación del alumnado se utilizará: una prueba inicial (pre), que consiste en una sopa de letras (ver Sesión 1); una evaluación continua, mediante la observación directa en el desarrollo de las sesiones; y una prueba final (post), que consiste en realizar otra sopa de letras semejante a la inicial (ver Sesión 4). El objetivo de las pruebas pre-post es observar si ha habido diferencias (mejoras) entre las reacciones emocionales iniciales y finales del alumnado ante situaciones de frustración. Para recoger esta información puede usarse algún tipo de sistema de registro.

Por último, para la evaluación general del proyecto se ha diseñado una rúbrica comprendida por 8 ítems (ver Figura 3), que se responden en una escala desde el 0 (nada de acuerdo) hasta el 4 (totalmente de acuerdo). Al sumar los

valores, una puntuación igual o superior a 16 puntos indicaría que el programa ha sido "competente", si se obtiene puntuaciones inferiores, indicaría un valor de "no apto".

Figura 3.
Ejemplo de rúbrica de evaluación del programa

ÍTEMS	0	1	2	3	4
Se cumplen al menos el 80% de los objetivos del programa					
Los materiales/recursos utilizados son adecuados para la intervención					
La metodología utilizada es adecuada para trabajar la regulación emocional					
Los instrumentos/métodos de evaluación son los adecuados para evaluar los resultados de la intervención educativa					
Las acciones desarrolladas con el profesorado son adecuadas para alcanzar los objetivos					
Las actividades desarrolladas con el alumnado son adecuadas para alcanzar los objetivos					
El número de sesiones con el alumnado es suficiente para alcanzar los objetivos					
El diseño de la intervención es original o innovadora					

4. CONCLUSIONES

Consideramos que es importante destacar el valor que tiene la Expresión Corporal como método para trabajar contenidos curriculares que suelen estar poco atendidos en la enseñanza tradicional, como son el desarrollo socioafectivo o las habilidades para la vida. Para ello, es necesario diseñar espacios de aprendizaje que integren el juego, la música, el arte, el cuerpo... como escenarios para potenciar la capacidad del alumnado para comprender, expresar y regular sus propias emociones.

Como cierre, les dejamos la siguiente frase:

> ***"La emoción siempre tiene sus raíces en el inconsciente y se manifiesta en el cuerpo".***
>
> **Irene Claremont de Castillejo (citado en Arqué, 2016)**

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agulló Morera, M. J., Filella Guiu, G., García Navarro, E., López Cassà, E. y Bisquerra Alzina, R. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Hordori-ice.

Arqué, J. G. I. (2016). *Desarrollo emocional. Recursos en inteligencia emocional para el crecimiento personal en armonía y equilibrio con el entorno*. Bubok.

Bisquerra Alzina, R. (2009). *Las competencias emocionales, Psicopedagogía de las emociones.* (1ª. Ed., pp. 143-149). Editorial Síntesis.

Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX (10),* 61-82.

Bisquerra Alzina, R. (2011). ***Educación emocional. Padres y maestros*****. Desclée.**

Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. ***Avances En Supervisión Educativa, (16).*** **https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/502**

Coon, D. (2001). ***Introduction to psychology: Gateways to mind and behavior*** **(9th Ed.). Belmont: Wadsworth.**

Csikszentmihalyi, M. (1990). ***Flow: The phsychology of the optimal experience.*** **Nueva York: Harper & Row.**

Fiedler, K. (1988). ***Emotional mood, cognitive style, and behavior regulation.*** **En K. Fiedler y J. Forgas (Eds.). Affect cognition, and social behavior. Toronto: Hogrefe.**

Isen, A. M. (1987). ***Positive affect, cognitive processes, and social behavior.*** **En L. Berkowitz (Ed.): Advances in experimental social Psychology, Vol. 20. Nueva York: Academic Press. (pp. 203-253).**

Jové, J. J. (2002). ***Arte, psicología y educación. Fundamentación vygotskyana de la educación artística.*** **Madrid: A. Machado Libros, S. A.**

Lemons, G. (2005). When the Horse Drinks: Enhancing Everyday Creativy Using Elements of Improvisation. ***Creativy Research Journal*****,** ***17,*** **25-36.**

Montávez, M. y Zea, M. J. (1998). ***Expresión Corporal Propuestas Para La Acción*****. Editorial: Re-Crea y Educa.**

Montávez, M. y Zea, M. J. (2004). ***Recreación Expresiva (Vol. I).*** **Editorial: Re-Crea y Educa.**

Motos, T. (1983). ***Iniciación a la expresión corporal*****. Humanitas. Barcelona.**

Nachmanovitch, S. (2004). ***Free play. La improvisación en la vida y en el arte.*** **Buenos aires: Paidós.**

Mazón, Nadia G. (9 de marzo de 2021). ***El monstruo de los colores. Anna Llenas.*** **[Archivo de Vídeo]. Youtube. https://youtu.be/RwMKJsy_Cfk**

Pérez Ordás, R., Calvo Lluch, A. y García Sánchez, I. (2009). ***Me muevo con la expresión corporal.*** **Sevilla: MAD.**

Pérez Ordás, R. Calvo Lluch, A. y García Sánchez, I. (2012). Una metodología para la expresión corporal actual en el ámbito educativo y recreativo. ***EmásF, Revista Digital de Educación Física,*** **(14), 39-51. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3859369**

Payne, R. A. (1996). ***Técnicas de relajación guía práctica.*** **PAIDOTRIBO.**

Ruano, K. (2003). ¿Cómo expresamos las emociones? En Sánchez, G., Tabernero, B., Coterón, F. J., Llanos, C. y Learreta, B. (Coords.). En ***Expresión, Creatividad y***

Movimiento. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación. **Salamanca: Amarú Ediciones.**

Ruano, K. y Sánchez, G. (Ed.). (2009). ***Expresión corporal y educación*****. Sevilla, España: Wanceulen Editorial Deportiva, S. L.**

Ventura León, J., Caycho Rodríguez, T., Vargas Tenazoa, D., & Flores Pino, G. (2018). Adaptación y validación de la Escala de Tolerancia a la Frustración (ETF) en niños peruanos. ***Revista de psicología Clínica con Niños y Adolescentes*****, 5(2), 23-29. https://doi.org/10.21134/rpcna.2018.05.2.3**

Fecha de recepción: 14/9/2021
Fecha de aceptación: 6/10/2021

EmásF
Revista Digital de Educación Física
ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

DANZAS DEL MUNDO. UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO

Ana Bolaños Papenfort
Maestra de Primaria. Universidad de Burgos. España
Email: abp1001@alu.ubu.es

Jorge Carlos Lafuente Fernández
Profesor asociado Universidad de León. España
Email: gitocarlos@hotmail.com

RESUMEN

La interculturalidad está cada vez más presente en la sociedad de hoy en día, y por tanto, eso se ve reflejado en las escuelas. Los alumnos inmigrantes en Educación Primaria muchas veces se muestran con problemas de integración, excluidos o desmotivados. Por lo tanto, se propone una Unidad Didáctica cuyo objetivo principal es el trabajo del ritmo y la expresión, pero además pretende ayudar a la integración del alumnado extranjero por medio de la danza en el aula de Educación Física. La propuesta dará a conocer en cada sesión una danza propia de un lugar del mundo, abarcando los cinco continentes. Además, cada sesión y por tanto cada danza, se va a relacionar con una película de animación de Disney, para motivar y acercar estas más aún al alumnado.

PALABRAS CLAVE:

Expresión corporal; Danza; interculturalidad; integración; educación primaria

DANCES OF THE WORLD. DIDACTIC UNIT FOR THE INTEGRATION OF IMMIGRANT STUDENTS.

ABSTRACT

Interculturality is increasingly present in today's society, and therefore, that is reflected in schools. Immigrant students in Primary Education are often shown with integration problems, excluded or unmotivated. Therefore, a Didactic Unit is proposed whose main objective is the work of rhythm and expression, but also aims to help the integration of foreign students through dance in the Physical Education classroom. The proposal will present in each session a dance typical of a place in the world, covering the five continents. In addition, each session and therefore each dance, will be related to a Disney animated film, to motivate and bring these even closer to the students.

KEYWORD

Body expression; Dance; interculturality; integration; primary education

INTRODUCCIÓN.

Según Grinberg y Grinberg (2000), se podría definir a las personas como "inmigrantes" a aquellas que se trasladan de un país o una región a otra, suficientemente distinta a la suya, por un tiempo prolongado, y que lleven a cabo su vida cotidiana en dicho lugar. Las personas siempre han intentado buscar unas mejores condiciones de vida, tanto para ellos mismos, como para sus allegados. Las razones por las que las personas emigran son muy diversas. Según Valero-Matas y Valero-Oteo (2014), los factores económicos son la principal causa que motiva a las personas a salir de su país para instalarse en otro. Según Núñez, Sánchez y Sepehr (2014), otras razones por las cuales muchas personas deciden emigrar son para escapar de persecuciones basadas en su raza, religión u opinión política; para huir de lugares conflictivos y bélicos, para encontrar un refugio debido a catástrofes ambientales, para una mejor atención sanitaria, para salir de la pobreza, buscar un mejor empleo y mejores oportunidades y quizá, un pequeño porcentaje, como exponen ellas, "porque sí".

La gran mayoría de inmigrantes huyen de sus países por motivos realmente desafortunados. Muchos alumnos extranjeros que vienen a las escuelas han tenido que vivir, y muchas veces, sobrevivir a situaciones que son difíciles de imaginar para personas, y sobre todo para niños, que han tenido una vida protegida y segura. Por ello, frecuentemente, una nueva cultura, idioma o costumbres, pueden afectar al desarrollo del niño inmigrante que puede presentar dificultades a la hora de socializar, aprender, adaptarse, etc. Los maestros deben estar preparados para hacer frente a la situación, ofreciendo las mismas oportunidades a estos niños como a los demás. Además, se debería optar por una educación intercultural, buscando la integración de todos los alumnos con su grupo y su entorno.

Actualmente, en la mayoría de los países, conviven personas de distintos lugares y nacionalidades, creando sociedades multiculturales. Según Argibay (2003), cuando en un mismo lugar geográfico viven, pero sin relacionarse, personas de distintas culturas, estamos hablando de multiculturalidad. Argibay comenta también como la sociedad que acoge a las personas procedentes de otros lugares suele mostrarse superior, estableciendo jerarquías legales, colocando a los otros en desventaja de condiciones, creando situaciones de conflicto, malestar, desdén, prejuicios y estereotipos, siempre contra los más "débiles".

Por lo contrario, respecto a la interculturalidad, Argibay (2003), apunta que desde la educación se fundamenta en la consideración de la diversidad humana como oportunidad de intercambio y enriquecimiento; en la incoherencia pedagógica de la educación monocultural, en su aplicación generalizada a todo el colectivo en el convencimiento de que ningún individuo puede llegar a instituir su propia diferencia como elemento positivo de su identidad si no es, a la vez, reconocida por los demás. (p. 2).

Alsina (1999), añade que el término interculturalidad profundiza en las relaciones respetuosas entre las culturas, y además resalta, que una cultura no podría avanzar y desarrollarse si no fuese por el contacto con otras culturas.

Puchades (2009), menciona como esta diferenciación entre ambos términos viene dado desde su raíz etimológica, en concreto desde el prefijo que las diferencia, multi e inter. Este primer prefijo multi, hace referencia a la existencia de

varias culturas juntas, sin profundizar más allá y dando a entender que no existe relación ni comunicación entre ellas. En cambio, como continúa exponiendo en su tesis, el prefijo inter, ahonda más, haciendo una clara referencia al intercambio, a la interrelación y a la comunicación y, por lo tanto, al "enriquecimiento mutuo entre las distintas culturas" (p. 13).

Por lo expuesto anteriormente, se puede apreciar una gran diferencia entre el término "multiculturalidad" e "interculturalidad". Las sociedades multiculturales serán aquellas que viven en un mismo lugar, pero sin llegar a formarse relaciones entre ellas, creándose guetos. Por el contrario, las sociedades interculturales, conviven y se relacionan entre ellas.

- **Interculturalidad en las escuelas:**

Según Contreras et al. (2007), la educación intercultural, actualmente, es más una necesidad que una decisión individual del centro educativo. La diversidad cultural es casi siempre el resultado de movimientos migratorios, y se caracteriza por una necesidad común, sobre todo de carácter económico. Los autores añaden que muchas veces se usa el término "inmigrante" con una connotación negativa e inferior, considerando a todo inmigrante como persona procedente de lugares pobres o conflictivos, formando de esta forma ciertos estereotipos que conducen a la xenofobia y a la marginalidad.

Contreras et al. (2007), describen como el niño inmigrante, desde que llega a su nuevo entorno, comienza un proceso de asimilación, reelaboración y reintegración cultural, donde debe desechar algunos elementos para integrar y asimilar otros de otra cultura distinta.
Asimismo, el sistema escolar frecuentemente es ajeno a lo que los alumnos inmigrantes conocen. Tienen que asimilar diferentes contenidos, idiomas, culturas, distintas formas de enseñanza, etc. que no tienen nada que ver con lo que han vivido hasta ahora, creando de esta forma un nuevo obstáculo para su integración, fomentando además la frustración del alumno.

Muchas veces, el desconocimiento crea miedo, rechazo y/o desconfianza, por lo que es importante que para que se dé una correcta integración mutua, tanto de los alumnos inmigrantes, como de los alumnos no inmigrantes, interactúen y conozcan sus culturas, sus valores, su religión, sus tradiciones, etc. de manera que ambas partes comprendan su visión del mundo.

El objetivo de un estudio llevado a cabo en la Universidad de Málaga, por Leiva (2008), y en el cual participaron un total de 41 profesores de Educación Infantil y Primaria de diferentes escuelas malagueñas, era conocer las actitudes de estos ante los conflictos escolares interculturales. Para ello se realizó un estudio cuantitativo y otro cualitativo. Prácticamente todos los profesores encuestados, coinciden en que los alumnos inmigrantes tienen problemas emocionales que perjudican su proceso de aprendizaje.

Además según Leiva (2008), existe un consenso en que se deberían utilizar los conflictos para la educación en valores. Es decir, aprovechar las situaciones de malestar y convertirlas en un mecanismo motivador. Como conclusión del estudio, la gran mayoría de los docentes valoran positivamente la interculturalidad en las

aulas y consideran que se debe de aprovechar para fines educativos. Esta idea es muy bien avalada por una profesora de Pedagogía Terapéutica de uno de los centros encuestados, que afirma que "los niños de otras culturas son una gran riqueza (...), y son buenos alumnos, la mayoría, son niños más centrados, (y) no tienen ningún tipo de conflictos violentos" (p.11).

Marchesi y Abetti (2000), indican como los estudiantes inmigrantes son aceptados en su mayoría por los alumnos españoles. Señalando como en Educación Primaria, hay una aceptación de un 75,8%, sin embargo esta disminuye notablemente siendo en tercero y cuarto de la ESO de un 48,1%, mientras que en bachillerato es de un 51,7%.

Como se ha podido comprobar, tanto alumnos como profesorado ven a los niños inmigrantes como una oportunidad de enriquecimiento y aprendizaje mutuo en las aulas. Lamentablemente, según van avanzando en su carrera académica, el nivel de aceptación e integración de los alumnos inmigrantes se reduce, por lo que la escuela debe estar preparada para hacer frente a esta situación.

- **Interculturalidad y Educación Física:**

Centrándonos en la relación entre la interculturalidad y la Educación Física, nos basamos en un estudio llevado a cabo por los autores Aguilar, Grau y Prat (2015) En dicho estudio se pretende conocer cómo es la actuación pedagógica de 12 profesores de Educación física de centros públicos de Educación Primaria con más de un 50% de alumnos inmigrantes. Para llevar a cabo este estudio se han realizado una serie de entrevistas semiestructuradas y observaciones no participantes.

Los resultados del estudio respaldaron la opinión de que la Educación Física en sí es muy integrativa, dado que es muy intuitiva, lo que favorece, entre otros, la integración de alumnos extranjeros que desconocen la lengua local. La gran mayoría de profesores no haría adaptaciones en el planteamiento curricular, exceptuando en el momento de la acogida para ayudar al nuevo alumno en su proceso de adaptación y en la creación de grupos mixtos, para evitar segregación y marginación. Además, se resalta la importancia de valorar sobre todo la parte actitudinal referida a los valores de solidaridad, tolerancia y respeto entre los alumnos, y no tanto la capacidad física.

En otro estudio, Ruiz-Valdivia et al. (2012) analizan el nivel de integración del alumnado inmigrante a través de las clases de Educación Física. Para llevarlo a cabo, se utilizó una muestra de 322 estudiantes de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria (8-14 años), de dos centros escolares en Martos (Jaén). Respecto a la procedencia de estos alumnos, el 80,74% eran españoles (no inmigrantes) y el 19,25% inmigrantes, la mayoría procedentes de Marruecos. Las conclusiones obtenidas tras la puesta en práctica del estudio fueron que la mayoría de los alumnos disfrutaban de las clases de Educación Física y en especial el alumnado inmigrante, por lo que se puede afirmar que existe una relación positiva entre la Educación Física y los alumnos procedentes de otros lugares, al igual que con otras áreas de conocimiento en las que se utilizan metodologías activas. Otra conclusión obtenida fue, que los niños, en general, afirman no tener problemas de integración, y los que sí han tenido, concluyen que en su mayoría ha ocurrido en

materias distintas a la de Educación Física, por lo que se puede confirmar que la EF es beneficiosa para el proceso de integración. Se observa que tanto para docentes como para alumnos, inmigrantes y no inmigrantes, la Educación Física, tiene una función sociabilizadora muy potente y es una herramienta muy poderosa que debería ser utilizada en todos los centros. La actividad física potencia la cooperación, el respeto, la tolerancia, la solidaridad, y muchísimos otros valores positivos, creando de este modo una mejor relación interpersonal.

- **Interculturalidad y danza:**

Dentro del ámbito de la Educación Física, este apartado se centrará en la interculturalidad y la integración de alumnos por medio de la danza.

Según los autores Fructuoso y Gómez (2001), la danza es el arte del movimiento del cuerpo al ritmo de la música, un medio para expresar sentimientos, ideas, contar historias y divertirse.

Visto desde el ámbito físico, Fuentes (2006), añade que la danza ayuda a adquirir ciertas destrezas y habilidades concretas como por ejemplo el desarrollo de la coordinación, habilidades perceptivo-motoras y el control del movimiento del cuerpo.

Desde el punto de vista social e integrativo, la danza cobra gran importancia debido a que, como mencionan los autores Nicolás et al. (2010), implica el contacto y comunicación entre las personas, la coordinación grupal y favorece la armonía personal y social.

Según Fuentes (2006), a pesar de los importantes beneficios que tiene la danza tanto a nivel psíquico, físico y social en el currículum escolar, más concretamente dentro del ámbito de la Educación Física, esta no tiene el lugar que debería ocupar. Además, la danza podría ser un medio de integración de alumnos extranjeros en las aulas, ya que aporta importantes beneficios en distintos ámbitos, entre ellos el socializador.

Cañabate, Rodríguez y Zagalaz (2016), realizaron encuestas a 36 profesores de Educación Física y entrevistas individuales a otros 16 maestros. Destacando en los resultados la importancia de la danza para la educación en valores (cooperación, responsabilidad, respeto, confianza, implicación grupal, etc.). En relación a las dificultades encontradas a la hora de impartir la danza en las escuelas, resaltan la poca formación de los docentes de Educación Física, relegando esta al ámbito de la Educación Artística (música), la gran cantidad de alumnos por aula y la poca valoración de la danza que existe por parte de otros profesores del centro, entre otros.

Como conclusión del estudio, la gran mayoría de encuestados y entrevistados subrayan la importancia de la danza para conseguir un desarrollo integral del alumno, tanto físico, intelectual, social y afectivo, pero destaca la falta de formación y repertorio, que se limita, sobre todo, a las danzas tradicionales.

Se observa como la danza es una herramienta útil e importante dentro de la Educación Física para el desarrollo integral de los alumnos. Por el mismo motivo, la

danza resulta un contenido perfecto para trabajar con alumnos inmigrantes, favoreciendo así su integración en las aulas.

Por otro lado, López (2019), trata el tema de la inclusión social a través de la danza en una escuela de baile. Para llevar a cabo el estudio, se basa en tres grupos de niños, distribuidos por edad. En cada grupo, hay un porcentaje de alumnos extranjeros, todos comprendidos entre los 3 a los 12 años. El estudio de los dibujos infantiles y la observación demostraron que los alumnos procedentes de otros países se sentían unidos e integrados en el grupo, además de reflejar una alta autoestima, comodidad y motivación. La danza cuenta con un lenguaje propio universal, que es la música, que no necesita traducciones ni estereotipos culturales.

Los resultados obtenidos por López (2019), arrojan que la danza es un vehículo muy potente como elemento inclusivo. A través de ella, los niños olvidan las diferencias existentes y se centran en la música, la expresión corporal, las emociones y la socialización con sus iguales. Una vez expuesta los beneficios de la integración de alumnos extranjeros por medio de la danza en las aulas de Educación Primaria, se desarrollará y profundizará en el tema, realizando a continuación una propuesta de intervención para alcanzar el siguiente objetivo.

1. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.

Según Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), no se establece objetivos generales del área de EF. Sin embargo, estos se pueden formular en términos de capacidades a alcanzar contribuyendo a la consecución de los objetivos generales de etapa. Las capacidades que se pueden lograr a través del trabajo de la unidad didáctica son los siguientes:

- **Fomentar la integración de todos los alumnos, tanto extranjeros, como no extranjeros.**
- **Comprender las explicaciones y órdenes que se van dando en el aula.**
- **Identificar los distintos bailes del mundo.**
- **Adquirir conocimientos acerca de las diferentes culturas trabajadas.**
- **Practicar actividades físicas demostrando un mayor control a la hora de bailar, coordinarse, girar, parar y saltar, al ritmo de la música, mostrando participación y una actitud positiva.**

2. CONTENIDOS.

El bloque de contenidos a trabajar será el bloque de Actividades Físicas Artístico- Expresivas. En tercero de Educación Primaria, los contenidos expuestos por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE del 10 de diciembre), para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) y relacionados con el baile y el ritmo, son los siguientes:

- **Composición de movimientos a partir de estímulos rítmicos y musicales.**

- El cuerpo y el movimiento: Exploración y conciencia de las posibilidades y recursos del lenguaje corporal con espontaneidad y creatividad.
- Expresión de sentimientos y emociones individuales y compartidas a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.
- Disfrute mediante la expresión del propio cuerpo. Valoración de los recursos expresivos y comunicativos del cuerpo (gesto, mímica...), propios y de los compañeros, respetando las diferencias en el modo de expresarse.
- Elaboración de bailes y coreografías simples.
- Reconocimiento y aceptación del contenido comunicativo con Independencia de las características del emisor.

3. TEMPORALIZACIÓN.

CURSO	TIEMPO DE REALIZACIÓN	TRIMESTRE	MES
Tercero (8-9 años)	4 semanas	Primero	Octubre

SESIÓN	DANZA
1	La Badoise, Francia
2	Kwaheri, Kenia
3	Square Dance- DO SI DO, EEUU
4	La Raspa, México
5	Yangee, China
6	Hula, Hawaii
7	Todas las danzas
8	Festival

4. METODOLOGÍA.

Todas las sesiones seguirán la misma organización. Comenzarán con una asamblea en la cual, en un gran mapamundi, se colocará una imagen de una película Disney que se desarrolla en el continente/país en el cual se va a enfocar la sesión. Una vez situados, se explicará de forma resumida la procedencia del baile que se va a aprender, explicando algunas características y aspectos positivos de las distintas culturas a trabajar. En este momento de asamblea, los propios alumnos inmigrantes podrán tener la libertad de exponer brevemente lo que deseen acerca de su país y su cultura. A continuación, se procederá a realizar un pequeño calentamiento, aprendizaje del baile y finalmente, vuelta a la calma.

Esta propuesta didáctica va dirigida a conseguir la máxima participación, implicación e integración de todos los alumnos del aula. Las danzas son la herramienta para conseguir este objetivo.

Es muy importante iniciar a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera lúdica y divertida, para que de este modo se sientan motivados e interesados en lo que se les propondrá en cada sesión. Para ello, en esta propuesta didáctica, ha sido fundamental tener en cuenta los intereses de los alumnos por lo que cada baile ha sido basado en una película Disney.

Para que el alumno sea participe de su propio aprendizaje y tenga un papel activo y participativo, se ha buscado realizar danzas de distinto tipo, despertando así la curiosidad del alumno. Al mismo tiempo, los agrupamientos durante los bailes han sido aleatorios y de agrupaciones distintas (en pareja, en gran grupo, en pequeño grupo, etc.) buscando la integración, socialización y comunicación entre todos ellos. Asimismo, la propuesta de enseñanza está enfocada a que los alumnos se diviertan y estén motivados mientras que todos ellos se sientan parte del grupo. Se trata de realizar un aprendizaje en el que se adquieran unos conocimientos significativos y duraderos, sobre todo en valores, utilizando fundamentalmente la asignación de tareas y el descubrimiento guiado.

Es importante destacar, que la temporalización de la propuesta didáctica también ha sido premeditada y no aleatoria, ya que se realizará en el mes de octubre cuando los alumnos retomen las clases y puede haber nuevos alumnos en el aula, tanto extranjeros como no extranjeros.

Para conseguir la integración de todo el alumnado, tanto inmigrante como no inmigrante, durante el comienzo de cada sesión, en el momento de colocar la imagen en el lugar correspondiente del mapamundi, se aprovechará a comentar aspectos destacados y positivos, además de las riquezas que tiene el lugar a trabajar. Si hay un alumno proveniente del continente en cuestión, se le pedirá que resalte aquellos aspectos que recuerde de su país. De este modo, permitiremos al resto de alumnos que conozcan más acerca de un país o un continente desde un punto de vista positivo y al alumno inmigrante en cuestión se le dará la posibilidad de darse a conocer un poco más, ayudando de este modo en su proceso de socialización. Además, si algún alumno lo desea, podrá prepararse algún baile típico de su lugar de origen, con ayuda de su familia y presentarlo brevemente en la siguiente sesión durante el comienzo de la clase.

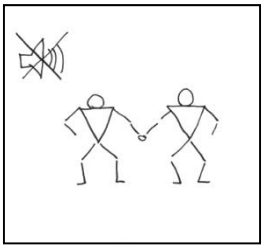
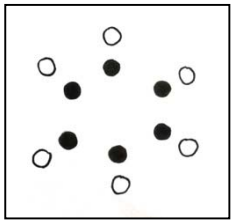
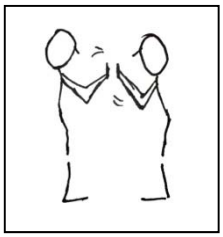
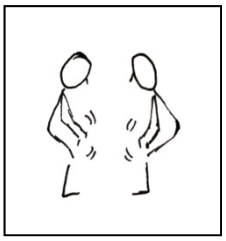
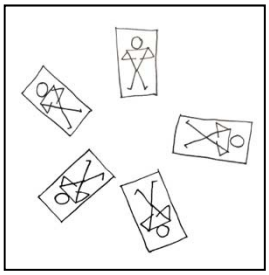
5. RECURSOS

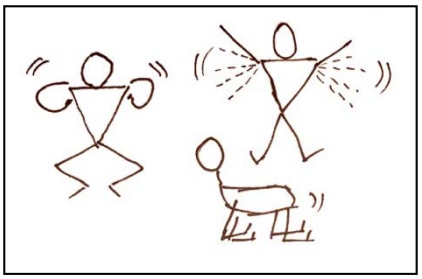
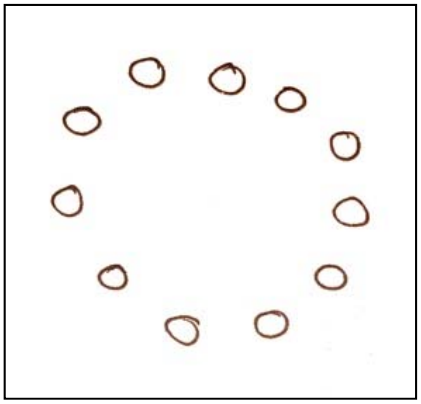
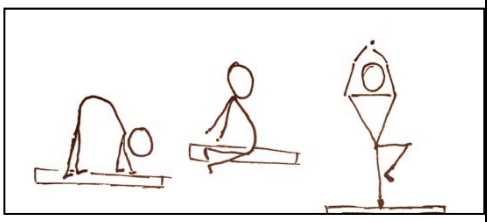
Para la realización de esta unidad didáctica se utilizarán distintos recursos materiales sencillos de conseguir y fácil de sustituir en caso de no contar con ellos. Entre estos destacamos: equipo de música, colchonetas, cartulinas, pinturas, abanicos de papel y aros.

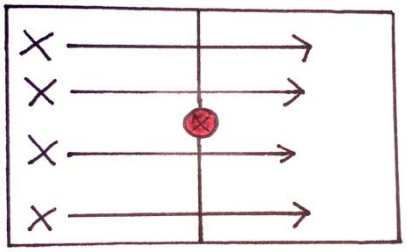
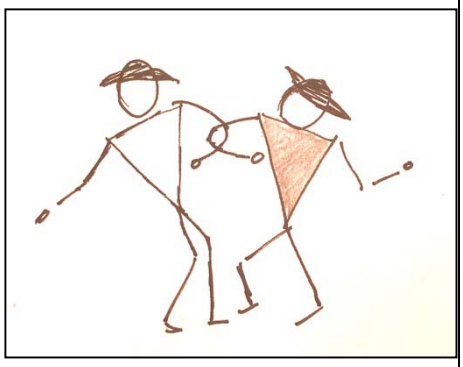
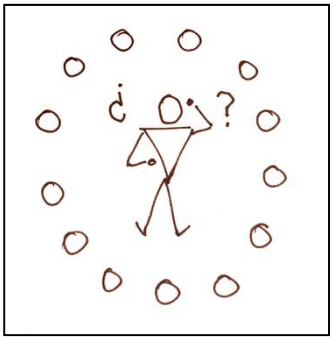
Sesión	Recursos on-line
1	-Canción de la película "El Jorobado de Notre Dame". https://www.youtube.com/watch?v=TlDiVGZE46E -Danza "La Badoise" https://www.youtube.com/watch?v=6N7a3kINQeg

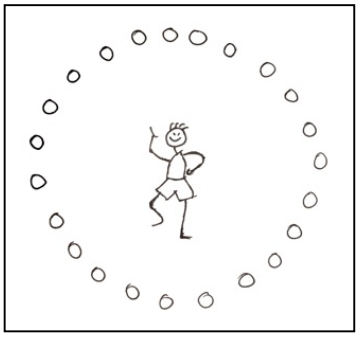
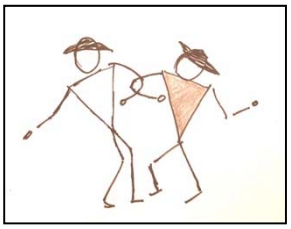
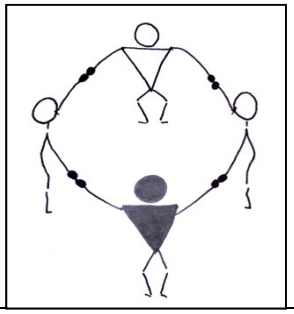
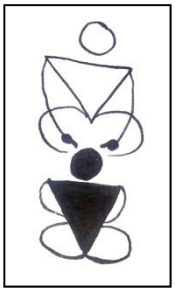
2	**-Canción “Hakuna Matata”, de la película “El Rey León”.** **https://www.youtube.com/watch?v=8jaIYYG0Pm8** **-Danza “Kwaheri”:** **https://www.youtube.com/watch?v=2SdcNSCVfPM**
3	**-Sonido de tambor de la película “Pocahontas”.** **https://www.youtube.com/watch?v=j90iPAXoV0w** **-Baile: DO SI DO, Square Dance** **https://www.youtube.com/watch?v=1xXePOakJGs**
4	**-Canción: “Un poco loco” de la película “Coco”** **https://www.youtube.com/watch?v=LtOPn9fmP4o** **-Danza: La Raspa** **https://www.youtube.com/watch?v=RiM-AwfXvD4**
5	**-Música relajante china:** **https://www.youtube.com/watch?v=Z1D46yg9UqI** **-Danza Yangee- min 1:35** **https://www.youtube.com/watch?v=tsDSEAWWYWk**
6	**-Canción: “Hawaiian Roller Coaster Ride”, de la película “Lilo & Stitch”.** **https://www.youtube.com/watch?v=nXpB1rixnPQ** **-Canción, hula- “Te vaine marea”** **https://www.youtube.com/watch?v=KSyuFJ8RTAw**

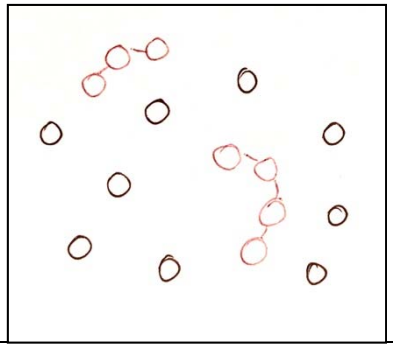
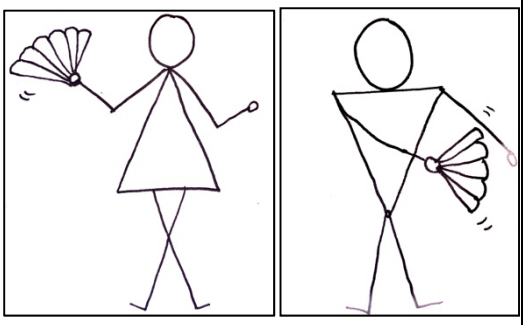
6. DESARROLLO DE LAS SESIONES.

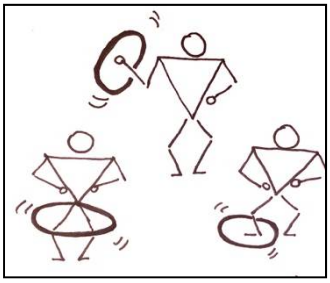
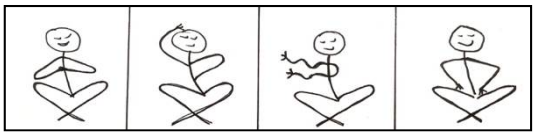
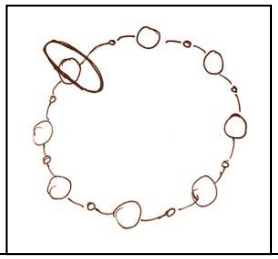
<table>
<tr><td colspan="2"><u>SESIÓN 1:</u> “La Badoise”, Francia - CONTINENTE EUROPA</td></tr>
<tr><td>Actividad inicial 1
Temporalización: 10 minutos
Agrupación: Gran grupo
Los alumnos se colocan en círculo frente a un gran mapamundi pegado en la pared. Se les enseña una imagen de la película “El Jorobado de Notre Dame” y tendrán que debatir en qué continente/país se desarrolla esta película y colocar la imagen en el sitio correspondiente en el mapamundi.
Una vez identificado el lugar, se explica brevemente este baile típico francés.</td><td> </td></tr>
<tr><td>Actividad inicial 2: Calentamiento
Temporalización: 5 minutos
Agrupación: Gran grupo y parejas
Se pone la música de “La Badoise”. Los alumnos se mueven libremente por el aula. Se para la música y se juntan con la persona más cercana. Al final se quedan las 12 parejas para iniciar el baile.</td><td>
  </td></tr>
<tr><td>Actividad principal
Temporalización: 25 minutos
Agrupación: Parejas
“La Badoise” se baila en dos círculos, uno interior y otro exterior. Un miembro de la pareja se pone en el círculo interior y su compañero se pone en el exterior. Las parejas van de la mano andando en círculo. Después, se paran enfrentados y dan un golpe en los muslos, una palmada, y tres más con la pareja (se repite). A continuación, el alumno que se encuentra en el círculo exterior dice que “sí” con el dedo índice y su pareja que “no”. Dan una vuelta y el círculo exterior avanza a la siguiente persona, mientras que los alumnos del interior del círculo se quedan quietos y se cambia de pareja. Se repite.</td><td> 
 
  </td></tr>
<tr><td>Actividad final: Vuelta a la calma
Temporalización: 5 minutos
Agrupación: Gran grupo
Con la música final de la película de “El Jorobado de Notre Dame”, los alumnos se tumban sobre una colchoneta con los ojos cerrados, las manos en el abdomen, y tratan de concentrarse en su respiración.</td><td>  </td></tr>
</table>

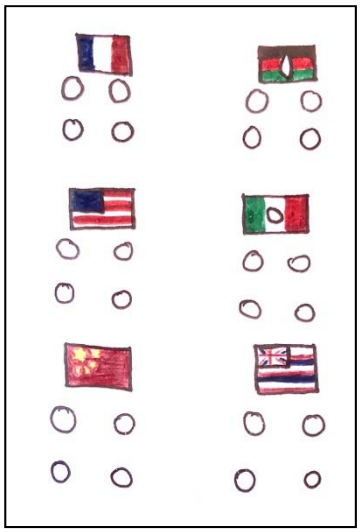
SESIÓN 2: "Kwaheri", Kenia – CONTINENTE ÁFRICA	
Actividad inicial 1 **Temporalización: 10 minutos** **Agrupación: Gran grupo** **Se les enseña a los niños una imagen de la película "El Rey León". Tras debatir en qué lugar se desarrolla ésta, la señalan en el mapamundi. Después, se explica un baile Keniata llamado "Kwaheri".**	
Actividad inicial 2: Calentamiento **Temporalización: 5 minutos** **Agrupación: Gran grupo** **Los alumnos se desplazan libremente por el aula al son de "Hakuna Matata", canción de la película de "El Rey León". En ciertos momentos, se les dirá un animal que aparece en la película (león, mandril (mono), hiena, pájaro, etc.) y ellos deben comenzar a desplazarse imitando al mismo.**	
Actividad principal **Temporalización: 25 minutos** **Agrupación: Gran grupo** **Todos los alumnos se sitúan en el círculo imitando al profesor.** **1º Se cruza la pierna izquierda sobre la derecha.** **2º Se vuelven a abrir las piernas y se balancea.** **3º Se realizan tres pasos hacia la derecha comenzando con el pie derecho y un paso atrás con el pie izquierdo.** **4º Se realizan tres pasos hacia el centro comenzando con el pie derecho, Un pequeño salto con el pie izquierdo y una palmada.** **5º Se dan tres pasos atrás, balanceo y comienza de nuevo.** **Al ser un baile sencillo, los alumnos se agrupan en grupos (4-6 personas) y cada uno debe inventar un paso de baile nuevo. Finalmente, se muestra ante el resto de la clase.**	
Actividad final: Vuelta a la calma **Temporalización: 5 minutos** **Agrupación: Gran grupo** **Los alumnos se colocan en círculo sobre una colchoneta. Se les dirá ciertos animales de la película y deben hacer distintas figuras de yoga imitando los animales, mientras se concentran en la respiración, haciendo que esta sea calmada.**	

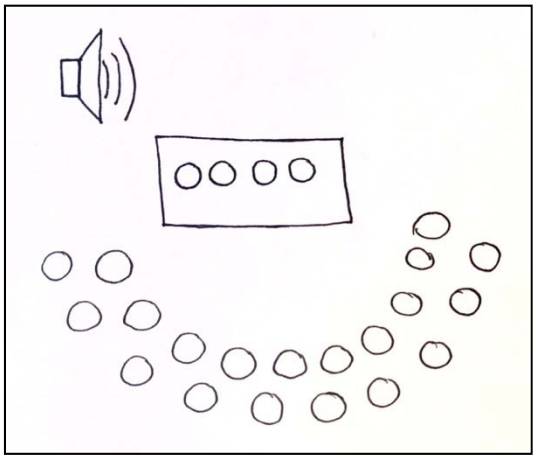
SESIÓN 3: "Square Dance – DO SI DO", – CONTINENTE AMÉRICA	
Actividad inicial 1 **Temporalización: 10 minutos** **Agrupación: Gran grupo** **Se muestra una imagen de la película "Pocahontas". Se debate en qué país se desarrolla ésta y se cologa en el lugar correspondiente del mapamundi. Después, se explica el baile "Square Dance", de América del Norte, al son de la música Country.**	
Actividad inicial 2: Calentamiento **Temporalización: 5 minutos** **Agrupación: Gran grupo** **Se juega a "la araña" modificado a "indios y vaqueros". Un alumno se coloca en medio del aula y es el indio. El resto de los alumnos, son los vaqueros. Los vaqueros deben cruzar al otro lado intentando que el indio situado en el centro no les pille. Cada vaquero atrapado por el indio pasa a ser indio, creando cada vez una cadena más larga y dificultando el paso de los vaqueros. De fondo se pondrá la música "Como el ritmo del tambor" de Pocahontas.**	
Actividad principal **Temporalización: 20 minutos** **Agrupación: Gran grupo y parejas** **Se baila en parejas y los pasos de baile son explicados por la propia persona que canta. Se sigue la canción "DO SI DO", por ser una canción sencilla. Primero, por parejas, se escucha la canción y se intenta reproducir lo que dice la misma (al estar en inglés, se podría trabajar primero la letra en otra asignatura). Los alumnos van cambiando de pareja. Algunas de las ordenes que se repiten son "Around your partner" (Alrededor de tu pareja), o "Clap hands with your partner" (Choca manos con tu pareja).**	
Actividad final: Vuelta a la calma **Temporalización: 10 minutos** **Agrupación: Gran grupo** **Se juega al "Director de la Orquesta". Los alumnos se sientan en un círculo, mientras que un miembro tiene que salir fuera. Cuando el alumno sale, el resto debate para elegir un "Director". El elegido debe marcar un ritmo y el resto de los alumnos deben imitarle. El alumno que salió entra y tiene que adivinar quién es el Director que dirige al resto del grupo.**	

SESIÓN 4: "La Raspa", Méjico – CONTINENTE AMÉRICA	
Actividad inicial 1 **Temporalización: 10 minutos** **Agrupación: Gran grupo** **Los alumnos en círculo situan en el mapamundi la imagen de la película "Coco". Tras el debate, se les explica "La Raspa", baile procedente de América Central (Méjico).**	
Actividad inicial 2: Calentamiento **Temporalización: 5 minutos** **Agrupación: Gran grupo** **Al son de "Un poco loco" de la película Coco, los alumnos, en círculo, imitan los pasos de baile de otro alumno que está colocado en el centro de éste. Después de interpretar un par de pasos, el alumno del centro señala a otro compañero para que le releve. Para finalizar, los alumnos se darán las manos en el círculo y la maestra irá dividiendo el círculo en grupos de cuatro personas.**	
Actividad principal **Temporalización: 25 minutos** **Agrupación: Pequeño grupo y parejas** **Se enseña el baile de "La Raspa".** **1º Por parejas, ambos dan 3 saltos en su sitio con los talones alternos por delante y después dan dos palmadas. Se repite 8 veces.** **2º Cada pareja enlaza los codos y da una vuelta, primero con un brazo y luego con el otro, se repite 4 veces. Después, se hace otra vez el primer paso.** **3º Cada pareja se une a otra y los cuatro miembros se dan las manos y comienzan a dar vueltas en círculo.** **-Al acabar se repite la actividad cambiando a los integrantes de los grupos.**	 
Actividad final: Vuelta a la calma **Temporalización: 10 minutos** **Agrupación: Gran grupo** **Las parejas que han bailado juntas se sientan en el suelo enfrentadas. Un miembro de la pareja cierra los ojos mientras el otro le "dibuja" con la yema de sus dedos una calavera mejicana en la cara (se les mostrará foto). Después, se cambia el turno.**	 

SESIÓN 5: "Yangee", China – CONTINENTE ASIA	
Actividad inicial 1 **Temporalización: 10 minutos** **Agrupación: Gran grupo** **Se muestra una imagen de "Mulán" y se debate para situar la imagen en su país.** **Se explica la danza procedente de la China rural llamada "Yangee". En una sesión anterior, en la actividad de plástica, se hacen sus propios abanicos, que serán utilizados durante dicha danza.**	
Actividad inicial 2: Calentamiento **Temporalización: 5 minutos** **Agrupación: Gran grupo** **Como referencia, se tiene al dragón chino. Dos alumnos, uno que va delante y otro que va detrás agarrado a su cintura, hacen de dragón chino y otros dos alumnos, igual que los descritos anteriormente, representan a otro. El resto de los alumnos, escapan de ellos. Cada alumno que pillen los dragones deberá unirse y se convierten en parte de éste.**	
Actividad principal **Temporalización: 25 minutos** **Agrupación: Gran grupo** **Se elige la versión sencilla de la danza "Yangee". Se hacen dos filas de 12 alumnos. Primero, tienen que situarse con los pies cruzados de pie y abanicar hacia la derecha, hacia arriba a la izquierda y darse una vuelta. Segundo, se abren los brazos, se inclina hacia la derecha y después hacia la izquierda. Finalmente, mientras se mueven los abanicos arriba y abajo, se vuelve a girar. Estos pasos se repiten varias veces. Después de aprender la danza los alumnos bailan libremente con los abanicos.**	
Actividad final: Vuelta a la calma **Temporalización: 5 minutos** **Agrupación: Parejas** **Con música china relajante, por parejas, un alumno se tumba sobre una colchoneta boca arriba con los ojos cerrados. El otro alumno, le abanica de arriba abajo, creando un suave viento. Después se intercambian roles.**	

SESIÓN 6: "Hula", Hawaii – CONTINENTE OCEANÍA	
Actividad inicial 1 **Temporalización: 10 minutos** **Agrupación: Gran grupo** **El mapamundi ya está casi completo. En esta sesión, se les muestra la imagen de "Lilo & Stitch", que tiene lugar en Hawaii, Oceanía. Los alumnos colocan la imagen en su lugar, finalizando el mapa (mural).** **Se les explica la danza llamada "Hula".**	
Actividad inicial 2: Calentamiento **Temporalización: 5 minutos** **Agrupación: Gran grupo** **Al son de "Hawaiian Roller Coaster Ride" de "Lilo & Stitch", los alumnos, con un aro cada uno se colocan separados, moviendo el aro con distintas partes del cuerpo (brazos, piernas, cadera, cintura, etc).**	
Actividad principal **Temporalización: 25 minutos** **Agrupación: Gran grupo** **Se explica la versión sentada de la danza "hula" (noho dance). Los niños se sientan en círculo con las piernas cruzadas. Primero, se dan siete golpes en los muslos; segundo, se hace el movimiento de las olas del mar primero a la derecha, y luego a la izquierda; tercero, se hace el movimiento "de los monos", con una mano en la cintura y la otra en la cabeza y se dan tres golpecitos, al otro lado igual. Por último, se golpea el pecho tres veces con ambas manos unidas, primero a la izquierda y luego a la derecha. Estos pasos se repiten aumentando su velocidad cada vez más. Después de bailarla sentados, se realiza de rodillas y finalmente de pie. Para finalizar, los alumnos se colocan en dos filas enfrentadas. Primero baila una fila, después la otra, y finalmente, ambas filas juntas (sentados, de rodillas y de pie).**	
Actividad final: Vuelta a la calma **Temporalización: 5 minutos** **Agrupación: Gran grupo** **En círculo, los alumnos se dan la mano. Un niño tiene un aro. El objetivo es pasar el aro por todo el círculo, de un compañero a otro, sin soltarse de la mano.**	

SESIÓN 7: TODOS LOS CONTINENTES Y TODOS LOS BAILES	
Actividad final parte I **Temporalización: 45 minutos** **Agrupación: Pequeño grupo** **Como trabajo final de la Unidad Didáctica se prepara un pequeño festival con todo lo trabajado anteriormente. Para ello, se divide la clase en seis grupos de cuatro personas cada uno. En una bolsa se ponen seis papeles con los seis bailes trabajados. Un representante de cada grupo es la "mano inocente" que tiene que coger uno de ellos. Cada grupo representa en la siguiente sesión, que es la final, su danza, realizando las adaptaciones que consideren, investigando acerca de la vestimenta y disfrazándose, etc. Durante esta sesión, los alumnos pueden disponer de un pequeño altavoz proporcionado por el centro para ensayar lo que van a presentar.**	

SESIÓN 8: VIAJANDO POR EL MUNDO A TRAVÉS DE LA DANZA	
Actividad final parte II **Temporalización: 10 minutos** **Agrupación: Pequeño grupo** **Cada grupo dispone de 10 minutos para ensayar su propio baile, disfrazarse, etc.**	
Actividad final parte III **Temporalización: 30 minutos** **Agrupación: Pequeño grupo y gran grupo** **Los alumnos se sientan en medio círculo en un lateral del aula. Cada grupo realiza la presentación de su danza delante de sus compañeros.**	
Actividad final parte IV **Temporalización: 5 minutos** **Agrupación: Gran grupo** **Como despedida de la Unidad Didáctica, los alumnos pueden elegir canciones y bailar libremente con su propio estilo.**	

7. EVALUACIÓN.

Instrumentos	Momento	Qué se evalúa	Tipo de evaluación	Porcentaje de calificación
Lista de control	Sesión 7	Integración de los pasos aprendidos durante la unidad, trabajo en equipo y exposición.	Auto-evaluación	15%
Rúbrica	Sesión 8	Integración de los pasos aprendidos durante la unidad, trabajo en equipo y exposición.	Coevalua-ción	15%
Diario del profesor	Durante toda la unidad	Realización correcta de baile final de la sesión	Heteroeva-luación	20%
Diario del profesor	Durante toda la unidad	Hábitos de higiene	Heteroeva-luación	10%
Lista de control	Durante toda la unidad	Participación, comportamiento, esfuerzo, respeto de normas…	Heteroeva-luación	40%

- **Rúbrica de evaluación de la sesión 8:**

Criterios	Excelente	Bien	Suficiente	Insuficiente
Ambienta-ción y vestuario	Son muy adecuados y acordes a la música, letra y país que representan.	Son adecuadas a la música, letra y país que representan.	Son suficientemente adecuadas, pero no hay correspondencia total en cuanto a la música, letra y país que representan.	No son adecuadas y no existen correspondencias con la música, letra y país que representan.
Coordina-ción grupal	Hay muy buena sincronización y coordinación entre todos los miembros del grupo.	Hay más o menos sincronización entre los miembros del grupo.	Hay suficiente sincronización entre algunos miembros del grupo.	La mayor parte del tiempo no existe sincronización entre los miembros del grupo.
Creativi-dad	Es muy creativo y original.	Es bastante creativo y original.	Es suficientemente creativo y original.	No es creativo y original.
Ritmo	Los pasos se acoplan	Los pasos se acoplan más	Los pasos apenas se	Los pasos no se acoplan al ritmo

	perfectamente al ritmo de la música.	o menos al ritmo de la música.	acoplan al ritmo de la música.	de la música.

8. CONCLUSIONES.

Se ha realizado y desarrollado una propuesta de intervención motivante que permite al profesional docente alcanzar un nivel de integración óptimo de sus alumnos por medio de la danza, un vehículo divertido y altamente socializador, ya que les permite a los estudiantes expresarse libremente, rompiendo barreras lingüísticas y culturales, debido a que la música es un lenguaje universal. Al seguir las teorías y directrices expuestas en el marco teórico, esta se adapta al objetivo del estudio.

La unidad didáctica se centra en la utilización del ritmo de la música y la expresión corporal como vehículo para la integración de los alumnos extranjeros. Esto se ha alcanzado debido a que muchas de las danzas trabajadas incluyen intercambios de pareja, distintas agrupaciones, etc. permitiendo la interacción entre todos los alumnos del aula.

Por último, la intervención propuesta refuerza valores como la solidaridad, el respeto, la tolerancia y el compañerismo por medio de la expresión corporal. Este objetivo se ve logrado debido a que se busca que todos los alumnos del aula trabajen y bailen juntos por lo que no hay cabida a la intolerancia, la segregación o marginación.

Tras los datos expuestos y el contraste de autores, se puede afirmar que incorporar las danzas es muy enriquecedor, tanto a nivel físico, cognitivo y, fundamentalmente, socializador. Los niños deben estar motivados continuamente para conseguir un aprendizaje significativo, que prospere y dure en el tiempo, para ello, la música es una gran herramienta. Mediante la música, los niños aprenden, experimentan con su propio cuerpo, desarrollan su creatividad, y por supuesto, podrían dejar atrás posibles reticencias hacia otras culturas, lenguas, religión, étnias, etc.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Aguilar, G. F., Grau, M. P., y Prat, S. S. (2015). La intervención pedagógica del profesorado de educación física en un contexto multicultural: prácticas, reflexiones y orientaciones. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (28), 248-255.

Alsina, M. R. (1999). *La comunicación intercultural* (Vol. 22). Barcelona: Anthropos Editorial.

Argibay, M. (2003). *La educación ante la interculturalidad. Análisis y propuestas básicas.* Instituto Hegoa, País Vasco.

Cañabate, D., Rodríguez, D., y Zagalaz, M. L. (2016). Educación física y danza: valoración de su integración en las escuelas de primaria de las comarcas de Girona= Physical Education and Dance: Assessment of Inclusion and Development in Primary Schools in Girona Province. *Apunts: educació física i esports, 2016, núm. 125, p. 53-62*.

Contreras, J., Gil, P., Cecchini, J. A., y García, L. M. (2007). Teoría de una educación física intercultural y realidad educativa en España. *Paradigma*, *28*(2), 7-47.

Fructuoso, C., & Gómez, C. (2001). La danza como elemento educativo en el adolescente. *Apunts. Educación Física y Deportes* (66), 31-37.

Fuentes, A. L. (2006). *El valor pedagógico de la danza*. Valencia: Universidad de Valencia, Servicio de Publicaciones.

Grinberg, L. y Grinberg, R. (2000). ¿Quiénes emigran?. *Revista de Estudios Sociales*. Recuperado de https://journals.openedition.org/revestudsoc/29148

Instituto de Evaluación (2010). PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE. Informe español. Madrid: Ministerio de Educación

Leiva, J. J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana De Educación*, *46*(2), 1-14. https://doi.org/10.35362/rie4622003

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE del 10 de diciembre), para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

López, P. (2019). La inclusión social a través de la danza. Recuperado de https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/17345/LopezJimenez Paula.pdf?sequence=1

Marchesi, Á., y Abetti, I. M. (2000). Opinión de los alumnos sobre la calidad de la Educación. Fundación Hogar del Empleado. Recuperado de https://www.fuhem.es/media/educacion/file/encuestas/Resumen-Encuesta-Opinion-de-los-alumnos-sobre-calidad-de-la-educacion-Octubre-2006.pdf

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2019*. Recuperado de http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:627dc544-8413-4df1-ae46-558237bf6829/seie-2019.pdf

Nicolás, G. V., Ortín, N. U., López, M. G., y Vigueras, J. C. (2010). La danza en el ámbito de educativo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (17), 42-45.

Núñez, C., Sánchez, E., y Sepehr, J. (2014). *¿Por qué migran las personas?: 11 razones sorprendentes.* Recuperado de https://www.globalcitizen.org/es/content/why-people-migrate-11-surprising-reasons/

Pérez, A. E. (2007). ***La educación física en la formación integral de los alumnos de primaria*** **(Doctoral dissertation, UPN-162).**

Piaget, J. (1980). Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. ***Creative Commons Attribution-Share Alike*****, *3*, 1-13.**

Puchades, Y. (2009). ***Integración de la población inmigrante en las bibliotecas públicas: principales iniciativas multiculturales en España.*** **(Tesis de Master). Universidad politécnica de Valencia, Valencia.**

Real Academia Española (1992). Diccionario de la lengua española. Madrid: RAE.

Singer, W. (2001). ***"Was kann ein Mensch wann lernen?".*** **Recuperado de https://brain.mpg.de/fileadmin/user_upload/images/Research/Emeriti/Singer/mc kinsey.pdf**

Ruiz-Valdivia, M., Barajas, D. M. L., Sánchez, M. L. Z., & Zagalaz, J. C. (2012). Análisis de la integración del alumnado inmigrante a través de las clases de Educación Física. ***Apunts educación física y deportes*****, (108), 26-34.**

Valero-Matas, J. A., Coca, J. R., & Valero-Oteo, I. (2014). Análisis de la inmigración en España y la crisis económica. ***Papeles de población*****, *20*(80), 9-45.**

Fecha de recepción: 14/9/2021
Fecha de aceptación: 1/11/2021

EmásF
Revista Digital de Educación Física
ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

PROPUESTA COMPARATIVA DE UNIDADES DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DESDE LA EXPRESIÓN CORPORAL EN LAS ETAPAS DE: INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA

Marta Rosendo Cabello
Graduada en Ciencias de la Act. Fis. y el Dpt. Master en Secundaria. Sevilla (España)
Email: martarosendo@hotmail.es

Antonio José Cardona Linares
Profesor Asociado de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Profesor de Educación Física del Cuerpo de Secundaria. Granada. España
Miembro de la Asociación AFYEC.
Email: ajcarlin@upo.es
Web: www.artexpresa.es

RESUMEN

Diferentes autores expertos en el ámbito de la Expresión Corporal, han puesto de manifiesto cómo esta disciplina puede contribuir al desarrollo afectivo del alumno. El objetivo del presente proyecto es diseñar una propuesta didáctica para trabajar la Inteligencia Emocional a través de la Expresión Corporal desde el área de Educación Física para las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria siguiendo todas ellas el mismo hilo conductor: la danza y las emociones de alegría y tristeza. Las conclusiones a destacar son: la carencia en cuanto a la secuenciación bien definida de los contenidos de Expresión Corporal y la escasa formación por parte del profesorado en dichos contenidos.

PALABRAS CLAVE:

Educación Física, Expresión Corporal, danza, Inteligencia Emocional, alegría, tristeza.

COMPARATIVE PROPOSAL OF DIDACTIC UNITS FOR THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE FROM BODY EXPRESSION IN THE STAGES OF: INFANT, PRIMARY AND SECONDARY

ABSTRACT

Different authors, who are experts in the field of Body Language (BL), point out how this discipline can contribute to the affective development of students. The aim of this project is the desing of a didactic proposal to work Emotional Intelligence (EI) throught the work of (BL) from the area of Physical Education (PE) and for Kindergarten, Primary and Secondary Education following the same driving force: dance and feelings of happyness and sadness. Among the main conclusions, we have to mention the lack of a correct sequency of contents concerning BL, and the poor formation of Teachers.

KEY WORDS:

Physical Education, Body Language, Dance, Emotional Intelligence, happyness, sadness.

1. INTRODUCCIÓN

El presente documento versará sobre el desarrollo de dos contenidos cruciales para el área de Educación Física (a partir de ahora EF): Expresión Corporal (a partir de ahora EC) e Inteligencia Emocional (a partir de ahora IE)

Diferentes autores indican que los docentes muestran carencias de formación de los contenidos relacionados con la EC (Archilla, 2013, 16). Además, la EC parece ser un contenido difícil de llevar a la práctica (Montávez, 2012, 35). En este mismo sentido, un estudio mostró que los contenidos de EC son trabajados en menor grado que los de otros bloques (Aijón, Robles, Marín y Viera, 2013). Por último, Reina afirma que no es difícil encontrar sesiones de EF que giren en torno al aprendizaje técnico, pero lo cierto es que sí existe una falta de materiales en el ámbito de la EC (Reina, 2015, 7).

Rescatamos de Cardona en el estudio que hizo sobre la figura de Patricia Stokoe la siguiente reflexión: (…) *la Expresión Corporal nace y se desarrolla como Danza y se encuadra dentro del movimiento de Educación por el Arte que pone de relieve el aporte de la actividad artística en la formación de la personalidad y su mundo emocional además de su influencia sobre los desarrollos sociales, al poner la actividad artística al alcance de todos (Cardona, 2009,55).*

2. MARCO TEÓRICO

2.1. EXPRESIÓN CORPORAL

Son varios los autores que definen el término de "EC". Sin embargo, es la definición propuesta por Montávez y Zea una de las que más evidencia la relación entre EC e IE vínculo que pretendemos desarrollar a través de esta propuesta.

La EC es la forma más antigua que usamos los Seres Humanos para comunicarnos, es anterior al lenguaje escrito y hablado. Es el medio para expresar las sensaciones, sentimientos, emociones y pensamientos (Montávez y Zea, 1998, 52).

2.1.1. Danza

En nuestra propuesta didáctica utilizamos la danza, como contenido de la EC, para conseguir nuestros objetivos. Centrándonos en este término podemos afirmar que existen numerosas definiciones del mismo, tantas como culturas o etnias. Nosotros señalamos la definición de San Sebastián que indica que la danza es una lengua más, que permite a una cultura captar su realidad de una forma diferente, además de conformar esa realidad al mismo tiempo (San Sebastián, 2008, 87).

2.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL

La IE es la capacidad de crear contacto con las emociones, discernir entre ellas y aprovechar este conocimiento para orientar nuestra conducta (Cruz, 2014, 108).

2.2.1. Concepto de emoción y tipo de emociones

Muchos autores, atendiendo a la importancia de la dimensión valorativa del término emoción, clasifican las emociones en dos grupos: *emociones positivas* y *negativas* (Ruano, 2004, 183).

Las *emociones positivas* aportan ánimo a la experiencia humana y son la alegría el amor y la sorpresa. Las *emociones negativas* producen experiencias emocionales desagradables y son la tristeza, el miedo, la ansiedad y la rabia (Greenberg, 2000). Nosotros nos centramos en la alegría y en la tristeza, pues son las que trabajamos en nuestras propuestas.

- **Alegría: está asociada a la risa y a la sonrisa. Es el estado más deseado por todos (Greenberg, 2000, 244).**
- **Tristeza: es un estado que puede aparecer en cualquier momento de nuestra vida. Se caracteriza por una sensación de pérdida (Greenberg, 2000, 103).**

2.3. RELACIÓN ENTRE EXPRESIÓN CORPORAL E INTELIGENCIA EMOCIONAL

Las primeras manifestaciones de nuestras emociones se llevan a cabo a través de la EC. Por eso se cree que, a través de ella, seremos capaces de reconocer nuestras emociones y las de los demás. La EC, además, favorece un desarrollo psicofísico en los alumnos con un aumento de su sensibilización, capacitándolo progresivamente para la recepción de estímulos internos y externos (Ruano, 2004, 50).

Si nos introducimos en el ámbito educativo, la EC será el medio para que el alumno tome conciencia de su propio cuerpo, de sus posibilidades expresivas, creativas y de comunicación, es decir, la EC parte del cuerpo y ese es el principio y el final de nuestras vivencias emocionales (Ruano, 2004, 6).

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

En el currículum de las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria se menciona que la EF ha de promover, facilitar y profundizar en el conocimiento del propio cuerpo y en sus posibilidades expresivas.

Citando a Archilla, los contenidos de EC e IE no son muy trabajados dentro de la EF, en especial en la etapa de Educación Secundaria. Por ello, la autora se planteó la siguiente cuestión ¿Cuáles son las dificultades que nos hacen llegar a esta decisión como docentes? (Archilla, 2013, 16). Bloqueo, inhibición, carencia en cuando a la formación específica en EC y la falta de propuestas y materiales en este campo son algunas de las posibilidades que plantea la investigadora. Por ello, creamos una propuesta didáctica que pretende reducir el boqueo, miedo o vergüenza que un docente pueda sentir ante el trabajo de estos contenidos.

3.1. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ETAPA DE INFANTIL

- ***Presentación de la Unidad Didáctica***

A continuación, se presenta la Unidad Didáctica (UD) número 8 llamada ¡Danzando, danzando comienzo a conocerme! Ha sido desarrollada para el grupo de 5 años A de la etapa de Educación Infantil y se lleva a cabo en un total de cinco sesiones.

Para desarrollar la presente UD nos hemos basado en el *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil* y en la Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía.

- ***Objetivos de etapa***

Los objetivos de etapa que contribuimos a conseguir con esta UD son:

a) Construir su propia identidad e ir formándose imagen positiva y ajustada de sí mismo, tomando gradualmente conciencia de sus emociones y sentimientos a través del conocimiento y valoración de las características propias, sus posibilidades y límites

c) Establecer relaciones sociales satisfactorias en ámbitos cada vez más amplios, teniendo en cuenta las emociones, sentimientos y puntos de vista de los demás, así como adquirir gradualmente pautas de convivencia y estrategias en la resolución pacífica de conflictos.

f) Representar aspectos de la realidad vivida o imaginada de forma cada vez más personal y ajustada a los distintos contextos y situaciones, desarrollando competencias comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

i) Conocer y participar en algunas manifestaciones culturales y artísticas de su entorno, teniendo en cuenta su diversidad y desarrollando actitudes de interés, aprecio y respeto hacia la cultura andaluza y la pluralidad cultural.

- ***Objetivos de área***

Los objetivos de área que se presenten desarrollar con esta unidad son:

Pertenecientes al área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal.

1. **Formarse una imagen positiva y ajustada de sí mismo.**
2. **Reconocer e identificar las propias emociones y respetar las ajenas.**
3. **Descubrir las posibilidades sensitivas de expresión de su cuerpo.**
4. **Expresar emociones a través de diversos lenguajes.**

Pertenecientes al área de lenguajes: comunicación y representación.

5. **Realizar actividades de representación y expresión artística usando técnicas.**
6. **Desarrollar su sensibilidad artística y capacidad creativa.**

- **Objetivos didácticos**

Los creamos a partir de los objetivos de etapa y área y son los siguientes:

- **Fomentar la relación entre iguales y con el docente.**
- **Reconocer emociones que el soporte musical o visual evocan en sí mismos.**
- **Identificar emociones que el soporte musical o visual evocan en los demás.**
- **Utilizar el lenguaje corporal como medio de transmisión de emociones.**
- **Desarrollar emociones a través de bailes populares de Andalucía.**

- **Competencias**

En este apartado, mencionamos las competencias clave que conseguimos con la UD y explicamos cómo las trabajamos.

- ***Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales* (CEC): conseguimos que nuestros alumnos expresen ideas y emociones proponiendo actividades en las que utilizan las posibilidades del cuerpo.**
- ***Competencia Social y Cívica* (CSC): nuestras sesiones facilitan la relación y la interrelación entre iguales, ya que promovemos los trabajos grupales.**
- ***Competencia digital* (CD): utilizamos videos y otros recursos digitales.**

- **Contenidos**

El currículum de Infantil queda organizado en tres áreas. Nosotros nos centramos en los contenidos de dos de ellas, pues son las más vinculadas a este trabajo.

Área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal:

Bloque 1: la identidad personal, el cuerpo y los demás.

1.1.- Cuerpo humano. Exploración del cuerpo. Esquema corporal.

1.2.- Identificación y expresión de emociones. Control de emociones.

Área de Lenguajes: comunicación y representación

Bloque 1: lenguaje corporal.

1.1.- Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos.

1.2.- Utilización de las posibilidades motrices del propio cuerpo.

Bloque 3: lenguaje artístico: musical y plásticos.

3.1.- Exploración de las posibilidades sonoras de la voz y del propio cuerpo.

- ***Metodología***

Nuestra metodología es ecléctica e incluye: teoría constructivista del aprendizaje, enfoque comunicativo, lúdico y globalizador permitiendo que los niños aborden las experiencias de aprendizaje de forma global, a través del juego y relacionando mecanismo afectivos, intelectuales y expresivos.

En clase creamos un ambiente relajado para que los alumnos no tengan miedo de expresar sus emociones y los errores son considerados como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para solventarlos utilizamos el enfoque mixto del feedback.

Estas rutinas son las siguientes: tarjeta de las emociones, expresión facial en juegos muy sencillos, el baile de las emociones y juegos de trabajo corporal.
A lo largo de esta UD utilizamos una técnica por indagación, una estrategia global y una combinación de estilos creativos y tradicionales que nos permitirán adquirir cierto control en el grupo.

- ***Evaluación***

En Infantil se define como global, continua y formativa. Es cualitativa y explicativa por ello, describimos los progresos que nuestros alumnos realizan, así como las dificultades con las que se encuentran. Utilizamos los *diarios de clase*.

A continuación, mostramos diferentes tipos de evaluación y los instrumentos.

- ***Evaluación del discente:*** **el instrumento que vamos utilizamos para evaluar es una rúbrica.**

Tabla 1.
Rúbrica Educación Infantil

	EXCELENTE 4	BIEN 3	REGULAR 2	MAL 1
Esquema corporal	Conoce a la perfección su propio cuerpo y su relación con el espacio y objetos	Conoce a bien su propio cuerpo y su relación con el espacio y objetos	Apenas conoce su cuerpo y su relación con el espacio y objetos	No conoce en absoluto su cuerpo y su relación con el espacio y objetos
Imagen personal	Tiene una perfecta imagen positiva de sí mismo	Tiene una buena imagen positiva de sí mismo	Apenas tiene una imagen positiva de sí mismo	No tiene una imagen positiva de sí mismo
Expresión de emociones y sentimiento	Expresa totalmente sus emociones y sentimientos	Expresa casi siempre sus emociones y sentimientos	Expresa algunas veces sus emociones y sentimientos	No expresa sus emociones o sentimientos

- ***Evaluación del proceso*****: para comprobar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje se propone una ficha a rellenar por el docente.**

Tabla 2.
Instrumento evaluación del proceso Educación Infantil

U.D: ¡Danzando, danzando, comienzo a conocerme!	Curso: 5 años A	Fecha:	
¿Se alcanzan los objetivos didácticos propuestos?		SÍ	NO
¿Son adecuados los contenidos?		SÍ	NO
¿La metodología ha sido efectiva?		SÍ	NO
¿Los materiales han sido adecuados?		SÍ	NO
¿La organización de los grupos ha sido correcta?		SÍ	NO

- ***Evaluación del docente:*** **realizamos preguntas que nuestros alumnos contestarán enseñando una tarjeta con un emoticono feliz en caso de respuesta afirmativa o una tarjeta con un emoticono triste en caso de respuesta negativa. Las preguntas que realizamos serían: ¿Os han gustado las clases? ¿Han sido difíciles las actividades y juegos? ¿Habéis aprendido? ¿Os habéis sentido bien bailando?**

- ***Coevaluación*: en el juego 2 de la sesión 5 "Saludos" pedimos a nuestros alumnos que aplaudan más o menos en función de lo que le haya gustado el saludo de sus compañeros.**

Tabla 3.
Resumen UD

Título de la Unidad Didáctica: ¡Danzando, danzando, comienzo a conocerme!			
Tema: : Expresión Corporal e Inteligencia Emocional		**Número de sesiones**: 5	
Etapa: Infantil	**Ciclo**: 2º ciclo	**Curso**: 5 años A	**Temporalización**: 2º trimestre
Técnica: Indagación	**Estrategia**: Global	**Estilo**: Tradicionales y creativos	

OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DE ÁREA	OBJETIVOS DIDÁCTICOS
a) Construir su propia identidad e ir formándose una imagen ajustada y positiva de sí mismos, tomando conciencia de sus emociones a través del conocimiento de las características propias, sus posibilidades y límites.	1. Formarse una imagen positiva y ajustada de sí mismo, a través de la interacción con los otros iguales y personas adultas, e ir descubriendo sus características personales, sus posibilidades y limitaciones.	1)Fomentar la relación entre iguales y con el docente
c) Establecer relaciones sociales satisfactorias en ámbitos cada vez más amplios, teniendo en cuenta las emociones y puntos de vista de los demás, así como adquirir gradualmente pautas de convivencia y estrategias en la resolución de conflictos.	2. Reconocer e identificar las propias emociones ampliando y perfeccionando los recursos de expresión, saber comunicarlos a los demás, y respetando los de los otros.	2) Reconocer las emociones (alegría y tristeza) que el soporte musical o visual evocan en sí mismo. 3) Identificar las emociones (alegría y tristeza) que el soporte musical o visual evocan en los demás.
f) Representar aspectos de la realidad vivida o imaginada de forma cada vez más personal, desarrollando las competencias comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.	3. Descubrir y disfrutar de las posibilidades sensitivas, de acción y de expresión de su cuerpo. 4.Expresar emociones a través de diversos lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a cada intención y situación.	4) Utilizar el lenguaje corporal como medio de comunicación y transmisión de emociones.
i) Conocer y participar en algunas manifestaciones culturales y artísticas de su entorno, teniendo en cuenta su diversidad y desarrollando actitudes de interés, aprecio y respeto hacia la cultura andaluza y la pluralidad cultural.	5. Realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas. 6. Desarrollar su sensibilidad artística y capacidad creativa, acercándose a las manifestaciones de los lenguajes corporal, musical y plástico.	5) Desarrollar sentimientos de alegría a través de canciones y bailes populares.

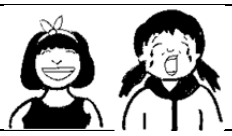
COMPETENCIAS CLAVE	CEC, CSC y CD
BLOQUE DE CONTENIDOS	**Área: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal** • Bloque 1: la identidad personal, el cuerpo y los demás. 1.1. Cuerpo humano. Exploración del cuerpo. Esquema corporal. 1.2. Identificación y expresión de emociones. Control progresivo de los sentimientos y las emociones. **Área: Lenguajes: comunicación y representación** • Bloque 1: lenguaje corporal. 1.1. Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación. 1.2. Utilización, con intención comunicativa y expresiva, de las posibilidades motrices del propio cuerpo con relación al espacio y al tiempo. 1.3. Representación espontánea de personajes, hechos y situaciones en juegos simbólicos, individuales y compartidos. 1.4. Participación en actividades de dramatización, danzas, juego simbólico y otros juegos de expresión corporal. • Bloque 3: lenguaje artístico: musical y plásticos. 3.1. Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales.
RECURSOS ESPACIALES	Gimnasio del centro y pista deportiva exterior
RECURSOS MATERIALES	**Materiales comunes en todas las sesiones**: 1 altavoz, canciones que sugieran alegría y tristeza, 12 tarjetas con emoticonos y músicas relajantes. **Materiales específicos de cada sesión**: • Sesión 1: 1 dado gigante con emoticonos que representen alegría o tristeza.

	• Sesión 2: 1 ruleta con emoticonos, 25 conos y 1 vídeo de un baile sencillo. • Sesión 3: 1 cuento motor de bailarines, canción de "Tarzán" y 1 vídeo de un baile sencillo. • Sesión 4: 1 vídeo de un baile y 2 pegatinas grandes para pegar en el suelo y sevillanas. • Sesión 5: 4 bancos suecos, 4 cuerdas, 4 colchonetas, 8 picas, 8 conos y sevillanas.
EVALUACIÓN	**Evaluación del discente**: rúbrica. **Evaluación del proceso**: ficha. **Evaluación del docente**: cuestiones. **Coevaluación**: aplausos actividad 2.

Tabla 4.
Sesiones UD

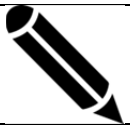
Título de la Unidad Didáctica: ¡Danzando, danzando, comienzo a conocerme!			
Tema: Expresión Corporal e Inteligencia Emocional		**Número de sesión**: 1/5	
Curso: 5 años A	**Número de participantes:** 24	**Estrategia:** Global	**Estilo:** Tradicionales y creativos

OBJETIVOS DE ETAPA	a) y c).
OBJETIVOS DE ÁREA	1 y 2.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	1), 2) y 3).
COMPETENCIAS	CEC y CSC.
CONTENIDOS	Área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal: 1.1/1.2. Área de lenguajes. Comunicación y representación: 1.1/1.2/1.4/ 3.1.

	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	**REPRESENTACIÓN**
PI 15 min	1.- "**La tarjeta de las emociones**": 4 grupos. Para llevar a cabo esta actividad dividiremos nuestra zona de trabajo en cuatro partes (amarilla, roja, azul y verde) en cada una de estas partes colocaremos 6 tarjetas con la emoción alegría o tristeza (una para cada miembro del equipo). Cada equipo tendrá una emoción distinta, pero todos los miembros tendrán igual emoción. Por equipos tendrán que transmitir con cualquier movimiento corporal y facial la emoción que les haya tocado. **Tarjetas color/emoticono**: (amarillo-alegre), (azul-triste), (verde-alegre), (rojo-triste).	
	2.- "**¿Qué expresa nuestra cara?**" individualmente. Pediremos a nuestros alumnos que se relajen y cierren los ojos. Les explicaremos que sonarán diferentes canciones y que éstas serán alegres o tristes. Toda la clase deberá expresar facialmente las emociones que les despiertan las diferentes canciones.	
PP 30 min	1.- "**El baile de las emociones**": individualmente. Organizaremos a nuestros alumnos formando un círculo y todos cantarán y bailarán "El baile de las emociones".	EL BAILE DE LAS EMOCIONES
	2.- "**Danzo libremente**": individualmente. Los alumnos tendrán que bailar transmitiendo alegría y si la canción es triste tendrán que hacerlo expresando tristeza. ➔ VARIANTE: bailarán transmitiendo alegría o tristeza, según lo que despierte la música en ellos, pero además cuando paremos la música deberán convertirse en estatuas.	
	3.- "**Bailando con mis amigos**": individualmente. Al inicio de la música los alumnos comenzarán a bailar. El maestro indicará un número y los alumnos se agruparán en función de éste. Permanecerán bailando unos minutos en grupo expresando la emoción que la música transmite. ➔ VARIANTE: los/as alumnos/as representarán la emoción en función de la imagen de un dado gigante con emociones.	
	4.- "**Sígueme y te sigo**": individualmente. Los alumnos estarán en fila y el primero bailará según al ritmo de la música, transmitiendo alegría o tristeza, el resto de sus compañeros lo imitarán.	
PF 10 min	1.- "**Me relajo**": individualmente. Los alumnos se tumbarán en el suelo, cerrarán los ojos y escucharán música relajante. El docente podrá indicar movimientos sencillos que deberán realizar con los ojos cerrados.	
	2.- "**Estiramientos y conclusiones**": individualmente. Los/as alumnos/as realizarán los diferentes estiramientos guiados por el/la maestro/a mientras hablan sobre la sesión. EJEMPLO DE PREGUNTAS: ¿Os habéis sentido felices bailando? ¿Qué ejercicio os ha gustado más? Cuándo escucháis una canción triste, ¿Qué sentís?	

Título de la Unidad Didáctica: ¡Danzando, danzando, comienzo a conocerme!			
Tema: Expresión Corporal e Inteligencia Emocional		**Número de sesión**: 5/5	
Curso: 5 años A	**Número de participantes:** 24	**Estrategia:** Global	**Estilo:** Tradicionales y creativos

OBJETIVOS DE ETAPA	a) y c).
OBJETIVOS DE ÁREA	1 y 2.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	1), 2) y 3).
COMPETENCIAS	CEC y CSC.
CONTENIDOS	Área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal: 1.1/1.2. Área de lenguajes. Comunicación y representación: 1.1/1.2/1.4/ 3.1.

	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	**REPRESENTACIÓN**
PI 15 min	1.- "**La tarjeta de las emociones**": 4 grupos. Para llevar a cabo esta actividad dividiremos nuestra zona de trabajo en cuatro partes (amarilla, roja, azul y verde) en cada una de estas partes colocaremos 6 tarjetas con la emoción alegría o tristeza (una para cada miembro del equipo). Cada equipo tendrá una emoción distinta, pero todos los miembros tendrán igual emoción. Por equipos tendrán que transmitir con cualquier movimiento corporal y facial la emoción que les haya tocado. **Tarjetas color/emoticono**: (amarillo-alegre), (azul-triste), (verde-alegre), (rojo-triste).	
	2.- "**Saludos**": 4 grupos. Los alumnos realizarán el saludo alegre y triste que plantearon en la sesión 3. El maestro pondrá música. **COEVALUACIÓN**	
PP 35 min	1.- "**El baile de las emociones**": individualmente. Organizaremos a nuestros alumnos formando un círculo y todos cantarán y bailarán "El baile de las emociones".	**EL BAILE DE LAS EMOCIONES**
	2.- "**El reto**": 4 grupos. El maestro creará 4 circuitos idénticos, todos los participantes tendrán que superarlo. Al final de este circuito habrá dos aros, uno con una cara feliz y otro con una cara triste, según la canción que esté sonando en ese momento el alumno deberá dirigirse a un aro o a otro bailando.	
	3.- "**Vamos con las sevillanas**": por parejas. El maestro enseñará los pasos de la primera sevillana y los alumnos tendrán que imitarlo. Se alternarán sevillanas de ritmos más rápidos para transmitir alegría y otras de ritmo lento para transmitir tristeza.	
PF 10 min	1.- "**El escultor de emociones**": por parejas. El maestro pondrá diferentes músicas y en función de lo que les sugiera, los alumnos intentarán transmitirlo con el cuerpo de su compañero. Después se cambian los roles.	
	2.- "**Evaluación**": individualmente. El maestro repartirá una tarjeta con un emoticono feliz y una tarjeta con un emoticono triste a cada niño. Le realizarán diferentes preguntas que servirán para que el docente se evalúe como tal.	

3.2. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ETAPA DE PRIMARIA

- ***Presentación de la Unidad Didáctica***

En este apartado se presenta la UD 11 ¡Danzando, danzando, me voy conociendo! Ha sido desarrollada para el grupo 4ºB de la etapa de Educación Primaria y se lleva a cabo en un total de cinco sesiones.

Para desarrollar la presente UD nos hemos basado en el Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas.

- ***Objetivos de etapa***

Con esta unidad contribuimos a conseguir el siguiente objetivo:

a) **Desarrollar la confianza en sí mismo, el sentido crítico, la iniciativa personal, espíritu emprendedor y capacidad para aprender, planificar, evaluar riesgos, tomar decisiones y asumir responsabilidades.**

- ***Objetivos de área:*** **en esta unidad se pretende desarrollar:**

3. Utilizar imaginación, creatividad y expresividad a través del movimiento para comunicar emociones, sensaciones, ideas y estados de ánimo, así como comprender mensajes expresados de este modo.

Este objetivo de área es el que tiene mayor nexo de unión con la EC. A pesar de ello, también contribuimos a la consecución de otros objetivos tales como:

1. **Conocer su propio cuerpo y posibilidades, ampliando este conocimiento al cuerpo de los demás.**
2. **Reconocer y utilizar sus capacidades físicas, habilidades motrices y conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para desarrollo motor, mediante la adaptación del movimiento a nuevas situaciones de la vida cotidiana**

- ***Objetivos didácticos***

Los objetivos didácticos de esta unidad son:

- **Reconocer las emociones a través de la danza y la música.**
- **Expresión emociones a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.**
- **Representar situaciones al resto de compañeros expresando emociones.**
- **Mostrar interés por el conocimiento de bailes autóctonos de Andalucía.**
- **Inventar coreografías simples que transmitan las emociones.**

- ***Competencias***

En este apartado, mencionamos las competencias clave que conseguimos con la UD y explicamos cómo las trabajamos.

- ***Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales (CEC)*****: contribuimos al desarrollo de esta competencia con actividades en las que los alumnos van a expresar sus emociones e ideas utilizando su propio cuerpo.**
- ***Competencias Sociales y Cívicas (CSC)*****: para conseguir esta competencia, se plantean actividades grupales que faciliten la relación y el respeto.**
- ***Competencia digital (CD)*****: utilizamos videos para que nuestros alumnos vean e imiten coreografías.**

- ***Contenidos***

Existen cuatro bloques en los que se ha organizado el área de EF. En concreto, es el *bloque 3, "La Expresión Corporal: expresión y creación artística motriz"* el que se refiere al uso del movimiento para comunicarse y expresarse, con creatividad e imaginación, y, por lo tanto, es el que nos interesa. Dentro de este bloque trabajamos:

3.1. Indagación y experimentación de posibilidades expresivas del cuerpo.

3.2. Expresión y representación desinhibida de emociones a través cuerpo.

3.3. Representación e imitación de personajes reales y ficticios.

3.4. Participación en situaciones de intercambio comunicativo.

3.5. Investigación y uso de objetos y materiales y sus posibilidades.

3.6. Expresión e interpretación de la música flamenca a través del cuerpo.

3.7. Identificación a través de movimientos y los recursos expresivos del cuerpo de aquellos palos flamencos más representativos de Andalucía.

3.8. Ejecución de bailes y coreografías simples.

3.9. Representaciones de improvisaciones artísticas.

3.10. Valoración y respeto de las diferencias en el modo de expresarse.

- ***Metodología***

En Educación Primaria, la EF debe contribuir al desarrollo integral del alumnado. Al igual que en infantil, la metodología es ecléctica. Creamos un ambiente relajado en clase y tenemos ciertas rutinas que eliminan la ansiedad que puede crear el no saber qué va a pasar.

Una de las diferencias más importantes con respecto a la metodología de Infantil, es que utilizamos en menor medida los estilos tradicionales. A estas edades los alumnos ya habrán adquirido las pautas necesarias que nos permitirán olvidarnos de ese "control", muy necesario en la etapa anterior.

- ***Evaluación***

La evaluación en Primaria se define como continua, criterial, global y formativa y tiene en cuenta el progreso del alumno en el conjunto de las áreas y en los diferentes elementos del currículum. Nosotros prestamos especial atención a la observación continuada de la evolución del proceso de aprendizaje. Al igual que en Infantil recogemos los datos más relevantes de cada jornada en un *diario de clase*.

El resultado de la evaluación se expresa de la forma siguiente: Insuficiente (IN) para las calificaciones negativas, Suficiente (SU), Bien (BI), Notable (NT), o Sobresaliente (SB) para las calificaciones positivas. Dichos términos van acompañados de una calificación numérica, sin emplear decimales, en una escala de uno a diez, con las siguientes correspondencias:

- **Insuficiente: 1, 2, 3 o 4.**
- **Suficiente: 5.**
- **Bien: 6.**
- **Notable: 7 u 8.**
- **Sobresaliente: 9 ó 10.**

La evaluación debe girar en torno a su planteamiento más formativo basada en los procesos que quedan definidos en los objetivos del área. En nuestra evaluación tratamos de considerar el esfuerzo realizado además del resultado. Entendiendo que deben existir distintos niveles de exigencia en las destrezas.

A continuación, mostramos diferentes tipos de evaluación y los instrumentos.

- ***Evaluación del discente:* el *instrumento* que vamos utilizamos para evaluar es una *rúbrica*.**

Tabla 5.
Rúbrica Educación Primaria

	EXCELENTE 4	BIEN 3	REGULAR 2	MAL 1
Utiliza el cuerpo para comunicarse	Utiliza siempre su cuerpo para comunicarse	Utiliza casi siempre su cuerpo para comunicarse	Apenas utiliza su cuerpo para comunicarse	No utiliza su cuerpo para comunicarse
Representa emociones e ideas	Representa totalmente sus emociones e ideas	Representa casi siempre sus emociones e ideas	Representa algunas veces sus emociones e ideas	No representa sus emociones e ideas
Pone en uso conceptos de otras áreas	Siempre pone en uso conceptos de otras áreas	A veces pone en uso conceptos de otras áreas	Apenas pone en uso conceptos de otras áreas	Nunca pone en uso conceptos de otras áreas
Interés y participación	Muestra mucho interés y participa totalmente	Muestra interés y participa bastante	Muestra poco interés y apenas participa	No muestra interés y no participa

- ***Evaluación del proceso:* el docente utilizará la siguiente ficha.**

Tabla 6.
Instrumento evaluación del proceso Educación Primaria

U.D: ¡Danzando, danzando, me voy conociendo!	Curso: 4ºB	Fecha:	
¿Se cumplen las competencias clave programadas?		SÍ	NO
¿Se alcanzan los objetivos didácticos propuestos?		SÍ	NO
¿La metodología ha sido efectiva?		SÍ	NO
¿Los criterios de evaluación se corresponden con los contenidos?		SÍ	NO
¿Las adaptaciones han sido pertinentes?		SÍ	NO
¿Los materiales han sido adecuados?		SÍ	NO
¿Las instalaciones han sido aprovechadas al máximo?		SÍ	NO
¿La organización de los grupos ha sido correcta?		SÍ	NO

- ***Evaluación del docente:* nuestros alumnos rellenarán el siguiente test.**

Tabla 7.
Test para evaluar al docente Educación Primaria

U.D: ¡Danzando, danzando, me voy conociendo!	Curso: 4º B	Fecha:	
¿Han sido motivantes las sesiones?		SÍ	NO
¿Las actividades han sido variadas?		SÍ	NO
¿Habéis realizado trabajos en equipo?		SÍ	NO
¿Os han servido los aprendizajes previos?		SÍ	NO
¿Habéis construido nuevos aprendizajes?		SÍ	NO

- ***Coevaluación:* los alumnos tienen que rellenar un test de las coreografías de sus compañeros.**

Tabla 8. .

Coevaluación Educación Primaria

UD 11: ¡Danzando, danzando, me voy conociendo!				Criterios de Evaluación: 2.2, 2.4.		
Competencias Clave de asociación directa						
CCL	**CMCT**	**CD**	**CAA**	**CSC**	**SIE**	**CEC**
		X		**X**		**X**

Aspectos a evaluar	**Puntuación**		
	1 Mal	**2 Regular**	**3 Bien**
¿Utiliza su propio cuerpo para comunicarse?			
¿Utiliza su propio cuerpo para expresar sus emociones?			
¿Respeta a sus compañeros y maestro?			
¿Participa en las clases?			

Tabla 9.

Resumen UD

Título de la Unidad Didáctica: ¡Danzando, danzando, me voy conociendo!			
Tema: : Expresión Corporal e Inteligencia Emocional		**Número de sesiones**: 5	
Etapa: Primaria	**Ciclo**: 2º ciclo	**Curso**: 4º B	**Temporalización**: 3º trimestre
Técnica: Indagación	**Estrategia**: Global	**Estilo**: Descubrimiento guiado	

OBJETIVOS DE ETAPA	**OBJETIVOS DE ÁREA**	**OBJETIVOS DIDÁCTICOS**
a) Desarrollar la confianza en sí mismo, el sentido crítico, la iniciativa personal, el espíritu emprendedor y capacidad para aprender, planificar, evaluar riesgos y tomar decisiones.	3. Utilizar la imaginación, creatividad y la expresividad a través del movimiento para comunicar emociones, sensaciones, ideas y estados de ánimo, así como comprender mensajes.	1) Reconocer las emociones a través de la danza y la música. 2) Expresión emociones a través del cuerpo y el gesto. 3) Representar situaciones frente al resto de compañeros. 4) Mostrar interés por el conocimiento de bailes autóctonos. 5) Inventar coreografías simples que transmitan las emociones de alegría y tristeza teniendo en cuenta la música.

COMPETENCIAS CLAVE	CEC, CSC y CD
BLOQUE DE CONTENIDOS	**Bloque 3, "La Expresión Corporal: expresión y creación artística motriz".** 3.1. Indagación y experimentación de posibilidades expresivas. 3.2. Expresión y representación desinhibida de emociones. 3.3. Representación e imitación de personajes reales y ficticios. 3.4. Participación en situaciones de intercambio comunicativo. 3.5. Investigación y uso de objetos y materiales y sus posibilidades. 3.6. Expresión e interpretación de la música flamenca a través del cuerpo. 3.7. Identificación a través de movimientos y los recursos expresivos del cuerpo de aquellos palos flamencos más representativos de Andalucía. 3.8. Ejecución de bailes y coreografías simples. 3.9. Representaciones de improvisaciones artísticas. 3.10. Valoración y respeto de las diferencias en el modo de expresarse.
RECURSOS ESPACIALES	Gimnasio del centro y pista deportiva exterior
RECURSOS MATERIALES	**Materiales comunes en todas las sesiones**: 1 altavoz, músicas, 8 tarjetas con situaciones relacionadas con la danza y música relajante. **Materiales específicos de cada sesión**: • Sesión 1: 1 dado gigante con los personajes de la película del revés. • Sesión 2: 1 ruleta con emoticonos, 15 conos amarillos, 15 conos azules, 1 vídeo jaca de rugby. • Sesión 3: 1 cuento motor de bailarines, 1 vídeo de una jaca de rugby. • Sesión 4: 20 papeles de periódico, 1 pegatina de alegría y 1 pegatina de tristeza, músicas y videos de bailes andaluces. • Sesión 5: sevillanas, fandangos, canciones populares test de coevaluación autoevaluación y evaluación del docente.
EVALUACIÓN	**Evaluación del discente**: rúbrica. **Evaluación del proceso**: ficha. **Evaluación del docente**: cuestiones. **Coevaluación**: test.

Tabla 10.

Sesiones UD

Título de la Unidad Didáctica: ¡Danzando, danzando, me voy conociendo!			
Tema: Expresión Corporal e Inteligencia Emocional		**Número de sesión**: 1/5	
Curso: 4ºB	**Número de participantes:** 24	**Estrategia:** Global	**Estilo:** Descubrimiento guiado

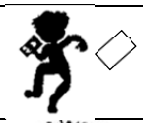
OBJETIVOS DE ETAPA	a).
OBJETIVOS DE ÁREA	3.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	1), 2) y 3).
COMPETENCIAS	CSC y CEC.
CONTENIDOS	**Bloque 3**: 3.1/ 3.2/3.3/3.4/3.8/3.10.

	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	**REPRESENTACIÓN**
PI 15 min	1.- "**Creando grupos**": por grupos. Se organizará a la clase en cuatro grupos de acuerdo con tarjetas de personajes de la película del revés. Los alumnos elegirán un nombre para su equipo. A continuación, el maestro hablará brevemente sobre las emociones y se centrará en la alegría y la tristeza.	
	2.- "**La tarjeta de las situaciones**": por grupos. El maestro dará una tarjeta a un componente del equipo. La tarjeta tendrá escrita una situación que el alumno deberá representar corporal y facialmente para que sus compañeros/as adivinen de qué se trata y además si esa situación le hace feliz o triste. **EJEMPLO DE SITUACIONES**: • Danzar bajo la lluvia. Danzar con mis amigos. Danzar y ser feliz.	
PP 30 min	1.- "**Cowboy**": **individualmente**. Los alumnos cantarán y representarán corporalmente y con ayuda del maestro la canción "Cowboy". Primero lo realizarán cantando muy bajito y transmitiendo tristeza para después cantar lo más fuerte posible y transmitiendo energía positiva.	
	2.- "**Danzo libremente**": individualmente. Los alumnos estarán danzando con la premisa de que si la canción es alegre tendrán que bailar transmitiendo alegría y si la canción es triste tendrán que hacerlo expresando tristeza.	
	3.- "**Te encuentro y te danzo**": individualmente. Los alumnos estarán corriendo y cuando se encuentren con un compañero de frente tendrán que realizar un paso de baile transmitiendo alegría o tristeza según lo que les sugiera la música.	
	4.- "**Bailando con mis amigos**": individualmente. Al inicio de la música los alumnos comenzarán a bailar individual y libremente. El maestro indicará un número y los alumnos se agruparán en función de éste. Permanecerán bailando unos minutos en grupo expresando la emoción que la música transmite y se separarán cuando el maestro diga otro número. ➔ VARIANTE: los alumnos representarán la emoción en función de la imagen de un dado gigante con emociones. Dibujos de la película del revés.	
PF 10 min	1.- "**Me relajo**": individualmente. Los alumnos se tumbarán en el suelo, cerrarán los ojos y escucharán música relajante. El maestro podrá indicar movimientos sencillos que la clase deberá realizar con los ojos cerrados.	
	2.- "**Estiramientos y conclusiones**": individualmente. Los alumnos realizarán los diferentes estiramientos guiados por el maestro mientras hablan sobre la sesión. EJEMPLO DE PREGUNTAS • ¿Os habéis sentido felices bailando? ¿Qué ejercicio os ha gustado más? Cuándo escucháis una canción triste, ¿Qué sentís?	

Título de la Unidad Didáctica: ¡Danzando, danzando, me voy conociendo!			
Tema: Expresión Corporal e Inteligencia Emocional		**Número de sesión**: 2/5	
Curso: 4ºB	**Número de participantes:** 24	**Estrategia:** Global	**Estilo:** Descubrimiento guiado

OBJETIVOS DE ETAPA	a).
OBJETIVOS DE ÁREA	3.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	1), 2) y 3).
COMPETENCIAS	CSC, CEC y CD.
CONTENIDOS	**Bloque 3**: 3.1/ 3.2/3.3/3.4/3.8/3.10.

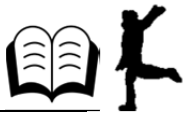
	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	**REPRESENTACIÓN**

PI 15 min	1.- "**La tarjeta de las situaciones**": por grupos. El maestro dará una tarjeta a un componente del equipo. La tarjeta tendrá escrita una situación que el alumno deberá representar corporal y facialmente para que sus compañeros adivinen de qué se trata y además si esa situación le hace feliz o triste.	
	2.- "**Que gire la ruleta**": individualmente. Los alumnos tendrán una ruleta pequeña con diferentes dibujos de la película del revés (alegría, tristeza, enfado y envidia). El maestro hará girar la ruleta y nuestros alumnos realizarán movimientos corporales con los que intentarán transmitir la emoción que les ha tocado.	
PP 30 min	1.- "**Yo tengo un tren**": individualmente. Los alumnos cantarán y representarán corporalmente y con ayuda del maestro la canción "Yo tengo un tren".	
	2.- "**Danzo libremente**": individualmente. Toda la clase estará danzando con la premisa de que si la canción es alegre tendrán que bailar transmitiendo alegría y si la canción es triste tendrán que hacerlo expresando tristeza.	
	3.- "**O bailas o estás pillado**": individualmente. Un alumno la queda y tendrá que pillar a sus compañeros, pero estos se pueden librar si realizan un paso de baile alegre o triste, según la música que haya puesto el maestro.	
	4.- "**Danzando entre conos**": individualmente. Se colocarán por la pista tantos conos como alumnos haya. Los conos serán de color amarillo (alegría) y azul (tristeza). El maestro les pedirá que cuando suene la música comiencen a bailar transmitiendo el sentimiento que la canción les sugiera. Cuando pare la música los alumnos deberán dirigirse rápidamente a un cono que indique alegría o tristeza según la canción. Se irán quitando conos. No eliminar a ningún alumno.	
	5.- "**Te saludo bailando**": por grupos. Los alumnos tendrán que inventar dos pequeños bailes (de 3-4 pasos). Uno transmitirá alegría con movimientos enérgicos y caras sonrientes y otro que sugerirá tristeza con movimientos pausados y semblante triste. Estas coreografías se realizarán en el resto de sesiones.	
PF 10 min	1.- "**Un, dos, tres, danza (pollito inglés)**": individualmente. El maestro pondrá música alegre o triste y enviará a un alumno al centro de la pista, sus compañeros tendrán que llegar hasta allí bailando según lo que les sugiera la música. El niño que la queda puede enviar atrás a quien se mueva y a quien no exprese con su cara alegría o tristeza.	
	2.- "**Estiramientos, videos y conclusiones**": individualmente. Los alumnos realizarán los diferentes estiramientos guiados por el maestro mientras hablan sobre la sesión y además verán un video de una jaca de rugby.	

Título de la Unidad Didáctica: ¡Danzando, danzando, me voy conociendo!			
Tema: Expresión Corporal e Inteligencia Emocional		**Número de sesión**: 3/5	
Curso: 4ºB	**Número de participantes:** 24	**Estrategia:** Global	**Estilo:** Descubrimiento guiado

OBJETIVOS DE ETAPA	a).
OBJETIVOS DE ÁREA	3.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	1), 2) y 3).
COMPETENCIAS	CSC, CEC y CD.
CONTENIDOS	**Bloque 3**: 3.1/ 3.2/3.3/3.4/3.8/3.10.

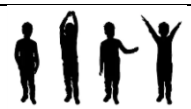
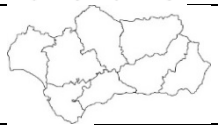
	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	**REPRESENTACIÓN**
PI 12 min	1.- "**La tarjeta de las situaciones**": por grupos. El maestro dará una tarjeta a un componente del equipo. La tarjeta tendrá escrita una situación que el alumno deberá representar corporal y facialmente para que sus compañeros adivinen de qué se trata y además si esa situación le hace feliz o triste.	
	2.- "**Te saludo bailando**": por grupos. Los alumnos realizarán el baile alegre que plantearon en la sesión anterior. El maestro podrá música que transmita alegría para que los alumnos se sientan más cómodos.	
PP 40 min	1.- "**Un sapo**": individualmente. Los alumnos cantarán y representarán corporalmente y con ayuda del maestro la canción "Un sapo".	
	2.- "**Danzo libremente**": individualmente. Toda la clase estará danzando con la premisa de que si la canción es alegre tendrán que bailar transmitiendo alegría y si la canción es triste tendrán que hacerlo expresando tristeza. Incluir trabajo facial. ➔ VARIANTE: los alumnos danzarán en función de la situación que les indique	

	el maestro. Si la situación les sugiere alegría bailarán transmitiéndola y si es una situación que sugiera tristeza bailarán transmitiéndola.	
	3.- "**Cuento motor**": individualmente. El maestro contará un cuento relacionado con bailarines, los alumnos tendrán que representar en todo momento lo que el maestro vaya leyendo.	
	4.- **"¿Alegres o tristes?**": por grupos. Habrá dos grupos que representarán la alegría y otros dos grupos la tristeza, todos estarán sentados en sus respectivas zonas. El maestro pondrá músicas alegres o tristes, si la música es alegre los dos grupos que tuvieran este sentimiento tendrán que levantarse y bailar, en cambio si la música es triste los dos grupos que tuvieran esta emoción tendrán que levantarse y bailar.	
	5.- "**Jaca**": por grupos. Los alumnos crearán una jaca como la que el maestro les enseñó en la sesión anterior. Después la enseñarán a sus compañeros.	
PF 8 min	1.- "**El robot**": individualmente. El maestro pondrá música siguiendo la progresión: muy alegre-alegre-triste-muy triste. Los alumnos representarán bailando lo que les sugiera la música. Cuando haya silencio y la música se haya acabado, ellos pararán y caerán como si se hubieran quedado sin batería.	
	2.- "**Estiramientos, videos y conclusiones**": individualmente. Los alumnos realizarán los diferentes estiramientos guiados por el maestro mientras, hablan sobre la sesión y además verán cuatro videos de 4 personas que bailan estilos muy diferentes.	

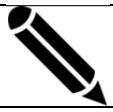
Título de la Unidad Didáctica: ¡Danzando, danzando, me voy conociendo!			
Tema: Expresión Corporal e Inteligencia Emocional		**Número de sesión**: 4/5	
Curso: 4ºB	**Número de participantes:** 24	**Estrategia:** Global	**Estilo:** Descubrimiento guiado

OBJETIVOS DE ETAPA	a).
OBJETIVOS DE ÁREA	3.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	1), 2) y 3).
COMPETENCIAS	CSC, CEC y CD.
CONTENIDOS	**Bloque 3**: 3.1/ 3.2/3.3/3.4/3.8/3.10.

	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	**REPRESENTACIÓN**
PI 12 min	1.- "**La tarjeta de las situaciones**": por grupos. El maestro dará una tarjeta a un componente del equipo. La tarjeta tendrá escrita una situación que el alumno deberá representar corporal y facialmente para que sus compañeros adivinen de qué se trata y además si esa situación le hace feliz o triste.	
	2.- "**Te saludo bailando**": por grupos. Los alumnos realizarán el baile triste que plantearon en la sesión anterior. El maestro podrá música que transmita tristeza para que los alumnos se sientan más cómodos.	
PP 37 min	1.- "**Soy pelota de ping-pong**": individualmente. Los alumnos cantarán y representarán corporalmente y con ayuda del maestro la canción "soy pelota de ping-pong".	
	2.- "**Danzando con papeles de periódicos**": individualmente. Toda la clase estará danzando con la premisa de que si la canción es alegre tendrán que bailar transmitiendo alegría y si la canción es triste tendrán que hacerlo expresando tristeza. Incluir trabajo facial. Además, lo harán con papeles de periódicos en los pies.	
	3.- "**Los tres mundos**": individualmente. Los alumnos se tumbarán relajados con los ojos cerrados y comenzarán a escuchar una música, si la canción transmite alegría tendrán que dirigirse al mundo de la alegría (señalizado previamente con el dibujo de alegría de la película del revés), si la canción transmite tristeza tendrán que dirigirse al mundo de la tristeza (señalizado previamente con el dibujo de tristeza de la película del revés). Una vez estén en un mundo u otro, tendrán que bailar transmitiendo la emoción que les haya sugerido la música. Habrá también un tercer mundo con un interrogante al que tendrán que acudir en el caso de que piensen que la canción ni muestra alegría ni tristeza.	
	4.- "**Bailando como alguien**": por grupos. Los alumnos verán de nuevo los videos de las 4 personas que el maestro les enseñó en la sesión anterior. Después a cada grupo se le asignará el nombre de una de estas personas y tendrán que intentar imitar cómo bailan. El resto de equipos adivinarán de quién se trata. Además, les pediremos que lo hagan transmitiendo alegría y después tristeza.	

	5.- “**Batallas bailarinas**”: por grupos. Los alumnos tendrán que bailar por grupos intentando transmitir alegría o tristeza en función de la música.	
PF 8 min	1.- “**Mi tierra**”: individualmente. Los alumnos verán y escucharán músicas de los diferentes bailes de las provincias andaluzas.	
	2.- “**Estiramientos y conclusiones**”: individualmente. Los alumnos realizarán los diferentes estiramientos guiados por el maestro mientras hablan sobre la sesión.	

Título de la Unidad Didáctica: ¡Danzando, danzando, me voy conociendo!			
Tema: Expresión Corporal e Inteligencia Emocional		**Número de sesión**: 5/5	
Curso: 4ºB	**Número de participantes:** 24	**Estrategia:** Global	**Estilo:** Descubrimiento guiado
OBJETIVOS DE ETAPA	a).		
OBJETIVOS DE ÁREA	3.		
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	1), 2) y 3).		
COMPETENCIAS	CSC, CEC y CSC.		
CONTENIDOS	**Bloque 3**: 3.1/ 3.2/3.3/3.4/3.5/3.6/3.7/3.8/3.9/3.10.		

	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	**REPRESENTACIÓN**
PI 10 min	1.- “**La tarjeta de las situaciones**”: por grupos. El maestro dará una tarjeta a un componente del equipo. La tarjeta tendrá escrita una situación que el alumno deberá representar corporal y facialmente para que sus compañeros adivinen de qué se trata y además si esa situación le hace feliz o triste.	
	2.- “**Te saludo bailando**”: por grupos. Los alumnos realizarán uno de los dos bailes que crearon en la sesión 3. • **COEVALUACIÓN.**	
PP 35 min	1.- “Ayer fui al pueblo”: individualmente. Los alumnos cantarán y representarán corporalmente y con ayuda del maestro la canción “Ayer fui al pueblo”.	
	2.- “Vámonos a la feria”: por parejas. Los alumnos con ayuda del profesor bailarán la primera sevillana. Posiblemente habrá alumnos que sepan bailar y pueden ayudar a mostrar las cuatro sevillanas al completo. Pondremos una sevillana más alegre y otra con una música más triste.	
	3.- “El fandango de Huelva”: individualmente. Los alumnos verán de nuevo un vídeo de un fandango y entre todos y con ayuda del docente intentarán imitar algunos pasos básicos.	
	4.- “Recuerdos”: individualmente. El maestro pondrá músicas populares y autóctonas propias de la comunidad andaluza. Los alumnos tendrán que representar corporal y facialmente todo lo que la canción vaya diciendo.	
PF 10 min	1.- “Estiramientos y conclusiones”: individualmente. Los alumnos realizarán los diferentes estiramientos guiados por el maestro mientras hablan sobre la sesión.	
	2.- “Evaluación”: individualmente. Los alumnos rellenarán rápidamente una evaluación para el docente y otra en la que se evaluarán a ellos mismos.	

3.3. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ETAPA DE SECUNDARIA

- ***Presentación de la Unidad Didáctica***

En este apartado se presenta la UD 10 ¡Danzando, danzando, me conozco! Ha sido desarrollada para el grupo 3º ESO B de la etapa de Educación Secundaria y se lleva a cabo en un total siete sesiones.

Para desarrollar la presente UD nos hemos basado en el Decreto 182/2020, de 10 de noviembre modificado por la Orden de 15 de enero de 2021, en donde se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas.

- ***Objetivos de etapa***

La Educación Secundaria Obligatoria desarrolla en los alumnos las capacidades que les permitan alcanzar los objetivos de etapa. Entre ellos, nosotros destacamos:

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social.

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

- ***Objetivos de área*:**

Entre otros, nos centramos en los siguientes *objetivos de área*:

6. Planificar, interpretar y valorar acciones motrices de índole artístico-creativas, expresiva y comunicativa de carácter individual como grupal, utilizando el cuerpo como medio de comunicación y expresión, reconociéndolas como formas de creación, expresión y realización personal y prácticas de ocio.

11. Mostrar habilidades y actitudes de respeto, trabajo en equipo y deportividad en la participación en actividades físicas, deportes y actividades artístico-expresivas, independientemente de las diferencias.

- ***Objetivos didácticos:***

Los objetivos didácticos de esta unidad son:

- **Diferenciar las emociones de alegría y tristeza.**
- **Controlar sentimientos y emociones propios a través de la danza y de bailes autóctonos propios de la provincia de Andalucía.**
- **Aplicar conciencia corporal durante la realización de actividades expresivas ajustándose a un ritmo determinado.**
- **Representar situaciones que transmitan un mensaje al grupo.**
- **Fomentar buen clima en clase respetando las emociones de otros alumnos.**

- ***Competencias***

La materia de EF contribuye al desarrollo de todas las competencias clave. Nosotros contribuimos con esta unidad, principalmente, a las siguientes:

- ***Competencia Social y Cívica (CSC)*: con nuestra UD fomentamos el respeto, la igualdad, la cooperación y el trabajo en equipo. Las reglas que incluimos en nuestras actividades, las normas de seguridad y las características de las tareas de esta unidad, desarrollan esta competencia.**
- ***Competencia Aprender a Aprender (CAA)*: planteamos a nuestros alumnos que organicen y expongan a sus compañeros actividades creadas por ellos mismos.**
- ***Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales (CEC)*: para desarrollar esta competencia, planteamos actividades en las que nuestro alumnado exprese sus emociones utilizando su propio cuerpo. Además, se llevan a cabo tareas que ayudan a que los chicos aprecien las manifestaciones culturales de Andalucía.**

- ***Contenidos***

Los contenidos en Educación Secundaria se organizan alrededor de cinco grandes bloques. En concreto, es el *bloque 4: "Expresión Corporal"* donde se desarrollan la comunicación y la expresión creativa y artística a través del cuerpo y la expresión y la regulación de emociones y sentimientos. Dentro de este bloque trabajamos los siguientes contenidos:

4.1. Utilización de técnicas de expresión corporal de forma creativa.
4.2. El cuerpo expresivo: la postura, el gesto y el movimiento.
4.3. Aplicación de la conciencia corporal a las actividades expresivas.
4.4. Juegos de expresión corporal: presentación, desinhibición, imitación.
4.5. Creación y puesta en práctica de secuencias movimientos corporales.
4.6. Improvisación individual y colectiva como medio de comunicación
4.7. Participación creativa en montajes artístico expresivos.
4.8. El baile y la danza como manifestación artístico-expresiva.
4.9. Ejecución de bailes de práctica individual, por parejas o colectivos.
4.10. Creación y ejecución de composiciones coreográficas.
4.11. Disposición favorable a la participación en las actividades.

- ***Metodología***

En la ESO, la EF debe caracterizarse por su transversalidad, dinamismo y carácter integral. Al igual que en Educación Primaria, nuestra metodología es ecléctica. Creamos un ambiente relajado en clase y tenemos ciertas rutinas que eliminan la ansiedad que puede crear el no saber qué va a pasar. Además, intentamos utilizar lo mínimo los estilos tradicionales. Si observamos que nuestros alumnos no saben que realizar sí que recurriremos a estos estilos. A lo largo de la presente UD, el profesor debe motivar al alumnado. El docente debe mostrarse siempre dispuesto e implicado en la sesión. Nos encontramos en una edad más complicada, y aunque este aspecto es importante en todas las etapas, en esta es fundamental, sobretodo tratándose de unidades como esta.

- ***Evaluación***

La evaluación en Educación Secundaria se define como continua, formativa e integradora. Nosotros llevamos a cabo la evaluación, preferentemente, a través de la observación continuada de la evolución del proceso de aprendizaje de cada alumno y de su maduración personal en relación con los objetivos de la educación Secundaria Obligatoria y las competencias clave. Al igual que en Infantil y Primaria recogemos los datos más relevantes de cada jornada en un *diario de clase*. El resultado de la evaluación se expresa del mismo modo que en Primaria.

En nuestra evaluación tratamos de considerar el esfuerzo y el trabajo realizado además del resultado. Entendiendo que deben existir distintos niveles de exigencia en las destrezas.

A continuación, mostramos diferentes tipos de evaluación y los instrumentos.

- ***Evaluación del discente*: el *instrumento* que vamos utilizamos para evaluar es una *rúbrica*.**

Tabla 11.
Rúbrica Educación Secundaria

	EXCELENTE 4	BIEN 3	REGULAR 2	MAL 1
Utiliza técnicas corporales creativas	Utiliza siempre técnicas creativas	Utiliza casi siempre técnicas creativas	Apenas utiliza técnicas creativas	No utiliza técnicas creativas
Crea y diseña bailes y danzas	Crea y diseña siempre bailes	Crea y diseña casi siempre bailes	Algunas veces crea y diseña bailes	No crea ni diseña bailes
Realiza improvisaciones	Siempre realiza improvisaciones	A veces realiza improvisaciones	Apenas realiza improvisaciones	Nunca realiza improvisaciones

- ***Evaluación del proceso*: el docente utilizará la siguiente cuestionario.**

Tabla 12.
Instrumento evaluación del proceso Educación Secundaria

U.D: ¡Danzando, danzando, me conozco!	Curso: 3 ESO	Fecha:	
¿Se cumplen las competencias clave programadas?		SÍ	NO
¿Se alcanzan los objetivos didácticos propuestos?		SÍ	NO
¿La metodología ha sido efectiva?		SÍ	NO
¿Los criterios de evaluación se corresponden con los contenidos?		SÍ	NO
¿Las adaptaciones han sido pertinentes?		SÍ	NO
¿Los materiales han sido adecuados?		SÍ	NO

- ***Evaluación del docente:* nuestros alumnos rellenarán el siguiente cuestionario.**

Tabla 13.
Instrumento para evaluar al docente Educación Secundaria

U.D: ¡Danzando, danzando, me conozco!	Curso: 3º ESO	Fecha:	
¿Han sido motivantes las sesiones?		SÍ	NO
¿Las actividades han sido variadas?		SÍ	NO
¿Habéis realizado trabajos en equipo?		SÍ	NO
¿Os han servido los aprendizajes previos?		SÍ	NO
¿Habéis construido nuevos aprendizajes?		SÍ	NO

- ***Coevaluación*: los alumnos tienen que rellenar la siguiente escala de valoración de las coreografías de sus compañeros.**

Tabla 14.
Coevaluación Educación Secundaria

UD 11: ¡Danzando, danzando, me conozco!				Criterios de Evaluación: 2, 7 y 9		
Competencias Clave de asociación directa						
CCL	**CMCT**	**CD**	**CAA**	**CSC**	**SIEP**	**CEC**
			X	**X**		**X**

Aspectos a evaluar	Puntuación		
	1 Mal	**2 Regular**	**3 Bien**
¿Utiliza su propio cuerpo para comunicarse?			
¿Utiliza su propio cuerpo para expresar sus emociones?			
¿Respeta a sus compañeros y maestro?			
¿Participa en las clases?			

Tabla 15.
Resumen UD

Título de la Unidad Didáctica: ¡Danzando, danzando, me conozco!			
Tema: : Expresión Corporal e Inteligencia Emocional		**Número de sesiones**: 7	
Etapa: Secundaria	**Ciclo**: 1º ciclo	**Curso**: 3º ESO B	**Temporalización**: 3º trimestre
Técnica: Indagación	**Estrategia**: Global	**Estilo**: Descubrimiento guiado	

OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DE ÁREA	OBJETIVOS DIDÁCTICOS
k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y soc.	11. Mostrar habilidades y actitudes sociales de respeto, trabajo en equipo y deportividad en la participación en actividades físicas y actividades artístico-expresivas, independientemente de las diferencias culturales, sociales y de competencia motriz.	5)Fomentar buen clima en clase respetando las emociones de otros alumnos.
l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.	6. Planificar, interpretar y valorar acciones motrices de índole artístico-creativas, expresiva y comunicativa de carácter tanto individual como grupal, utilizando el cuerpo como medio de comunicación y expresión, reconociéndolas como formas de creación, expresión y realización personal y prácticas de ocio activo.	1) Diferenciar las emociones de alegría y tristeza. 2) Controlar sentimientos y emociones propios a través de la danza y bailes autóctonos de la provincia de Andalucía 3) Aplicar conciencia corporal durante la realización de las actividades expresivas ajustándose a un ritmo determinado. 4) Representar, con o sin preparación previa, situaciones que transmitan un determinado mensaje al grupo.

COMPETENCIAS CLAVE	CSC, CAA, CEC.
BLOQUE DE CONTENIDOS	Bloque 4: "Expresión Corporal. 4.1. Utilización de técnicas de expresión corporal de forma creativa. 4.2. El cuerpo expresivo: la postura, el gesto y el movimiento. 4.3. Aplicación de la conciencia corporal a las actividades expresivas. 4.4. Juegos de expresión corporal: presentación, desinhibición, imitación. 4.5. Creación y puesta en práctica de secuencias de movimientos. 4.6. Improvisación individual y colectiva como medio de comunicación 4.7. Participación creativa en montajes artístico expresivos. 4.8. El baile y la danza como manifestación artístico-expresiva. 4.9. Ejecución de bailes de práctica individual, por parejas o colectivos. 4.10. Creación y ejecución de composiciones coreográficas. 4.11. Disposición favorable a la participación en las actividades.
RECURSOS ESPACIALES	Gimnasio del centro y pista deportiva exterior
RECURSOS MATERIALES	**Materiales comunes en todas las sesiones**: 1 altavoz, músicas que sugieran alegría y tristeza, 4 tarjetas con situaciones fáciles y difíciles. **Materiales específicos de cada sesión**: • Sesión 1: 6 tarjetas con el nº 1, 6 tarjetas con el nº 2, 6 tarjetas con el nº 3, 6 tarjetas con el nº 4 y músicas de hip-hop. • Sesión 2: músicas de hip-hop. • Sesión 3: músicas de hip-hop, 1 video de baile moderno, músicas de baile moderno.

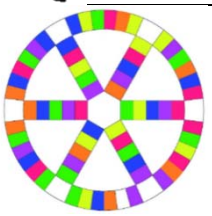
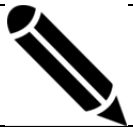
	• Sesión 4: disfraces, caretas, pañuelos, emoticonos de felicidad y tristeza, esferas de colores, músicas de baile moderno, vídeos y músicas andaluzas y test de coevaluación. • Sesión 5: música de sevillanas y 25 conos y test de coevaluación. • Sesión 6: test de la figura humana, canción de bailes latinos, 25 conos y test de coevaluación. • Sesión 7: 1 tablero de trivial y 1 dado gigantes, pegatinas de emoticonos y test de coevaluación y evaluación del docente.
EVALUACIÓN	**Evaluación del discente**: rúbrica. **Evaluación del proceso**: ficha. **Evaluación del docente**: cuestiones. **Coevaluación**: test.

Tabla 16.
Sesiones UD

Título de la Unidad Didáctica: ¡Danzando, danzando, me conozco!				
Tema: Expresión Corporal e Inteligencia Emocional		**Número de sesión**: 1/7		
Curso: 3º ESO B	**Número de participantes:** 24	**Estrategia:** Global	**Estilo:** Descubrimiento guiado	
OBJETIVOS DE ETAPA	k) y l).			
OBJETIVOS DE ÁREA	6 y 11.			
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	1), 3) y 5).			
COMPETENCIAS	CSC y CEC.			
CONTENIDOS	**Bloque 4**: 4.1 / 4.2 / 4.3 / 4.4 / 4.7 / 4.8 / 4.11.			

	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	REPRESENTACIÓN
PI 15 min	1.- "**Creando grupos**": por grupo. Se organizará a la clase en 4 grupos de acuerdo con tarjetas enumeradas del 1 al 4. A continuación, el profesor realizará una breve introducción en la que explicará el funcionamiento del grupo durante la UD. Además, dará unas nociones básicas sobre las emociones.	
	2.- "**La tarjeta de las situaciones**": por grupos. El profesor dará dos tarjetas a un componente del equipo. Una tarjeta será roja y tendrá escrita una situación difícil de representar (3 puntos), la otra tarjeta será azul y tendrá una situación fácil de representar (1 punto). El alumno podrá elegir la tarjeta que quiera y representarla corporal y facialmente a sus compañeros que tendrán que adivinar de qué situación se trata y si le sugiere alegría o tristeza.	
PP 33 min	1.- "**El baile de King Kong**": individualmente. Los alumnos cantarán y representarán corporalmente y con ayuda del profesor la canción "King Kong". Primero lo realizarán cantando muy bajito y transmitiendo tristeza para después cantar lo más fuerte posible y transmitiendo energía positiva.	
	2.- "**Danzo libremente, pero al contrario**": individualmente. Toda la clase estará danzando con la premisa de que si la canción es alegre tendrán que bailar transmitiendo tristeza y si la canción es triste tendrán que hacerlo expresando alegría.	
	3.- "**Encuentra a alguien que baile como tú**": individualmente. Los alumnos estarán bailando transmitiendo la emoción que les sugiera la música. Si algún compañero decide imitar a otro, deben unirse y danzar juntos.	
	4.- "**Bailando en grupo**": individualmente. Al inicio de la música los alumnos comenzarán a bailar individualmente. El profesor indicará una característica (ojos marrones) y los alumnos se agruparán en función de ésta (los que no tengan dicha característica seguirán bailando de forma individual). Todos permanecerán bailando unos minutos expresando la emoción que la música transmite y se separarán cuando el profesor diga otra característica.	
	5.- "**Hip-hop**": por grupos. El profesor enseñará 4 pasos básicos de hip-hop que los alumnos imitarán. Después tendrán que unir esos 4 pasos en el orden que elijan y añadir dos más. La coreografía que creen, la enseñarán en la parte inicial de la sesión siguiente. Además, el profesor aclarará que lo tendrán que realizar manifestando toda la alegría posible.	
PF 10 min	1.- "**Escucho la música, escucho mi cuerpo**": individualmente. Los alumnos se tumbarán en el suelo, cerrarán los ojos y escucharán música relajante. Desde esa posición moverán brazos y piernas según lo que les transmita la música.	
	2.- "**Estiramientos y conclusiones**": individualmente. Los alumnos realizarán los diferentes estiramientos guiados por el profesor mientras hablan sobre la sesión. EJEMPLO DE PREGUNTAS: ¿Cómo os habéis sentido? ¿Os ha gustado más de lo que imaginabais al principio de la sesión?	

Título de la Unidad Didáctica: ¡Danzando, danzando, me conozco!				
Tema: Expresión Corporal e Inteligencia Emocional		**Número de sesión**: 7/7		
Curso: 3º ESO B	**Número de participantes:** 24	**Estrategia:** Global	**Estilo:** Descubrimiento guiado	
OBJETIVOS DE ETAPA	k) y l).			
OBJETIVOS DE ÁREA	6 y 11.			

OBJETIVOS DIDÁCTICOS	1), 3), 4) y 5).	
COMPETENCIAS	CSC, CAA y CEC.	
CONTENIDOS	**Bloque 4**: 4.1 / 4.2 / 4.3 / 4.5 / 4.6 / 4.7 / 4.8 / 4.11.	
	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	**REPRESENTACIÓN**
PI 10 min	1.- "**La tarjeta de las situaciones**": por grupos. El profesor dará dos tarjetas a un componente del equipo. Una tarjeta será roja y tendrá escrita una situación difícil de representar (3 puntos), la otra tarjeta será azul y tendrá una situación fácil de representar (1 punto). El alumno podrá elegir la tarjeta que quiera y representarla corporal y facialmente a sus compañeros que tendrán que adivinar de qué situación se trata y si le sugiere alegría o tristeza.	
	2.- "**Canción y baile**": individualmente. Como indicamos en la sesión anterior, serán los componentes del grupo 2 los traerán preparado una canción y un baile para enseñárselo a sus compañeros/as, éstos les seguirán. El grupo 3 realiza **COEVALUACIÓN**.	
PP 35 min	1.- "**El trivial de las emociones**": por grupos. Los alumnos se enfrentarán a diferentes retos. El juego consta de 5 categorías relacionadas con las actividades de clase de las 6 sesiones anteriores. El objetivo del juego es ganar dos pegatinas de emoticonos por categoría (un total de 10 pegatinas). Las categorías son: · Categoría de preguntas, categoría de tarjeta de las situaciones, categoría de bailes de clase, categoría de improvisación y categoría de imitación. Explicamos todas a continuación. Para llevar a cabo este juego necesitamos un tablero de trivial gigante fabricado por los alumnos en las clases de educación plástica, visual y audiovisual y un dado gigante.	
PF 10 min	1.- "**Estiramientos y conclusiones**": individualmente. Los alumnos realizarán los diferentes estiramientos guiados por el profesor mientras hablan sobre la sesión y unidad.	
	2.- "**Evaluación**": individualmente. Los alumnos rellenarán rápidamente una evaluación para el docente y otra en la que se evaluarán a ellos mismos.	

3.4. PRINCIPALES DIFERENCIAS DE LOS ELEMENTOS CURRICULARES EN LAS TRES ETAPAS

A continuación, presentamos las principales diferencias entre objetivos, contenidos, metodología y evaluación de las tres etapas.

- **Objetivos: en Infantil los alumnos deben ser capaces de reconocer sus propias emociones. En Primaria, además de reconocer sus propias emociones, tienen que reconocer también las ajenas y, por último, en Secundaria, además de todo lo anterior, los alumnos deben empezar a controlar sus emociones.**
- **Contenidos: en Infantil los alumnos no controlan su esquema corporal, por ello, los contenidos se centran en el conocimiento del propio cuerpo. En primaria, en cambio, los alumnos ya manejan su esquema corporal y por ello, podemos introducir elementos externos. Por último, en Secundaria, los alumnos conocen su cuerpo y son capaces de manipular elementos sin problemas. Por ello, nos centramos en aspectos más técnicos.**
- **Metodología: nuestra metodología es ecléctica en todas las etapas. Además, creamos un ambiente relajado, utilizando rutinas que eliminan la ansiedad que puede provocar este tipo de sesiones. La diferencia que encontramos entre las tres etapas, es que en Infantil utilizamos muchos estilos tradicionales para tener un "control" sobre nuestros alumnos. En Primaria utilizamos menos estilos de este tipo, y en Secundaria intentamos utilizar únicamente estilos cognitivos.**

- **<u>Evaluación</u>: en Infantil la evaluación se caracteriza por ser continua, formativa, cualitativa y explicativa. En Primaria continua, criterial, global y formativa y en Secundaria es continua, integradora y formativa.**

En la siguiente tabla, mostramos las diferencias que acabamos de exponer en este apartado entre los objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

Tabla 17.
Diferencias de los elementos curriculares en las 3 etapas (objetivos, contenidos, metodología y metodología). Elaboración propia.

	INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA
OBJETIVOS	El alumno debe ser capaz de reconocer sus propias emociones.	El alumno debe ser capaz de reconocer sus propias emociones, pero también, las de los demás. Además, debe ser capaz de expresar aquella emoción que le pida.	El alumno debe ser capaz de reconocer sus propias emociones, pero también, las de los demás. Además, debe empezar a controlar sus emociones.
OBJETIVOS DE ETAPA	A), C), F), I)	A)	K), L)
OBJETIVOS DE ÁREA	1, 2, 3, 4, 6, 7	3	11, 6
CONTENIDOS	Relacionados con el esquema corporal y su identificación, descubrimiento y experimentación. El alumno aún no controla su esquema corporal, se centra en el conocimiento del propio cuerpo.	Relacionados con la indagación y la investigación de sí mismo y de su esquema corporal; pero también de otros elementos. Al manejar su cuerpo se introducen elementos externos (materiales).	Relacionados con técnicas propias de la Expresión Corporal. Ya conocen su cuerpo y son capaces de manipular elementos sin problemas. Por ello, nos centramos en aspectos técnicas (improvisación).
METODOLOGÍA	Ecléctica. Creamos un ambiente relajado en clase y tenemos ciertas rutinas que eliminan la ansiedad.		
	Utilizar estilos tradicionales para tener un "control" sobre los alumnos, pero no abusar de estos estilos.	Utilizar en menor medida estilos tradicionales. Los alumnos ya poseen un "control"	No utilizar estilos tradicionales. Motivar al alumnado.
EVALUACIÓN	Continua, formativa, cualitativa y explicativa	Continua, criterial, global y formativa	Continua, integradora y formativa

4. CONCLUSIONES

Las conclusiones a destacar después de realizar nuestra propuesta se dividen en tres grandes bloques. Por un lado, la secuenciación de los contenidos de EC e IE. Por otro la formación del profesorado en estos aspectos y por último la importancia de la EC y la IE.

- *En relación a la secuenciación de los contenidos de ec e ie:*
  - Existe una carencia en cuanto a la secuenciación bien definida de los contenidos de EC en las diferentes etapas y sobretodo en su vinculación con la IE. Además, debemos resaltar que en la etapa de Secundaria la carencia en cuenta a esta secuenciación aumenta.
- *En relación a la formación del profesorado*:
  - El profesorado no tiene mucha formación en EC e IE. Muchos docentes coinciden en que no trabajan contenidos de EC en sus aulas porque no tienen los recursos suficientes para hacerlo y el "problema" se agrava cuando intentamos trabajar la EC, combinándola con la IE.
  - Existe la necesidad de concienciar al docente sobre la importancia de los ámbitos que nos ocupan. Trabajar la EC e IE tiene infinitos beneficios sobre nuestros alumnos, y sobre nosotros mismos como docentes. Es un trabajo de todos dar a la EC y a la IE el interés y el estatus que merecen.
- *En relación a la importancia de la ec y la ie:*
  - La EC y la IE nos ayudan a conocernos a nosotros mismos tanto a nivel físico, porque conocemos nuestro cuerpo; como psicológicamente, porque investigamos y descubrimos nuestro interior.
  - Gracias al trabajo de la EC y la IE nos sentimos mejor con nosotros mismos y con el resto de las personas que nos rodean.
  - Gracias al trabajo de la EC e IE estaremos contribuyendo al desarrollo de personas sanas física y emocionalmente, algo crucial si tenemos en cuenta que nuestro alumnado, será el que conforme la sociedad futura.

La actual pandemia en la que nos encontramos inmersos no nos permitió llevar a cabo esta propuesta en un entorno real: es decir, trasladarla a un aula para ver su aplicación, su efectividad, aspectos a mejorar, o posibles errores cometidos. Es realmente en la rutina de una clase cuando conocemos las características del alumnado, sus individualidades. Todo ello es lo que nos proporciona las pistas que deben guiar la enseñanza de forma para que tanto esta como el aprendizaje por parte de los alumnos esta sea el más óptimo y significativo posible.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRFICAS

Aijón, M. V., Robles, M. T. A., Marín, M. M., y Viera, E. C. (2013). Percepciones del profesorado de Educación Física de Secundaria en Andalucía: metodología y expresión corporal. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (24), 149-153.

Archilla, M. T. (2013). ***Dificultades del profesorado de Educación Física con los contenidos de Expresión Corporal en Secundaria*** **(Tesis doctoral). Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia, Segovia.**

Cardona, A. (2009). Patricia Stokoe: vida y obra. La creadora de la Expresión Corporal-Danza. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada.

Cruz, P. (2014). Creatividad e Inteligencia Emocional. (Como desarrollar la competencia emocional, en Educación Infantil, a través de la expresión lingüística y corporal). ***Historia y Comunicación Social*****,** ***4*****(19), 107-118.**

Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.

Decreto 182/2020, de 10 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Greenberg, L. (2000). ***Emociones: una guía interna*****. Bilbao, España: Editorial DESCLÉE DE BROUWER, S.**

Montávez, M. (2012). ***La Expresión Corporal en la realidad educativa*****. Universidad de (Tesis doctoral). Córdoba, Córdoba.**

Montávez, M., y Zea, M.J. (1998). ***Expresión Corporal. Propuestas para la acción*****. Córdoba, España: M.M y M.J.Z.**

Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla en curriculum correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía.

Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas (BOJA Extraordinario nº 7, 18-01-2021).

Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas (BOJA Extraordinario nº 7, 18-01-2021)

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.

Reina, R. (2015). ***Sesiones de Expresión Corporal*****. Madrid, España: Pila Telaña.**

Ruano, K. (2004). ***La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental*** **(Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.**

San Sebastián, M. (2008). Antropología de la danza: el caso de Ataun. ***Jentilbaratz, 1*****(11), 81-109.**

Fecha de recepción: 27/9/2021
Fecha de aceptación: 17/11/2021

EmásF
Revista Digital de Educación Física
ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA ESO. INTEGRACIÓN DE LA DISCAPACIDAD AUDITIVA EN EL CONTENIDO DE EXPRESIÓN CORPORAL

Elena Orta Rodríguez
Graduada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Sevilla (España)
Email: elenaortarodriguez99@gmail.com

Antonio José Cardona Linares
Profesor Asociado de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Profesor de Educación Física del Cuerpo de Secundaria. Granada. España
Email: ajcarlin@upo.es
Web: www.artexpresa.es

RESUMEN

Esta unidad didáctica va dirigida para alumnos de 1º de Educación Secundaria Obligatoria. Hemos querido relacionar la expresión corporal con la discapacidad auditiva, dando un enfoque más profundo a las adaptaciones y medidas para la atención a la diversidad existentes en las aulas. Realizar una adecuada planificación de una unidad didáctica nos sirve para llevar adecuadamente el proceso enseñanza-aprendizaje, dejando al lado la improvisación y el azar. Lo cual es todavía más relevante para una atención a la diversidad, en donde debemos que tener conocimientos suficientes y herramientas previstas para las distintas situaciones que se nos puede plantear.

PALABRAS CLAVE:

Educación Física, Expresión Corporal, danza, Inteligencia Emocional, alegría, tristeza.

DIDACTIC UNIT FOR ESO: INTEGRATION OF HEARING IMPAIRMENT INTO BODY EXPRESSION CONTENT

ABSTRACT

This teaching unit was addressed to first year students of Obligatory Secondary School. We wanted to correlate the physical expressions with hearing impairment, giving a very profound statement concerning the adaptations on the medias, bringing to the attention the diversity in classrooms. Creating an adequate planning of a teaching unit allowed us to lead adequately the eductating-learning process, leaving behind improvisation. Which is fundamental to bring attention to the diversity, in which we should hold enough knowledge and planning tools, in order to manage every situation that could happen.

KEY WORDS:

Education; Corporal expression, Inclusion; Integration; Hearing impairment.

4. INTRODUCCIÓN

El presente documento versará sobre el desarrollo de posibles medidas y adaptaciones para un alumno con discapacidad auditiva (a partir de ahora DA), en el área de Educación Física (a partir de ahora EF) para el bloque de contenidos de Expresión Corporal (a partir de ahora EC).

Diferentes autores hablan de la EC como una herramienta de comunicación. Marín (2012) apunta a la EC como una herramienta para el profesorado y los alumnos para la enseñanza de habilidades sociales.

Sánchez y Flores (2019) proponen la idea de que todos los alumnos tienen el derecho a desarrollar sus potencialidades y competencias que les permitan participar en sociedad.

Cardona (2009) señala a la EC como un vehículo para desarrollar aspectos comunicativos y creativos en el alumnado, a la vez que canaliza situaciones de integración en el aula.

Después de analizar, investigar y profundizar tanto en las distintas definiciones y las diferentes manifestaciones que puede tener la EC, consideramos que es un bloque de contenidos que esencial para fomentar la comunicación no verbal.

5. MARCO TEÓRICO

2.1. EXPRESIÓN CORPORAL

La EC es la forma más antigua de comunicación entre los seres humanos, anterior al lenguaje escrito y hablado. Son varios los autores que definen este término. Según Cohen (1978), Jacques Copeau fue el pionero en darle uso al término EC en el ámbito teatral.

Rueda (2004) determina que el objetivo para él de la EC es crear y comunicar a través del movimiento. Rueda considera el cuerpo como un eje globalizador e integrador (...). Hace referencia de alguna forma al poder de expresar sin el uso de palabras.

Para Santiago Martínez (1985), "la expresión es, por definición, corporal. El cuerpo es el dato fenomenológico de la expresión que el hombre hace de sí mismo". Y es que, sin él, sin el cuerpo, no hay posibilidad de expresión.

2.1.1. La expresión corporal en educación física

La Expresión Corporal busca el desarrollo de la imaginación, el placer por el juego, la improvisación, la espontaneidad y la creatividad. Nos permite llegar a modalidades de comunicación más profundas e íntegras.

Desde este ámbito educativo, Rueda (2004) destaca el carácter globalizador e integrador de la expresión corporal. Desde este punto de vista, "la educación a través del cuerpo y el movimiento no se reduce exclusivamente a aspectos

perceptivo motrices, sino que implica otros de carácter expresivo, comunicativo, afectivo y cognitivo".

2.2. DISCAPACIDAD O DIVERSIDAD FUNCIONAL AUDITIVA

La discapacidad auditiva se define como la pérdida o anormalidad de la función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo, y tiene su consecuencia inmediata en una discapacidad para oír, lo que implica un déficit en el acceso al lenguaje oral. Partiendo de que la audición es la vía principal a través de la cual se desarrolla el lenguaje y el habla, debemos tener presente que cualquier trastorno en la percepción auditiva del niño y la niña, a edades tempranas, va a afectar a su desarrollo lingüístico y comunicativo, a sus procesos cognitivos y, consecuentemente, a su posterior integración escolar, social y laboral (FIAPAS, 1990). Es una de las discapacidades con más incidencia en España. Un 2,3% de la población tiene algún tipo de DA (INE). La discapacidad auditiva se define como la pérdida o anormalidad de la función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo, y tiene su consecuencia inmediatamente en una discapacidad para oír, lo que implica un déficit en el acceso al lenguaje oral.

Según el Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva publicado en 2008 por la junta de Andalucía, las personas con discapacidad auditiva viven en una sociedad formada en su mayor parte por oyentes teniéndose que enfrentar así a unas barreras comunicativas que les dificultan poder acceder a la información y a la comunicación con el contexto escolar y social.

El lenguaje es un instrumento básico en las relaciones interpersonales y la transmisión de conocimientos, situando a estas personas en una encrucijada que les complica el desarrollo personal, social y laboral. De ahí la importancia de fomentar una educación desde otra perspectiva, una educación inclusiva, que les permita poder desarrollar sus capacidades sin tener presente sus limitaciones.

2.2.1. Inclusión e integración

Deben distinguirse de modo preciso los términos "integración" e "inclusión", pues algunas veces se utilizan como sinónimos sin serlo.

La integración escolar entiende la diversidad como un problema que tiene un alumno y que se debe corregir poniendo su atención en las dificultades. Las medidas son para el alumno con dificultades y busca que sea él quien se adapte al grupo.

La inclusión social entiende la diversidad como el producto de la interacción entre la persona y su ambiente poniendo la atención en las capacidades que toda persona debe tener. Las medidas son para todo el aula y busca que el grupo respete todas y cada una de las diversidades que hay en el aula.

Para Blanco Guijarro (2004), la noción de escuela inclusiva implica el desarrollo de un currículo nuevo, además de cambios en su metodología y su organización con el fin de modificar las condiciones que excluyen a ciertos alumnos.

2.3. EXPRESIÓN CORPORAL Y DISCAPACIDAD AUDITIVA

Arguedas Quesada (2009) define que la EC favorece al crecimiento intelectual colectivo y a la consciencia grupal en aspectos sociales, emocionales e intelectuales. Trabajar este bloque de contenidos para favorecer la integración e inclusión en el aula, nos parece fundamental.

El rostro de la persona sorda se vuelve más expresivo, Eugenio Barba decía "La utilización extra cotidiana del cuerpo para poder comunicarse es diferente de las situaciones cotidianas, de la vida diaria, la acción de representación exige un cuerpo extra cotidiano" (Barba, 2005), entonces una persona con discapacidad auditiva en su afán de comunicarse realiza un trabajo excepcional, extra cotidiano, para que sus mensajes que son realizados con todo su cuerpo pero fundamentalmente con las manos y su cara, se conviertan en mensaje y que los interlocutores no duden en lo que él quiere expresar (Naranjo, 2017). Mejorar la capacidad de expresión del alumno será una tarea que deberemos desarrollar.

Nos hemos basado para la elaboración de la Unidad Didáctica en la Orden del 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas

6. PROPUESTA DIDÁCTICA

Según la anterior Orden de 15 de enero de 2021, establece que los contenidos del bloque de E.C. desarrollan la comunicación y la expresión creativa y artística a través del cuerpo y la expresión y la regulación de emociones y sentimientos. A través de estos contenidos, fomentaremos una mayor integración e inclusión en nuestras aulas para la diversidad funcional, en concreto para la discapacidad auditiva.

6.1. PROPUESTA DIDÁCTICA "¿QUÉ EXPRESO CON MI CUERPO?"

- **Presentación de la Unidad Didáctica**

A continuación, se presenta la Unidad Didáctica (UD) número 12 de nuestra programación anual. Está dirigida a una clase de 1º de ESO de 28 alumnos, donde uno de ellos tiene una discapacidad auditiva con sordera total, siendo el resto del alumnado conocedor de la situación. Dentro de nuestra programación anual, el bloque de contenidos de expresión corporal será impartido a final del curso, siendo esta unidad didáctica la primera que trabajaremos dentro de este bloque.

Uno de los principales objetivos de este trabajo ha sido estudiar y profundizar en la integración y la inclusión para el alumnado con discapacidad auditiva. De esta forma, hemos intentado dar una nueva visión tanto para el profesorado, como para el alumnado y familia.

Es uno de los bloques de contenidos que nos va a permitir integrar e incluir a un alumno con discapacidad auditiva con mayor facilidad. La principal dificultad

que presenta un alumno con estas características en la educación es el medio de comunicación. Mientras que para el resto de la sociedad, se emplea el canal oral y el auditivo para comunicarse, este alumno utiliza el visual.

Nuestras sesiones en la unidad didáctica, en su mayoría, van a estar compuestas por tareas donde el alumnado va a tener que expresarse y comunicarse con el cuerpo, sin poder emplear nada más. Es decir, nuestro alumnado va a desarrollar el uso del canal visual como medio de comunicación, acercándose de esta forma, a la situación que viven las personas con discapacidad auditiva.

- **Objetivos de etapa**

Los objetivos de etapa que contribuimos a conseguir con esta UD son:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

- **Objetivos de área**

Los objetivos de área que se presenten desarrollar con esta unidad dentro los establecidos en la Orden del 15 de enero de 2021 son:

4. Participar en la planificación y organización de actividades físicas, coordinando su trabajo con el de otras personas para alcanzar los objetivos comunes establecidos.

6. Planificar, interpretar y valorar acciones motrices de índole artístico-creativas, expresiva y comunicativa de carácter tanto individual como grupal, utilizando el cuerpo como medio de comunicación y expresión, reconociéndolas como formas de creación, expresión y realización personal y prácticas de ocio activo

11. Mostrar habilidades y actitudes sociales de respeto, trabajo en equipo y deportividad en la participación en actividades físicas, juegos, deportes y actividades artístico-expresivas, independientemente de las diferencias culturales, sociales y de competencia motriz.

- **Objetivos de la unidad didáctica**

Los objetivos específicos de nuestra UD que pretendemos alcanzar son:

1. **Diseñar tareas donde el alumno/a pueda vivenciar valores como la deportividad, el compañerismo y la tolerancia.**
2. **Fomentar una educación que evite los prejuicios clasistas, racistas o sexistas.**
3. **Realizar actividades donde el alumno/a desarrolle la comunicación no verbal a través de su propio cuerpo.**
4. **Conseguir que el alumno/a conozca las distintas formas de comunicación existentes en la sociedad.**
5. **Plantear situaciones que deberán resolver los alumnos/as trabajando en equipo.**
6. **Utilizar técnicas de expresión corporal de forma creativa combinando espacio, tiempo e intensidad.**
7. **Mejorar capacidades del alumnado como el ritmo, la coordinación y el control del propio cuerpo.**
8. **Concienciar al alumnado sobre la importancia del respeto a todas las personas independientemente de sus capacidades.**
9. **Conseguir que el alumnado reconozca e identifique las distintas manifestaciones artísticas.**
10. **Demostrar al alumnado la importancia de la integración y la inclusión en la educación.**
11. **Desarrollar tareas donde el alumnado aprenda a expresar y transmitir emociones a través del propio cuerpo.**
12. **Mejorar la capacidad de comunicación del alumno con sus compañeros y su entorno.**

- **Competencias**

Las competencias claves que pretendemos adquirir a través de esta UD son las que aparecen a continuación:

- **Competencia lingüística (CCL): trabajaremos tareas donde el lenguaje corporal va a tener un papel fundamental.**
- **Aprender a aprender (CAA): mediante tareas donde los alumnos van a tener una mayor autonomía y una participación muy activa.**
- **Competencias sociales y cívicas (CSC): en todas nuestras sesiones fomentaremos el respeto, la tolerancia e igualdad entre todos los compañeros.**

- **Contenidos**

Con la unidad didáctica "Qué expreso con mi cuerpo" el bloque de contenidos que se va a abordar es el de Expresión Corporal. En la Orden del 15 de enero de 2021 se determina que los contenidos que se deben trabajar en 1º de la ESO en el bloque de expresión corporal son:

Utilización de técnicas de expresión corporal de forma creativa combinando espacio, tiempo e intensidad. El cuerpo expresivo: la postura, el gesto y el movimiento como medio de expresión. Aplicación de la conciencia corporal a las actividades expresivas. Juegos de expresión corporal: presentación, desinhibición, imitación, etc. Improvisaciones colectivas e individuales como medio de comunicación y expresión. Integración del ritmo como elemento fundamental del

movimiento. Disposición favorable a la participación en las actividades de expresión corporal. Juegos rítmicos, malabares, combas, etc.

- **Elementos transversales**

Los elementos transversales son fundamentales porque ayudan a formar a nuestros alumnos como seres humanos, fomentando que respeten su entorno y a los que viven en él. Dentro de nuestra unidad didáctica trabajaremos los elementos transversales mencionados a continuación:

- **Respeto al Estado de Derecho y a los derechos y libertades.**
- **Educación para la salud.**
- **Fomento de valores igualdad de oportunidades en personas con discapacidad.**
- **Actividad física fuera del aula**

- **Interdisciplinariedad**

La expresión corporal es un bloque de contenidos que puede llegar a tener mucha transferencia con otras asignaturas de la educación secundaria. En nuestra UD encontramos transferencia con las siguientes asignaturas:

- **Lengua Castellana y literatura.**
- **Matemáticas.**
- **Educación plástica y visual.**
- **Música.**
- **Valores éticos.**
- **Cambios sociales y género.**
- **Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.**

- **Metodología**

Para la metodología tendremos en cuenta las recomendaciones metodológicas que se establecen en la orden del 15 de enero de 2021. Durante nuestra unidad didáctica:

- **Propiciaremos que el alumnado adquiera aquellos aprendizajes necesarios para continuar con su proceso educativo.**
- **Favoreceremos el desarrollo personal y la inteligencia emocional del alumnado, fomentando para ello elementos necesarios como el autoconcepto, la autoestima, la confianza y la seguridad en sí mismo.**

La metodología que vamos a perseguir en esta propuesta didáctica, busca promover y estimular experiencias y trabajos vivenciales para que los alumnos desarrollen, por un lado la conciencia de su propio cuerpo a partir de sus características singulares de forma de expresión, y por otro, el enriquecimiento de su cuerpo como identidad expresiva de relación con los demás.

Pretendemos llevar a cabo una metodología activa y participativa, que sea productiva y no reproductiva. En la metodología que vamos a emplear en nuestras clases, destacamos algunos principios generales:

- **Facilitar el trabajo autónomo del alumno/a.**
- **Estimular sus capacidades para el trabajo en equipo.**
- **Implicar una transferencia de lo aprendido a la vida real.**
- **Fomentar valores como el compañerismo, la empatía, y la educación emocional.**
- **Potenciar las técnicas de indagación e investigación.**

Después de analizar el entorno, el centro y de saber qué características tiene el alumnado, la línea de trabajo que pretendemos perseguir en esta propuesta didáctica se basa en llevar a cabo dos estilos de enseñanza siguiendo la clasificación de Delgado Noguera (1991), el descubrimiento guiado y la resolución de problemas. Ambos son estilos de enseñanza que implican cognoscitivamente de forma más directa al alumno en su aprendizaje, estilos que llevan implícito la indagación, investigación y búsqueda.

- **Descubrimiento guiado: el docente marcará unos indicios, esperando unas respuestas del participante o alumno/a. La estructuración de la enseñanza es estructurada, pero la implicación cognitiva es parcial (se siguen las premisas marcadas por el profesor). Ejemplo: en una actividad de clase, el profesor describe situaciones como "poner cara de tener miedo, de felicidad" donde el alumno tendrá que expresar las siguientes situaciones.**
- **Resolución de problemas: es una técnica de enseñanza por indagación o mediante la búsqueda. El docente describe un problema o un conjunto de situaciones a resolver. El estudiante debe identificar, analizar y resolver el problema planteado explorando diferentes estrategias.**

Después de analizar a nuestro alumnado, creemos conveniente emplear la estrategia de enseñanza Flipped classroom, que significa literalmente "aula invertida". Es un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se realiza fuera del aula y se utiliza el tiempo de clase para llevar a cabo actividades que impliquen el desarrollo de procesos cognitivos de mayor complejidad, en las que son necesario la ayuda y la experiencia del docente. La finalidad al emplear este tipo de estrategia de enseñanza es asegurar que, por ejemplo, en el caso del alumno con discapacidad auditiva, pueda llegar a las clases sabiendo lo que vamos a trabajar, facilitando así su aprendizaje.

- ***Atención al alumno con diversidad***

En la Orden del 15 de enero de 2021 se define la atención a la diversidad como el conjunto de actuaciones y medidas educativas que garantizan la mejor respuesta a las necesidades y diferencias de todos cada uno de los alumnos y alumnas en un entorno inclusivo, ofreciendo oportunidades reales de aprendizaje en contextos educativos ordinarios

En nuestra clase, existe un alumno que requiere necesidades específicas al tener una discapacidad auditiva. Nos vamos a referir a este alumno por su nombre, Juan. Juan tiene una discapacidad auditiva y no se usa ningún tipo de implante, es sordo completamente. Conoce a la mayoría de sus compañeros, ya que la mayoría vienen de cursar educación primaria en un centro educativo que está justo al lado "Ies Jacaranda". Estos compañeros conocen la situación de Juan y la mayoría

saben entender el lenguaje de signos, lo que le facilita la comunicación con su entorno.

En nuestras clases, nos situamos frente a este alumno para dar las explicaciones, asegurándonos que pueda leernos bien los labios. Nos ayudamos del canal táctil o visual con gestos y con ejemplos llevados a cabo por otro alumno. Al finalizar la explicación, nos aseguramos que Juan ha entendido la tarea.

En cuanto a nivel físico, Juan está capacitado para realizar cualquiera de las sesiones programadas para el curso. No presenta deficiencias a nivel motor y su relación con sus compañeros es buena, lo que facilita mucho la situación.

- ***Evaluación***

La evaluación en Educación Física se concibe como un proceso de aprendizaje continuo y diferenciado que se centra en el alumno/a. Los estándares de aprendizaje serán el referente básico que valorará la adquisición de los objetivos.

El proceso de calificación sea flexible, evitando rutinas monolíticas y estandarizadas, en continua adaptación a cada alumno o alumna según sus circunstancias, características y los contenidos de aprendizaje planteados en cada trimestre, acercándonos con ello al principio de individualización de la enseñanza.

Se tendrán en cuenta las distintas medidas de inclusión e integración a la hora de evaluar. En nuestra clase, el alumno con discapacidad auditiva, teniendo en cuenta las medidas tomadas en clase, será evaluado como el resto de sus compañeros, sin dejar de lado las posibles dificultades que pueda encontrar a lo largo de la UD.

- **Criterios de evaluación – Estándares de aprendizaje – Competencia**

En este subapartados vamos a establecer el porcentaje que va a tener cada estándar de aprendizaje que evaluaremos en esta unidad didáctica. A continuación, la importancia que tiene cada competencia clave en nuestra U.D.

Tabla 1
Relación Criterios de evaluación y Competencias claves en Educación Física

	C.1	C.2	C.3	C.4	C.5	C.6	C.7	C.8	C.9	C.10	C.11	C.12	C.13
CCL	X	X							X	X		X	X
CMCT			X	X	X	X		X			X		
CD										X		X	X
CAA	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
CSC	X	X	X			X	X	X	X		X	X	
SIEP	X	X	X				X				X		
CEC		X										X	

Tabla 2
Porcentajes establecidos para cada Competencias claves en la Unidad Didáctica

Competencia Clave	Porcentaje
Comunicación lingüística (CCL)	**20%**
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)	**0%**
Competencia digital (CD)	**0%**
Aprender a aprender (CAA)	**20%**
Competencias sociales y cívicas (CSC)	**30%**
Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEP)	**20%**
Conciencia y expresiones culturales (CEC)	**10%**

Después de analizar los criterios de evaluación y teniendo en cuenta los objetivos y contenidos que trabajan, esta unidad didáctica se ha evaluado basándonos los criterios de evaluación 2, 7 y 9. Cada criterio de evaluación va a tener un porcentaje teniendo en cuenta las competencias trabajadas en ellos.

Por último, hemos subdividido el porcentaje correspondiente a cada criterio de evaluación en los estándares de aprendizajes que hemos escogido para evaluar esta U.D. En la tabla que observamos a continuación podemos observar cómo quedan los porcentajes de evaluación correspondiente a cada estándar (que es lo que evaluamos).

Tabla 3
Tabla con porcentaje correspondiente a cada Estándar de Aprendizaje

CRITERIO DE EVALUACIÓN (C.E.)		ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE (E.A.)	
2. Interpretar y producir acciones motrices con finalidades artístico-expresivas, utilizando técnicas de expresión corporal y otros recursos, identificando el ritmo, el tiempo, el espacio y la intensidad. CCL, CAA, CSC, SIEP, CEC.	60%	2.1 Utiliza técnicas corporales, de forma creativa, combinando espacio, tiempo e intensidad.	15%
		2.2 Crea y pone en práctica una secuencia de movimientos corporales ajustados a un ritmo prefijado.	15%
		2.4. Realiza improvisaciones como medio de comunicación espontánea.	15%
7. Reconocer las posibilidades de las actividades físicas y artístico-expresivas como formas de inclusión social, facilitando la eliminación de obstáculos a la participación de otras personas independientemente de sus características, colaborando con los demás y aceptando sus aportaciones. CAA, CSC, SIEP	30%	7.1. Muestra tolerancia y deportividad tanto en el papel de participante como de espectador.	15%
		7.2. Colabora en las actividades grupales, respetando las aportaciones de los demás y las normas establecidas, y asumiendo sus responsabilidades para la consecución de los objetivos.	15%
		7.3. Respeta a los demás dentro de la labor de equipo, con independencia del nivel de destreza	10%

9. Controlar las dificultades y los riesgos durante su participación en actividades físicas y artístico-expresivas, analizando las características mismas y las interacciones motrices que conllevan, y adoptando medidas preventivas y de seguridad en su desarrollo. CCL, CSC.	10%	9.1. Identifica las características de las actividades físico-deportivas y artístico-expresivas propuestas que pueden suponer un elemento de riesgo para sí mismo o para los demás.	15%

Tabla 4
Porcentajes finales correspondientes a cada estándar de evaluación

TABLA CON PORCENTAJES DE EVALUACIÓN U.D. 12 "EXISTEN DIFERENCIAS, PERO NO BARRERAS"							
E.A.2.1.	*E.A.2.2.*	*E.A.2.4.*	*E.A.7.1.*	*E.A.7.2.*	*E.A.7.3.*	*E.A.9.1.*	*TOTAL A PONDERAR*
15%%	***15%***	***15%***	***15%***	***15%***	***10%***	***15%***	***100%***

- **Instrumentos de evaluación**

Los instrumentos para la evaluación serán coherentes con el proceso de enseñanza-aprendizaje seguido, a fin de que permitan valorar el grado de consecución de los objetivos y de las competencias clave. En relación a los instrumentos de evaluación que vamos a aplicar en esta unidad didáctica en concreto con el fin de medir en qué grado de consecución se han conseguido los criterios de evaluación son, principalmente:

- **Rúbricas de observación (proceso-tabla 5- y montaje final-tabla 6-)**
- **Planillas de autoevaluación y coevaluación de los propios alumnos.(tabla 7)**

Estas rúbricas de observación están presentes en todas las sesiones y en todas las tareas, en especial en aquellas actividades donde los alumnos tienen que exponer un trabajo práctico a final de clase como ocurre en algunas de las sesiones de esta U.D.

Tabla 5
Tabla de la rúbrica de observación del proceso (50% de la nota final)

	Porcentaje adquirido en cada aspecto para evaluar				
ASPECTOS A EVALUAR/VINCULADO AL E.A.	**100%**	**75%**	**50%**	**25%**	**0%**
Utiliza técnicas corporales, de forma creativa, combinando espacio, tiempo e	Pone en prácticas las técnicas corporales de manera	Utiliza las técnicas corporales, pero se detectan fallos en su	Realiza la actividad, pero no pone en práctica lo aprendido	Realiza la actividad, pero no la ejecuta de manera correcta	No realiza la actividad, y si la realiza no utiliza las técnicas corporales

intensidad (E.A.2.1.)*	creativa combinando espacio, tiempo e intensidad	creatividad	durante la sesión		aprendidas durante la sesión
Colabora y asume sus responsabilidades (E.A.2.3.)*	Muestra mucho interés en la actividad. Cumple las normas establecidas asumiendo sus responsabilidades dentro del grupo	Muestra interés por las actividades. Cumple casi siempre con las normas y sus responsabilidades dentro del grupo	Muestra algo de interés por las actividades. Cumple muchas veces con las normas y asume sus responsabilidades dentro del grupo	Muestra poco interés por las actividades. Cumple algunas veces las normas y sus responsabilidades dentro del grupo.	No participa en la actividad, y si lo hace es mostrando muy poco interés, y sin cumplir las normas y sus responsabilidades dentro del grupo
Muestra una actitud tolerante y respetuosa hacia sus compañeros (E.A.7.3.)*	Muestra una actitud muy tolerante y respetuosa hacia sus compañeros	Muestra una actitud tolerante y respetuosa hacia sus compañeros	En ocasiones, tiene una actitud poco tolerante y respetuosa hacia sus compañeros	Muestra a veces faltas de respeto y actitudes poco tolerantes hacia sus compañeros	Muestra faltas de respeto hacia sus compañeros con mucha frecuencia
Realiza improvisaciones como medio de comunicación espontánea (E.A.2.4.)*	Realiza perfectamente las improvisaciones necesarias en las distintas actividades empleándolas como medio de comunicación con sus compañeros	Realiza las improvisaciones necesarias en las distintas actividades empleándolas como medio de comunicación con sus compañeros	En muchas ocasiones realiza las improvisaciones necesarias en las distintas actividades empleándolas como medio de comunicación con sus compañeros	Algunas veces realiza las improvisaciones en las distintas actividades y pocas veces las emplea como medio de comunicación con sus compañeros	No realiza las improvisaciones en las distintas actividades y no empleándolas como medio de comunicación con sus compañeros
Muestra tolerancia y deportividad tanto en el papel de participante como de espectador (E.A.7.1.)*	Cuando participa y cuando observa a sus compañeros mientras realizan las actividades, muestra mucha tolerancia y deportividad	Cuando participa y cuando observa a sus compañeros mientras realizan las actividades, muestra tolerancia y deportividad	Cuando participa y cuando observa a sus compañeros mientras realizan las actividades, muestra en ocasiones tolerancia y deportividad	Cuando participa y cuando observa a sus compañeros mientras realizan las actividades, muestra en pocas ocasiones tolerancia y deportividad	Cuando participa y cuando observa a sus compañeros mientras realizan las actividades, no muestra mucha tolerancia y deportividad

Crea y pone en práctica una secuencia de movimientos corporales ajustados a un ritmo prefijado (E.A.2.2.)*	Es capaz de crear y poner en práctica una secuencia de movimientos corporales ajustados a un ritmo prefijado	Muchas veces es capaz de crear y poner en práctica una secuencia de movimientos corporales, pero a veces no se ajustan a un ritmo prefijado	A veces es capaz de crear y poner en práctica una secuencia de movimientos corporales y no lo hace de manera ajustada a un ritmo prefijado	Pocas veces es capaz de crear y poner en práctica una secuencia de movimientos corporales y no lo hace de manera ajustada a un ritmo prefijado	No realiza la práctica, y si la realiza no crea y pone en práctica una secuencia de movimientos corporales y no lo hace de manera ajustada a un ritmo prefijado
Identifica las características de las actividades físico-deportivas y artístico -expresivas propuestas que pueden suponer un elemento de riesgo para sí mismo o para los demás (E.A.9.1.)	Identifica las características de las actividades realizadas que puedan suponer un riesgo para él y sus compañeros	Identifica muchas de las características de las actividades realizadas que puedan suponer un riesgo para él y sus compañeros	Identifica algunas de las características de las actividades realizadas que puedan suponer un riesgo para él y sus compañeros	Identifica las características de las actividades realizadas que puedan suponer un riesgo para él y sus compañeros	No identifica las características de las actividades realizadas que puedan suponer un riesgo para él y sus compañeros

Corresponde al estándar de aprendizaje que se está evaluando con cada aspecto a observar

Tabla 6

Tabla de la rúbrica de observación del montaje final (30% de la nota final).

	OBSERVACIÓN MONTAJE FINAL										
	0= el valor más bajo; 8=el valor más alto										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
El alumno tiene una participación activa											
El alumno ejecuta los movimientos junto a sus compañeros											
Emplea los recursos aprendidos durante las sesiones.											
El montaje final es creativo y original.											
Fomenta la cohesión y el respeto en su grupo.											
Da un uso correcto al material de clase.											
El alumno ejecuta los movimientos de acuerdo al tiempo establecido											

Además de esta rúbrica de observación, tendremos en cuenta las autoevaluaciones de los alumnos y las coevaluaciones de sus compañeros. . En estas rúbricas se evalúa la participación, la actitud y valores como la deportividad y el respeto.

Las rúbricas de coevaluación y autoevaluación las utilizarán los propios alumnos para evaluar a sus compañeros y a ellos mismos, tanto en las actividades que se expongan durante las sesiones como a final de curso. El profesor las tendrá en cuenta y formarán parte de un 10% de la nota final. En función del momento en el que hagamos uso de las rúbricas, se usará únicamente la parte de autoevaluación, solo la parte de coevaluación o ambas al mismo tiempo.

Tabla 7
Tabla de coevaluación y autoevaluación del alumnado (10% y 10% de la nota final)

	AUTOEVALUACIÓN				COEVALUACIÓN			
	0= el valor más bajo; 3=el valor más alto				0= el valor más bajo; 3=el valor más alto			
	0	1	2	3	0	1	2	3
El alumno tiene una participación activa tanto en la elaboración, organización y ejecución de las actividades.								
Realiza correctamente las actividades.								
Aporta ideas originales e innovadoras.								
Emplea los recursos aprendidos durante las sesiones.								
Da un uso correcto al material de clase.								
Se expresa correctamente, habla con calma y vocaliza y hace un buen uso del lenguaje corporal.								
El alumno atiende al profesor durante las clases								
El alumno muestra una actitud tolerante ante las aportaciones de los compañeros								
El alumno respeta a todos sus compañeros independientemente de sus capacidades								

Las rúbricas de coevaluación y autoevaluación las utilizarán los propios alumnos para evaluar a sus compañeros y a ellos mismos, tanto en las actividades que se expongan durante las sesiones como a final de la UD. El profesor las tendrá en cuenta y formarán parte de un 20% de la nota final.

- **Estándares de aprendizaje e instrumentos de evaluación**

En esta tabla se muestra qué instrumento de evaluación emplearemos para valorar cada uno de los estándares de aprendizaje.

Tabla 8

Tabla de la relación existente entre estándares de aprendizaje e instrumentos de evaluación

Relación estándar de aprendizaje e instrumento de evaluación							
	E.A.2.1.	E.A.2.2.	E.A.2.4.	E.A.7.1.	E.A.7.2.	E.A.7.3.	E.A.9.1..
Rúbrica de observación del proceso	50%	50%	50%	50%	50%	50%	50%
Rúbrica de observación del producto	30%	30%	30%	30%	30%	30%	30%
Rúbrica de Autoevaluación	10%	10%	10%	10%	10%	10%	10%
Rúbrica de coevaluación	10%	10%	10%	10%	10%	10%	10%

Para que el proceso de evaluación sea completo y eficaz es necesario conocer la evaluación que hacen los alumnos del profesor (tabla 9) y la autoevaluación del profesor (tabla 10).

Tabla 9

Tabla de evaluación de los alumnos al profesor

	Nunca	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre
El profesor es puntual.				
Es organizado.				
Prepara bien sus clases.				
Mantiene el interés de los alumnos.				
Aplica la disciplina con justicia				
Hay un ambiente de trabajo positivo en clase				
El profesor responde cuando hacemos alguna pregunta				
El profesor nos presta atención a todos				
Explica los contenidos claramente				
Aplica instrumentos de coevaluación y autoevaluación				
Utiliza buenos ejemplos en sus explicaciones				
Usa diferentes materiales durante las clases				
El profesor evalúa nuestras capacidades				

Nos explica la manera de evaluar				
El profesor nos respeta				
Me gustan las clases				
Los alumnos respetamos al profesor				
Al profesor le importa nuestra educación				
Al profesor le gusta darnos clase				
El profesor es una persona tranquila				
El profesor desea ayudarnos				
El profesor aprecia a los alumnos				

Tabla 10
Tabla de autoevaluación del profesor

	NO	UN POCO	EN GRAN MEDIDA	SI
He captado la atención de los alumnos				
Me he sentido cómodo y tranquilo				
He puesto en práctica los conocimientos adquiridos				
La programación ha sido adecuada				
Los alumnos han alcanzado los objetivos propuestos				
Los alumnos han mostrado interés por la asignatura				
Considero que los alumnos han aprendido				
Los alumnos se han mostrado más tolerantes y respetuosos con sus compañeros				
Considero que los contenidos han sido explicados de manera clara y concisa.				
He aplicado instrumentos de coevaluación y autoevaluación				
He utilizado ejemplos en mis explicaciones				
He usado diferentes materiales durante las clases				
He evaluado las capacidades de los alumnos				

Muestro una actitud tolerante y respetuosa hacia mis alumnos				

- ***SESIONES***

Durante todas las sesiones, el alumno con discapacidad auditiva va a tener complicaciones para comunicarse con sus compañeros, por ello, analizaremos las posibles adaptaciones que pueden hacerse para integrar a este alumno. En las ocasiones que sean posibles, propondremos cómo llevar a cabo la actividad de manera inclusiva.

El profesor realizará todas las explicaciones cerca del alumno con discapacidad auditiva, asegurándose así, que puede leerle fácilmente los labios. Si cuando se lleve a cabo, se debe usar mascarilla, el profesor podría hacer uso de una mascarilla transparente, de manera que no dificulte la lectura de los labios.

Además, a través de Flipped classroom el alumnado tendrá disponible las sesiones con anterioridad a la práctica para que puedan verlas antes del día de clase o para que pueda seguir las actividades con mayor facilidad.

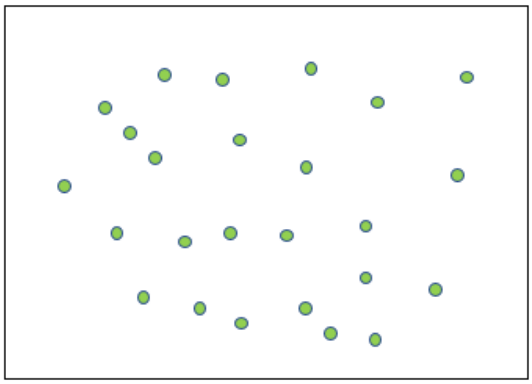
Tabla 11
Sesión 1 de la Unidad Didáctica "Qué expreso con mi cuerpo"

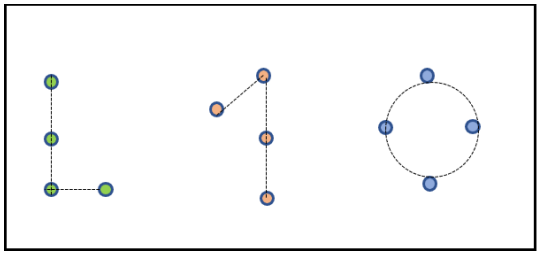
SESIÓN N.º 1 – MI CUERPO (50')		
Aspectos generales		
Unidad didáctica: 12	**Fecha: 3/05/2021**	**Metodología:** • **Estilo: descubrimiento guiado y resolución de problemas.** • **Técnica: indagación.**
Materiales: • **Papel** • **Bolígrafo**		**Espacios:** • **Pabellón deportivo**
Contenidos		
• **Improvisaciones colectivas e individuales como medio de comunicación y expresión.** • **Juegos de presentación y desinhibición.** • **Compañerismo y trabajo en equipo para alcanzar un objetivo común.** • **Valoración de las posibilidades y limitaciones de la propia realidad corporal.** • **Confianza y seguridad en uno mismo y en sus compañeros.**		
Criterios de evaluación		**Competencias**
• **2. Interpretar y producir acciones motrices con finalidades artístico-expresivas, utilizando técnicas de expresión corporal y otros recursos.** • **7. Reconocer las posibilidades de las actividades físico-deportivas y artísticas expresivas como formas de inclusión social, facilitando la eliminación de obstáculos a la participación de otras personas independientemente de sus características, colaborando con los demás y aceptando sus aportaciones.**		• **Comunicación Lingüística.** • **Aprender a Aprender.** • **Competencias Sociales y Cívicas.** • **Conciencia y Expresiones Culturales.**

<table>
<tr><th colspan="2">Objetivos</th></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos de etapa: a y l

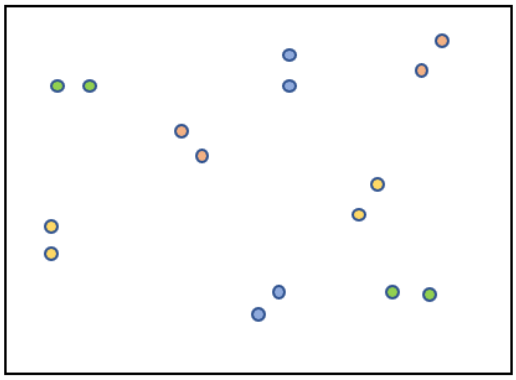
Objetivos de área: 4, 6 y 11

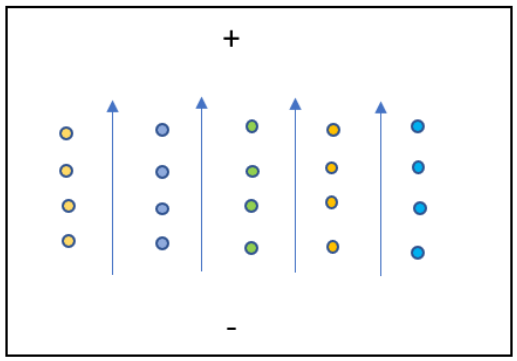
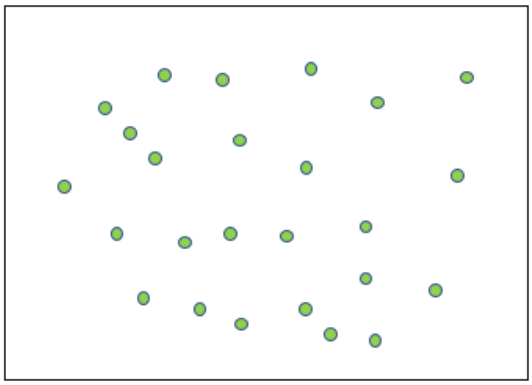
Objetivos específicos de la sesión:

• Desarrollar capacidades comunicativas no verbales.
• Fomentar la cohesión grupal y la desinhibición.
• Conocer y utilizar las posibilidades expresivas del cuerpo y el movimiento para comunicarse.
• Expresar a través del gesto y el movimiento, con desinhibición, creatividad y espontaneidad.
• Valorar la propia riqueza corporal expresiva y la de los demás.</td></tr>
<tr><th>Desarrollo de las tareas</th><th>Representación gráfica</th></tr>
<tr><td>Calentamiento. Presentaciones (10’):
Caminando por todo el aula/gimnasio, a las indicaciones del profesor/a nos saludamos y nos decimos el nombre, sin que haya contacto físico.</td><td>  </td></tr>
<tr><td>Tarea 1. ¿Qué somos? (12’):

En grupos de 4 alumnos/as, representaremos diferentes figuras (letras, números, figuras geométricas…), los demás compañeros/as intentarán adivinar que se está representando. Variante: Iremos incrementando el número de integrantes del grupo, pasando por grupos de 8, 12, y todo el grupo/clase.</td><td>  </td></tr>
<tr><td>Tarea 2. El espejo (10’):

Este juego se desarrollará por parejas. Se colocarán uno enfrente de otro y, uno de ellos realizará gestos o movimientos que el otro compañero deberá de hacer a la vez que él.

• Variante: lo hacemos por grupos cada vez más grande hasta terminar con toda la clase.</td><td>  </td></tr>
</table>

Tarea 3. Nos ordenamos (10'): **La clase estará dividida en 4 grupos de 7 personas. Los alumnos tendrán que ir ordenándose en su grupo según las indicaciones de la profesora (nombre, altura, edad…).**	
Vuelta a la calma. Diferentes formas de dormir (8'): **Tumbados en el suelo imitan: dormir con frío y arropados; dormir con calor; roncar; soñar; tener pesadillas; dormir plácidamente; andar sonámbulo; imitar como duermen mis familiares**	

- ***Sesión 1. Atención a la diversidad: integración e inclusión***

Calentamiento. Presentaciones (10').

- **Integración: en este ejercicio todo el alumnado escribirá su nombre en una hoja de papel. El alumno con discapacidad auditiva hará uso durante toda la actividad de su cartel, mientras que el resto del alumnado/a solo la usará cuando tenga que presentarse a Juan, el alumno con discapacidad auditiva. El resto de alumnos se comunican entre ellos con la voz.**
- **Inclusión: esta actividad es posible llevarla a cabo de manera inclusiva si todo el alumnado usa el cartel con su nombre para presentarse a sus compañeros, sin usar el medio de comunicación verbal. La actividad consistiría es dar vueltas por el espacio y al encontrarse con algún compañero, se muestran el cartel mutuamente.**

Tarea 1. ¿Qué somos? (12').

- **Integración: cuando los grupos tengan que representar una figura, al alumno con discapacidad auditiva se le indicará con un cartel que muestre esa figura. Cuando el resto de compañeros tengan que adivinar lo que representa el grupo al que pertenece Juan, lo hará mostrándole un cartel. El resto de grupos se comunican entre ellos usando la voz.**
- **Inclusión: a la hora de indicarles la figura, el profesor lo hará con un cartel a todos los grupos. Cuando lo representen y haya que adivinarlo, los alumnos escogerán el papel con el dibujo correspondiente y lo mostrarán, actuando así con todos los grupos.**

Tarea 2. El espejo (10').

- **Integración e inclusión: esta actividad se podrá llevar a cabo sin ninguna complicación ya que los alumnos solo se comunicarán a través de su cuerpo sin usar la vía oral.**

Tarea 3. Nos ordenamos (10'):

- **Integración: el profesor/a indicará la manera de ordenarse de forma oral, pero al grupo donde esté Juan, les mostrará un cartel donde aparezca la manera de la que tendrán que ordenarse.**
- **Inclusión: el profesor/a les mostrará a todos los alumnos un cartel donde aparecerá la palabra (edad, altura, peso…) por la que tendrán que ordenarse. Los alumnos tendrán que realizar la actividad sin hablar, es decir, solo podrán comunicarse con gestos para poder llegar al objetivo final, que es conseguir estar ordenados según los distintos parámetros.**

Vuelta a la calma. Diferentes formas de dormir (8'):

- **Integración: el alumno tendrá un papel con las diferentes formas de dormir que tendrán que realizar marcadas con un número, la profesora le indicará a Juan con gestos qué número es el que deben realizar.**
- **Inclusión: todos los alumnos tienen ese papel, la profesora les indica con la mano el número a todos y ellos ejecutan la actividad en silencio y expresando el mensaje correspondiente con sus cuerpos.**

Tabla 12

Sesión 2 de la Unidad Didáctica "Qué expreso con mi cuerpo"

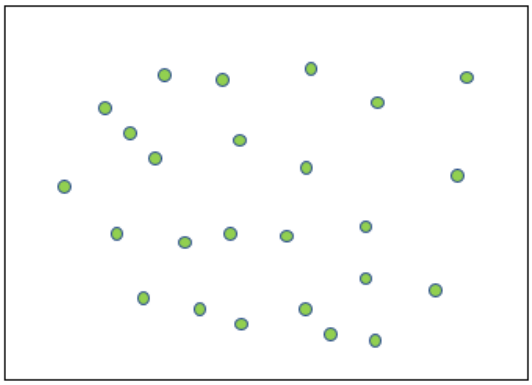
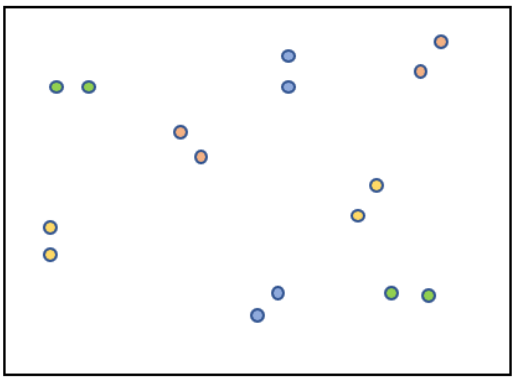
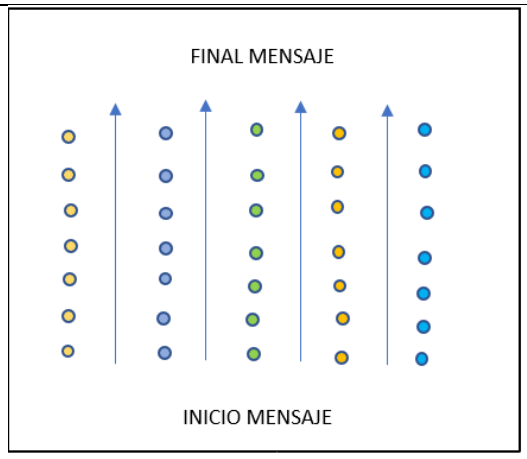
<table>
<tr><th colspan="3">SESIÓN N.º 2 – MIMOS EN PRÁCTICA</th></tr>
<tr><td colspan="3">Aspectos generales</td></tr>
<tr><td>Unidad didáctica: 12</td><td>Fecha: 5/05/2021</td><td>Metodología:
Estilo: descubrimiento guiado y resolución de problemas
Técnica: indagación</td></tr>
<tr><td colspan="2">Materiales:
Papeles
Bolígrafos
Tarjetas con frases</td><td>Espacios:
Pabellón deportivo</td></tr>
<tr><td colspan="3">Contenidos</td></tr>
<tr><td colspan="3">Utilización técnicas de expresión corporal
La postura, el gesto y el movimiento como medio de expresión.
Juegos de expresión corporal: imitación.
Improvisaciones individuales
Conocer y utilizar las posibilidades expresivas del cuerpo y el movimiento para comunicarse.
Expresar a través del gesto y el movimiento, con desinhibición, creatividad y espontaneidad
Valorar la propia riqueza corporal expresiva y la de los demás</td></tr>
<tr><td colspan="2">Criterios de evaluación</td><td>Competencias</td></tr>
<tr><td colspan="2">2. Interpretar y producir acciones motrices con finalidades artístico-expresivas, utilizando técnicas de expresión corporal y otros recursos.
7. Reconocer las posibilidades de las actividades físico-deportivas y artísticas expresivas como formas de inclusión social, facilitando la eliminación de obstáculos a la participación de otras personas independientemente de sus características, colaborando con los demás y aceptando sus aportaciones.</td><td>Comunicación Lingüística
Aprender a Aprender
Competencias Sociales y Cívicas
Conciencia y Expresiones Culturales</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivos</td></tr>
</table>

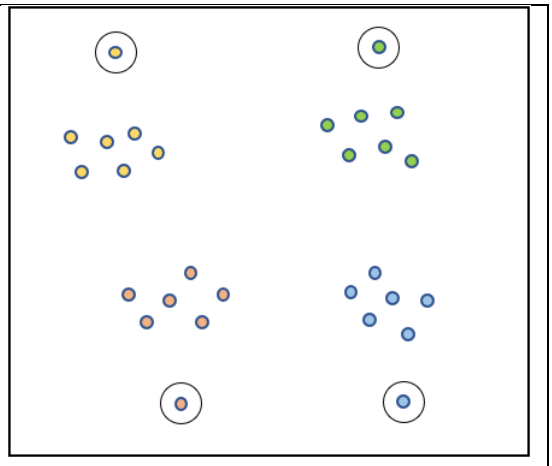
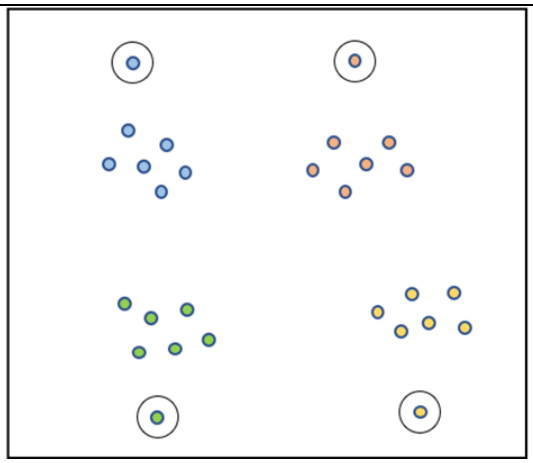
Objetivos de etapa: a, b y l

Objetivos de área: 4, 6 y 11

Objetivos específicos de la sesión:

- **Desarrollar capacidades comunicativas no verbales**
- **Iniciar el arte y técnica de imitar**
- **Incidir en la importancia de la comunicación corporal para transmitir un mensaje**

Desarrollo de las tareas	Representación gráfica
Calentamiento. Juego de imitación (10'): **Consiste en que los alumnos/as irán desplazándose por el terreno de juego, y el profesor dirá "tenéis que desplazaros como perros", y todos deberán de ponerse a cuatro "patas" e ir así por el espacio. Deberán de imitar todo aquello que el profesor vaya diciendo.**	
Tarea 1. ¿Qué pone en la tarjeta? (12'): **Los alumnos se colocan por pareja y se le entrega una serie de tarjetas a cada una de ellas. En cada tarjeta habrá una frase, por ejemplo "Tengo mucho frío" y uno de ellos tendrá que intentar que su compañero adivine esa frase. No podrá usar la voz, únicamente su cuerpo para transmitir el mensaje.**	 LEER UN LIBRO
Tarea 2. El teléfono que no habla (12'): **Los alumnos se colocarán en 4 grupos de 7 personas y se colocan en fila uno detrás de otro. Al último alumno de la fila se le entrega una tarjeta con un mensaje, por ejemplo "Voy andando por la calle, me tropiezo y me hago daño en el pie". Ese alumno tendrá que transmitir ese mensaje solo usando su cuerpo, llamará a su compañero que está delante y realizará los gestos. Ese compañero, avisa al siguiente, y así sucesivamente. Al llegar al último compañero, éste hará el gesto recibido intentando averiguar el mensaje.** • **Variante: se realiza en 2 grupos de 16 personas o con toda la clase en una misma fila**	 PEDIR MATRIMONIO MIENTRAS HACES UN BAILE

Tarea 3. El deporte secreto (8'): **Los alumnos se colocan en 7 grupos de 4 personas. Cada alumno elige un deporte y deberá representarlo a su grupo solo mediante gestos y sin sonido alguno. Los compañeros tratarán de adivinar el deporte que está haciendo.**	
Vuelta a la calma. Las películas (8'): **En los mismos grupos de la actividad anterior, se escenifica una película y los compañeros deberán adivinar de cual se trata.**	

- ***Sesión 2. Atención a la diversidad: integración e inclusión***

Calentamiento. Juego de imitación (10'):

- **Integración: en esta actividad se puede hacer la adaptación de enseñar tarjetas con dibujos, por ejemplo, un perro y el alumno con discapacidad auditiva lo imitará para desplazarse como así. El resto de alumnado recibirá la información de manera oral.**
- **Inclusión: todos los alumnos reciben la información a través de las tarjetas y tendrán que ir imitando cada uno de los animales /objetivos/ acciones que el profesor vaya mostrando.**

Tarea 1. ¿Qué pone en la tarjeta? (12'):

- **Integración: el compañero que realice la actividad con Juan usará papeles para comunicarse. Cuando él que tenga que adivinar la frase, sepa cuál es, la escribirá en un papel para confirmarlo con la otra tarjeta. Para transmitir el mensaje no tendrán ningún problema ya que es con el cuerpo y no se necesita la voz.**
- **Inclusión: en esta actividad todos los alumnos pueden trabajar mediante tarjetas.**

Tarea 2. El teléfono que no habla (12'):

- **Integración e inclusión: en esta actividad la única adaptación que sería necesaria es al final. Cuando le llegue el mensaje al último compañero**

tendrá que imitar con el cuerpo el mensaje que ha recibido, mientras el primer compañero le hará el movimiento inicial, enseñando la tarjeta a todos los compañeros.

Tarea 3. El deporte secreto (8') y Vuelta a la calma. Las películas (8')

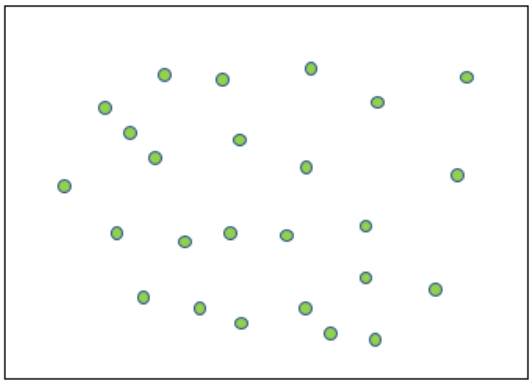
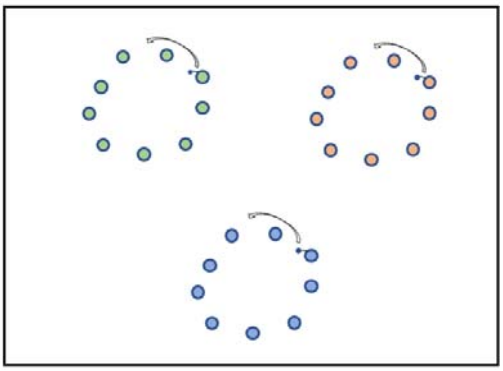
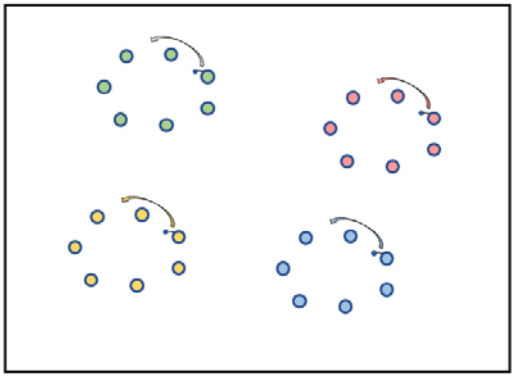
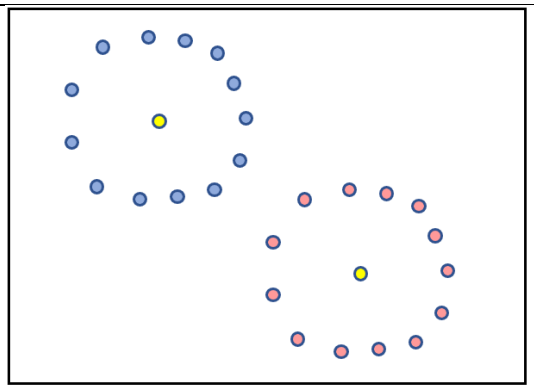
- **Integración: En estas dos actividades finales, el grupo al que pertenezca el alumno con discapacidad auditiva, tendrá unas adaptaciones, mientras el resto de grupos actuará según la explicación. En el grupo de Juan, los compañeros tendrán un papel a modo de pizarra donde irán escribiendo los deportes o las películas que crean que están escenificando.**
- **Inclusión: todos los grupos tendrán papeles a modo de pizarra y será ahí donde irán escribiendo los deportes y películas.**

Tabla 13
Sesión 3 de la Unidad Didáctica "Qué expreso con mi cuerpo"

<table>
<tr><th colspan="3">SESIÓN N.º 3 – MÚSICA-RITMO</th></tr>
<tr><td colspan="3">Aspectos generales</td></tr>
<tr><td>Unidad didáctica: 12</td><td>Fecha: 10/05/2021</td><td>Metodología:
Estilo: descubrimiento guiado y resolución de problemas
Técnica: indagación</td></tr>
<tr><td colspan="2">Materiales:
Globos
Altavoz
Papeles / cartulinas</td><td>Espacios:
Pabellón deportivo</td></tr>
<tr><td colspan="3">Contenidos</td></tr>
<tr><td colspan="3">Juegos de expresión corporal: desinhibición e imitación
Improvisaciones colectivas e individuales.
Integración del ritmo como elemento fundamental del movimiento.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Criterios de evaluación</td><td>Competencias</td></tr>
<tr><td colspan="2">2. Interpretar y producir acciones motrices con finalidades artístico-expresivas, utilizando técnicas de expresión corporal y otros recursos.
7. Reconocer las posibilidades de las actividades físico-deportivas y artísticas expresivas como formas de inclusión social, facilitando la eliminación de obstáculos a la participación de otras personas independientemente de sus características, colaborando con los demás y aceptando sus aportaciones.</td><td>Comunicación Lingüística
Aprender a Aprender
Competencias Sociales y Cívicas
Conciencia y Expresiones Culturales</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivos</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivos de etapa: a, b y l

Objetivos de área: 4, 6 y 11

Objetivos específicos de la sesión:
Desarrollar capacidades comunicativas no verbales
Iniciar el arte y técnica de imitar
Expresar a través del gesto y el movimiento, con desinhibición, creatividad y espontaneidad.
Utilizar técnicas corporales de forma creativa.
Crear secuencias de movimientos ajustados a un ritmo musical.
Fomentar valores como la tolerancia y el respeto.
Conocer y utilizar las posibilidades expresivas del cuerpo y el movimiento para comunicarse.
Valorar la propia riqueza corporal expresiva y la de los demás</td></tr>
</table>

Desarrollo de las tareas	Representación gráfica
Calentamiento. Los autochoques (10'): **La distribución de la clase es de manera individual. Suena la música. Todos van esquivando a los demás desplazándose por el espacio hasta que el director de juego para la música, momento en el que además nombra una parte del cuerpo. En este momento, todos han de intentar chocar con los demás con esa parte del cuerpo. Vuelve a sonar la música y siguen esquivándose.** • **Variante: Los jugadores forman parejas unidas por cualquier parte del cuerpo, de manera que parezcan siameses.**	
Tarea 1. Quién lo explota (14'): **Se divide a la clase en 3 grupos de 9, 9 y 10 alumnos aproximadamente. Colocados en círculo, se dejan unos globos en el centro. Dos miembros del círculo cogen un globo y al sonido de la música lo deberán ir pasando al compañero/a de la derecha, cuando la música pare, la persona que tiene el globo tiene que elegir a uno/a o varios/as compañeros/as para intentar explotar el globo de la forma que más les guste. El/la profesor/a controlará la música. Según avancemos en la actividad, introduciremos más globos, de forma que haya más actividad.**	
Tarea 2. La patata caliente (12'): **Los alumnos se dividen en grupos de 7 personas. La música comenzará a sonar y los alumnos tendrán que ir bailando mientras se van pasando una pelota llamada "la patata caliente". Cuando la música deje de sonar, el alumno que lleve la patata caliente será eliminado.** • **Se pueden hacer grupos de más alumnos.**	
Vuelta a la calma. El director de orquesta (14'): **Los alumnos se dividen en 2 grupos de 14 alumnos formando un círculo. Habrá un director de orquesta que se elige en cada grupo y tendrá que comenzar a realizar un movimiento con su cuerpo, el resto tendrá que imitarlo, haciendo lo mismo. Otro alumno, se situará dentro del círculo y tendrá que ir observando a sus alumnos hasta averiguar quién es el alumno que comienza los movimientos, es decir, el director de orquesta. Cuando lo adivinen, vuelven a cambiar los roles.**	

- ***Sesión 3. Atención a la diversidad: integración e inclusión***

Calentamiento. Los autochoques (10'):

- **Integración e inclusión: Cuando en la realización del juego se pare la música, el alumno con deficiencia auditiva no presentará dificultades debido a que siente las vibraciones de la música. Una vez parada la música, en el momento de realizar el choque se mostrará una cartulina con la parte del cuerpo que deba chocar, para que no haya ningún problema por parte de éste. Procuraremos que el alumno con discapacidad auditiva esté cerca del altavoz para sentir mejor las vibraciones o incluso, podemos darle un globo para que las pueda percibir con más facilidad.**

Tarea 1. Quién lo explota (14'):

- **Integración: en la realización de la actividad el alumno no presentará problemas al percibir la música debido a que siente las vibraciones de la música. En el grupo al que pertenezca Juan, el alumno con discapacidad, cuando el alumno que tenga el globo al parar la música indique la parte del cuerpo con la que deberá explicarlo el compañero elegido, lo hará sin voz. Señalando en su cuerpo con qué tendrá que explotarlo. Otra forma de que el alumno perciba la música con mayor facilidad será darle un globo a él y que lo tenga siempre en sus manos.**
- **Inclusión: todos los grupos indican la parte del cuerpo con gestos al igual que al señalar al compañero que tendrá que explotarlo. Otra forma de inclusión sería que en lugar de usar música, un alumno se colocara en el centro botando una pelota y el resto se coloca el círculo pasándose el globo. Cuando el alumno del centro decide parar y coge el balón con sus manos, el alumno que tenga el globo es el que tendrá que elegir al compañero para explotar el globo. En lugar de usar música, usamos un balón votando que es más visual.**

Tarea 2. La patata caliente (12'):

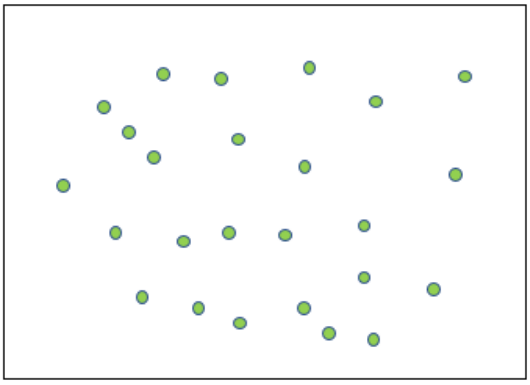
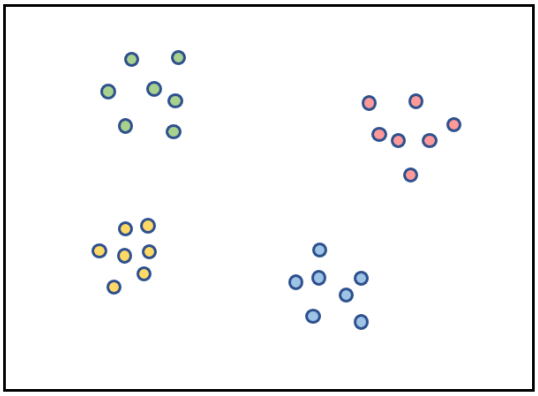
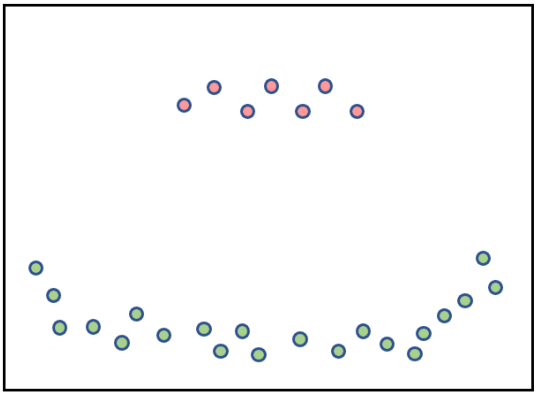
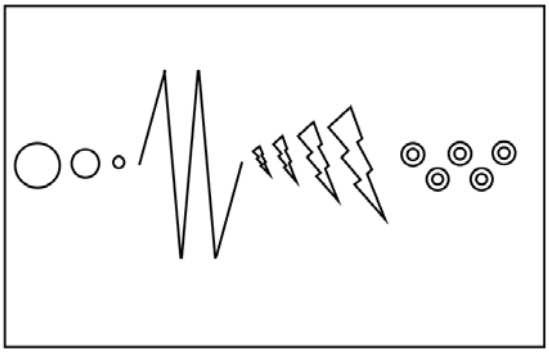
- **Integración: Cuando en la realización del juego se pare la música, el alumno con deficiencia auditiva no presentará dificultades debido a que siente las vibraciones de la música. Para mayor facilidad, la profesora puede situarse cerca del alumno para indicarle con un gesto el comienzo y el final de la música.**
- **Inclusión: una manera de inclusión en esta actividad sería que en lugar de que los alumnos estuvieran escuchando música, sería la profesora quien, mediante un gesto, indique el comienzo y el final de la actividad. Esto sería posible también en la primera actividad de calentamiento.**

Vuelta a la calma. El director de orquesta (14'):

- **Integración e inclusión: durante esta actividad no sería necesario ninguna adaptación porque el desarrollo de la misma se va a llevar a cabo con imitaciones y movimientos del cuerpo. Podríamos aclarar a los alumnos/as que cuando descubran quién es el director de orquesta, lo indiquen señalando con el brazo en lugar de decir su nombre.**

Tabla 14
Sesión 4 de la Unidad Didáctica "Qué expreso con mi cuerpo"

<table>
<tr><th colspan="3">SESIÓN N.º 4 - DRAMATIZACIÓN</th></tr>
<tr><td colspan="3">Aspectos generales</td></tr>
<tr><td>Unidad didáctica: 12</td><td>Fecha: 12/05/2021</td><td>Metodología:
Estilo: descubrimiento guiado y resolución de problemas
Técnica: indagación</td></tr>
<tr><td colspan="2">Materiales:
28 papeles recortados de 4 cuadros de obras de arte.
Tarjetas con figuras geométricas distribuidas aleatoriamente
2 dados</td><td>Espacios:
Pabellón deportivo</td></tr>
<tr><td colspan="3">Contenidos</td></tr>
<tr><td colspan="3">El movimiento como medio de comunicación.
Actitud activa y participación respetuosa
Utilización de técnicas de expresión corporal de forma creativa.
Desinhibición, confianza y seguridad en uno mismo.
Reconocimiento de obras de artes.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Criterios de evaluación</td><td>Competencias</td></tr>
<tr><td colspan="2">2. Interpretar y producir acciones motrices con finalidades artístico-expresivas, utilizando técnicas de expresión corporal y otros recursos.
7. Reconocer las posibilidades de las actividades físico-deportivas y artísticas expresivas como formas de inclusión social, facilitando la eliminación de obstáculos a la participación de otras personas independientemente de sus características, colaborando con los demás y aceptando sus aportaciones.</td><td>Comunicación Lingüística
Aprender a Aprender
Competencias Sociales y Cívicas
Conciencia y Expresiones Culturales</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivos</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objetivos de etapa: a, b y l
Objetivos de área: 4, 6 y 11
Objetivos específicos de la sesión:
Iniciar contenidos de dramatización y escenificación.
Conocer y utilizar las posibilidades expresivas del cuerpo y el movimiento para comunicarse.
Expresar a través del gesto y el movimiento, con desinhibición, creatividad y espontaneidad
Valorar la propia riqueza corporal expresiva y la de los demás
Plantear situaciones que deberán resolver los alumnos/as trabajando en equipo.
Demostrar al alumnado la importancia de la integración y la inclusión en la educación.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Desarrollo de las tareas</td><td>Representación gráfica</td></tr>
</table>

Calentamiento. El dado manda 10' **Todos los alumnos se desplazan de manera libre y aleatoria por la zona de juego, hasta que el profesor lanza dos dados. En función del número que salga, es cuando los alumnos deben reunirse con sus compañeros para formar el/los número/s que aparecen en dichos dados. No pueden formarse grupos con menor o mayor número de componentes.** **Variante: en lugar de sumar los dados, se resta el menor al mayor.**	
Tarea 1. ¿Cuál es mi nombre? 12' **Se cortan 4 obras de artes impresas en un papel en 7 trozos, de manera que existan 28 piezas. El profesor le entregará uno de estos papeles recortados a cada alumno y se distribuirán por el espacio. Al comienzo de la actividad, los alumnos tendrán que ir buscando a los compañeros que tengan las piezas restantes de la obra. Finalmente, se agruparán en 4 grupos de 7 personas y tendrán que unir las piezas para crear el cuadro. En estos grupos tendrán que intentar averiguar cuál es el nombre del cuadro.**	
Tarea 2. La obra de teatro 16' **En los mismos grupos y con la obra asignada a cada uno, tendrán que hacer una representación real del cuadro con todos los componentes del grupo. Tendrán unos minutos para prepararlo y finalmente, lo expondrán a sus compañeros.**	
Tarea 3. Todo vale 12' **Se dividen en grupos de 4-5 personas y se les entregará una tarjeta con diferentes formas y diferentes tamaños en una secuencia. En sus propios grupos, tendrán que acordar cómo representar esas figuras geómetras en la realidad. Pasados unos minutos, lo expondrán frente a sus compañeros.**	

- ***Sesión 4. Atención a la diversidad: integración e inclusión***

Calentamiento. El dado manda (10')

- **Inclusión e integración: en esta actividad el alumno con discapacidad auditiva no va a tener complicaciones porque solo necesitan la vista para observar el dado y unirse junto a sus compañeros.**

Tarea 1. ¿Cuál es mi nombre? (12') - Tarea 2. La obra de teatro (16') - Tarea 3. Todo vale (12')

- **Integración: durante estas tres actividades ocurrirá una cosa similar, estará en mayor parte en manos de sus compañeros el que el alumno con discapacidad auditiva pueda seguir la actividad con facilidad. El profesor, como hemos comentado anteriormente, le dará la información inicial de manera clara al alumno, pero cuando comienzan a trabajar, son los compañeros quienes tienen que prestar atención a que Juan esté participando de manera activa en la clase. Para ello, les entregaremos un papel y un boli por donde podrán comunicarse y además, les indicaremos que hablen despacio, claro y cerca de Juan para que él pueda leer los labios. De esta manera, Juan podrá seguir la actividad dentro de su grupo de trabajo.**
- **Inclusión: en esta actividad solo llevamos a cabo una integración. Para desarrollar esta actividad de manera inclusiva tendríamos que hacer que ninguno de los alumnos se comunique de forma oral, únicamente por escrito y gestos y la actividad se complicaría muchísimo, dejando de tener similitud a la planteada en un principio. Es por esto por lo que lo más conveniente llevar a cabo una clase con integración, donde se propongan las adaptaciones solo al grupo donde participa Juan.**

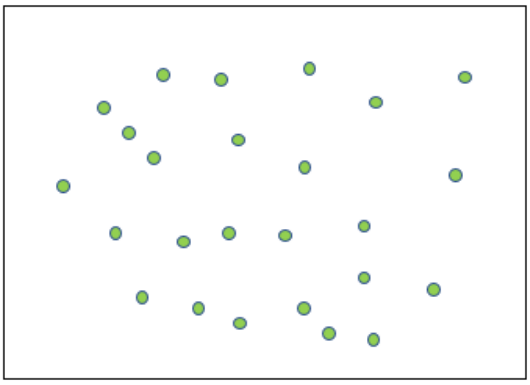
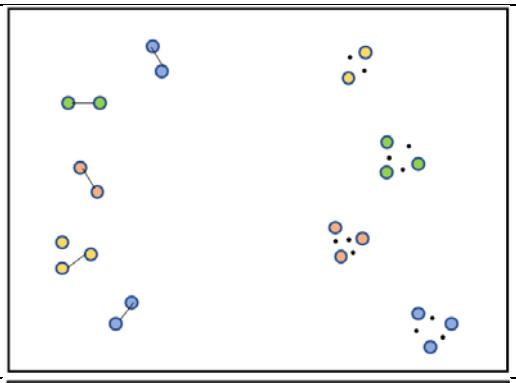
Tabla 15
Sesión 5 de la Unidad Didáctica "Qué expreso con mi cuerpo"

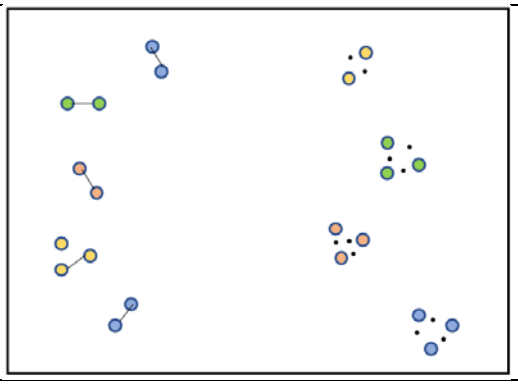
<table>
<tr><th colspan="4">SESIÓN N.º 5 – MALABARES Y COMBA</th></tr>
<tr><th colspan="4">Aspectos generales</th></tr>
<tr><td>Unidad didáctica: 12</td><td colspan="2">Fecha: 17/05/2021</td><td>Metodología:
• Estilo: descubrimiento guiado y resolución de problemas
• Técnica: indagación</td></tr>
<tr><td colspan="3">Materiales:
• Combas
• Malabares</td><td>Espacios:
• Pabellón deportivo</td></tr>
<tr><th colspan="4">Contenidos</th></tr>
<tr><td colspan="4">• Juegos rítmicos: malabares y comba.
• Participación en las actividades de expresión corporal.
• Juegos de expresión corporal: calentamiento y desinhibición.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Criterios de evaluación</th><th colspan="2">Competencias</th></tr>
<tr><td colspan="2">2. Interpretar y producir acciones motrices con finalidades artístico-expresivas, utilizando técnicas de expresión corporal y otros recursos.
7. Reconocer las posibilidades de las actividades físico-deportivas y artísticas expresivas como formas de inclusión social, facilitando la eliminación de obstáculos a la participación de otras personas independientemente de sus características, colaborando con los demás y aceptando sus aportaciones.</td><td colspan="2">• Comunicación Lingüística
• Aprender a Aprender
• Competencias Sociales y Cívicas
• Conciencia y Expresiones Culturales</td></tr>
</table>

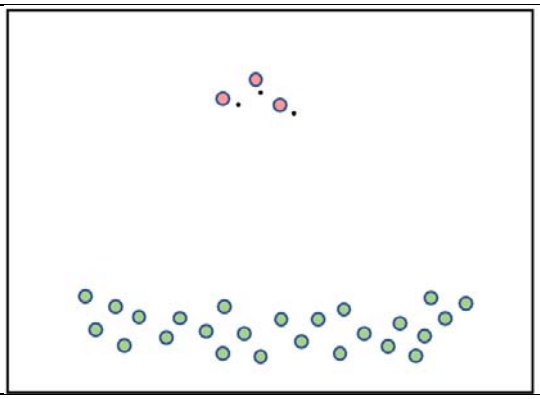
<table>
<tr><th colspan="2">Objetivos</th></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos de etapa: a, b y l

Objetivos de área: 4, 6 y 11

Objetivos específicos de la sesión:

• Iniciar contenidos prácticos de malabares y comba
• Expresar a través del gesto y el movimiento, con desinhibición, creatividad y espontaneidad
• Plantear situaciones que deberán resolver los alumnos/as trabajando en equipo.
• Demostrar al alumnado la importancia de la integración y la inclusión en la educación
• Desarrollar las habilidades motrices ritmo, coordinación y saltos.</td></tr>
<tr><th>Desarrollo de las tareas</th><th>Representación gráfica</th></tr>
<tr><td>Calentamiento: La mancha contagiosa 10’
Los alumnos están dispersos de manera individual por la zona de juego. Uno de ellos comienza a pillar a sus compañeros. Cuando toca a un alumno, se intercambian el rol y comienza a quedarla, llevando una mano allá donde su compañero le haya tocado, pasándole así la mancha contagiosa</td><td>  </td></tr>
<tr><td>Tarea 1 – Familiarización con el material 20’
La mitad de la clase trabajará con los malabares y la otra mitad con la comba. A ambos grupos se les dará unas pautas y serán ellos quienes, junto con sus compañeros, vayan probando cada material y familiarizándose con ellos. Trabajarán en pareja o en trío.
Cuando pase la mitad del tiempo, el profesor avisará para que los alumnos intercambien los materiales con sus compañeros. Los que estaban practicando con los malabares, pasarán a practicar con la comba.</td><td>  </td></tr>
<tr><td>Tarea 2 – Ponemos en marcha la creación 10’

Cada una de las parejas o tríos elije malabares, comba o ambas y tendrán un tiempo determinado para montar una actuación mostrándole a sus compañeros algo que hayan aprendido nuevo o algo que ya supieran hacer y que lo han mejorado.</td><td>  </td></tr>
</table>

Tarea 3 – Luces, cámara y acción 15'. **En esta actividad final de la clase cada grupo mostrará en un periodo de tiempo que no sea superior a 1 min la "actuación" que han preparado.**	

- ***Sesión 5. Atención a la diversidad: integración e inclusión***

Calentamiento: La mancha contagiosa (10')

- **Integración e inclusión: durante esta actividad el alumno con discapacidad auditiva no tiene complicación ya que no se necesita de la comunicación oral entre los alumnos/as. Si que encontramos complicaciones para resolver pequeños conflictos que pueda presentarse durante la marcha por algún problema de entendimiento entre los alumnos. En estas ocasiones nos plantearemos parar la actividad y aclararlo. Aquí lo más fundamental sería explicar detenidamente y con claridad la actividad desde el principio, asegurándonos así de que Juan lo ha comprendido.**

Tarea 1 – Familiarización con el material (20')

- **Integración: durante esta actividad el alumno con discapacidad auditiva no tendrá muchas complicaciones debido a que se trata de que vayan probando los distintos materiales. La pareja o trío de Juan tratarán de hablarle cerca, claro y despacio para que pueda leerle los labios y Juan tendrá un papel y un bolígrafo para en casos en los que necesite comunicarse en algún momento de la actividad.**

Tarea 2 – Ponemos en marcha la creación (10') - Tarea 3 – Luces, cámara y acción (15')

- **Integración: durante estas dos actividades ocurre algo similar a lo que ocurre en la sesión 4, estará en mayor parte en manos de sus compañeros el que el alumno con discapacidad auditiva pueda seguir la actividad con facilidad. El profesor, como hemos comentado anteriormente, le dará la información inicial de manera clara al alumno, pero cuando comienzan a trabajar, son los compañeros quienes tienen que prestar atención a que Juan esté participando de manera activa en la clase y pueda comunicarse correctamente con ellos. Para ello, les entregaremos un papel y un boli por donde podrán comunicarse y además, les indicaremos que hablen despacio, claro y cerca de Juan para que él pueda leer los labios. De esta manera, Juan podrá seguir la actividad dentro de su grupo de trabajo.**
- **Inclusión: en esta actividad lo más adecuado es llevar a cabo una sesión integradora y no inclusiva. Para desarrollar esta actividad de manera inclusiva tendríamos que hacer que ninguno de los alumnos se comunique de forma oral, únicamente por escrito y gestos y la actividad se complicaría muchísimo, dejando de tener similitud a la planteada en un principio. Es por**

esto por lo que lo más conveniente llevar a cabo una clase con integración, donde se propongan las adaptaciones solo al grupo donde participa Juan.

7. CONCLUSIONES

Es necesario que se trabajen propuestas de inclusión e integración de un alumno con cualquier tipo de discapacidad.

Atender a cada alumno según sus necesidades y educarle emocionalmente. Es decir, es fundamental incluir a un alumno sea cual sea su situación, pero también es importante que el alumno sea consciente de su diversidad funcional, que madure su inteligencia emocional, porque al salir de clases y volver a su casa, va a estar en un mundo donde no existe inclusión para la discapacidad auditiva. Donde va a enfrentarse a una sociedad que se comunica mayoritariamente con la voz. Y para todo esto el contenido de expresión corporal se nos antoja como una herramienta fundamental dentro de las clases de educación física.

Cuando hemos analizado y redactado las adaptaciones que íbamos a proponer para cada actividad, nos hemos dado cuenta de que sin esas medidas, el alumno con discapacidad auditiva tendría diariamente muchas complicaciones para seguir cualquier actividad. Por tanto, hemos tomado conciencia de la importancia que tiene el adaptar las actividades para un alumno con discapacidad.

Normalizar e integrar a la persona con discapacidad en un grupo de clase es un proceso bidireccional, en donde este alumnado se integra pero sería interesante saber también qué le está pasando al grupo en ese proceso. De esta manera el trabajo podría llevarse de una forma más objetiva y coherente, sin perder nunca de vista a la clase de forma conjunta.

5. BIBLIOGRAFIA

Aguilar J.L. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Discapacidad Auditiva.* Consejería de educación, Dirección General de Participación e Innovación Educativa.

Cardona, A. (2009). *Patricia Stokoe: vida y obra. La creadora de la Expresión Corporal-Danza*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada.

Castillo, E., Sánchez, J. y Serrat, S. (2009). Estado de la expresión corporal en los planes de estudio de grado en ciencias de la actividad física y el deporte en Andalucía*. EmásF: revista digital de educación física*, Año 10, *Núm. 60.*

Encuesta sobre discapacidades, autonomía personal y situaciones de dependencia. (2008). INE, Instituto Nacional de Estadísticas.

Llanos, G. y Bravo J., (2017). *Flipped classroom como puente hacia nuevos retos en la educación primaria*. CEF, volumen 8, 39-49.

Marín, M.N. (2012*).* La expresión corporal como instrumento para resolver conflictos en el aula de educación física. *EmásF: revista digital de educación física,* volumen 14, 122-141.

Naranjo, S. F. (2017). *Hablar con el cuerpo y escuchar con el corazón. Técnicas de expresión corporal como herramientas para mejorar la comunicación en familias con padres oyentes de niñas, niños y jóvenes con discapacidad auditiva.* Tesis doctoral. Universidad Central del Ecuador.

ORDEN de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas (BOJA Extraordinario nº 7, 18-01-2021)

Sánchez, Y. y Flores M.J. (2019). *Retos de la inclusión educativa. Dificultades de aprendizaje en la diversidad funcional auditiva*. Quaderns d'animació i educació social.

Santiago, P. (1985). *Expresión corporal y comunicación: teoría y práctica de un programa.* Narcea. Madrid

Stokoe, P. (1986*). La expresión corporal*. Paidós, Buenos Aires.

Rueda, B. (2004). La expresión corporal en el desarrollo del área de educación física. En Castillo, E., Díaz, M. (2004). *Expresión Corporal en Primaria.* Servicio de publicaciones. Universidad de Huelva

Fecha de recepción: 5/11/2021
Fecha de aceptación: 18/11/2021

EmásF
Revista Digital de Educación Física
ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

BENEFICIOS DE LA DANZA URBANA EN JÓVENES: UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DEL BIENESTAR EMOCIONAL Y LA EXPRESIÓN CORPORAL

Rodrigo Valdés González
Doctorando por la Universidad Europea Miguel de Cervantes. Valladolid. España
Email: rvaldes@uemc.es

Beatriz Fernández Díez
Profesora en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Europea Miguel de Cervantes. Valladolid. España
Email: bfernandez@uemc.es

Carlos Ballón García
Coordinador de Actividades de Formación en la Escuela Fresas con Nata. Valladolid. España.
Email: carlosballon@hotmail.es

RESUMEN

Con el presente estudio se pretende conocer los beneficios psicosociales y expresivos que la danza urbana tiene para la juventud vallisoletana. Para ello, se cuenta con una muestra de 52 danzantes de la Escuela de bailes urbanos "Fresas con Nata" de Valladolid. Dicho alumnado tiene edades comprendidas entre los 12 y los 25 años y pertenece a diversas zonas y centros educativos de la ciudad. Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario de preguntas abiertas y entrevistas personales, llevadas a cabo en dos grupos de discusión. Los resultados indican que las personas participantes hacen una valoración positiva de esta actividad, reconociendo beneficios importantes como la mejora de su autoestima, de las relaciones sociales y de la gestión de sus problemas cotidianos, entre otros. También hacen un especial hincapié en la liberación que les supone el baile que practican, debido a la carga expresiva que este conlleva.

PALABRAS CLAVE:

Baile urbano; autoestima; autoexpresión; relaciones sociales; identidad

BENEFITS OF URBAN DANCE IN YOUNG PEOPLE: AN ANALYSIS FROM THE PERSPECTIVE OF EMOTIONAL WELL-BEING AND CORPORAL EXPRESSION

ABSTRACT

This study aims to know the psychosocial and expressive benefits that urban dance has for the youth of Valladolid. For this, there is a sample of 52 dancers from the School of urban dances "Fresas con Nata" of Valladolid. These students are between the ages of 12 and 25 and belong to various areas and educational centres in the city. The instruments used were a questionnaire of open questions and personal interviews, carried out in two discussion groups. The results indicate that the participants make a positive assessment of this activity, recognizing important benefits such as the improvement of their self-esteem, social relations and the management of their daily problems, among others. They also put a special emphasis on the liberation that the dance they practice entails, due to the expressive load that this entails.

KEYWORD

Urban dance; self-esteem; self-expression; social relations; identity

INTRODUCCIÓN.

Un creciente número de estudios ha demostrado la utilidad de incorporar artes expresivas, como la música, la dramatización y la danza, en la promoción de programas de promoción de la salud y el bienestar de la juventud. Entre los beneficios obtenidos por la población joven al participar en actividades artísticas se encuentran mejoras no solo a nivel de salud física, sino también en aspectos relacionados con la autoestima y las habilidades sociales (Sánchez, 2021). Un ejemplo en este sentido es el trabajo de Motos y Alfonso (2018), en el que investigan la relación entre participar en actividades teatrales y el desarrollo positivo en la adolescencia. Los resultados indican que dichas prácticas ofrecen la posibilidad de mejorar la autoestima, las habilidades comunicativas y la expresión de sentimientos, así como sirven de ayuda en el proceso de formación de la identidad del adolescente. De hecho, la adolescencia es un período crítico en el que las relaciones interpersonales exitosas suponen una garantía de bienestar social en la adultez. Uno de los mayores retos del adolescente es construir su identidad personal, la consciencia de su propia individualidad, por ello, este se caracteriza por una continua lucha intentando afirmar y manifestar su personalidad, pero también por sentirse identificado con sus amigos y grupo de edad (Petrachovschi, Costas & Voicu, 2011; Iglesias, 2013; Campino, Carmona, Carvajal & Reyno, 2009). Motos y Alfonso (2018) afirman que el participar en programas o actividades que favorecen un desarrollo positivo durante la adolescencia, está relacionado con la obtención de mejores logros educativos y ocupacionales, así como una mayor implicación social.

En el caso de la danza, son numerosos los autores que han afirmado que, como actividad recreativa, es eficaz a la hora de promover la salud física, psíquica y social de todas las edades (Beaulac, Marcela & Kristjansson, 2010; Quiroga, Kreutz, Clift & Bongard, 2010; Harris, Wilks & Stetwart, 2012; Connolly, Quin & Redding, 2011; Philipsson, Duberg, Möller & Hagberg, 2013; Fuentes, 2006; Romero, 2010; Schwender, Spengler, Oedl & Mess, 2018; Siu Yen Louie, 2017). Connolly, Quin y Redding (2011), apuntan que, para que los resultados sean positivos, la sensación de disfrute y la motivación intrínseca deben estar presentes en la práctica de este tipo de actividades.

La danza es un lenguaje universal, una forma básica de expresión, que además de constituir un buen ejercicio físico para la salud, también incluye aspectos psicológicos como la mejora de la autoestima y el pensamiento creativo (Rasmussen & Sturzenbecker, 2013). En este sentido, Padilla y Coterón (2013), han destacado beneficios tales como la mejora en la capacidad funcional, las relaciones sociales, el bienestar personal y social, y la disminución de emociones negativas como la depresión o la ansiedad. Como apoyo a estas afirmaciones, los resultados de Vergara, Fuentes, González, Cadagan, Morales, Poblete et al. (2021), indican que la danza constituye una oportunidad para aumentar la autoestima desde tres puntos de vista: el social, el motriz y el cognitivo. Ya Cuellar (2017), Abilleira, Fernández, Ramallo y Prieto (2017) y Ruano (2004, 2013), evidencian un impacto de actividades como la expresión corporal y la danza en la vivencia emocional del alumnado. En concreto, el estudio de Abilleira et al. (2017), se hizo con niños y niñas de primaria, encontrando resultados positivos como la mejora en el autoconcepto y la autoestima tras la práctica de un programa de danza. Igualmente, Aparicio y Tejero (2018), con la práctica en concreto de danza urbana en las clases de Educación Física, el alumnado de Educación Primaria reconoció la

vivencia de emociones positivas tales como la alegría y la satisfacción. Estas emociones fueron similares a las encontradas por Rodríguez y Rocu (2016) en el alumnado de Educación Secundaria tras la práctica de los contenidos de Expresión Corporal en las clases de Educación Física.

La danza urbana ha sido utilizada frecuentemente, a través de programas de desarrollo, en colectivos de jóvenes desfavorecidos, tanto por ser una forma de ejercicio físico saludable, aunque no es el interés principal de este tipo de población, como por ser un medio de expresión artística, que conecta directamente con sus necesidades sociales, intereses y reivindicaciones (Gunay & Bacon, 2019; Schaillée, Theeboom & Skille, 2017). De hecho, los orígenes se remontan al movimiento de protesta cultural y artístico surgido a finales de los años 60 y principios de los 70 del siglo XX, por parte de las comunidades afroamericanas y latinoamericanas de los barrios neoyorquinos como Bronx, Queens y Brooklyn, las cuales luchaban contra el racismo, la violencia y la droga (Walls, 2009). Se constituyó entonces como una forma de expresión y comunicación en la calle de una juventud con dificultades sociales diversas (Rodríguez & Iglesias, 2014).

Con la problemática social derivada de la crisis social americana sufrida por los colectivos de inmigrantes (judíos, latinos y afroamericanos), se multiplicaron las bandas urbanas y, con esto, el índice de violencia y muertes callejeras. En este contexto, la cultura urbana *Hip Hop* se constituyó como el motor cultural que hizo visible una danza popular desarrollada fuera de las instituciones oficiales de danza, contextualizada en colectivos que reivindicaban mejoras políticas e igualdad social (Aznar, 2019). Examinar los orígenes de la danza urbana revela entonces que estas formas de expresión cultural fueron un lugar y un espacio para la voz de la juventud y una plataforma para comunicar las necesidades de sus practicantes, denunciar frustraciones, dramas urbanos, etc. (Mc Arthur, 2014). Las reivindicaciones eran proyectadas a través de diferentes formas de expresión musical, plástica y corporal, cobrando forma esta última en las batallas, en las cuales se hacían corros cantando y bailando, mostrando sus vivencias y sus dramas (Rodriguez & Iglesias, 2014). Las batallas, que consistían sobre todo en rapping y competiciones de breaking, sirvieron de automejora, permitiendo a sus miembros perfeccionar las habilidades para competir en la siguiente, sin tener que recurrir directamente a la violencia entre bandas, que era la forma habitual (Yapondjian, 2005).

En este sentido, las danzas urbanas se han visto en numerosas ocasiones como una oportunidad para ayudar a la juventud desfavorecida o étnicamente diversa a expresar sus historias personales y favorecer la expresión y comunicación interpersonal. Autores como Kurt (2020) ponen el ejemplo de Alemania en los años 90 del siglo pasado, en donde el *hip hop* se convirtió en una herramienta pedagógica, por parte de los trabajadores sociales y oficiales del gobierno, para canalizar a la juventud fuera de las calles, drogas y violencia, transformándolos en comportamientos y esfuerzos artísticos productivos.

Pero también se ha reconocido la potencialidad transformadora de este tipo de danza como eje desde el que se hace posible la intervención socioeducativa en la juventud en general, especialmente en la adolescencia, como ayuda para mejorar la resiliencia (Harris, Wilks, Stetwart, Gopinath & MacCubin, 2011). De forma similar a otras actividades artísticas organizadas para los jóvenes, el éxito de los programas basados en danza urbana recae normalmente en el trabajo de grupo y las interacciones personales.

> El término de 'danza urbana' es aplicado a ciertos discursos populares, importados principalmente de Estados Unidos y Jamaica. El reconocimiento de estas danzas en sus lugares de origen se produjo en los años setenta, pero en España se empieza a hablar de ellas a partir de los años ochenta [...] La primera danza urbana practicada en España es la conocida como *breakdance o breaking,* que pertenece a la cultura *Hip Hop,* que se gestó en los años setenta en el barrio marginal del Bronx (Aznar, 59).

Acorde a este mismo autor, en la cultura *Hip Hop* también se incluyen el *popping,* el *locking*, el *krump* y el *freestyle hip hop.* En la cultura *Club* se integran el *voguing*, el *waacking*, el *house* y el *electro dance*. En los años setenta se originan el *locking*, el *popping* y el *waacking* (todos ellos en California), el *breakdance* y el *freestyle hip hop* (ambos en Nueva York) y el *dancehall* (kingston, Jamaica). El *dancehall*, aunque con una finalidad similar al *Hip Hop,* se constituye como una cultura paralela, con connotaciones sociales que distan de esta última. En los años ochenta surgen el *house* y el *voguing* (ambas en Nueva York). En los años noventa nacen el *krump* (California) y el *twerking* (Luisiana). En el año dos mil se origina el *electro dance* (París).

Desde su emergencia en los años 70 del siglo pasado, el baile urbano ha evolucionado en diferentes estilos pasando de las calles del Bronx a formas más comerciales, profesionales y competitivas. Paralelamente, la estructuración de los géneros musicales de los distintos tipos mencionados ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, pasando de la intención de transmitir mensajes subliminales en contra de la desigualdad a formas más comerciales, aunque manteniendo la esencia canalizadora de comunicación con la sociedad y de afirmación de la juventud (Tapia & Ttito, 2019; Rasmunssen & Sturzenbecker, 2013; Steele, 2020).

A comienzos del siglo XXI, la aceptación cada vez mayor de la música y los diferentes estilos mencionados fueron estimulando un continuo desarrollo de los mismos, llegando a generarse incluso otros nuevos. De acuerdo con Sherrill (2016), se puede afirmar que, hoy en día, la influencia a nivel mundial de la cultura urbana trasciende la raza, la localización geográfica, el género y las fronteras culturales.

La adopción de estos géneros musicales por parte de los medios de comunicación, la industria televisiva y cinematográfica, expandieron por el mundo el fenómeno del baile urbano, despojándolo de sus connotaciones marginales iniciales y transformándolo en formatos codificados más adaptados a los estudios y academias de danza (Markula, 2020; Hazzard-Donald, 2004). No obstante, tal como sugieren los resultados de la investigación de Aznar (2019, 497), las academias especializadas en danza urbana se preocupan por mantener "los valores socioculturales de los discursos dancísticos" y animan a sus profesores a realizar una formación continua en aquellos lugares de los cuales son originarios. De hecho, los profesores han sido descritos como una pieza clave a la hora de mantener la motivación y el compromiso por parte de los practicantes. Estudios importantes en el ámbito de las experiencias manifestadas por los adolescentes practicantes de danza urbana, como el de Schaillée et al. (2017) y el de Beaulac, Kristjansson & Calhourn (2011), afirman que en la base de la satisfacción manifestada por los bailarines reside el clima afectivo y motivacional creado por los docentes, los cuales, además de la enseñanza de pasos y coreografías, promueven también la libre exploración del alumnado y el aprendizaje autónomo. Este aspecto también es destacado por Aznar, investigadora en danza urbana, quien afirma que, en las

academias de danza, a pesar de trabajar en su mayoría la coreografía, los docentes también se ocupan de la improvisación de sus alumnos, "como máxima expresión del discurso, incidiendo en la individualidad y autenticidad que cada uno de los bailarines pueda ofrecer" (2019, 487). Yan Lai, Hiu-Kwan, Yuanjie & Jordan (2020) apoyan dichos resultados en su investigación, en la cual también encontraron que los instructores creaban un ambiente cariñoso y atento, estableciendo conexiones positivas con ellos mismos y con el resto de compañeros y compañeras, sirviendo, por lo tanto, como agentes facilitadores de la socialización. En la misma línea se encuentra el trabajo de Gunay y Bacon (2019), en el que destacan la excelente relación entre los participantes y sus docentes, no solo por ser estos últimos los referentes en las habilidades dancísticas, sino también por su capacidad para promover las habilidades sociales y brindar apoyo emocional a los participantes. El interés compartido por la danza urbana también fue uno de los factores destacados en esta relación.

Los adolescentes encuentran en las academias un espacio para adquirir un nivel técnico en diversos géneros de danza urbana, pero también un lugar en el que se les permite expresarse, revelar sus auténticas individualidades, definir su propia personalidad, canalizar emociones, favoreciendo así sentimientos individuales de empoderamiento y activando la implicación social (Houston, 2005). Por ello, asocian la danza urbana con una forma de expresión, de autenticidad, un estilo de libertad y de disfrute que les permite escapar de sus problemas cotidianos y construir su identidad (Aznar, 2019; Rasmunssen & Sturzenbecker, 2013; Rueda, 2019; Sánchez, 2021; Kurt, 2020; Markula, 2020; Harris et al., 2012; Schaillée et al, 2017).

La posibilidad de autoexpresión, definida como el acto de proyectar los sentimientos propios, las ideas, la personalidad o individualidad (Krause, 2010), es uno de los aspectos positivos que con más frecuencia ha sido mencionado por los practicantes de los estudios citados. Los danzantes disfrutan con la oportunidad de expresar públicamente su personalidad y de demostrar sus habilidades a través de la danza. El conjunto de lenguajes expresivos que se utilizan en las secuencias rítmicas, determinados tanto por miradas, gestos y actitud corporal, así como por el espacio ocupado al bailar, transmiten a los demás no solo los contenidos de la danza urbana, sino también la propia interioridad de las personas, desde el sentimiento y la personalidad individual (Rueda, 2019). Esta identificación individual y colectiva permite a cada participante sentirse reconocida socialmente, de acuerdo con los resultados obtenidos por dicho autor, el cual investigó la influencia de la danza urbana en la representación de la corporeidad en chicas adolescentes.

Harris et al. (2012) manifiestan que la expresión positiva de la propia identidad y de la identidad grupal son factores importantes que ayudan a la juventud a alcanzar un sentido de pertenencia y conexión, incrementan la autoestima y las habilidades de resolución de problemas. Hablando del caso concreto del *hip hop,* Petrachovschi et al. (2011) declaran que puede considerarse como un fenómeno a través del cual la gente joven expresa su enfado, frustración, solidaridad y protesta. La juventud se siente atraída por el inconformismo que reside en la base de este fenómeno y por la posibilidad de expresión libre. Su propósito es afirmar la propia identidad. Igualmente, Hazzard-Donald (2014) afirma que el *hip hop* engloba un alto sistema funcional de símbolos que afectan al desarrollo de la identidad individual, al estatus del grupo de compañeros, así como a las dinámicas y conflictos intergrupales.

Rasmussen y Sturzenbecker (2013) consideran la identidad como un complejo sistema de valores, preconcepciones y actitudes, no necesariamente permanentes, sino más bien flexibles. Encontrar la identidad en la danza, indican, no significa necesariamente que sea un factor permanente para el individuo. Por su parte, Kurt (2020) apunta que la afirmación de la identidad se forma dentro del propio ser, a pesar de que se exprese hacia afuera a través de la narración o expresión de historias personales individuales. Como afirma Rueda, a través del baile urbano los danzantes construyen su identidad, representan su corporeidad, comunican a otros su forma única de estar en el mundo, desde la constancia y la disciplina, la pasión, e incluso desde el vestuario informal. La cultura y estilo particular de este baile "brinda las posibilidades de construir una identidad propia y colectiva a sus seguidores" (2019, 101).

Las danzas urbanas en sí mismas llevan implícitas características como la expresividad, ya que funcionaban inicialmente como formas de autoexpresión. Tumová & Reguli (2011) afirma que el *"freestyle"* es "autoexpresión ritualizada", porque se expresan sentimientos y visiones por medio de la improvisación y las "batallas" sirven de catarsis, permitiendo descargar emociones como la rabia, la pena, etc. Por su parte, Siu Yen Louie (2017), postula que el componente expresivo de la danza ubana expande la habilidad de sus miembros para contar historias, asumir diferentes personajes y estilos, liberar tensiones, canalizar sentimientos y emociones.

La relación de sentimientos positivos ha sido descrita por los jóvenes de la mayoría de los estudios como una sensación de bienestar, incluyendo en ella tanto experiencias de diversión, liberación y catarsis, como una estabilidad emocional y social proporcionada por los integrantes del grupo, con los que se crean vínculos afectivos y objetivos comunes. De hecho, uno de los motivos más señalados por los participantes para practicar danza urbana es la relación e integración social con personas que tienen intereses comunes con ellos, lo que conlleva la aceptación de su propia individualidad en ese entorno. Sentimientos de unión y cohesión social, de cooperación en metas compartidas, como por ejemplo durante los ensayos o actuaciones, e incluso de pertenencia o identificación social con el estilo de vida e ideales del grupo, han sido descritos en numerosas investigaciones (Kurt, 2020; Schaillée et al., 2017; Petrachovschi et al., 2011; Gunay & Bacon, 2019; Yan Lai et al., 2020; Harris et al., 2012; Hrusova, 2015; Chen, 2018; Rueda, 2019; Mc Arthur, 2014; Lyke, 2013; Bello, 2016; Aguilera & Villa, 2019; Tapia & Ttito, 2019; Rasmussen & Sturzenbecker, 2013; Langnes, 2018; Aznar, 2019).

La danza urbana ha sido entonces descrita como poseedora de un gran potencial para fomentar vínculos sociales positivos, lo que conduce a una mejora de la salud no solo física sino también psicosocial. Los autores arriba mencionados afirman que existe también una transferencia fuera del ámbito de las academias o grupos de danza, lo cual influye en una mejora de las relaciones sociales a nivel general. Todo ello se traduce finalmente en términos de felicidad, actitudes pro-sociales, autoeficacia, salud y calidad de vida. De hecho, para algunas personas se ha convertido en un proceso sanador, llegando a manifestar que la danza urbana "ha salvado su vida", proporcionándoles, nuevos amigos, una nueva familia y, por encima de todo, una nueva identidad. Este es el caso de Kadir Memis, gran bailarín judío que emigró a Alemania en los años 90 del siglo pasado y creó un estilo nuevo mezclando la danza tradicional judía con el *break dance* (Kurt, 2020). Otro ejemplo lo encontramos en la investigación de Rasmussen & Sturzenbecker (2013), en el que

algunas bailarinas manifestaban que la danza urbana les había salvado la vida por ofrecerles una visión del cuerpo femenino diferente a la que estaban acostumbradas en el ámbito del *ballet*, permitiéndoles disfrutar de él desde un sentimiento de libertad.

Por todas evidencias manifestadas en las investigaciones revisadas, nuestro objetivo se ha centrado en comprobar si dichos resultados son aplicables a los bailarines de danza urbana de Valladolid, estudiando el caso concreto del alumnado joven de la academia de danza urbana "Fresas con Nata", ubicada en el *Andén 47*.

Como el objetivo de nuestra investigación es conocer si existe una relación entre practicar danza urbana y desarrollo positivo en jóvenes, las hipótesis planteadas son:

- **Los jóvenes vallisoletanos valoran positivamente la influencia de la danza urbana en su vida y desarrollo personal.**
- **Estas mejoras se concretan en dimensiones tales como: la mejora de la autoestima, de las relaciones sociales, de la expresión y gestión de sentimientos.**
- **Los jóvenes vallisoletanos manifiestan un sentido de identidad y pertenencia al grupo con el que comparten la danza, así como una identificación con la cultura urbana.**

1. MÉTODO.

1.1. MARCO METODOLÓGICO.

El presente estudio se centra en la exploración de la declaraciones y valoraciones que los jóvenes manifiestan tras vivir la experiencia de la práctica de la danza urbana. Se trata de un diseño de investigación no experimental, transversal y descriptivo. Dado que nos encontramos ante una investigación interpretativa, la metodología empleada es cualitativa, ya que está basada en el análisis individual subjetivo de los participantes en este estudio.

1.2. MUESTRA.

Para llevar a cabo esta investigación contamos con 52 sujetos, pertenecientes a la escuela de danzas urbanas "Fresas con Nata", ubicada en "Andén 47" en Valladolid. A pesar de que todo el alumnado pertenece a la misma escuela de danza, cada participante procede de una ubicación geográfica diferente dentro de la ciudad, así como de centros educativos distintos. A estos 52 participantes se les pasó un cuestionario anónimo con preguntas abiertas. De estos 52 sujetos reclutamos 12 para realizar entrevistas presenciales, las cuales se dividieron en dos grupos de debate, de 6 miembros cada uno.

Tanto la participación en los cuestionarios como en los grupos de debate fue totalmente voluntaria. El único criterio de inclusión fue el que los danzantes pertenecieran al "Andén 47", y fueran mayores de 12 años y menores de 25. La

edad media de los participantes es de 18,35. En cuanto a la distribución por sexo, 43 son chicas y 7 chicos. Los grupos de debate creados para las entrevistas fueron aleatorios. Los estilos de baile practicados por los sujetos de esta investigación son: *hip hop, popping, locking, house, waacking, vogue, dancehall y breaking.*

1.3. INSTRUMENTO Y PROCEDIMIENTO

La técnica de recogida de datos empleada es de naturaleza cualitativa, ampliamente utilizada en diferentes campos de la investigación sociológica. Corresponde a la descripción, registro, análisis e interpretación de lo que expresan los danzantes de baile urbano de la escuela "Fresas con Nata" de Valladolid.

Para la recogida de datos se utilizaron dos instrumentos:

Por un lado, un cuestionario realizado *ad-hoc* que constaba de 13 preguntas y cuyo objetivo era conocer las percepciones, sensaciones y opiniones acerca de la influencia de la práctica del baile urbano en los participantes de este estudio. Los cuestionarios se pasaron a través de Google Forms, abriendo el plazo para su cumplimentación en el mes de marzo de 2021 y cerrándose en el mes de junio del mismo año. Los resultados fueron pasados a un documento Excel para su posterior análisis semántico y categorización.

Por otro lado, se realizaron entrevistas grabadas en audio el 16 de junio de 2021. Las entrevistas fueron llevadas a cabo en las instalaciones de Andén 47, concretamente en la sala denominada "El Taller". El instrumento de grabación fue el teléfono móvil. La técnica de investigación utilizada en este caso también ha sido el análisis de contenido de las declaraciones de los participantes en los grupos de discusión. Las preguntas eran abiertas para procurar estimular el debate. Los moderadores de las sesiones fueron los investigadores, reconduciendo el debate en el caso de observar una desviación de la conversación a temas no pertinentes en el estudio. Por otro lado, resaltar que no hubo necesidad de avivar el debate debido a la gran motivación e iniciativa de los participantes. Las entrevistas registradas en pistas de audio fueron transcritas a un documento de texto. Para ello se utilizó el programa Microsoft Word 2019. Posteriormente los codificadores aplicaron análisis del campo semántico basándose en las categorías y subcategorías elaboradas *pre y post facto*.

Las categorías de análisis son las siguientes: Beneficios, inicios, desafíos e Identidad. Estas categorías tienen asociadas unas subcategorías.

Tabla 1.
Categorías y subcategorías de análisis. Fuente: Elaboración propia

Categoría	Subcategoría
BENEFICIOS DE LA DANZA URBANA	
	• Sentimientos Después De Una Sesión De Baile • Relaciones Sociales y seguridad en uno mismo • Evasión producida por el baile • Seguridad personal gracias al baile; autoconfianza

MOTIVOS PARA LA PRÁCTICA
• Forma en la que comenzaron en la danza • Comienzos en la danza urbana.
DESAFÍOS EXPRESIVOS
• Expresión mediante el baile • Freestyle vs coreografías • Persona vs personaje
IDENTIDAD CULTURAL
• Valores adquiridos en la Escuela • Identidad cultural.

La categoría "Beneficios de la danza urbana" hace referencia a la influencia que tiene esta actividad en la vida de los participantes. Recoge desde sentimientos incitados tras una sesión de danza, a la influencia que tiene en otros aspectos de su vida como las relaciones sociales y la autoestima.

La categoría "Motivos para la práctica" responde a las razones por las cuales comenzaron a practicar este tipo de danza, así como la descripción de las condiciones iniciales y forma en la que empezaron.

La categoría "Desafíos expresivos" recoge los resultados relacionados con lo que transmiten a la hora de bailar, o lo que sienten que están comunicando y expresando. También contempla aspectos relacionados con la preferencia del alumnado por la coreografía o por el estilo libre, en el que son ellos mismos los que van creando las secuencias y movimientos.

Por último, la categoría "Identidad con el baile que representan", indica si su paso por la Escuela de danza ha supuesto una influencia en su escala de valores, si les ha ayudado a formar su personalidad, e incluso si han llegado a identificarse con la cultura del baile que practican, por ejemplo, a la hora de vestir, escuchar música o elegir locales de ocio a los que asistir.

Tanto para la realización de los cuestionarios como de las entrevistas, se informó previamente al alumnado del propósito de la investigación y, en el caso de las entrevistas, se obtuvo su consentimiento para grabar sus declaraciones y posteriormente hacer uso de ellas una vez fueran transcritas.

Los ejes objeto de discusión fueron:

1 **¿Quién te inició en el baile urbano? ¿Cómo fueron los comienzos? ¿Habías practicado otro tipo de danza anteriormente? ¿Compaginas el baile con otra actividad artística?**

2- **¿Desde qué edad comenzaste a bailar? ¿Por qué comenzaste?**

3- **¿Cuáles son las razones por las que asistes actualmente a las clases de baile?**

4- **¿Qué estilo o estilos de baile urbano practicas? ¿Por qué?**

5- **¿Prefieres hacer baile improvisado o coreografiado?**

6- ¿Te sientes parte de la comunidad del estilo que practicas?

7- ¿Qué sientes después de asistir a las clases? (sentimientos, sensaciones, impresiones)

8- ¿Qué beneficios crees que tiene para ti el baile que practicas? ¿Mejora la confianza y seguridad en ti mismo? ¿En qué sentido? ¿Físico? ¿Psíquico? ¿Te ha ayudado a descubrir algo de ti que desconocías? ¿Te ha ayudado a construir una identidad? ¿Conocerte mejor? ¿Te ha ayudado a descubrir algo en los demás que desconocías? ¿Ayuda a conocer mejor a la gente? ¿Te ha ayudado a relacionarte mejor, a tener menos miedo a las relaciones sociales? ¿Te ha ayudado a expresarte mejor, a expresar emociones, comunicarte mejor con otros? ¿Te ha ayudado a evadirte de los problemas personales, familiares u otros problemas? ¿Te ha ayudado a afrontar las situaciones de tu vida de un modo diferente? ¿Te ha ayudado a ser más constante o más organizado en tu vida?

9. Cuando bailas, ¿Sientes que expresas o transmites algo? ¿Qué te gustaría transmitir o representar al bailar?

10 ¿Te sirven las habilidades y recursos que te proporcionan las clases de baile a otras actividades de tu vida diaria?

11 ¿Qué desafíos y retos supone para ti el participar en actividades de danza?

12 ¿Sientes que esta actividad que prácticas en la Academia te ha inculcado valores? ¿Cuáles?

13 ¿Le das valor al contenido histórico y social que tienen las danzas urbanas?

2. RESULTADOS.

Al tratarse de un estudio interpretativo, los resultados en este estudio fueron obtenidos a través del análisis semántico de los cuestionarios, así como de las transcripciones de las entrevistas hechas a los grupos participantes. Al basarnos en los discursos de los danzantes, acompañamos los resultados con citas textuales, las cuales muestran la intensidad y veracidad de sus respuestas. Los resultados van a ser recogidos en función de la categoría y subcategoría creada para este estudio, y no en función de los grupos. Primeramente, se describen los resultados generales de cada categoría. En segundo lugar, se concretan los resultados de cada subcategoría y, por último, se completan con los resultados de las entrevistas orales.

Para mantener el anonimato de los participantes vamos a referirnos a los alumnos en función del grupo correspondiente de entrevistas, en función de su sexo y en función de su edad. Por ejemplo: una alumna de 19 años del primer turno del grupo de entrevistados sería: 1M19.

2.1.- Categoría “Beneficios de la danza urbana”: todos los participantes respondieron favorablemente sobre los beneficios que les produce el baile.

En cuanto a las subcategorías:

2.1.1- Subcategoría “Sentimientos después de una sesión de baile”: los resultados hacen referencia a un bienestar y a una satisfacción por la sesión

recibida. También mencionan sentimientos como alegría, calma y liberación. Una minoría expresa que depende de cómo se haya dado la sesión salen felices o frustrados, pero la gran mayoría relata felicidad, motivación y desconexión. Todos en general hacen referencia al cansancio físico, pero desde un punto de vista satisfactorio.

El grupo de entrevistados nos proporciona las siguientes afirmaciones:

> Depende de las etapas a nivel personal. Mi danza va seguida de mi personalidad y de mi madurez y de cómo va avanzando mi vida en general. Había etapas en las que me frustraba un montón y salía de las clases enfadada porque no conseguía resultados. A medida que evoluciono a nivel personal y a nivel de danza pues salgo feliz de las clases, porque cada clase me descubre un nuevo campo, una nueva forma de ver las cosas, de moverme. Tu danza eres tú. (1M19)

La afirmación "a veces mucha frustración, pero hay otras clases que es un desahogo, una liberación" (1M17), muestra una relación de sentimientos encontrados con el baile.

2.1.2- Subcategoría "Relaciones sociales y seguridad en uno mismo": muchas de las respuestas tienen relación con la mejora a la hora de expresar los sentimientos y las emociones. Además, también nuestros entrevistados muestran una mayor desinhibición a la hora de relacionarse con los demás. Manifiestan que el hecho de relacionarse con gente que comparte la misma pasión ayuda a perder el miedo a las relaciones sociales. Es destacable que alguna persona revela que lo que no puede expresar a los demás con palaras lo hace a través del baile. En definitiva, la danza les proporciona herramientas para ser capaces de tener unas mejores relaciones sociales, tanto en cuanto a la seguridad en uno mismo como a la facilidad a la hora de expresar las emociones.

Del grupo de entrevistas tenemos afirmaciones como:

> En el baile te expresas como eres tú, porque expongo lo que siento y lo que hago. Exponer mi baile me hace estar contento, porque yo soy esto, esto es lo que tengo y esto es lo que llevo haciendo todos estos años (1H20).

O también: "El baile me hace sentir más valiente a la hora de relacionarme y sentirme con más confianza. Pero todo se pierde si dejas de bailar" (2M22). Da a entender el empoderamiento que le otorga el baile.

2.1.3- Subcategoría "Evasión producida por el baile": Los alumnos muestran una desconexión total a la hora de bailar. Les ayuda a evadirse de los problemas personales. No solamente lo perciben como un elemento sanador, sino que también alegan que, si tienen un día malo, expresan esos sentimientos mediante el baile.

Otros muestran que bailando es el único momento en el que no piensan en nada más, ya que sólo se concentran en ellos mismos, en la música y en sus movimientos. "El baile es la mejor medicina" menciona 2M19 en el grupo de entrevistas orales. Mientras que 2M22, dice: "Si estoy mal no me apetece bailar. No canalizo mi tristeza". Otras respuestas son: "Cuando estás contento surge más creatividad. Cuando estás mal, no te sale bailar, pero si te pones una canción lenta, sin querer me muevo y cuando llevo un cuarto de hora bailando digo, 'ostras que yo antes estaba triste'".

2.1.4- Subcategoría "Seguridad personal gracias al baile; autoconfianza". En esta subcategoría los resultados son más variados que en las anteriores. Hay alumnos que mencionan que el baile les ha hecho madurar, por lo tanto, se sienten más seguros en las decisiones que toman como personas. Otros mencionan que gracias al baile cambiaron sus pensamientos y sus actitudes frente a los problemas. También es interesante que algunos alumnos mencionan que les sirve para ser más empáticos, puesto que en las clases de baile también aprenden a sentir y expresar emociones mediante el cuerpo en movimiento. También para tener más seguridad en ellos mismos y mejorar su autoestima; en definitiva, les ayuda a conocerse mejor. A unos les sirve para relativizar los problemas y verlos desde otra perspectiva. Por otro lado, algunas personas mencionan que gracias a la danza fueron capaces de conocer sus limitaciones, lo cual les sirvió para saber dónde tienen sus límites y poder diferenciar sus zonas de confort y zonas de no confort. Esto hace que, indirectamente, se sientan más seguros de sí mismos.

En las entrevistas orales aparecen afirmaciones como: "cada uno expresa su arte de la manera que va más acorde con él. Por ejemplo, yo si hablo me trabo, pero si bailo, me expreso mucho mejor. Por eso bailo" (1M19). También la afirmación: "En mi caso, soy super vergonzosa. El baile me aporta mucha tranquilidad y me ayuda a liberarme un poco del estrés y de la ansiedad de vida cotidiana" (2M21).

> **Personalmente es una versión potenciada de mí mismo a los extremos. Cuando bailo siento que soy el mejor. Y cuando voy por la calle. Soy yo x 10. Me crezco bailando. Me siento el mejor. No mejor que tú, pero el mejor. Me hace sentir bien (1H20).**

Por último, resaltar esta declaración:

> **Cuando sabes bailar y ya tienes ciertos recursos eres capaz de expresarte bailando. Y cuando llegas a cierto punto en el que sabes expresarte sale tu versión más potente. Yo que bailo con el funk me expreso totalmente yo. Mucho más potente (1M19).**

2.2.- Categoría "Motivos para la práctica". En ella las respuestas son muy variadas ya que se trata de una categoría muy personal, pero entre los motivos generales encontramos que la gran mayoría se iniciaron en el baile urbano impulsados por los vídeos que veían de danza en la televisión. Y también otra gran parte del alumnado indica que sus inicios se deben a familiares o amigos que ya se dedicaban a la danza. En las subcategorías figuran multitud de respuestas diferentes.

2.2.1.- Subcategoría "Motivo de inicio en la danza" la respuesta más habitual es el deseo de imitar a bailarines que veían en la tele, bien motivados por el programa emitido en la MTV "*American best dance Crew*" o por el emitido en la cuatro "*Fama a Bailar*". Otro de los motivos que citan numerosos sujetos es el haber asistido a espectáculos de la compañía "*Fresas con Nata*". El disfrute en dichos espectáculos les motivó a recibir clases de danza impartidas por aquellos bailarines. Por último, nos encontramos con alumnos que tienen familiares que llevan años bailando o están relacionados con el mundo del espectáculo, por lo que, al estar familiarizados con este entorno, se sintieron atraídos por la danza. Del grupo de entrevistas destacamos las siguientes afirmaciones: "Yo mismo. Desde que soy pequeño veía a la gente bailar en la TV y me gustaba, pero no me dejaban porque tiene su punto a veces peligroso. Con 15 años me dejaron empezar a bailar" (1M19).

Otro ejemplo: "Venía del balonmano [...] muy estricto y de repente venir al baile [...] fue muy chocante. No me sentía cómodo. Me tenían como que empujar al principio para llevar a cabo el baile y poco a poco me fui abriendo" (2H20). No es la única persona que asiste a la escuela *Fresas con Nata* y proviene de otra práctica deportiva.

2.2.2.- Subcategoría "Comienzos": en esta, las repuestas son más homogéneas. Una gran parte del alumnado menciona que los comienzos fueron duros. En primer lugar, por el nivel de exigencia que requiere la danza urbana y, en segundo, por la justificación y explicaciones que tenían que dar en sus casas por el hecho de practicar baile urbano. Para entender esta respuesta hay que contextualizar la Escuela *Fresas con Nata*. Ahora se trata de un local muy amplio y moderno, con 4 salas construidas para la práctica del baile, pero los comienzos de la Escuela fueron en un garaje con una única sala de baile. Por ello nuestros alumnos mencionan que no era sencillo explicar a los padres que su *hobby* se llevaba a cabo en un garaje. Algunas afirmaciones al respecto son:

> ***Fresas con Nata* comenzó en un garaje pequeño. El tamaño del garaje era la mitad de pequeño que la sala más pequeña del *Andén 47*. Y para tener hueco había que pegarse casi. No había ventanas, el espejo acababa muy empañado" (1M20).**

Con esta declaración manifiesta el gran salto cualitativo y cuantitativo que ha sufrido la infraestructura de esta Escuela de Danza. En la línea de esta respuesta, encontramos la siguiente: "Hoy en día nuestros profesores son los mismos que al comienzo de la escuela, pero tienen más experiencia, por lo que la gente que empieza a bailar hoy en día puede progresar mucho más rápido que lo hicimos nosotros" (2H20).

2.3.- Categoría "Desafíos expresivos": al igual que en apartado anterior, hay mucha variedad en las respuestas. En general podemos afirmar que todos los encuestados canalizan y expresan sus emociones mediante el baile. Estas pueden ser incitadas por los sentimientos propios del danzante, o por lo que la música le haga sentir de forma externa. Hablamos entonces de una expresión intrínseca y de una extrínseca.

2.3.1.- Subcategoría "Expresión mediante el baile": en general se apunta que la expresión depende de lo que sientan en ese momento y también de la música y del contexto, ya que no es lo mismo el "*freestyle*", en el que se transmiten los sentimientos y personalidad individual al resto de la gente, que el baile coreografiado, en el que representan un personaje y las posibles emociones de este. En general manifiestan honestidad con la expresión de su personalidad y sus sentimientos, así como una intención clara de que esas vivencias lleguen al público que les observa. La mayoría indica que ha supuesto una ayuda a la hora de conocer mejor su cuerpo y el movimiento. También ha favorecido la forma de mostrarse a los demás. Por otro lado, el baile les ha servido para conocer sus propias capacidades, ya que implica constancia, organización y creatividad. En las respuestas aportadas por los grupos de entrevistas destacamos las siguientes:

> **Convierto mi cuerpo en un pincel. En base a lo que quiero comunicar. Es un vehículo comunicativo. Si estoy triste no transmito mi tristeza, intento evadirme de ella. Quiero bailar para no ser yo... bailar sirve para salirse de uno mismo (2H25).**

"Me ha proporcionado un lenguaje con el que al fin puedo expresarme sin dudas" (2H20). "Hay veces que tienes un día nefasto y no expresas nada" (2M22).

> **Te gestionas a la hora de bailar y reflejas tu forma de ser. Porque las emociones en el baile son más intensas que en la vida personal. Entonces gestionar las emociones de esta manera tan intensa te ayuda a autorregularte en tu vida cotidiana (1H24).**

2.3.2.- Subcategoría "*Freestyle* vs coreografía". Para esta categoría hay dos respuestas claras diferenciadas: los alumnos con menos experiencia prefieren coreografías, mientras que los alumnos con más experiencia y, por lo tanto, con más recursos dancísticos, se declinan más por el *freestyle*. Por otro lado, también hay alumnos que prefieren las coreografías para generar recursos y el *freeestyle* para generar su propio estilo. En las respuestas de los cuestionarios, encontramos participantes que se quedan con ambas, alegando que en la improvisación bailas tú solo, mientras que en las coreografías compartes un objetivo en común. En las respuestas de los grupos de entrevista aparecen afirmaciones como: "si vas a un *Cypher*, te sientes más obligado o presionado para demostrar que eres bueno. Arriesgas menos, vas a lo seguro" (2H23). "La clave está en la experiencia. El que lleva muchos eventos a sus espaldas se quita esas barreras mentales independientemente de su nivel de baile" (2H25).

2.3.3.- Subcategoría "persona vs personaje". Las afirmaciones más significativas las encontramos en las entrevistas de los grupos de discusión, en las que se encuentran dos visiones distintas en relación con este tema. Por ejemplo: "Es tu universo cósmico cuando estás bailando y por eso es la mejor versión de mí mismo que puedo sacar y mostrar eso. Si viene un temazo, soy yo, pero con mi personalidad exaltada" (1H20).

> **Admiro a la gente que desarrolla un personaje porque desempeñan una faceta de actores cuando bailan. Pero no todo el mundo lo hace. Yo no lo hago. Yo soy el mismo porque no me queda más remedio, mi personalidad se ha desarrollado en el *locking* de forma natural. Mi personalidad ha imperado por encima de un personaje (2H24).**

La otra visión queda representada en esta afirmación:

> **Dependiendo del baile que lleve a cabo es diferente mi personalidad. En *locking*, mi manera de ser es diferente a la de *breaking*. A partir del estilo, me sale solo. Si bailo *break* me siento más agresivo, se me ve sobre todo en la cara. En *popping* más o menos como en el *breaking* pero menos vacilón (2H20).**

2.4.- Categoría "Identidad cultural". Nuestros encuestados están de acuerdo en conceder importancia a los fundamentos históricos, culturales y sociales del estilo de baile que practican para poder desarrollarlo con más conocimiento y carácter.

2.4.1.- Subcategoría "Valores adquiridos en la escuela": los adjetivos más repetidos son: compañerismo, respeto hacia uno mismo y respeto hacia los demás, unidad, igualdad, tolerancia, dedicación, esfuerzo, compromiso, generosidad y constancia.

2.4.2.- Subcategoría "Identidad cultural": La mayoría de los sujetos se sentía identificado con la cultura urbana propia del tipo de baile que practican. Las

respuestas más relevantes aparecen en las entrevistas personales, destacando las siguientes:

> **Conlleva transmitir algo. Mínimo transmitir. Luego también el valor culturar de saber que si bailo HH porque es HH y no otras cosas. Y el valor social… yo bailo en mi casa y me gusta, pero bailar en un corro con más gente y compartir mola […] Te involucras en la cultura a nivel de vestir, me compraba ropa viendo en el probador si molaba para bailar o no (2M22).**

> **Sobre todo, me condicionó mucho el contenido multimedia. Me veo a lo mejor en *youtube* una batalla pequeñita de Korea […] También en la ropa, porque cada cosa que me compro lo primero que me fijo es saber si es elástico para poder bailar. Tengo dudas de si me siento en el mundillo. Lo estoy porque lo bailo, pero no me moví demasiado para de verdad estarlo. Cuando se pase el Covid lo haré. Pero tampoco vengo solo a bailar a la escuela […] (2H20).**

"También me condiciona los tipos de bares, voy donde pongan música un poco más alternativa para poder bailar" (2H23).

> **Yo antes era muy purista con el baile. Cuando fui conociendo a gente y por lo tanto nuevos puntos de vista y más opiniones pues ya abrí la mente y cada uno tiene su realidad y no existe una realidad absoluta. Hay que respetar (1M19).**

Finalmente surgió una pregunta en el grupo de entrevistados que fue: ¿Qué es el baile para ti? Recogemos algunas de las respuestas manifestadas, ya que resumen lo que para estos jóvenes representa la práctica de la danza urbana en su vida:

"Bailar es un arte, una actividad social, es comunidad, forma de expresión, una catarsis" (2H25); "El baile es mi vida" (2M21); "Inspiración, creatividad y autoconocimiento" (2M22); "Ha sido un cambio radical a bien" (2H20); "El pilar fundamental de mi vida. ¡Quítame lo que quieras, pero no me quites el baile!" (1H20).

> **Pocas cosas me gustan tanto como el baile. Después de este tiempo me sigue gustando incluso más que los primeros días. Que algo no te salga en vez de desmotivarte te motiva a seguir intentándolo. Es un objetivo infinito, porque nunca acabas de mejorar. El tener un objetivo ilimitado tiene una motivación infinita (1H20).**

3. DISCUSIÓN.

En términos generales, los resultados de este estudio muestran que los jóvenes participantes valoran de forma muy positiva la influencia que la danza urbana ha tenido en su vida y en su desarrollo personal, corroborando, por lo tanto, la primera hipótesis planteada. En la primera categoría "Beneficios de la danza urbana" se concretan sentimientos de libertad, satisfacción y alegría tras las clases, expresados por los danzantes de este estudio. Asimismo, la mayoría reconoce que la práctica de la danza urbana les permite evadirse de sus problemas cotidianos, incluso les ha ayudado a sobreponerse a ellos, o al menos a afrontarlos y gestionarlos de mejor forma. Estos resultados coinciden con los manifestados en las investigaciones de Aznar (2019), Rasmunssen & Sturzenbecker (2013), Rueda (2019),

Sánchez (2021), Kurt (2020), Markula (2020), Schaillée et al. (2017) y Harris et al. (2012), entre otros.

La segunda hipótesis "Estas mejoras se concretan en dimensiones tales como: la mejora de la autoestima, de las relaciones sociales, de la expresión y gestión de sentimientos" también se ha visto corroborada en este estudio por las siguientes razones:

Los danzantes afirman que sus relaciones giran en torno al baile, ya que por un lado sus amigos más íntimos forman parte del grupo de danza al que pertenecen y, por otro lado, también han sido capaces de crear contactos y amigos en otras ciudades y comunidades de baile. Asimismo, algunas respuestas manifiestan que el alumnado de *Fresas con Nata* se siente como una familia, no solo por su relación con los propios compañeros, sino también con los profesores, por el ambiente alegre y de confianza que han sido capaces de crear. Por lo tanto, han aumentado las relaciones generadas a través de la danza, pero también su capacidad de relacionarse mediante el baile, pues manifiestan que este les ha propiciado una mayor confianza en sí mismos y un empoderamiento. Abundan las afirmaciones de mejora en la seguridad personal, la autoconfianza y la autoestima.

La cooperación en metas compartidas genera sentimientos de unión y cohesión social, así como la vinculación con personas que tienen intereses comunes. Ello genera un sentimiento de pertenencia o identificación social con los ideales del grupo. Estas mejoras en la relación social, incluso con resultados similares en lo relativo a la vivencia de amistad y familia han sido descritas en investigaciones como las de Kurt (2020); Aznar (2019); Schaillée et al. (2017); Petrachovschi et al. (2011); Gunay & Bacon (2019); Yan Lai et al. (2020); Harris et al. (2012); Hrusova (2015); Chen (2018); Rueda (2019); Mc Arthur (2014); Lyke (2013); Bello (2016); Aguilera (2019); Tapia & Ttito (2019); Rasmussen & Sturzenbecker (2013); Langnes (2018).

Por otra parte, se constata que los sujetos de la muestra declaran que la danza urbana les ha permitido conocerse mejor, afirmar su identidad y crecer como personas. En cuanto a la mejora de la autoestima y autoconfianza, hay numerosas declaraciones referidas al aumento de la confianza y seguridad en ellos mismos, así como un refuerzo de su propia valoración personal. Los resultados de los estudios de Aznar (2019), Harris et al. (2012), Rueda (2019), Markula (2020), Schaillée et al. (2017), Sánchez (2021), Kurt (2020), Hazzard-Donald (2014) y Rasmunssen & Sturzenbecker (2013), concuerdan con los descritos en la presente investigación, ya que la identificación individual y colectiva, según describen, unida a la posibilidad de comunicar a los demás a través de la danza su forma de estar en el mundo, permite a cada participante sentirse reconocido y mejorar su identidad y autoestima.

En relación con la expresión corporal, hay numerosas unidades de contenido referidas a la posibilidad que les brinda el baile que practican para expresar sentimientos y emociones. Perciben que en base a lo que quieren comunicar o a lo que en ese momento sienten, convierten su cuerpo en un "pincel" y lo van recreando a través de la sucesión de movimientos y gestualidad. Sobre todo, indican que esto lo pueden hacer con mayor facilidad cuando bailan "*freestyle*" que coreografía, por eso la gran mayoría de los sujetos con experiencia en danza urbana prefieren así expresarse de manera libre, mientras que los sujetos que tienen

menos trayectoria y, por lo tanto, menos recursos dancísticos, prefieren seguir los movimientos pautados de una coreografía. Tanto en uno como en otro caso, todos manifiestan que reflejan su personalidad y sus emociones a la hora de bailar. También afirman que las emociones mientras están bailando se intensifican y eso les ayuda a expresarse. Se reconoce, por lo tanto, la danza urbana como un vehículo comunicativo, un medio que les ha proporcionado un lenguaje con el que pueden manifestar su forma de ser y expresar sus emociones. Igualmente, estos resultados están respaldados por numerosas investigaciones en el ámbito de la danza urbana, como por ejemplo la de Rueda (2019), Petrachovschi et al. (2011) o Tumová & Reguli (2011). En todas ellas se afirma que las danzas urbanas llevan implícitas en sí mismas características como la expresividad, ya que inicialmente funcionaban como formas de autoexpresión. Esta faceta expresiva permite a los danzantes liberar tensiones, canalizar emociones, contar historias o asumir diferentes personajes.

En lo que respecta a la categoría "Identidad cultural", encontramos que el alumnado de la presente investigación concede importancia al conocimiento de la historia y la cultura del estilo de baile que practican. También se identifican con cultura urbana propia del tipo de baile que practican, no solo a nivel de valores e ideales, sino también en aspectos cotidianos como la vestimenta, el tipo de música que escuchan o los locales de ocio a los que acuden. Asimismo, reconocen la capacidad que tiene el baile que practican a la hora de transmitir valores como el compañerismo, el respeto, la tolerancia, el esfuerzo y la constancia. El sentimiento de pertenencia o identificación social con el estilo de vida e ideales del grupo y de la cultura urbana que representa la danza practicada también ha sido descrito en las investigaciones de Kurt (2020), Petrachovschi et al. (2011), Gunay y Bacon (2019), Yan Lai et al. (2020), Chen (2018), Tapia & Ttito (2019) y Langnes (2018), entre otros.

Al hilo de estas afirmaciones confirmamos, por lo tanto, la tercera hipótesis, en la que se planteaba que "Los jóvenes vallisoletanos manifiestan un sentido de identidad y pertenencia al grupo con el que comparten la danza, así como una identificación con la cultura urbana".

En cuanto a los motivos por los que se iniciaron en el baile, los resultados no concuerdan con los encontrados en otros estudios, ya que en el presente la mayoría de los participantes afirman haberse iniciado en la danza a raíz de ver espectáculos tanto en la tele como en la calle, o bien por contactos como amigos o familiares, mientras que en gran parte de las investigaciones consultadas, los danzantes comenzaron a bailar con la intención expresa de mejorar su salud física o social, hacer amigos, o incrementar el círculo de relaciones (Kurt, 2020; Harris et al., 2011; Steele, 2020; Schaillée et al. (2017); Beaulac et al. (2011).

4. CONCLUSIONES.

A través de la investigación llevada a cabo se ha demostrado que los jóvenes practicantes de danza urbana hacen una valoración positiva de su participación en ella, reconociendo beneficios importantes, tanto a nivel físico como psíquico y social. De hecho, tal como han reconocido numerosos estudios que han versado en este tema, también en el presente se corrobora que la danza urbana se presenta como agente socializador entre los jóvenes. Los bailarines muestran efectos positivos en la mejora de su autoestima y sus habilidades sociales.

De hecho, también les ha servido como agente facilitador a la hora de formar su identidad y conocerse mejor.

El baile urbano facilita el lenguaje expresivo de sus practicantes y también les ayuda a gestionar, canalizar y expresar las emociones, contribuyendo por lo tanto a la evasión, liberación y gestión de sus problemas cotidianos. Los bailarines se sienten más seguros de sí mismos en otros aspectos de su vida gracias a la danza urbana.

Por otro lado, la Escuela de Baile inculca valores y contenido histórico y social de las danzas que enseñan, haciendo que los bailarines se sientan parte de la cultura que representan mediante la danza.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Abilleira, M., Fernández, M.A., Ramallo, S., & Prieto, J. (2017). Influencia de la Danza en el autoconcepto del alumnado de Educación Primaria. Análisis comparativo con otras actividades físicas. *Sportis. 3(*3), 554-568.

Aguilera, D. C. & Villa, K.J. (2019). *La acción mediadora de la danza urbana break dance frente al conflicto*. [Tesis doctoral]. Universidad de la Costa. Recuperado de https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/5762.

Aparicio, J.L. & Tejero, L. (2018). Las danzas urbanas como actividades artístico-expresivas generadoras de satisfacción y vivencias emocionales positivas en el aula de Educación Primaria. *Revista Red Global de Educación Física y Deporte*. *2* (1), 3-8.

Aznar, I. (2019). *El lenguaje del cuerpo en la danza urbana: Panorama actual del discurso dancístico popular en España*. [Tesis doctoral]. Universidad de Valencia. Recuperado de https://roderic.uv.es/handle/10550/70914

Beaulac, J., Marcela, O & Kristjansson, E. (2010). A community-based hip-hop dance program for youth in a disadvantaged community in Ottawa: Implementation Findings. *Health Promotion Practice. 11*(1), 61-69.

Beaulac, J., Kristjansson, E. & Calhoun, M. (2011). 'Bigger than Hip-Hop?' Impact of community-based physical activity program on youth linving in a disadvantaged neiborhood in Canada. Yournal of Youth Studies. 14, 961-974.

Bello, A. (2016). *La danza urbana como perspectiva de vida. Una experiencia con el grupo Ad Crew*. Universidad de Cartagena [Thesis]. Recuperado de https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/5289

Campino, C.M., Carmona, D.C., Carvajal, J.L. & Reyno, A.M. (2009). Influencia de la expresión y comunicación corporal en estudiantes universitarios. *EmásF, Revista Digital de Educación Física. 8*(47), pp. 38-51.

Chen, C. (2018). Designing the Danceable City. *Journal of the American Planning Association. 84*(3-4), 237-249.

Connolly, M., Quin, E. & Redding, E. (2011). Dance 4 your life: Exploring the health and wellbeing implications of a contemporary dance intervention for female adolescents. ***Research in Dance Education. 12*****(1), 53-66.**

Cuellar, M.J. (2017). Danza, la gran desconocida: Actividad Física paralela al Deporte. ***Boletim Sociedade Portuguesa de Educaçao Física. 13,*** **89-98**

Fuentes, A.L. (2006). ***El valor pedagógico de la danza*****. Valencia: Universidad de Valencia.**

Gunay, A. & M. Bacon, A. (2019). Experiences of Youth Mentoring through Street Dance. ***Youth Justice. 20*** **(3), 235-251.**

Harris, N., Wilks, L., Stetwart, D., Gopinath, V., & MacCubin, S. (2011). ***Street dance and adolescent wellbeing: using hip hop to promote resilience in youth. Songs of resilience*****, 73-96. Newcastle: Cambridge Scholar Publishing.**

Harris, N., Wilks, L. & Stetwart, D. (2012). HYPEd-up: Youth dance culture and health. Arts & Health: An International Journal for Research, Policy and Practice. 4(3), 239-248.

Hazzard-Donald, K. (2004). Dance in Hip-Hop Culture. En ***That's the Joint! The Hip-Hop Studies Reader*****. New York, Routledge, 505-514.**

Houston, S. (2005). Participation in community dance: A road to empowerment and transformation? ***New Theatre Quarterly*****,** ***21*****(2), 166-177.**

Hrusova, D. (2015). Effect of dancing on subjesctive experiences and psychological state of dancers. ***Proceedings of the 9th INSHS International Christmas Sport Scientific Conference. 10*****, 198-204. Recuperado de http://uvadoc.uva.es/handle/10324/34154 https://www.bac-lac.gc.ca/eng/services/theses/Pages/item.aspx?idNumber=911043165.**

Iglesias, J. (2013). Desarrollo del adolescente: Aspectos físicos, psicológicos y sociales. ***Pediatría Integral*****.** ***17*****(2), 88-93**

Krause, N. (2010). Close companion friends, self-expression, and psychological well-being in late life. ***Social Indicators Research*****.** ***95*****(2), 199-213.**

Kurt, B. (2020). "Dance saved my life": Kadir Memis's Life Story and the (Re)Framing of Identity through Dance. ***Dance Chronicle. 43*** **(1), 63-90.**

Langnes, T. J. (2018). Masculinity constructions among Norweian male break (danc)ers. ***European Journal for Sport and Society*****.** ***15*****(2), 134-153.**

Lyke, C. (2013). ***Wellbeing and Expression with youth dancing Hip Hop in an urban multiethnic Neibourhood*****. Montreal: McGill University.**

Markula, P. (2020). Dance, movement and leisure cultures. ***Leisure Studies*****.** ***39*****(4), 465-478.**

Mc. Arthur, S.A. (2014). ***Beyond your perception: an exploratory study of black parent-daughter relationships and hip hop influences on adolescent girls*****. [Disertation]. Georgia State University. Recuperado de https://scholarworks.gsu.edu/eps_diss/116.**

Motos, T. & Alfonso, V. (2018). Beneficios de hacer teatro en el desarrollo positivo en adolescentes de Valencia. ***Revista de Investigación en Educación. 16*****(1), 34-50.**

Padilla, C. & Coterón, J. (2013). ¿Podemos mejorar nuestra salud mental a través de la danza?: una revisión sistemática. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación, 24, 167-170.

Petrachovschi, S., Costas, C. & Voicu, S. (2011). Street dance: form of expressing identity in adolescents and youth. ***Timisoara Physical Education and Rehabilitation Journal. 3*** **(6), 7-12.**

Philipsson, A., Duberg, A., Möller, M. & Hagberg, L. (2013). Cost-utility analysis of a dance intervention for adolescent girls with internalizing problems. ***Cost Effectiveness and Resource Allocation. 11*****(4), 1-9.**

Quiroga, C., Kreutz, G, Clift, S., & Bongard, S. (2010). Shall we dance? An Exploration of the perceived benefits of dancing on well-being. Arts & Health: An International ***Journal for Research Policy and Practice. 2*****(2), 149-163.**

Rasmussen, J. & Sturzenbecker, F. (2013). ***Street dance stories: Finding health and identity through dancing*****. [Thesis] Örebro University. Recuperado de http://oru.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A628217&dswid=-877**

Rodríguez, A. & Iglesias, L. (2014). La "cultura Hip Hop": revisión de sus posibilidades como herramienta educativa. Teoría de la Educación. ***Revista Interuniversitaria. 26*****(2), 163-182.**

Rodríguez, A. & Rocu, P. (2016). Emociones percibidas a través de las primeras experiencias de Expresión Corporal: estudio de casos en secundaria. ***EmásF. Revista Digital de Educación Física. 7*****(40), 134-157.**

Romero, A. (2010). A pilot test of the Latin active Hip Hop intervention to increase physical activity among low-income Mexican-American adolescents. ***American Journal of Health Promotion. 26*****(4), 208-211.**

Ruano, K. (2004). ***La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: estudio experimental*** **[Tesis doctoral]. Recuperada de http://o.upm.es/451/**

Ruano, K. (2013). El despertar de las emociones. Un trabajo corporal. ***Multiárea. Revista de Didáctica*** **(6). 311-352.**

Rueda, J.A. (2019). ***La danza urbana como expresión de las representaciones sociales de corporeidad en la adolescencia*****. [Tesis doctoral]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Recuperado de https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/14775.**

Sánchez, M. (2021). Entre beats y piruetas: Recreación artística y bienestar subjetivo en estudiantes del Colegio Técnico Profesional Ing. Mario Quirós Sasso. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, *21*(1), 1-30.

Sanderson, P. (2008). The arts, social inclusión and social class: The case of dance. *British Educational Research Journal*. 34(4), 467-490.

Schaillée, H., Theeboom, M & Skille, E. (2017). Adolescent girls' experiences of urban dance programmes: a qualitative analysis of Flemish initiatives targeting disadvantaged youth. *European Journal for Sport and Society*, *14* (1), 26-44.

Schwender, T., Spengler, S., Oedl, Ch. & Mess, F. (2018). Effects of dance interventions on aspects of the participants' self: A systematic review. *Frontiers in Pschology, 9*. Doi: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01130/full

Sherrill, R. (2016). *A Call for Hip Hop based dance Curriculum in after-school Programs fo High Risk Youth*. [Thesis]. California State University. Recuperado de https://scholarworks.calstate.edu/concern/theses/9p290d93m?locale=en.

Siu Yen Louie, C. (2017). *Asian American Pacific Islander student participation in urban dance crews: Implications for University Mental Health*. [Thesis]. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/241646759_Asian_American_and_Pacific_Islander_Students_Equity_and_the_Achievement_Gap

Steele, R. (2020). *Exploring hip hop pedagogy in the lives of four african american adolescents*. [Thesis] Northern Illinois University. Recuperado de https://www.proquest.com/openview/1a92147d05466be0673fd7fc518b5c62/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

Tapia, J.P. & Ttito, L.M. (2019). *Las expresiones urbanas como medio de comunicación e inclusión social de adolescentes y jóvenes en el distrito de Arequipa*, 2018. [Thesis]. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Recuperado de http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/8506

Tumová, V. & Reguli, Z. (2011). *Not only dancing: Lifestyle and culture in the phenomenon of Streetdance battle*. Masarykova Univerzita.

Vergara, N., Fuentes, A., González, H., Cadagan, C., Morales, S., Poblete, C. & Poblete, C.E. (2021). Efecto de la danza en la mejora de la autoestima y el autoconcepto en niños, niñas y adolescentes: Una revisión. *Retos*, *Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación. 40*, 385-392.

Walls, E.G. (2009). Graffiti, Hip-Hop, rap, breakdance. Las nuevas expresiones artísticas. *Revista de Cultura Urbana*, 6-15.

Yan Lai, A.H., Hiu-Kwan, Ch., Yuanjie, S. & Jordan, L.P. (2020). Social Resources for Positive Psychosocial Health: Youths' Narratives of a Street Dance Performing Arts Program. *Journal of Social Service Research*. 1540-7314 (online) https://doi.org/10.1080/01488376.2020.1725715

Yapondjian, M.A. (2005). ***Using the four elements of hip-hop as a form of self-expression in urban adolescents.*** **[Thesis] University of Hartford. Recuperado de https://www.proquest.com/openview/0305ca0f6076ac0e0188066cf06df1e7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y**

6. AGRADECIMIENTOS.

Agradecemos a la Escuela de danzas urbanas "Fresas con Nata" el habernos permitido llevar a cabo el presente estudio, por cedernos sus instalaciones y habernos proporcionado su alumnado para poder conseguir la muestra necesaria.

Agradecemos también a todos los alumnos y alumnas participantes en los cuestionarios, así como a aquellas personas que, además, se quisieron involucrar en los grupos de discusión en los que se llevaron a cabo las entrevistas personales. Gracias por vuestro tiempo y valiosas aportaciones.

Fecha de recepción: 30/11/2021
Fecha de aceptación: 20/12/2021

EmásF
Revista Digital de Educación Física
ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE "EMOCIÓNATE-EMOCIONAME" PARA ESCOLARES DE PRIMARIA

Pedro José Carrillo-López

Consejería de Educación. Gobierno de Canarias. España
Email: pj.carrillolopez@um.es

RESUMEN

La Expresión Corporal es una de las formas básicas para la comunicación no verbal desde que nacemos. A pesar de los múltiples beneficios descritos en la literatura científica sobre la misma, existen carencias en su programación y aplicación metodológica en los centros educativos de Educación Primaria, desaprovechando sus posibilidades y potencial. Por ello, el objetivo de este manuscrito ha sido el desarrollar una situación de aprendizaje "Emociónate-Emocioname" de expresión corporal para escolares de primaria a través del área de Educación física. En concreto, estas sesiones han ido dirigidas al aprendizaje de acciones mimadas o mimodrama ya que es una las manifestaciones de escenificación que más contribuye al desarrollo integral del alumnado de Educación Primaria al permitir representar personajes, situaciones, ideas o sentimientos utilizando los recursos expresivos del cuerpo.

PALABRAS CLAVE:

Juego; Expresión corporal; Educación Física; Primaria;

“EMOTIONATE-EMOCIONAME" LEARNING SITUATION FOR PRIMARY SCHOOLCHILDREN

ABSTRACT

Body language is one of the basic forms of non-verbal communication from birth. Despite the multiple benefits described in the scientific literature about it, there are shortcomings in its programming and methodological application in Primary Education schools, thus wasting its possibilities and potential. Therefore, the aim of this manuscript has been to develop a learning situation "Emocionate-Emocioname" of corporal expression for primary schoolchildren through the area of Physical Education. Specifically, these sessions have been aimed at learning mimed actions or mimodrama, as it is one of the staging manifestations that most contributes to the integral development of Primary School pupils by allowing them to represent characters, situations, ideas or feelings using the expressive resources of the body.

KEYWORD:

Game; Body expression; Physical Education; Primary school;

1. INTRODUCCIÓN.

A) Fundamentación teórica.

Una de las razones fundamentales de la existencia del ser humano es la expresión a lo largo de su vida. Mediante la expresión desarrollamos conductas las cuales nos ayudan a la comprensión de las mismas en otros seres humanos (Rosa-Guillamón y García-Cantó, 2018; Díez-Álvarez y Viera-Díaz, 2015). Por tanto, la sociedad del siglo XXI requiere la incorporación en la formación de los ciudadanos y ciudadanas de aquellos conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con el cuerpo y el movimiento que contribuyan al desarrollo integral de la persona, a su realización y a la mejora de su competencia motriz y su calidad de vida (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero).

En este sentido, se va a desarrollar una situación de aprendizaje para la mejora de la expresión corporal, entendida como una actividad que consiste en utilizar el cuerpo y al movimiento con el objetivo de manifestar diferentes sensaciones, ideas, mensajes, entre otros (Montesinos, 2004). Ejemplos de ellos tenemos: 1) Los mimos emplean expresión corporal para hacer reír a la gente. 2) Los bailarines contemporáneos transmiten emociones en sus bailes. En concreto, en esta situación de aprendizaje (SA) e va a desarrollar el trabajo de acciones mimadas o mimodramas.

B) Fundamentación curricular.

Esta intervención educativa se plantea dentro del marco legal establecido por la LOMCE (2013), bajo la premisa de la excelencia educativa; el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, que establece los aprendizajes básicos:

- **Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía respetando y defendiendo los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática (Objetivo de etapa A).**
- **Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales en los que se relacionan (Objetivo de etapa C).**
- **Conocer, comprender y respetar los valores de nuestra civilización, las diferencias culturales y personales, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad (Objetivo de etapa D).**
- **Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas (Objetivo de etapa M).**
- **Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales (Objetivo de etapa J).**

En concreto, en la Comunidad de Canarias partimos del contexto legal establecido por la Ley 6/2014 Canaria de Educación, y en concreto de los criterios de evaluación establecidos en el Decreto 89/2014, de 1 de agosto, ya que sirven de conexión entre el resto de elementos curriculares, en coherencia con la Orden ECD 65/2015, de 21 de enero y la Orden de 21 de abril de 2015. En esta SA, se tendrán en cuenta los criterios de evaluación:

3) Utilizar de forma creativa y estética los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, opciones e ideas para ejecutar y crear manifestaciones culturales rítmicas y expresivas, introduciendo nuevas estructuras rítmicas.

4) Integrar en las actividades físico-motrices los conocimientos propios de la Educación Física y los introducidos por otras áreas.

7) Aplicar las Tecnologías de la información y comunicación a partir de las situaciones motrices practicadas, tanto para la extracción y elaboración de información, como para la resolución de problemas motores y la mejora de su práctica motriz.

Asimismo, se tendrán en cuenta los contenidos relacionados con el bloque de aprendizaje I "Realidad corporal y conducta motriz", que nos permiten el desarrollo de sesiones y productos finales para la adquisición de las competencias: aprender a aprender, comunicación lingüística, conciencia y expresiones culturales y digital.

C) Atención a la diversidad.

La Educación Física es una de las áreas del currículo que contribuye de forma decisiva al desarrollo pleno de la persona, la maduración y la inclusión social efectiva. Al amparo del Decreto 25/2018, en esta SA se adoptarán medidas necesarias para la atención personalizada, la prevención de dificultades y el refuerzo educativo que contribuyan a la inclusión de todo el alumnado.
Esta SA se diseña teniendo en cuenta las características psico-evolutivas del alumnado de 6A. En este caso, un grupo de 25 escolares, de 11-13 años de edad, que pueden presentar las características evolutivas asociadas al Estadio de las Operaciones Concretas descritas por Piaget e Inhelder (2015), reflejando un desarrollo físico acelerado en el plano motriz, una adquisición progresiva de autonomía respecto a los adultos en el plano socio-afectivo y una mejora de conceptos sin necesidad de relacionarlos directamente con la experiencia en el plano cognitivo.

Respecto al alumno con NEAE, desde el punto de vista médico, el TEA se define como una alteración severa, crónica y generalizada del desarrollo, que consta de un conjunto amplio de factores que afectan al neurodesarrollo y al funcionamiento cerebral, dando lugar a dificultades en la comunicación e interacción social, así como la flexibilidad del pensamiento y de la conducta. A la hora de relacionarse con las personas con TEA es necesario comprender sus peculiaridades cognitivas, para así poder entender mejor cuáles son sus necesidades, cómo es su manera de procesar la información, facilitarles la comprensión de su entorno y ayudarles a relacionarse con los demás.

Algunas de las peculiaridades cognitivas que puede presentar los alumnos TEA son dificultades en la anticipación. Para ello, dicho autor indica que debemos: I) facilitar una agenda de anticipación con pictogramas de las sesiones de la semana, en la que indicamos al niño/a las actividades a seguir en su clase de Educación Física II) establecer rutinas estables y funcionales, con uso frecuente de ayudas visuales o de compensaciones verbales simplificadas III) explicaciones estructuradas, explícitas y siguiendo una secuencia de pasos prefijada IV) elegir compañeros afines, dispuestos a cooperar y a interactuar con los él ser creativos en la resolución de problemas, tener calma, ser flexibles y generar actitudes positivas.

Una vez vistas, algunas de las medidas o adaptaciones para dicho alumno, vamos a pasar al desarrollo de la propuesta.

2. MÉTODO

A) Intervención educativa.

En esta SA del tipo "tareas" se van a desarrollar seis sesiones de 55 minutos dirigidas al aprendizaje y control de las emociones. Esta SA será impartida llegando al periodo navideño, donde el alumnado tendrá que representar una escenificación del periodo navideño, dándole así un matiz más distendido y divertido a esta situación de aprendizaje de cara a enfocar los exámenes en los cuales está inmerso el alumnado.

Este proceso de aprendizaje se inicia con la sesión 1 donde se realizará un trabajo facial del mimo. En la sesión dos se realizarán actividades del trabajo corporal. En la sesión 3, se manipularán objetos a través del mimo. En las sesiones 4 y 5 se realizará una Improvisación e investigación del mimo así como una representación de escenas. Por último, en la sesión 6 se realizarán actividades de reflexión en el trabajo de mimo como producto de competencia final, complementando los contenidos con otros aprendizajes, sobre la base del art. 20 del Decreto 89/2014. En una programación docente elaborada siguiendo unos principios pedagógicos coherentes con la Programación General Anual y el Proyecto Educativo.

B) Fundamentación metodológica.

La didáctica de la sesión se fundamenta en los principios educativos generales (art. 2) y metodológicos (art. 8) recogidos en el Decreto 25/2018, de 26 de febrero y acorde a la realidad del centro. Las actividades parten de las acciones motrices recogidas en el anexo 2º.

El modelo de enseñanza estará basado en la alfabetización motora, a partir de dos aspectos: los centros de interés del alumnado el cual posee un nivel adecuado a su edad (el aprendizaje a través del juego), y la reflexión-acción para consolidar el aprendizaje. Se seguirá el modelo de montesinos. La expresión corporal. Su enseñanza por el método natural evolutivo.

Las técnicas a emplear son: la instrucción directa a través de la asignación de tareas, y la indagación mediante el descubrimiento guiado, empleando el

feedback interrogativo durante los juegos. Se utilizará como estrategia en la práctica global.

La organización grupal se realizará siguiendo criterios de participación activa, nivel de competencia motriz e igualdad, favoreciendo el tratamiento de los elementos transversales establecidos en el artículo 10 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero.

La posición del docente evolucionará desde una situación focal externa para la explicación de los juegos, control del grupo y contingencias, hacia una posición interna para mediar, motivar y atender a la diversidad. Se tendrán en cuenta las estrategias metodológicas del MECD (2014) para favorecer el aprendizaje mediante un mayor tiempo de compromiso motor. Entre otras, explicaciones breves y precisas, empleo de variantes, y variar lo menos posible la organización grupal. Se adoptarán medidas de seguridad siguiendo el Real Decreto 132/2010 de 12 de febrero. Asimismo, se emplearán materiales potencialmente estimulantes de la práctica física.

Se seguirá el modelo de sesión de Vaca-Escribano (2010), planteando una propuesta práctica basada en dos tiempos pedagógicos.

3. RESULTADOS

3.1. LAS SESIONES.

Sesión 1. Trabajo facial del mimo.

Primer tiempo pedagógico: LA SESIÓN.

- **Encuentro y animación (10').**

Recibimiento del grupo, pasar lista, presentación del docente, del video de la película "https://www.youtube.com/watch?v=ZOWV9F7LnIQ" y de los contenidos (5'): práctica de juegos para el control y gestión de las emociones faciales, el desarrollo critico como valor esencial de nuestra cultura, la nobleza, el compañerismo, respeto al compañero, docente y material, participación activa y esfuerzo.

"Desfile de emociones" (5 minutos). Juego que permitirá la activación neuromotriz, además del trabajo del concepto de "emociones básicas y secundarias".

- **Explicación del juego: Cada alumno se pega un papel en la espalda con una emoción. El docente es el encargado de repartir los papeles sin que los alumnos sepan la emoción que les ha tocado. Cada vez que dos alumnos se cruzan, han de comprobar la emoción que el compañero lleva pegada en la espalda y tratar de describírsela mediante sus gestos faciales. Tras unos minutos adivinan la emoción que llevan en su papel.**
- **Agrupamiento: individual.**
- **Material: tarjetas.**

- **Variante: incluir emociones neutras. Incluir música e ir por la pista con un pañuelo en los ojos para percibir las emociones que genera ese tipo de música.**
- **Atendiendo a la diversidad: realizaremos explicaciones estructuradas, explícitas y siguiendo una secuencia de pasos prefijada. Utilizaremos pictogramas y los alumnos podrán elegir a sus compañeros afines con los que interactuar.**

- **Educación integral a través del cuerpo y el movimiento (35').**

"Jugando a entrevistar" (8 minutos). Juego que permitirá la activación neuromotriz, además del trabajo del concepto de "espontaneidad y creatividad".

- **Explicación del juego: por parejas, uno adopta el rol de entrevistador y pregunta al compañero que siente al realizar diversas actividades. El entrevistado contesta con sus gestos faciales. Poco después intercambian los roles.**
- **Agrupamiento: parejas.**
- **Material: música.**
- **Variante: antes de comenzar los alumnos escribirán una nota sobre una acción a desarrollar. El docente irá sacando de un saco las tarjetas con el fin de estimular la creatividad del alumnado.**
- **Atendiendo a la diversidad: realizaremos explicaciones estructuradas, explícitas y siguiendo una secuencia de pasos prefijada. Utilizaremos pictogramas y los alumnos podrán elegir sus compañeros afines con los que interactuar.**

"Relevo de gestos" (8 minutos). Juego que permitirá la activación neuromotriz, además del trabajo del concepto de "emociones y sentimientos".

- **Explicación del juego: se forman cuatro filas de seis personas. Se escriben cuatro emociones en la pizarra y se asigna una de ellas al último de cada fila. Dichos alumnos van pasando la emoción al compañero de delante con la ayuda de sus gestos faciales. La emoción seguirá avanzando hasta llegar al primero de la fila, quien sale corriendo para señalar la emoción que le ha llegado. Gana la fila que llega antes y con el gesto correcto.**
- **Agrupamiento: grupos de 5.**
- **Material: música.**
- **Variante: antes de comenzar los alumnos escribirán una nota sobre una acción a desarrollar. El docente irá sacando de un saco las tarjetas.**
- **Atendiendo a la diversidad: realizaremos explicaciones estructuradas, explícitas y siguiendo una secuencia de pasos prefijada. Utilizaremos pictogramas y los alumnos podrán elegir sus compañeros afines con los que interactuar.**

"Adivina mi cara" (8 minutos). Juego que permitirá la activación neuromotriz, además del trabajo del concepto de "personajes reales y ficticios".

- **Explicación del juego: Por parejas se adivinan acciones ejecutadas con gestos faciales tales como: Seguir una mosca o una rana saltarina, intentar**

ver a lo lejos o ser hipnotizado por un péndulo. Acto seguido se pone la cara de: una persona mareada, enfadada, enamorada, etc.

- **Agrupamiento: individual.**
- **Material: música.**
- **Variante: antes de comenzar los alumnos escribirán una nota sobre una acción a desarrollar. El docente irá sacando de un saco las tarjetas.**
- **Atendiendo a la diversidad: realizaremos explicaciones estructuradas, explícitas y siguiendo una secuencia de pasos prefijada. Utilizaremos pictogramas y los alumnos podrán elegir sus compañeros afines con los que interactuar.**

"Póker" (8 minutos). Juego que permitirá la activación neuromotriz, además del trabajo del concepto de "expresiones microfaciales".

- **Explicación del juego: el docente reparte tarjetas por el suelo con la explicación: ojos mirando hacia arriba significa pensando, ojos mirando hacia abajo significa arrepentimiento, cejas hacia arriba significa sorpresa, quitar la cara significa ira. Los alumnos deberán coger tarjetas y deberán ir acertando el rostro del compañero.**
- **Agrupamiento: individual.**
- **Material: música.**
- **Variante: antes de comenzar los alumnos escribirán una nota sobre una acción a desarrollar. El docente irá sacando de un saco las tarjetas.**
- **Atendiendo a la diversidad: realizaremos explicaciones estructuradas, explícitas y siguiendo una secuencia de pasos prefijada. Utilizaremos pictogramas y los alumnos podrán elegir sus compañeros afines con los que interactuar.**

- **Despedida (10').**

  - **El rey de la corte. Todos se sientan en círculo y un voluntario sale de éste. Durante su ausencia se designa un rey que controla al pueblo. Cuando el rey muestra un sentimiento con su cara, los demás lo siguen. El voluntario ha de adivinar quién es el rey, pues este último es quien inicia siempre el cambio de gestos faciales.**
  - **Reflexión sobre el aprendizaje mediante una escalera de meta cognición basada en preguntas como: ¿Qué has aprendido? ¿En qué otras ocasiones puedes usarlo? ¿Cómo lo has aprendido? ¿Para qué te ha servido?**
  - **Recogida con roles semanales asignados e higiene personal.**

SEGUNDO TIEMPO PEDAGÓGICO. Antes de terminar, se recomendará al alumnado que haga una grabación con sus amigos o familia para el blog del centro practicando actividades que el docente les pasará en un video sobre acciones mimadas, con el objetivo del desarrollo competencial de la competencia digital en particular.

Sesión 2. Trabajo corporal del mimo.

Primer tiempo pedagógico: LA SESIÓN.

- **Encuentro y animación (10').**

Recibimiento del grupo, pasar lista, presentación del docente y de los contenidos (5'): práctica de juegos para el control y gestión de las emociones incluyendo las manos y cara, el desarrollo critico como valor esencial de nuestra cultura, la nobleza, el compañerismo, respeto al compañero, docente y material, participación activa y esfuerzo.

"Cuanto tiempo sin verte" (5 minutos). Juego que permitirá la activación neuromotriz, además del trabajo del concepto de "emociones primarias".

- **Explicación del juego: Los alumnos se desplazan andando por un espacio a priori delimitado. Cada vez que dos compañeros se cruzan expresan con su cara y su cuerpo el sentimiento que la profesora haya marcado, por ejemplo, alegría, sorpresa u enfado.**
- **Agrupamiento: individual.**
- **Material: tarjetas sobre el dialogo a mantener.**
- **Variante: incluir un dialogo a mantener.**
- **Atendiendo a la diversidad: realizaremos explicaciones estructuradas, explícitas y siguiendo una secuencia de pasos prefijada.**

- **Educación integral a través del cuerpo y el movimiento (35').**

"Descubre lo que siento" (8 minutos). Juego que permitirá la activación neuromotriz, además del trabajo del concepto de "emociones internas" y "expresión corporal".

- **Explicación del juego: Por parejas, los alumnos intentar transmitir a su compañero diferentes estados de ánimo. Para dificultar el juego y centrar la atención en la expresión del cuerpo, se colocan una careta en la cara. Pasados unos minutos pueden jugar sin caretas con el fin de que descubran la necesidad de unir la expresión de cara y cuerpo a la hora de transmitir cualquier emoción.**
- **Agrupamiento: parejas.**
- **Material: tarjetas y platos.**
- **Variante: incluir música.**
- **Atendiendo a la diversidad: realizaremos explicaciones estructuradas, explícitas y siguiendo una secuencia de pasos prefijada.**

"Impulsa tu creatividad" (8 minutos). Juego que permitirá la activación neuromotriz, además del trabajo del concepto de "creatividad e imaginación".

- **Explicación del juego: Los alumnos forman un gran círculo. El docente lanza un impulso a una persona, quién inventa otro nuevo y lo envía a otro compañero.**

- **Agrupamiento: gran grupo.**
- **Material: música**
- **Variante: Pasados unos minutos se introduce una variante: el alumno que recibe un impulso, lo repite, añade uno nuevo y lo envía a otra persona con el fin de trabajar la memoria.**
- **Atendiendo a la diversidad: realizaremos explicaciones estructuradas, explícitas y siguiendo una secuencia de pasos prefijada.**

"Intenta atraparlo" (8 minutos). Juego que permitirá la activación neuromotriz, además del trabajo del concepto de "personajes reales y ficticios".

- **Explicación del juego: Un alumno lanza un objeto imaginario a otro compañero quién lo recibe de acuerdo al peso, tamaño y fuerza que el primer alumno le ha dado. Posteriormente transforma el objeto original y lo reenvía a otra persona diferente. Como variante, se pueden lanzar sentimientos y estados de ánimo contagiosos para los compañeros, para así trabajar la educación emocional.**
- **Explicación del juego: Los alumnos forman un gran círculo. El docente lanza un impulso a una persona, quién inventa otro nuevo y lo envía a otro compañero.**
- **Agrupamiento: gran grupo.**
- **Material: música**
- **Variante: Pasados unos minutos se introduce una variante: el alumno que recibe un impulso, lo repite, añade uno nuevo y lo envía a otra persona con el fin de trabajar la memoria.**
- **Atendiendo a la diversidad: realizaremos explicaciones estructuradas, explícitas y siguiendo una secuencia de pasos prefijada.**

"Relevo de manos" (8 minutos). Juego que permitirá la activación neuromotriz, además del trabajo del concepto de "las manos como poder comunicativo".

- **Explicación del juego: Se forman cuatro filas de seis personas. Dichos alumnos van pasando una secuencia de gestos con las manos al compañero de delante con la ayuda de sus gestos faciales. La secuencia de manos seguirá avanzando hasta llegar al primero de la fila, quien sale corriendo para señalar la secuencia de manos que le ha llegado. Gana la fila que llega antes y con la secuencia correcta.**
- **Agrupamiento: grupos de 5.**
- **Material: música.**
- **Variante: antes de comenzar los alumnos escribirán una nota sobre una acción a desarrollar. El docente irá sacando de un saco las tarjetas.**
- **Atendiendo a la diversidad: realizaremos explicaciones estructuradas, explícitas y siguiendo una secuencia de pasos prefijada. Utilizaremos pictogramas y los alumnos podrán elegir sus compañeros afines con los que interactuar.**

"Cogemos nuestro objeto querido" (8 minutos). Juego que permitirá la activación neuromotriz, además del trabajo del concepto de "las manos como poder comunicativo".

- **Explicación del juego: Cada persona, en forma espontánea, pasa al frente, toma el peluche y le crea un segmento de vida donde se digan las cosas positivas que le ha ocurrido y algunas no tan positivas pero han sido resueltas. Esto se representará moviendo al peluche como si fuera un títere. Se invitará a los participantes a colocarle una voz diferente y una forma particular de moverse a este peluche que cada integrante convertirá en una persona en particular.**
- **Agrupamiento: grupos de 5.**
- **Material: música.**
- **Variante: antes de comenzar los alumnos escribirán una nota sobre una acción a desarrollar. El docente irá sacando de un saco las tarjetas.**
- **Atendiendo a la diversidad: realizaremos explicaciones estructuradas, explícitas y siguiendo una secuencia de pasos prefijada. Utilizaremos pictogramas y los alumnos podrán elegir sus compañeros afines con los que interactuar.**

"Del revés": (8 minutos). Juego que permitirá la activación neuromotriz, además del trabajo del concepto de "expresar mis emociones".

- **Explicación del juego: Cada grupo deberá expresar las emociones mediante la escena de la película del revés: alegría, tristeza, asco, miedo e ira.**
- **Agrupamiento: grupos de cinco.**
- **Material: música.**
- **Variante: antes de comenzar los alumnos escribirán una nota sobre una acción a desarrollar. El docente irá sacando de un saco las tarjetas.**
- **Atendiendo a la diversidad: realizaremos explicaciones estructuradas, explícitas y siguiendo una secuencia de pasos prefijada. Utilizaremos pictogramas y los alumnos podrán elegir sus compañeros afines con los que interactuar.**

- **Despedida (10').**
  - **I am famous. Los alumnos se colocan en círculo. Uno a uno van saliendo al centro e imitan algunos movimientos del cuerpo que caracterizan a algunos famosos. Por ejemplo: tocarse la nariz y colocarse bien el pelo antes de sacar → Rafael Nadal; dar varios pases hacia y mirar fijo hacia el frente antes de chutar → Cristiano Ronaldo.**
  - **Reflexión sobre el aprendizaje mediante una escalera de meta cognición basada en preguntas como: ¿Qué has aprendido? ¿En qué otras ocasiones puedes usarlo? ¿Cómo lo has aprendido? ¿Para qué te ha servido?**
  - **Recogida con roles semanales asignados e higiene personal.**

SEGUNDO TIEMPO PEDAGÓGICO. Antes de terminar, se recomendará al alumnado que haga una grabación con sus amigos o familia para el blog del centro practicando secuencias de películas, con el objetivo del desarrollo competencial de la competencia digital en particular.

Sesión 3. Manipulación de objetos del mimo

Primer tiempo pedagógico: LA SESIÓN.

- **Encuentro y animación (10').**

Recibimiento del grupo, pasar lista, presentación del docente y de los contenidos (5'): práctica de juegos para el control y gestión de las emociones incluyendo las manos y cara, el desarrollo critico como valor esencial de nuestra cultura, la nobleza, el compañerismo, respeto al compañero, docente y material, participación activa y esfuerzo.

"Globo globito" (5 minutos). Juego que permitirá la activación neuromotriz, además del trabajo del concepto de "expresamos con el cuerpo ideas".

- **Explicación del juego: Los alumnos intentan mantener en el aire un gran globo imaginario, soplándole, golpeándole con las manos, golpeándole con los pies.**
- **Agrupamiento: individual o en parejas.**
- **Material: música.**
- **Atendiendo a la diversidad: realizaremos explicaciones estructuradas, explícitas y siguiendo una secuencia de pasos prefijada.**

- **Educación integral a través del cuerpo y el movimiento (35').**

"Mi juguete" (9 minutos). Cada alumno elige un juguete no material (juguete imaginario) y empieza a jugar y realizar diferentes acciones con él. Después se intercambian los objetos entre los compañeros.

- **Explicación del juego: Cada alumno elige un juguete no material (juguete imaginario) y empieza a jugar y realizar diferentes acciones con él. Después se intercambian los objetos entre los compañeros.**
- **Agrupamiento: parejas.**
- **Material: tarjetas y platos.**
- **Variante: incluir música.**
- **Atendiendo a la diversidad: realizaremos explicaciones estructuradas, explícitas y siguiendo una secuencia de pasos prefijada.**

"Teléfono roto" (6 minutos). Juego que permitirá la activación neuromotriz, además del trabajo del concepto de "creatividad e imaginación".

- **Explicación del juego: Se forma una fila de alumnos colocados de espaldas. El primero debe representar el objeto que le comunica el profesor al siguiente**

compañero de la fila y así hasta llegar al último. Éste deberá adivinar el objeto en cuestión.

- **Agrupamiento: gran grupo.**
- **Material: música**
- **Variante: Pasados unos minutos se introduce una variante: el alumno que recibe un impulso, lo repite, añade uno nuevo y lo envía a otra persona con el fin de trabajar la memoria.**
- **Atendiendo a la diversidad: realizaremos explicaciones estructuradas, explícitas y siguiendo una secuencia de pasos prefijada.**

"Escenificar manipulaciones" (20 minutos). Juego que permitirá la activación neuromotriz, además del trabajo del concepto de "personajes reales y ficticios".

- **Explicación del juego: Se divide la clase en grupos de cuatro. A cada uno se le va a dar una escena que tiene que representar, en la cual deben manipular determinados objetos con el máximo de realidad posible. Escenas: Partido de tenis a dobles, hacer una tortilla, tender la ropa, pegar carteles en una pared, montar un mueble con un martillo y tornillos, etc.**
- **Agrupamiento: grupos.**
- **Material: música**
- **Variante:**
- **Atendiendo a la diversidad: realizaremos explicaciones estructuradas, explícitas y siguiendo una secuencia de pasos prefijada.**

- **Despedida (10').**

  - **Estalactitas. Por parejas, uno representa con mímica un objeto que cae sobre él. El compañero debe adivinar de qué objeto se trata. Ejemplos: caen del cielo agujas, piedras, lluvia, etc.**
  - **Reflexión sobre el aprendizaje mediante una escalera de meta cognición basada en preguntas como: ¿Qué has aprendido? ¿En qué otras ocasiones puedes usarlo? ¿Cómo lo has aprendido? ¿Para qué te ha servido?**
  - **Recogida con roles semanales asignados e higiene personal.**

SEGUNDO TIEMPO PEDAGÓGICO. Antes de terminar, se recomendará al alumnado que haga una grabación con sus amigos o familia para el blog del centro practicando secuencias de películas, con el objetivo del desarrollo competencial de la competencia digital en particular.

Sesión 4. Improvisación e investigación del mimo.

Primer tiempo pedagógico: LA SESIÓN.

- **Encuentro y animación (10').**

Recibimiento del grupo, pasar lista, presentación del docente y de los contenidos (5'): práctica de juegos para el control y gestión de las emociones

incluyendo las manos y cara, el desarrollo critico como valor esencial de nuestra cultura, la nobleza, el compañerismo, respeto al compañero, docente y material, participación activa y esfuerzo.

"La bruja y la maga" (5 minutos). Juego que permitirá la activación neuromotriz, además del trabajo del concepto de "expresamos con el cuerpo ideas".

- **Explicación del juego: Andamos por el espacio moviendo el cuerpo; uno de los pequeños es la bruja que tiene el poder de inmovilizarnos si nos toca y otro es la maga que nos libera de estarnos quietos. Según nos toque la bruja debemos permanecer quietos en el sitio hasta que nos libere la maga.**
- **Agrupamiento: individual o en parejas.**
- **Material: música.**
- **Atendiendo a la diversidad: realizaremos explicaciones estructuradas, explícitas y siguiendo una secuencia de pasos prefijada.**

- **Educación integral a través del cuerpo y el movimiento (35').**

"Las estatuas y El escultor" (7 minutos). Cada alumno elige un juguete no material (juguete imaginario) y empieza a jugar y realizar diferentes acciones con él. Después se intercambian los objetos entre los compañeros.

- **Explicación del juego: Se reparten varios escultores (niños y niñas) por el aula a cargo de pequeños grupos de niños y niñas. Los escultores tienen la facultad de modelarnos en la postura y movimiento que quieran. Los demás debemos adoptar las posturas que nos indiquen.**
- **Agrupamiento: parejas.**
- **Material: tarjetas y platos.**
- **Variante: incluir música.**
- **Atendiendo a la diversidad: realizaremos explicaciones estructuradas, explícitas y siguiendo una secuencia de pasos prefijada.**

"El cerebro y las emociones" (6 minutos). Juego que permitirá la activación neuromotriz, además del trabajo del concepto de "creatividad e imaginación".

- **Explicación del juego: La Alegría. Genera un movimiento hacia arriba (expresión facial, postura erguida, incluso podemos" saltar de alegría"). Las Tristeza. Genera el movimiento contrario, es el movimiento hacia abajo, expresión facial, los hombros etc," estoy hundido". La Agresividad. Genera un movimiento hacia adelante El Miedo. Genera un movimiento hacia atrás.**
- **Agrupamiento: gran grupo.**
- **Material: música**
- **Variante: Pasados unos minutos se introduce una variante: el alumno que recibe un impulso, lo repite, añade uno nuevo y lo envía a otra persona con el fin de trabajar la memoria.**
- **Atendiendo a la diversidad: realizaremos explicaciones estructuradas, explícitas y siguiendo una secuencia de pasos prefijada.**

"Representar a caperucita" (7 minutos). Juego que permitirá la activación neuromotriz, además del trabajo del concepto de "personajes reales y ficticios".

- **Explicación del juego: Caperucita clásica, Caperucita moderna o pasota, Caperucita robotizada, Caperucita rockera, caperucita cantada**
- **Agrupamiento: grupos.**
- **Material: música**
- **Atendiendo a la diversidad: realizaremos explicaciones estructuradas, explícitas y siguiendo una secuencia de pasos prefijada.**

"La caza prehistórica" (7 minutos). Juego que permitirá la activación neuromotriz, además del trabajo del concepto de "personajes reales y ficticios".

- **Explicación del juego: los alumnos deben representar la caza prehistórica.**
- **Agrupamiento: grupos.**
- **Material: música**
- **Atendiendo a la diversidad: realizaremos explicaciones estructuradas, explícitas y siguiendo una secuencia de pasos prefijada.**

"Carta asimismo" (7 minutos). Juego que permitirá la activación neuromotriz, además del trabajo del concepto de "expresión de las emociones escritas".

- **Explicación del juego: los alumnos deben escribirse una carta para ellos mismos. Pedir a los niños que piensen cómo serán ellos cuando terminen la Educación Primaria. ¿Cuántos años tendrán? ¿Cómo se verán? ¿En qué tipo de actividades estarán participando? Distribuir papel y pedirles que se escriban una carta a sí mismos. Sugerirles que describan cómo se verán, sus pasatiempos, amigos, deportes que practican, etc. Dejarles que enrollen sus cartas y las aten con cinta. Decirles que lleven sus cartas a casa y las guarden en un lugar seguro. Hay que recordarles que no deben abrirla hasta el día en que acaben los estudios primarios.**
- **Agrupamiento: grupos.**
- **Material: música**
- **Atendiendo a la diversidad: realizaremos explicaciones estructuradas, explícitas y siguiendo una secuencia de pasos prefijada.**

- **Despedida (10').**
  - **"El descanso": Tumbados en el suelo imitan: Dormir con frío y arropados. Dormir con calor en verano. Roncar. Soñar. Tener pesadillas. Dormir pláci-damente. Andar sonámbulo. Imitar cómo duermen mis familiares.**
  - **Reflexión sobre el aprendizaje mediante una escalera de meta cognición basada en preguntas como: ¿Qué has aprendido? ¿En qué otras ocasiones puedes usarlo? ¿Cómo lo has aprendido? ¿Para qué te ha servido?**
  - **Recogida con roles semanales asignados e higiene personal.**

SEGUNDO TIEMPO PEDAGÓGICO. Antes de terminar, se recomendará al alumnado que haga una grabación con sus amigos o familia para el blog del centro hablando con sus padres sobre las cartas que han escrito, con el objetivo del desarrollo competencial de la competencia digital en particular.

Sesión 5. Representación de escenas. Pantomima.

Primer tiempo pedagógico: LA SESIÓN.

- **Encuentro y animación (10').**

Recibimiento del grupo, pasar lista, presentación del docente, del video de la película Coco "https://www.youtube.com/watch?v=DzDKip46EUE" y de los contenidos (5'): práctica de juegos para el control y gestión de las emociones faciales, el desarrollo critico como valor esencial de nuestra cultura, la nobleza, el compañerismo, respeto al compañero, docente y material, participación activa y esfuerzo.

"Adivina adivinanza" (5 minutos). Juego que permitirá la activación neuromotriz, además del trabajo del concepto de "emociones básicas y secundarias".

- **Explicación del juego: Un miembro de la pareja con los ojos cerrados. El otro adoptará una postura determinada. Su compañero mediante el tacto debe adivinar su posición y representarla con su cuerpo.**
- **Agrupamiento: parejas.**
- **Material: tarjetas.**
- **Variante: incluir emociones neutras. Incluir música e ir por la pista con un pañuelo en los ojos para percibir las emociones que genera ese tipo de música.**
- **Atendiendo a la diversidad: realizaremos explicaciones estructuradas, explícitas y siguiendo una secuencia de pasos prefijada. Utilizaremos pictogramas y los alumnos podrán elegir a sus compañeros afines con los que interactuar.**

- **Educación integral a través del cuerpo y el movimiento (35').**

"Iniciación al Sketch publicitario" (6 minutos). Juego que permitirá la activación neuromotriz, además del trabajo del concepto de "Sketch publicitario".

- **Explicación del juego: pequeñas representaciones donde puede participar uno o varios personajes y estar o no improvisadas.**
- **Agrupamiento: grupos.**
- **Material: música**
- **Atendiendo a la diversidad: realizaremos explicaciones estructuradas, explícitas y siguiendo una secuencia de pasos prefijada.**

"Las películas" (10 minutos). Juego que permitirá la activación neuromotriz, además del trabajo del concepto de "expresión corporal".

- **Explicación del juego: Se le plantea que cada grupo deberá presentar al resto de los participantes un "álbum". El cual tendrá 5 fotografías representadas por ellos mismo (puede ser más o menos fotos) donde deberán trasmitir un mensaje, como por ejemplo: describir la toma de decisiones en ese grupo, el proceso de creación de una estatua, la rutina de un día de una persona del grupo o cualquier otro tema/historia/procesos que se quiera representar.**
- **Agrupamiento: grupos.**
- **Material: música**
- **Variante: El primer participante (quién decida ir por voluntad) se posicionará sobre cada cuadro e imaginará que en ellos hay alguna cosa (insecto, mesa, carro, agujas... algo que le guste, que le de temor, que le disguste, que le cree emoción....) y reaccionará y actuará como si realmente viera "eso" que está en el cuadro. Por ejemplo, imagina que hay una tormenta de nieve, por lo que empieza a temblar de frío. Al estar unos segundos en ese personaje/situación, brincará al otro cuadro y representará otra situación, cómo por ejemplo, reírse a carcajada ya que esta viendo payaso en un circo.**
- **Atendiendo a la diversidad: realizaremos explicaciones estructuradas, explícitas y siguiendo una secuencia de pasos prefijada.**

"La telaraña" (7 minutos). Juego que permitirá la activación neuromotriz, además del trabajo del concepto de "expresión e improvisación".

- **Explicación del juego: en círculo. Se le entrega a uno un rollo de tela. Posteriormente debe expresar ante todo el grupo algo que le guste, que le encante hacer. Por ejemplo este participante "A" dice "me encanta comer pasta con mucho queso". Este participante ("B") se mueve a un sitio del espacio y amarra el hilo. Luego se detiene y expresa otra cosa que le guste. En caso que a nadie le guste, dice otra, hasta que salga un nuevo participante que también le guste. Así hasta pasar todos y todas y formar una gran red. En la segunda parte del ejercicio se le plantea al grupo que ahora el reto es ir uno a uno buscando entre sí hasta formar una gran fila con todos los integrantes, pero sin tocar la gran telaraña, para ello deberán hacer algo parecido a la primera parte. El participante "A" dice una frase de algo que NO le guste. A penas otro participante (por ejemplo el "E") se de cuenta que eso tampoco le gusta, se va al sitio donde el participante "D" caminando entre las redes de la telaraña sin poder tocarla. Al llegar, le toma la mano a "D" y se van caminado los dos hasta donde estaba el participante "E" (el que lo fue a buscar).**
- **Agrupamiento: grupos.**
- **Material: música**
- **Atendiendo a la diversidad: realizaremos explicaciones estructuradas, explícitas y siguiendo una secuencia de pasos prefijada.**

"La vida diaria" (7 minutos). Juego que permitirá la activación neuromotriz, además del trabajo del concepto de "expresión e improvisación".

- **Explicación del juego:** ***Respiramos lentamente. Una vez más. Ahora mientras caminamos comenzamos a ver a nuestros compañeros a los ojos. Concentrados, sin reírnos. Seguimos caminando suavemente en neutro. Ahora cuando nos encontramos con un compañero nos podemos de frente a éste y lo miramos a los ojos tres segundos y seguimos caminando. Concentrados, sin reírnos. Todo actor debe controlar su cuerpo y su mente. Ahora al sonar el aplauso, caminaremos apurados, realmente estamos retrasados para el trabajo y nos angustia llegar tarde… cuando suene nuevamente el aplauso volvemos a caminar con normalidad*** **(aplauso y el facilitador ve cómo lo hace el grupo, unos segundos más tarde aplauso de nuevo).** ***Muy bien, seguimos caminando, ahora al sonar el aplauso caminaremos en una relajación total, nos acaban de hacer un maravilloso masaje, estamos relajados, como si estuviéramos en un jardín japonés flotando de relax, al siguiente aplauso volvemos al neutro.*** **(Aplauso y el facilitador ve cómo lo hace el grupo, unos segundos más tarde aplauso de nuevo)….**
- **Agrupamiento: grupos.**
- **Material: música**
- **Atendiendo a la diversidad: realizaremos explicaciones estructuradas, explícitas y siguiendo una secuencia de pasos prefijada.**

- **c) Despedida (10').**

  - **"Ponte en los zapatos del otro" El docente les pedirá a los participantes que se organicen en círculo y que se quiten los zapatos, Éste los agrupará y los organizará para luego tirarlos al centro del círculo. Se clasifican cuatro tipos de calzados, por ejemplo: de goma, de caballero, de dama, y sandalias. A cada tipo de zapato, se le asigna un sentimiento que deberán expresar todos, al caer el zapato dentro del círculo. Si cae el zapato de goma, por ejemplo: deben expresar "enojo", si cae el zapato de caballero "euforia" el de dama "tristeza" Por último, si el docente lanza al centro del círculo una sandalia, el grupo expresará libremente el sentimiento, que desee. Se pedirá que se pongan en los zapatos del otro antes de observar.**
  - **Reflexión sobre el aprendizaje mediante una escalera de meta cognición basada en preguntas como: ¿Qué has aprendido? ¿En qué otras ocasiones puedes usarlo? ¿Cómo lo has aprendido? ¿Para qué te ha servido?**
  - **Recogida con roles semanales asignados e higiene personal.**

SEGUNDO TIEMPO PEDAGÓGICO. Antes de terminar, se recomendará al alumnado que haga una grabación con sus amigos o familia para el blog del centro hablando con sus padres sobre la empatía, con el objetivo del desarrollo competencial de la competencia digital en particular.

Sesión 6. Match de improvisación.

Primer tiempo pedagógico: LA SESIÓN.

- **Encuentro y animación (10').**

Recibimiento del grupo, pasar lista, presentación del docente, del video "https://www.youtube.com/watch?v=CyvtS7nPPf8" y de los contenidos (5'): práctica de un match de improvisación para el control y gestión de las emociones incluyendo las manos y cara, el desarrollo critico como valor esencial de nuestra cultura, la nobleza, el compañerismo, respeto al compañero, docente y material, participación activa y esfuerzo.

- **"Preparación del match" (5 minutos). Juego que permitirá la activación neuromotriz, además del trabajo del concepto de "Match de improvisación".**
- **Explicación del juego: se presentan las normas del juego. Se forman los equipos.**
- **Agrupamiento: grupos.**
- **Material: música.**
- **Atendiendo a la diversidad: realizaremos explicaciones estructuradas, explícitas y siguiendo una secuencia de pasos prefijada.**

- **Educación integral a través del cuerpo y el movimiento (35').**

Presentación El árbitro introduce a los equipos. Los componentes entran y hacen su saludo al público.

Anuncio de la improvisación. El árbitro lee la tarjeta de consignas y hace sonar el silbato o bocina para dar comienzo al periodo de preparación. Tiempo de preparación de la improvisación Se decide quién sale y se prepara la actuación durante 10". No se recomienda ampliar este tiempo ya que el objetivo principal de esta actividad es la improvisación. Sorteo del turno para comenzar. Tras un nuevo pitido ya no se puede hablar más y se comunica el turno de actuación.

Improvisación: Comienza y finaliza con un pitido. El árbitro y los auxiliares estarán controlando el transcurso de la puesta en escena. Anuncio de penalizaciones Si las hubiese se exponen. El capitán del equipo cuyo jugador es sancionado puede pedir explicaciones al árbitro, siempre de forma correcta y sin derecho a réplica. El efecto es influir sobre la decisión del público.

Votación El público da su voto que puede emitir mediante tarjetas con puntación de cero a tres o alzando la mano indicando la puntuación con los dedos. Se recomienda que cada miembro del jurado puntúe del cero al cuatro para que el cómputo global no sea muy elevado y dificulte los recuentos.

"Match Mixto" (10 minutos). Juego que permitirá la activación neuromotriz, además del trabajo del concepto de "personajes reales y ficticios".

"Match comparado" (10 minutos). Juego que permitirá la activación neuromotriz, además del trabajo del concepto de "personajes reales y ficticios".

"Match Seguido" (10 minutos). Juego que permitirá la activación neuromotriz, además del trabajo del concepto de "personajes reales y ficticios".

Dejarse maquillar por una persona inexperta:

- **Despedida (10').**

  - **"kínder bueno": se le entregará a cada alumno un huevo kínder. Estos deberán ir quitándoles las capas hasta llegar al regalo. Se irá explicando que cada uno es huevo kínder y espero haber llegado hasta su corazón.**
  - **Recogida con roles semanales asignados e higiene personal.**

SEGUNDO TIEMPO PEDAGÓGICO. Antes de terminar, se recomendará al alumnado que haga una grabación con sus amigos o familia para el blog del centro practicando acciones mimadas en su casa, con el objetivo del desarrollo competencial de la competencia digital en particular.

3.2. EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN.

Teniendo en cuenta las orientaciones de López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017), la evaluación será formativa (orientada al proceso y adaptada al alumnado), compartida por docente y alumnado (mediante puestas en común), objetiva (cuaderno del docente) y viable (organizando de manera coherente los criterios). Todo ello en línea con la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, que indica la necesidad de evaluar el proceso para la mejora de la intervención educativa.

Los referentes de calificación serán las rúbricas (*Resolución de 13 de mayo de 2015*) de los criterios de evaluación 3 (estándares 7 (AA) y 8 (CEC)), 4 (estándar 39 (CL)) y 7 (estándar 38 (CD)). En cuanto a las herramientas se emplearán una escala descriptiva de 1 a 4 para cada criterio. Las técnicas serán la heteroevaluación para los aprendizajes del alumnado y la autoevaluación del grupo sobre su proceso de desarrollo.

Los indicadores de logro son:

- **Las respuestas son no estereotipadas.**
- **La voluntad de progresar en la creación, la expresión y la comunicación.**
- **La participación activa en el proyecto grupal, la escucha y el respeto del proceso seguido por cada uno;**
- **La adquisición del conocimiento básico del lenguaje del arte dramático y de las técnicas teatrales.**
- **La capacidad de iniciativa y de invención en la investigación personal.**
- **Esquema corporal: función de cada una de las partes (rostro, brazos y manos, torso, piernas y pies) en la comunicación.**
- **Concentración, desinhibición y sensibilización.**
- **Relajación y distensión.**

4. CONCLUSIÓN.

A lo largo de esta situación de aprendizaje se ha desarrollado la expresión corporal a través del área de Educación Física. La Expresión Corporal tiene como objetivo fundamental manifestar sentimientos y sensaciones a través del movimiento del propio cuerpo. A partir de éste, se establecen relaciones con el espacio y el tiempo, para dar lugar a movimientos y manifestaciones expresivas que ponen en juego la totalidad de la persona. Por ello, la expresión y comunicación corporal es básica, necesaria y fundamental para un adecuado desarrollo integral del alumnado en el ámbito educativo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, de 06-03-2018.

Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. *Boletín Oficial de Canarias*, (152).

López-Pastor, V., y Pérez-Pueyo, A. (2017). Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. Universidad de León.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A2013-12886-consolidado.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Unidades didácticas activas. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE). 680-14-158-X (MSSSI) Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015).

Montesinos, D. (2004). "La expresión corporal. Su enseñanza por el método natural evolutivo". Barcelona: Inde

Orden de 21 de abril de 2015, por la que se regula la evaluación y la promoción del alumnado que cursa la etapa de la Educación Primaria. Boletín Oficial de Canarias.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. «BOE» núm. 25, de 29 de enero de 2015, 6986-7003.

Piaget, J., e Inhelder, B. (2015). Psicología del niño. Morata.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Resolución de 13 de mayo de 2015, por la que se establecen las rúbricas de los criterios de evaluación del segundo ciclo de la

Educación Infantil y de la Educación Primaria para orientar y facilitar la evaluación objetiva del alumnado en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Ríos, M. (2016). Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad. Barcelona: Paidotribo.

Rosa-Guillamón, A., & García-Cantó, E. (2018). Análisis bibliográfico de los modelos teóricos explicativos del aprendizaje motor. Revista Peruana de ciencia de la actividad física y del deporte, 5(4), 15-15. https://www.rpcafd.com/index.php/rpcafd/article/view/13

Vaca-Escribano, M.J. (2010). Teorías y prácticas de calidad en educación física: una unidad (didáctica) de investigación-acción. Ágora para la educación física y el deporte, 12(3), 289-307. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/23704

Díez Álvarez, A., & Viera Díaz, S. (2015). Música canaria, sus bailes y juegos. *Sitúate: revista digital de situaciones de aprendizaje*.

Fecha de recepción: 28/12/2021
Fecha de aceptación: 16/1/2022

EmásF
Revista Digital de Educación Física
ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EVALUACIÓN FORMATIVA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL EN ENTORNOS VIRTUALES

Francisco José Montiel Ruiz
Universidad de Murcia (España)
Email: franciscojose.montiel2@um.es

RESUMEN

En un contexto de predominancia tecnológica en la cotidianidad de nuestras vidas, se hace necesario aprovechar las herramientas digitales en el ámbito educativo. En este estudio se ha evidenciado la perspectiva docente respecto a las posibilidades de llevar a cabo un proceso de evaluación formativa y compartida mediado por el uso de dispositivos móviles en una intervención didáctica que aborde contenidos en expresión corporal. Todo ello en un entorno virtual donde se facilite el aprendizaje cooperativo a través de la colaboración del alumnado en la red social educativa Edmodo. Para ello se llevó a cabo una propuesta de acción docente que implementaron diez docentes de la Región de Murcia impartiendo docencia a un total de 17 grupos compuestos por 373 alumnos de 4ºESO y 1º de Bachillerato (189 chicas y 184 chicos). Los datos se obtuvieron a partir de un grupo focal virtual con los diez docentes participantes cuando finalizaron la implementación del proyecto. Estos datos se trataron cualitativamente con el programa NVivo realizándose un análisis de contenido. Los resultados de este estudio evidencian la eficacia y productividad de la colaboración virtual del alumnado en las posteriores sesiones presenciales de expresión corporal. También se muestran las potencialidades de Edmodo para llevar a cabo los procesos de evaluación formativa y compartida con el alumnado. Por otro lado, se destaca la positiva influencia de la interrelación entre diferentes centros educativos y la importancia de educar en el uso responsable y crítico de los dispositivos móviles.

PALABRAS CLAVE

Expresión corporal; aprendizaje cooperativo; evaluación formativa y compartida; entornos virtuales de aprendizaje; Edmodo.

COOPERATIVE LEARNING AND FORMATIVE ASSESSMENT OF BODY EXPRESSION IN VIRTUAL ENVIRONMENTS

ABSTRACT

In a context of technological predominance in our daily lives, it is necessary to take advantage of digital tools in the educational field. In this study it has been intended to know the teaching perspective regarding the possibilities of carrying out a formative and shared evaluation process mediated using mobile devices in the development of a didactic intervention that addresses content in body expression. All this in a virtual environment where cooperative learning is facilitated through the collaboration of students in the educational social network Edmodo. To this end, a proposal for teaching action was carried out that was implemented by ten teachers from the Region of Murcia teaching a total of 17 groups composed of 373 students from 4th year of Secondary and 1st year of Baccalaureate (189 girls and 184 boys). The data were obtained from a virtual focus group with the ten participating teachers when they finished the implementation of the project. These data were treated qualitatively with the NVivo program, and a content analysis was carried out. The results of this study show the effectiveness and productivity of the virtual collaboration of the students in the subsequent sessions of corporal expression. The potential of Edmodo to carry out the processes of formative and shared evaluation with the students is also shown. On the other hand, the positive influence of the interrelation between different educational centres and the importance of educating in the responsible and critical use of mobile devices is highlighted.

KEYWORDS

Body expression; cooperative learning; formative and shared assessment; virtual learning environments; Edmodo.

1. INTRODUCCIÓN.

La irrupción de herramientas tecnológicas en cualquier ámbito de actuación de nuestra sociedad durante las últimas décadas también ha afectado sobremanera a los procesos de enseñanza-aprendizaje. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) en el mundo educativo llega de manera abrupta y con un enfoque didáctico poco definido por lo que "es frecuente confundir el uso de tecnologías como herramientas de carácter transversal y de propósito múltiple con el uso educativo de tecnologías y la investigación sobre ello" (Prendes y Serrano, 2016, p. 11). Así, estos autores critican la enorme cantidad de estudios en los que se acuñan nuevos términos para definir como novedad metodológica algo que ya existía previamente o experiencias en las que se introducen tecnologías analizando únicamente sus capacidades técnicas sin tener en cuenta los diferentes factores pedagógicos. Exponen que se favorecen espacios para encontrar información en abundancia sin ser esto sinónimo de generar conocimiento y señalan que no se tiene en cuenta el contexto en constante transformación en el que se desarrollan las experiencias produciéndose una rápida obsolescencia de la información producida.

Es en este punto en el que se debe concebir la Tecnología Educativa como disciplina, pues para Martínez (2016) las TIC "han logrado situarse como una especialidad en sí mismas creando un distanciamiento, cuando no un olvido de la Tecnología Educativa, con lo que ello supone de empobrecimiento conceptual y de justificación pedagógica de aquellas dentro de la acción didáctica" (p. 21). Esto ha podido deberse a que durante un periodo excesivamente largo de tiempo "nuestras concepciones de lo que es la Tecnología Educativa tuvieron un marcado sesgo instrumentalista, esencialista y/o determinista" (Castañeda et al., 2020, p. 244), pero que está cambiando, como indican Prendes et al. (2018), ya que "se ha ido pasando de una visión instrumental a una visión más instructiva de los medios, centrada en el análisis y diseño del proceso para la consecución de objetivos de aprendizaje" (p. 117).

En el presente estudio, los objetivos de aprendizaje están ligados al desarrollo de la expresión corporal en Educación Física de secundaria, concretamente con el bloque de actividades físicas artístico-expresivas, donde se trabaja en el diseño y realización de montajes colaborativos, combinando componentes espaciales, temporales y de interacción a través de diferentes técnicas según la temática. Cañizares y Carbonero, (2018) destacan que el aprendizaje cooperativo requiere que el alumnado verbalice lo que quiere expresar para compartirlo y debatirlo con sus compañeros desarrollando la capacidad de expresión verbal y corporal, siendo la Educación Física una de las áreas educativas donde más sentido didáctico tiene su implementación debido a sus propias características de espacio, tiempo e interrelaciones sociales.

Todo ello está vehiculado por elementos transversales de Educación Física de la etapa de Educación Secundaria, basados en el uso de las TIC para la profundización en contenidos, la comunicación y la cooperación en los entornos virtuales apropiados. La integración de recursos digitales para el desarrollo de contenidos relacionados con la expresión corporal abre un amplio abanico de posibilidades que nos "permite inspirarnos de propuestas artísticas y conectarnos con otros profesionales y comunidades, también documentar lo que hacemos,

evaluarlo y reflexionar sobre nuestras creaciones y hasta desarrollar competencias digitales si diseñamos estrategias para ello (Arévalo, 2020, p.48).

De esta manera, el objetivo del presente estudio es conocer la percepción de los docentes participantes respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos de expresión corporal mediados por TIC. Concretamente, respecto a las particularidades del aprendizaje cooperativo en entornos virtuales de enseñanza y las características de un proceso de evaluación virtual que haga partícipe al alumnado de dicho aprendizaje cooperativo.

1.1. APRENDIZAJE COOPERATIVO EN ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA

El aprendizaje cooperativo es una metodología educativa que se sustenta en una responsabilidad compartida en el proceso de aprendizaje propiciando solidaridad entre el alumnado (Ardoy, 2017). Según Cañizares y Carbonero (2018), este enfoque "promueve la interacción entre alumnos, entregados a un ambiente de trabajo en el que se confrontan sus distintos puntos de vista, generándose así conflictos sociocognitivos que deben ser resueltos por cada miembro asimilando perspectivas diferentes a la suya" (p. 49).

El aprendizaje cooperativo en Educación Física es un estilo de enseñanza adecuado para el desarrollo de los aspectos físico, cognitivo, social y afectivo. Casey y Fernández-Río (2019) exponen la importancia de utilizar técnicas cooperativas para el necesario aprendizaje afectivo en Educación Física. Rivera-Pérez et al. (2020) corroboran la asociación positiva entre el aprendizaje cooperativo y el desarrollo del dominio afectivo de los estudiantes, por lo que promulgan la necesidad de incrementar la implementación de los principios de trabajo cooperativo en el área de Educación Física.

Este aprendizaje basado en la cooperación del alumnado también puede darse en entornos virtuales de enseñanza vehiculados por la labor pedagógica del docente. La entrada de las tecnologías digitales al ámbito educativo ha posibilitado una mejora en la educación a distancia, consistente en un "sistema de comunicación bidireccional que sustituye la interacción personal en el aula de profesor y alumno, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos, y el apoyo de una acción tutorial que propicia el aprendizaje autónomo del alumno" (Sánchez, 2012, p. 54). Algunos autores, como Yanti y Setiawan (2008) se decantan por usar las siglas del término inglés *Virtual Learning Environment* (VLE) e indican que son aquellos espacios que proporcionan herramientas como las de evaluación, comunicación, carga de contenidos, devolución del trabajo de los estudiantes, administración de grupos de estudiantes, cuestionarios, herramientas de seguimiento, wikis, blogs, chats o foros a través de Internet.

El concepto VLE es ampliamente utilizado en la literatura en castellano como Entorno Virtual de Enseñanza (EVA) o Entorno Virtual de Enseñanza-Aprendizaje (EVEA). El EVEA "constituye un complejo espacio en que intervienen herramientas, medios y recursos y donde se interrelacionan los sujetos que participan del proceso de enseñanza aprendizaje en la virtualidad" (Núñez, 2011, p. 4). Este autor añade que los procesos de comunicación tienen diferentes posibilidades de establecerse en estos entornos, ya sea de forma individual personalizando la formación; a todo un grupo facilitando la distribución homogénea de la misma; o a través de la

comunicación entre todos los miembros en un proceso colaborativo de construcción de la información.

1.2. POTENCIALIDADES DE EDMODO COMO ENTORNO VIRTUAL DE ENSEÑANZA.

No es una tarea sencilla integrar este tipo de herramientas en nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje, pues como bien indica Arévalo (2020), "algunos de los posibles problemas que nos podemos encontrar al incorporar este tipo de herramientas digitales en el aula es la privacidad y el uso acrítico de los dispositivos móviles" (p. 49). Bayburtsyan (2016) nos muestra la solución ideal a través de la red social educativa Edmodo, debido a que es una plataforma en la que destaca la capacidad de generar un entorno seguro para docentes y estudiantes guardando la privacidad, permitiendo la creación de usuarios anonimizados mediante un nombre de perfil y contraseña no asociados a ningún correo electrónico ni a ningún tipo de dato personal del alumno. Además, se establecen sistemas de comunicación que imposibilitan las relaciones privadas entre alumnos y, por supuesto, permitiendo la gestión del aprendizaje virtual de forma efectiva en educación mediante una comunicación fluida y rápida sin pérdida de tiempo.

Más allá de esto, Edmodo es una plataforma con una interfaz intuitiva, con versión web y también aplicación móvil nativa, que permite organizar grupos y subgrupos, crear asignaciones de tareas y evaluarlas en el propio entorno, así como compartir cualquier tipo de archivo y de comunicación (Sáez et al., 2013). Otro factor relevante para su selección es la posibilidad que ofrece de integrar las herramientas de Google Suite y de Microsoft Office 365 de manera gratuita facilitando el trabajo desde un único espacio y convirtiéndose en una fantástica combinación entre red social y sistema de gestión de contenidos (Trust, 2017).

Por tanto, con Edmodo se obtiene lo mejor de un *Learning Management System* para el alumnado-docente y la posibilidad de generar comunidades de aprendizaje y conexiones en red con recursos y diferentes temáticas de conversación para los profesores, además de las propias comunidades privadas creadas para cada grupo-aula de alumnos. Así, Edmodo es la plataforma virtual de aprendizaje seleccionada para esta intervención didáctica, en la que se crean grupos privados de alumnos para cada grupo-aula.

1.3. EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA.

Esa posibilidad de integrar recursos digitales para trabajar contenidos relacionados con la expresión corporal va más allá de la comunicación que facilita el aprendizaje cooperativo, pues como indicaba Arévalo (2020), también es útil para la evaluación. Las características y potencialidades de las herramientas digitales facilitan que se lleven a cabo tanto procesos de heteroevaluación por parte del profesorado como de auto y coevaluación del alumnado. Cuando la pretensión docente en Educación Física es dar prioridad a las metodologías activas, tal decisión debe llevar aparejada un estilo de evaluación adecuado y coherente con las estrategias didácticas. Así, los procesos de evaluación deben favorecer que todos y cada uno de los alumnos reflexionen sobre sus logros y aspectos de mejora a nivel motor, socio-afectico y cognitivo. La evaluación de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ir de la mano de la metodología utilizada en nuestras intervenciones.

Por tanto, es necesario desprenderse del modelo tradicional de evaluación-calificación e ir en la línea de Castillo y Cabrerizo (2010), quienes consideran la evaluación "no solo como un proceso para saber cómo han ido avanzando los alumnos en su aprendizaje, sino, primeramente, como un medio u ocasión relevante de enseñanza y de aprendizaje, de actuación formativa y, en definitiva, de educación de los alumnos" (p.13). Específicamente en Educación Física, atendemos a la propuesta impulsada por López-Pastor (1999, 2005, 2006) denominada "Evaluación Formativa y Compartida".

López-Pastor et al. (2010) describen como evaluación formativa a "todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar" (p. 235). Es decir, realizar un análisis que retroalimente a todos los participantes y procesos, para que el alumno aprenda de manera significativa o corrija sus errores y para que el profesor mejore su práctica docente. El objetivo no es calificar, sino obtener y analizar información para ayudar a mejorar. Por otra parte, nos habla de la evaluación compartida como "una forma de diálogo y de toma de decisiones mutuas y/o colectivas, más que un proceso individual e impuesto, donde las técnicas de autoevaluación, coevaluación y calificaciones dialogadas juegan un papel fundamental" (López-Pastor, 2006, p.103).

López-Pastor et al. (2010) definen las ventajas de propuesta de evaluación formativa y compartida respecto a otros modelos de evaluación: la enorme capacidad de formación cuando se ofrece *feedback* al alumnado; la coherencia con las metodologías activas; su alta viabilidad y adaptabilidad a cualquier contexto de Educación Física; su mejora en las variables de aprendizaje, implicación y rendimiento académico del alumnado. La evaluación formativa y compartida se desarrolla en este informe durante la exposición de la intervención educativa y con la aplicación de los instrumentos de evaluación encargados de analizar las composiciones coreográficas del alumnado.

2. MÉTODO.

2.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Los contenidos de expresión corporal en Educación Física tienen difícil conjugación con el uso de entornos virtuales por su carácter eminentemente práctico. El planteamiento de este estudio se dirige a conocer las posibilidades educativas que se generan al abordar contenidos de expresión corporal mediados por el uso de recursos digitales. Así, se analiza la percepción que establece un grupo de profesores de Educación Física sobre el uso de Edmodo como entorno de enseñanza virtual, como espacio de aprendizaje cooperativo y como herramienta de evaluación compartida y formativa. Todo ello sobre una propuesta práctica de expresión corporal mediante el trabajo de composiciones coreográficas grupales en Educación Secundaria.

2.2. DISEÑO Y PARTICIPANTES.

Este estudio se circunscribe a un enfoque interpretativo con una secuencia inductiva y un análisis de contenido cualitativo. Participaron 10 docentes de Educación Física de la Región de Murcia. De entre todos los grupos a los que

impartían docencia, implementaron esta propuesta en 17 clases, sumando 373 alumnos de 4º ESO y 1º de Bachillerato (189 chicas y 184 chicos).

2.3. PROPUESTA DIDÁCTICA Y PROCEDIMIENTO.

El plan de intervención educativo giró alrededor de la creación de composiciones coreográficas grupales por parte de los alumnos. Para ello se realizó un trabajo en subgrupos que colaboraron virtualmente en un espacio específico creado por cada docente en la plataforma Edmodo. A través de ese canal se comunicaron para decidir sobre el contenido de expresión corporal que pretendían desarrollar (cualquier disciplina de baile, *acrosport*, dramatización, etc.); decidieron qué estilo de música utilizarían como acompañamiento y principalmente consensuaron sus ideas organizativas y creativas. Este espacio de colaboración virtual del alumnado se complementaba con las sesiones de aula donde llevaban a la práctica aquello que habían planificado en Edmodo, siempre con la supervisión, guía y evaluación formativa de los docentes, tanto en el espacio virtual como en el físico.

Finalizado el proceso creativo se expusieron presencialmente en clase las composiciones grupales que, además, fueron grabadas para compartirlas posteriormente con el resto de los centros educativos participantes en el espacio general de Edmodo. Más allá de la difusión entre centros, en cada grupo-aula se llevó a cabo un proceso de evaluación compartida entre docente y alumnado a través de las herramientas disponibles en la plataforma virtual.

Por un lado, cada alumno autoevaluó su implicación en el proceso creativo mediante un cuestionario de preguntas abiertas en las que debía indicar las funciones o roles que había desempeñado en el proceso de creación y montaje, explicar los pasos de los que se componía su representación y el *leitmotiv* de esta. Por otro lado, se diseñó *ad hoc* para este estudio una rúbrica para evaluar el producto final presentado como coreografía por parte de cada subgrupo. Esta rúbrica la utilizarían todos los alumnos para realizar una coevaluación de las coreografías de sus compañeros, al igual que podría ser utilizada para la heteroevaluación por parte del docente. La propuesta de rúbrica compartida con los docentes fue la siguiente (Tabla 1).

Tabla 1
Rúbrica de evaluación de las producciones coreográficas

Categoría	Mal-1	Regular-2	Bien-3	Excelente-4
Ocupación del espacio	No utilizan el espacio, todos los miembros están muy juntos	Sólo en momentos puntuales el grupo ocupa el espacio de manera equitativa	Se ocupa el espacio de forma equitativa casi todo el tiempo	Utilizan todo el espacio disponible distribuidos de manera equitativa
Acciones Motrices	Existe sólo una acción motriz de las propuestas	Existen por lo menos dos acciones motrices diferentes	Realizan al menos tres acciones motrices diferentes	Están presentes todas las acciones motrices propuestas

Coordinación dinámica general	Cada miembro del grupo realiza acciones sin coordinación grupal	Excepto acciones muy concretas no existe coordinación entre los miembros	Existe coordinación de las acciones motrices de todos los componentes del grupo	Realizan todos los cambios de acciones motrices coordinados
Apoyo musical a la intensidad de movimiento	No existe apoyo musical	Existe apoyo musical, pero su intensidad no tiene relación con movimiento	Existe apoyo musical relacionado con la intensidad del movimiento solo en acciones puntuales	Existe un apoyo musical que es el que marca la intensidad de las acciones motrices

En definitiva, se utilizó la plataforma virtual Edmodo para complementar el trabajo colaborativo del alumnado en la creación de las composiciones coreográficas grupales, así como para la difusión en una red social segura de dichas producciones y como plataforma para llevar a cabo el proceso de evaluación formativa y compartida.

2.4. INSTRUMENTOS.

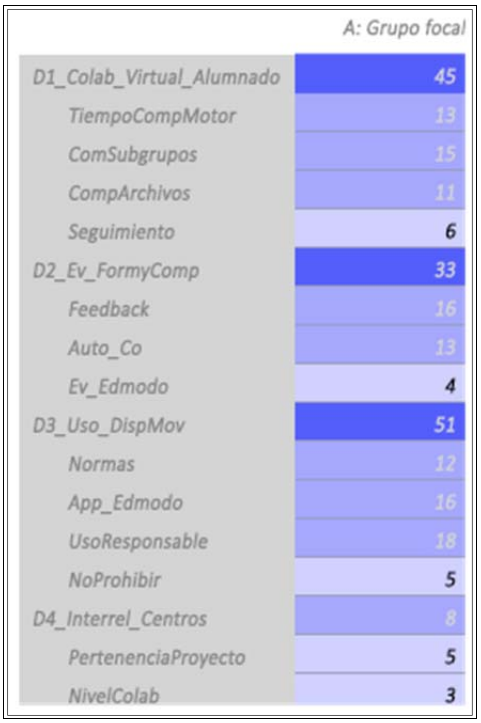
Posteriormente al plan de intervención educativo, se llevó a cabo un grupo focal virtual con los diez docentes participantes para conocer sus valoraciones sobre el desarrollo de contenidos de expresión corporal mediados por herramientas digitales. El objetivo central de un grupo focal es "recopilar información sobre un tópico específico, pero se hace en forma grupal debido a que se entiende que la participación individual se puede enriquecer a través de la interacción entre los miembros de dicho grupo" (Trigueros, 2018, p.110). Otra de las mayores potencialidades del grupo focal según Morse (2005) es el "enriquecimiento y la exploración de la interpretación de los resultados de la investigación" (p. 289) que nos permite implementar esta técnica.

2.5. ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS.

Se ha utilizado el programa informático NVivo 12, de específica utilidad para el tratamiento de datos cualitativos. Se ha realizado un análisis de contenido mediante una secuencia inductiva inmersa en el enfoque interpretativo. Por tanto, "la intención no es transformar la palabra, el sentimiento, la creencia o las teorías de nuestros participantes en dato numérico. Muy al contrario, será la interpretación y la búsqueda de los porqués lo que marcará la hoja de ruta" (Trigueros et al., 2018, p. 38). La interpretación de los datos extraídos del grupo focal con docentes se expone en el siguiente apartado de resultados.

3. RESULTADOS.

La percepción de los docentes sobre la intervención educativa llevada a cabo, evidenciada en el grupo focal, puede construirse alrededor de cuatro grandes dimensiones: la colaboración virtual del alumnado, el proceso de evaluación formativa y compartida, el uso responsable de dispositivos móviles y la interrelación entre diferentes centros educativos. Estas dimensiones derivan del análisis inductivo en NVivo en el que se categorizan las respuestas de los docentes en diferentes nodos y subnodos como se observa en la Figura 1.



	A: Grupo focal
D1_Colab_Virtual_Alumnado	45
TiempoCompMotor	13
ComSubgrupos	15
CompArchivos	11
Seguimiento	6
D2_Ev_FormyComp	33
Feedback	16
Auto_Co	13
Ev_Edmodo	4
D3_Uso_DispMov	51
Normas	12
App_Edmodo	16
UsoResponsable	18
NoProhibir	5
D4_Interrel_Centros	8
PertenenciaProyecto	5
NivelColab	3

Figura 1. Matriz de codificación tras el análisis del grupo focal

En relación con la colaboración virtual del alumnado llevada a cabo en Edmodo, los docentes indican que se optimiza el tiempo de los ensayos prácticos en clase aumentando la eficacia del proceso. Afirman que esta colaboración virtual del alumnado se potencia a partir de subgrupos de trabajo con la creación de un espacio específico dentro del propio Edmodo. Son espacios que simplifican la comunicación entre compañeros, para compartir archivos o fuentes de información y, además, facilita el seguimiento y evaluación del proceso de aprendizaje del alumno por parte del docente al quedar constancia en la red del trabajo realizado por cada uno de ellos.

En la línea de las posibilidades de evaluación que ofrece Edmodo al docente, más allá del registro individual del trabajo de cada alumno, se suma la posibilidad de ofrecer *feedback* personalizado a cada subgrupo de trabajo e incluso individualmente. Tal retroalimentación durante el proceso creativo convierte a la evaluación formativa del docente en un elemento fundamental de un proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por tecnologías digitales. La posibilidad de que el docente pueda guiar y evaluar el proceso tanto en la plataforma virtual como en clase ayuda a mejorar tanto dicho proceso como el resultado final. Por otra parte, una evaluación compartida facilitada por la rúbrica como instrumento de evaluación, es enormemente útil y permite que el alumnado conozca lo que se espera de su trabajo. Los docentes afirmaron que la autoevaluación y coevaluación del alumnado afianza la adquisición de contenidos y todo ello a través de Edmodo que simplifica la recogida de información de los profesores.

Otro elemento destacado por los docentes es la interrelación y colaboración entre centros educativos. Indican que esa parte de comunicación intergrupal con la realización de las mismas tareas y compartiendo en el espacio general de Edmodo las coreografías finales genera sentimiento de pertenencia al proyecto. Le otorga una mayor entidad puesto que los alumnos se sienten partícipes de algo que

trasciende su centro educativo. Los docentes afirman que sus alumnos les preguntaban sobre los estudiantes de los otros centros para saber qué temáticas o estilos de composición coreográfica estaban utilizando. En cualquier caso, los docentes creen que sería necesario reforzar esta parte, ya que genera gran interés en el alumnado, por lo que debería existir aún más comunicación entre grupos señalando que la mayoría del tiempo la colaboración virtual se daba dentro de cada grupo privado de clase.

Por último, en relación con el uso responsable de dispositivos móviles existe una gran variabilidad dependiendo de la regulación de cada centro. Lo que sí constatan los docentes es que todo su alumnado accedía a Edmodo desde la aplicación móvil, ya fuera desde un *smartphone* que llevaban siempre consigo o desde una *tablet* que tenían en casa. Ningún estudiante accedía a Edmodo mediante la opción web del ordenador, o por lo menos no era la opción habitual, obviando situaciones en los que los estudiantes pudieran estar en el aula de informática. En todo caso, en el grupo focal los docentes muestran consenso en la necesidad de enseñar al alumnado sobre un uso crítico y responsable de dispositivos móviles. Afirman que la prohibición de esta herramienta es una problemática y que debería verse su uso como una oportunidad que mediante la regulación y la enseñanza el alumnado hiciera un uso acorde a las oportunidades que les ofrece esta tecnología. Así, indican que es necesario un enfoque educativo para aprovechar en la implementación de estos recursos digitales todas sus potencialidades con fines didácticos.

4. DISCUSIÓN

En este estudio se ha destacado el papel activo de los alumnos como participantes del proceso de evaluación. Así, la evaluación se convierte en una forma de diálogo y de toma de decisiones conjuntas entre alumnos y docente. Han primado los procesos de autoevaluación y coevaluación cuyas mejoras van en la línea de López-Pastor, et al. (2010) respecto a poder formar al alumnado en los contenidos trabajados desde la retroalimentación, siendo coherente con las metodologías activas y de fácil asimilación a cualquier contenido de Educación Física por su viabilidad y adaptabilidad a diferentes unidades formativas. Supone también la mejora en las variables de aprendizaje, implicación y rendimiento académico del alumnado.

La relación entre los contenidos teóricos y prácticos y la posibilidad de combinarlos de forma efectiva a través de recursos TIC es otro de las conclusiones extraídas de este estudio. Procesos similares ocurren en las experiencias de Navacerrada (2012), quien promovía el aprendizaje de los músculos y su funcionalidad a través de completar actividades en papel desde la información extraída de diferentes recursos diseñados, alojados en la web y a los que daba acceso mediante códigos QR. Al igual que Izquierdo (2013), que trabajaba el calentamiento de manera práctica con explicaciones teóricas entre ejercicios accesibles a través de dichos códigos.

En relación con la importancia de los entornos virtuales, Monguillot, et al. (2015) ya indicaban que son una potente herramienta para la participación del alumnado tras haber implementado varias situaciones de aprendizaje en Educación Física de Secundaria mediadas por TIC. Estos entornos tienen también la capacidad

de generar comunidades de aprendizaje útiles para el alumnado, específicamente en el área de Educación Física (Goodyear y Casey, 2013; Goodyear, et al., 2019). Además, el hecho de que todo el proceso se desarrolle en un entorno virtual y mediante el uso de dispositivos móviles produce altos niveles de motivación e implicación del alumnado en la línea de lo concluido por Sobejano et al. (2016) tras llevar a cabo una experiencia en Secundaria en la que los estudiantes de Educación Física compartían su actividad física en Edmodo.

Para concluir, la experiencia de los docentes nos hace aconsejar para este tipo de intervenciones que, cuando exista la oportunidad, se planifiquen sobre la colaboración y participación de diferentes centros educativos para generar una comunidad de alumnos y docentes amplia alrededor del proyecto. La mencionada sensación de pertenencia al proyecto de todos los participantes, tanto alumnos como profesorado, favorece la implicación, motivación y aumento del interés en la realización de tareas y actividades del proyecto, como así también se evidencia en diferentes estudios (Monguillot, et al., 2015; Goodyear, et al., 2019).

5. CONCLUSIONES

En primer lugar, se debe destacar la valoración positiva de los docentes participantes sobre la capacidad de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en expresión corporal gracias a la introducción de recursos digitales. Además, la percepción de los profesores sobre el uso de entornos virtuales, para trabajar contenidos relacionados con la expresión corporal, ha permitido establecer diferentes beneficios relacionados con la colaboración virtual del alumnado, el uso seguro de dispositivos móviles, el proceso de evaluación formativo y compartido o la interrelación entre diferentes centros educativos.

En detalle, a partir de esta experiencia se han evidenciado las grandes posibilidades de Edmodo para vehicular el aprendizaje cooperativo de contenidos de expresión corporal mediante la colaboración virtual del alumnado en una plataforma que complementa los procesos colaborativos de las sesiones presenciales. También se muestran las potencialidades de esta herramienta digital para simplificar la individualización del aprendizaje desde la constante retroalimentación del docente para conformar los procesos de evaluación formativa. Dicha evaluación en la plataforma virtual facilita además los procesos de evaluación compartida entre los alumnos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

López-Pastor, V. M. (2006). La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. *RETOS. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (10), 31-41. https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/35061

López-Pastor, V. M., Barba, J.J., Vacas, R.A. y Gonzalo, L.A. (2010). La evaluación en educación física y las actividades físicas cooperativas. ¿Somos coherentes? Las posibilidades de la evaluación formativa y compartida. En C. Velázquez (coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 225-252). Inde. https://bit.ly/3ny4QXh

Martínez, F. (2016). Sentado en el andén. ***Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa,*** **(0),17-22. https://doi.org/10.6018/riite/2016/258131**

Monguillot, M., González, C. y Guitert, M. (2015). Diseño de situaciones de aprendizaje mediadas por TIC en Educación Física. ***Revista Iberoamericana de Educación, 68*****(2), 63-82. https://doi.org/10.35362/rie682185**

Morse, J. M. (2005). ***Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*****. Universidad de Alicante. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=320392**

Navacerrada, R. (2012). Herramientas TIC en Educación Física. Empleo de códigos QR como una manera original y motivadora de presentar partes del cuerpo. ***EFDeportes.com, 17*****(173).**

Núñez, T. F. (2011) Entornos virtuales de enseñanza aprendizaje (EVEA): Formación profesional. Edutec. ***Revista Electrónica de Tecnología Educativa,*** **(37), 1-15. https://doi.org/10.21556/edutec.2011.37.389**

Prendes, M.P. y Serrano, J.L. (2016). En busca de la Tecnología Educativa: la disrupción desde los márgenes. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, (0), 6-16. https://doi.org/10.6018/riite/2016/263771

Prendes, M. P., Solano, I. M., Serrano, J. L., González, V. y Román, M. M. (2018). Entornos Personales de Aprendizaje para la comprensión y desarrollo de la Competencia Digital: análisis de los estudiantes universitarios en España. ***Educatio Siglo XXI*****, 36(2), 115-134. http://dx.doi.org/10.6018/j/333081**

Rivera-Pérez, S., León-del-Barco, B., Fernández-Río, J., González-Bernal, J. J., y Iglesias, D. (2020). Linking Cooperative Learning and Emotional Intelligence in Physical Education: Transition across School Stages. ***International Journal of Environmental Research and Public Health,*** ***17*****(14), 5090. https://doi.org/10.3390/ijerph17145090**

Sáez, J. M., Lorraine, J. y Miyata, Y. (2013). Uso de Edmodo en proyectos colaborativos internacionales en Educación Primaria. ***Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa,*** **(43), 1-17. https://doi.org/10.21556/edutec.2013.43.329**

Sánchez, M. M. (2012). Diseño de recursos digitales para entornos e-learning en la enseñanza universitaria. ***RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 15*****(2), 53-74. https://doi.org/10.5944/ried.2.15.599**

Sobejano, M., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. y Hernando, A. (2016). La implicación del alumnado de educación física a través del uso de las redes sociales en el aula. ***Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*** **(24), 73-81.**

Trigueros, C., Rivera, E. y Rivera, I. (2018). ***Técnicas conversacionales y narrativas. Investigación cualitativa con software NVivo*****. Universidad de Granada.**

Trust, T. (2017). Motivation, empowerment, and innovation: Teachers' beliefs about how participating in the Edmodo math subject community shapes teaching and

learning. ***Journal of Research on Technology in Education, 49*****(1-2), 16-30. https://doi.org/10.1080/15391523.2017.1291317**

Yanti, H. y Setiawan, A. (2018). Teacher's Perception about the Use of E-Learning/Edmodo in Educational Activities. ***MS&E. Materials Science and Engineering, 306*****(1), 1-4. https://doi.org/10.1088/1757-899X/306/1/012055**

Fecha de recepción: 21/12/2021
Fecha de aceptación: 22/1/22

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UTILIZACIÓN DE LA EXPRESIÓN CORPORAL COMO HERRAMIENTA DE EDUCACIÓN NUTRICIONAL Y ALIMENTARIA.

Cristina Castejón-Riber
Profesora del área de Didáctica de la Expresión Corporal.
Universidad de Córdoba (España).
Email: ccastejon@uco.es

José Manuel Armada Crespo
Profesor del área de Didáctica de la Expresión Corporal
Universidad de Córdoba (España).
Email: m62arcrj@uco.es

RESUMEN

La Educación Física resulta un contexto favorable para el trabajo de los hábitos alimentarios en el contexto educativo (López-Gil et al., 2020; Carrillo-López et al., 2020). Dentro de la Educación física se encuentra la Expresión Corporal como bloque de contenidos que puede resultar de interés para el trabajo de dichos hábitos de salud (Som et al., 2007). El objetivo de la presente investigación es evaluar la percepción del alumnado de la asignatura de Educación Física y Salud del grado de Educación Primaria, sobre la utilización de la Expresión Corporal como herramienta para trabajar educación nutricional y alimentaria en el alumnado de Educación Primaria. Una propuesta de sesión de Expresión Corporal para el trabajo de los hábitos alimentarios en Educación Primaria se puso en práctica con un total de 57 estudiantes divididos en tres grupos. Para ello se siguió la metodología expresiva de Montávez y Zea (1998). El alumnado consideró que la sesión aportaba información valiosa para el desarrollo de hábitos saludables; que la sesión era viable para su desarrollo en Educación Primaria y que la Expresión Corporal es un contenido útil para trabajar la nutrición en esta etapa educativa. Asimismo, las personas participantes llevarían a cabo esta sesión con su alumnado. A modo de conclusión, el alumnado participante considera la Expresión Corporal una herramienta adecuada para trabajar educación nutricional y alimentaria con el alumnado de Educación Primaria.

PALABRAS CLAVE:

Educación para la salud; Expresión Corporal; Educación Primaria; Educación Física; Educación Nutricional y Alimentaria.

PERCEPTION OF PRIMARY EDUCATION STUDENTS OF THE USE OF BODY EXPRESSION AS A NUTRITIONAL AND FOOD EDUCATION TOOL IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES.

ABSTRACT

Physical Education is a favorable context for the work of food choices in the educational context (López-Gil et al., 2020; Carrillo-López et al., 2020). Body Expression is a content within Physical Education, that may be of interest for the work of said health habits (Som et al., 2007). The objective of this research is to evaluate the perception of the students of the Physical Education and Health subject of the Primary Education degree, on the use of Body Expression as a tool to work on nutritional and food education in Primary Education students. A proposed session of Body Expression for the work of eating habits in Primary Education was put into practice with a total of 57 students divided into three groups. For this, the expressive methodology of Montávez and Zea (1998) was followed. The students considered that the session provided valuable information for the development of healthy habits; that the session was viable for its development in Primary Education and that Body Expression is a useful content to work on nutrition in this educational stage. Likewise, the participants would carry out this session with their students. In conclusion, the participating students consider Body Expression an adequate tool to work on nutritional and food education in Primary Education students.

KEYWORD

Health Education; Body expression; Primary Education; Physical Education; Nutritional and Food Education.

INTRODUCCIÓN.

Para Wallen y Davis (2010), una de las labores de los y las profesionales de la Educación Física es la promoción de estilos de vida saludable. La Educación Nutricional y Alimentaria consideran que es uno de los contenidos fundamentales para impulsar estos estilos de vida saludables entre el alumnado de primaria siendo esto prioritario para prevenir problemas de salud como el sobrepeso o la obesidad infantil. En la misma línea se encuentran López-Gil et al. (2020) y Carrillo-López et al (2020), reconociendo en su trabajo el contexto educativo en general, y la Educación Física en particular, como escenarios propicios para el trabajo de hábitos alimentarios saludables.

La educación nutricional, o mejor dicho la Educación Nutricional y Alimentaria, se define como cualquier combinación de estrategias educativas, acompañadas de apoyos institucionales, diseñadas para motivar y facilitar la adopción voluntaria de conductas alimentarias que conduzcan a la salud y el bienestar. Esta educación se desarrolla de diferentes formas, que involucran actividades a nivel individual, institucional, comunitario y de políticas y sistemas sociales a través de colaboraciones, que apoyan elecciones saludables (Contento y Koch, 2021).

En los escolares españoles se han utilizado diferentes estrategias de intervención para trabajar el contenido de Educación Nutricional y Alimentaria (López-Gil et al., 2020). Estas estrategias consistieron principalmente en sesiones teóricas sobre hábitos saludables, aunque también hay intervenciones de sesiones teóricas de nutrición y práctica de ejercicio e incluso gamificación como herramienta para la enseñanza de hábitos de vida saludable. Para más información se puede consultar la revisión sistemática de López-Gil et al. (2020) donde se presentan todas estas estrategias.

Es destacable que en el trabajo de López-Gil et al. (2020) no se presenta ningún artículo en el que se haya trabajado la Expresión Corporal como estrategia de intervención en los hábitos alimentarios. Som et al (2007) desarrollaron una experiencia basada en el trabajo de Expresión Corporal en alumnado de 6º de primaria para promover los hábitos saludables, de manera que el alumnado participante tomó conciencia de dichos hábitos saludables de manera significativa en comparación con el grupo control, pero no trabajaron específicamente la Educación Alimentaria y Nutricional. En relación con la Expresión Corporal, una de las principales impulsoras de esta disciplina, Stokoe (1967), plantea que esta disciplina promueve el desarrollo integral del ser humano, además de los aspectos referidos a la exteriorización de ideas, sentimientos y estados de ánimo.

En el trabajo que aquí se presenta se ha considerado que la Expresión Corporal puede ser una estrategia de interés para el desarrollo de hábitos alimentarios saludables en el alumnado de primaria. Este planteamiento parte de las experiencias previas como la de Som et al (2007), de la búsqueda del desarrollo integral para el ser humano que propone Stokoe (1967), además de que, como propone Montávez (2021), la Expresión Corporal se nutre de técnicas corporales artísticas saludables. Para ello se ha incorporado una sesión donde se combinan ambos contenidos para el alumnado de la asignatura de Educación Física y Salud del grado de Educación Primaria, puesto como se ha presentado anteriormente se

considera prioritario que los maestros y maestras en formación cuenten con recursos para poner en práctica en el futuro desempeño de su profesión.

El objetivo de la presente investigación es evaluar la percepción del alumnado de la asignatura de Educación Física y Salud del grado de Educación Primaria, sobre la utilización de la Expresión Corporal como herramienta para trabajar educación nutricional y alimentaria con el alumnado de Educación Primaria.

1. MÉTODO.

1.1. MUESTRA.

Cincuenta y siete estudiantes de cuarto del grado de Educación Primaria de la asignatura del Educación Física y Salud, de la Universidad de Córdoba, participaron en este estudio. Todos ellos dieron su consentimiento a participar en una investigación educativa al rellenar el cuestionario de evaluación. Aunque los resultados se presentan de forma conjunta. Estos estudiantes fueron divididos en 3 grupos de prácticas para realizar la sesión.

Grupo 1 de las 8:15 con 13 estudiantes.
Grupo 2 de las 9:15 con 21 estudiantes.
Grupo 3 de las 10:15 con 23 estudiantes.

1.2. INTERVENCIÓN EDUCATIVA.

La intervención consistió en una sesión de Expresión Corporal orientada para el alumnado de educación primaria sobre Educación Alimentaria. Se plantea, como recomendación, que el alumnado de educación primaria vea los contenidos de educación alimentaria en otras asignaturas y que la clase de Educación Física sirva de repaso de contenidos y para crear hábitos saludables. En esta investigación se utilizó la metodología del Flipped Classroom donde los conceptos teóricos se vieron en un video de 5 minutos y 44 segundos de duración, realizado por los investigadores y subido a la plataforma Edpuzzle, donde los estudiantes no sólo tenían que visualizar el video, si no también contestar a algunas preguntas sobre el contenido para asegurar su comprensión. Para el desarrollo de la sesión se utilizó la estructura de sesión propuesta por Montávez y Zea (1998).

La sesión es la primera de una Unidad Didáctica (UD) enfocada a la Educación Alimentaria. Las sesiones de esta UD son las siguientes:

- Sesión 1. Alimentos y formas de clasificarlos.
- Sesión 2. La importancia del balance energético.
- Sesión 3. La pirámide nutricional y el método del plato.
- Sesión 4. La dieta mediterránea.
- Sesión 5. Sesión de repaso.

La sesión 1 y la que se evalúa en esta investigación se describe a continuación:

- **Objetivos de educación alimentaria de la sesión:**

  - **Repasar la clasificación de los alimentos, según su estado físico, su origen, la manipulación a la que fue sometido, la función nutritiva principal que desempeñan en el movimiento.**
  - **Conocer la composición nutricional de diferentes tipos de alimentos.**
  - **Reconocer que los alimentos naturales son una opción más saludable que los ultraprocesados.**

- **Material:**

Ciento diez fichas de diferentes tipos de alimentos, la información para confeccionarlas se obtuvo de la página web de la Fundación Española de la Nutrición y fueron elaboradas por los investigadores, seleccionando los alimentos más representativos. En la figura 1 se muestra en ejemplo de ficha, estas fichas tienen un tamaño de medio folio.

Música actual que favorezca el movimiento.

Cereales y derivados

Pan integral

Whole wheat bread

	Por 100 g de porción comestible	Por ración (50 g)
Energía (Kcal)	258	129
Proteínas	8	4
Lípidos totales (g)	1,4	0,7
Hidratos de carbono (g)	49	24,5
Fibra (g)	8,5	4,3
Fuente de nutrientes y sustancias no nutritivas	Proteínas, fibra, selenio, fósforo, hierro, magnesio, zinc, tiamina y niacina.	
Otra información importante		

Cristina Castejón Riber

Figura 1. **Ejemplo de ficha de alimentos por las dos caras. Fuente: propia.**

Tiempo total de la sesión 45 minutos, que es la duración de las clases de Educación Física en Educación Primaria, aunque se puede prolongar hasta una hora si se dispone del tiempo.

Introducción (sobre 5 min)

Previamente los estudiantes han trabajado los tipos de alimentos en otras asignaturas, en nuestro caso se ha visualizado un video en Edpuzzle. Hoy vamos a repasar los diferentes tipos de alimentos. Naturales, procesados, energéticos, reguladores, plásticos, frutas, verduras, carnes, pescados, embutidos,... Se le pregunta al alumnado si tienen alguna duda sobre lo visto en el video.

CALENTAMIENTO EXPRESIVO

Ejercicio 1.

- **<u>Introducción</u>: Esta es una actividad para conocer a los compañeros.**
- **<u>Objetivo educación alimentaria</u>: Conocer las diferentes categorías de los alimentos.**

- **Otros objetivos de educación física:**
  - **Trabajar la expresión corporal.**
  - **Superar la inhibición y conocer a los compañeros.**
- **Material: Música**
- **Tiempo: 10-15 min**
- **Información inicial: Antes de comenzar el juego los estudiantes deben de pensar en su alimento natural y procesado preferido. Se explicará que siempre que sea posible se deberán elegir alimentos naturales o lo menos procesados posibles ya que son más saludables.**
- **Desarrollo del ejercicio: Los estudiantes se desplazan por el pabellón andando al ritmo de la música, cuando cruzo la mirada con alguien me acerco a saludarle, me presento y le digo mi alimento preferido natural (p.e.: las naranjas) y procesado (p.e.: el helado). Si los alumnos coinciden deben de celebrarlo como si hubieran ganado un premio.**
- **Variantes:**
  - **Igual, pero dos grupos de alimentos diferentes. Por ejemplo:**
    - **Productos lácteos y frutas.**
    - **Carnes y pescados.**
    - **Verduras y legumbres.**
    - **Dulces y bebidas.**
  - **En lugar de andar al ritmo de la música, me muevo representando mi alimento preferido y me acerco a la persona que crea que está representado un alimento igual al mío o del mismo grupo de alimentos.**

ESPACIO DE CREACIÓN

Ejercicio 2.

- **Objetivo educación alimentaria: Repasar los grupos de alimentos y empezar a conocer la composición nutricional de los alimentos.**
- **Otros objetivos de educación física:**
  - **Representar corporalmente objetos y alimentos en función de su valor nutricional y su influencia en el propio movimiento.**
- **Material: Fichas de alimentos, música.**
- **Tiempo: 5-10 min**
- **Información inicial: Transmitir a los estudiantes que toda la información que puedan obtener en este ejercicio les será útil para el siguiente juego.**
- **Desarrollo del ejercicio: Los estudiantes se desplazan por el pabellón bailando al ritmo de la música, a la señal del docente los estudiantes deberán coger la ficha de alimento que esté más cerca, leer su composición nutricional y seguir bailando.**
- **Variantes:**
  - **Bailar de diferentes maneras.**
  - **Bailar como me evoque ese alimento.**

- **Bailar en parejas.**

Ejercicio 3.

- **<u>Objetivo educación alimentaria</u>: Repasar la composición nutricional de los alimentos**
- **<u>Otros objetivos de educación física</u>:**
  - **Mejorar la velocidad de reacción y desplazamiento.**
  - **Trabajar la expresión corporal mediante el baile.**
- **<u>Material</u>: Fichas de alimentos distribuidas en una media pista de baloncesto del pabellón, música.**
- **<u>Tiempo</u>: 10-20 min**
- **<u>Desarrollo del juego</u>: Bailando por parejas unidos por una comba u otro material. El docente indicará a los alumnos que elijan alimentos según su clasificación o según su composición nutricional, cuando pare la música tendrán que ir a buscarlo y lo tendrán que comparar con el compañero para ver quien se ha acercado más a lo que ha pedido el docente. Al finalizar, dejar la ficha distribuida por el suelo. Los estudiantes tendrán que bailar según les haya evocado el alimento que hayan seleccionado.**
- **<u>Indicaciones del docente</u>:**
  - **Elegir un alimento de origen natural con la mayor cantidad de proteínas posibles.**
  - **Elegir un alimento de origen natural con la mayor cantidad de carbohidratos posibles.**
  - **Elegir un alimento de origen natural con la mayor cantidad de grasas posibles.**
  - **Elegir un alimento con la mayor cantidad de grasas posibles.**
  - **Elegir un alimento con la mayor cantidad de Calorías posibles.**
  - **Elegir un alimento con la menor cantidad de Calorías posibles.**
  - **Elegir un alimento con la mayor cantidad de grasas saturadas.**
- **<u>Variantes</u>:**
  - **Cambio de parejas.**
  - **Al parar la música o a la señal, soltar la comba o el material utilizado y buscar un alimento que coincida con las indicaciones del docente, por ejemplo, de origen animal, quien lo encuentre y vuelva antes al material utilizado gana.**
  - **Para recoger las fichas colocar a los estudiantes a una distancia de las fichas a la señal tienen que traer el número mayor de fichas de alimentos naturales o procesados. Gana el estudiante que consiga un mayor número. En la figura 2 podemos ver la gráfica de la última variante:**

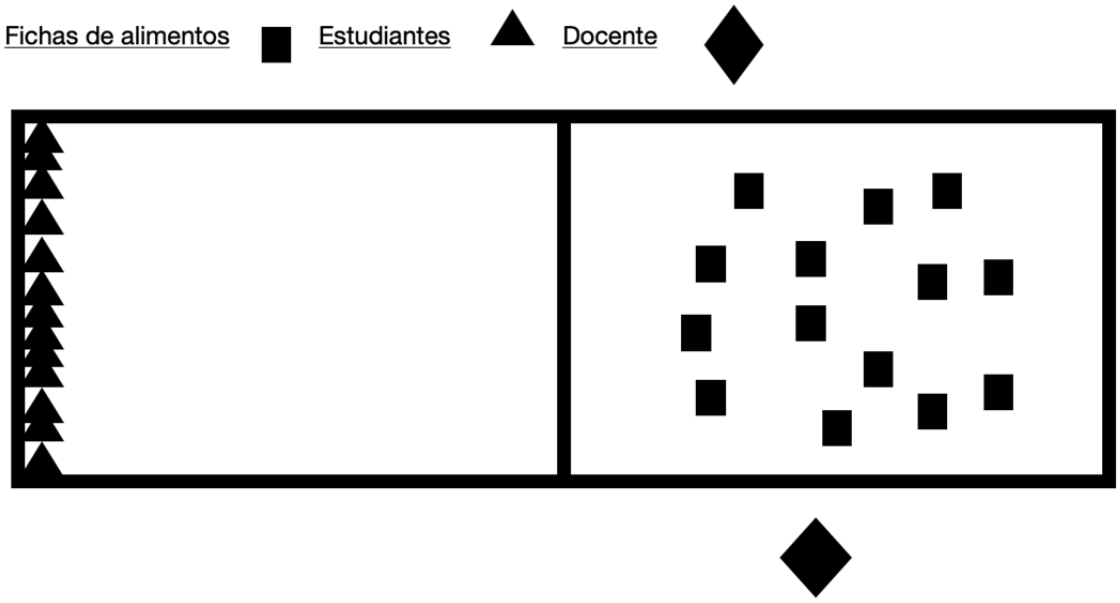


Figura 2. Gráfica de la última variable del ejercicio 3. Fuente: propia.

RELAJACIÓN HOLÍSTICA

Ejercicio 4

- **Objetivo educación alimentaria: Diferenciar los alimentos según su función.**
- **Otros objetivos de educación física: Mejorar la expresión corporal a través de la mímica.**
- **Información inicial: Cada alumno deberá representar un alimento, representando su función nutricional primero, cuando lo aciertan debe seguir representando el alimento hasta que descubran lo que es por su forma, tamaño, por como se come o cualquier característica que pueda ayudar a sus compañeros a averiguar lo que es, sólo se puede utilizar la mímica.**
- **Material: Ninguno.**
- **Tiempo: 5-10 min**
- **Desarrollo del juego: En grupos de 5-7 estudiantes. Todos deben representar al menos un alimento.**
- **Variantes:**
  - **Por parejas**

REFLEXIÓN COMPARTIDA (5-10 min):

Nos sentamos en semicírculo y comentamos lo que hemos aprendido hoy.

1.3. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Mediante la aplicación Google Forms, el alumnado de forma anónima contestó a un cuestionario con una serie de ítems y sus posibles respuestas:

Acepto participar en una investigación educativa. Sí / No

Para la presente investigación se van a analizar los siguientes ítems relacionados con la Expresión Corporal (en la figura 3 se puede ver como el alumnado visualizaba el cuestionario), para la respuesta a estos ítems se utilizó la escala Likert del 1 al 5 en las respuestas (Matell y Jacoby, 1971), siendo 1 Totalmente en desacuerdo y 5 Totalmente de acuerdo:

1. **Considero que la sesión ofrece información valiosa para el desarrollo de hábitos saludables.**
2. **La sesión es viable para trabajarla en Ed. Primaria.**
3. **La expresión corporal es un contenido mediante el que se puede realizar trabajos de nutrición en primaria.**
4. **Implementaría esta sesión con mi alumnado.**

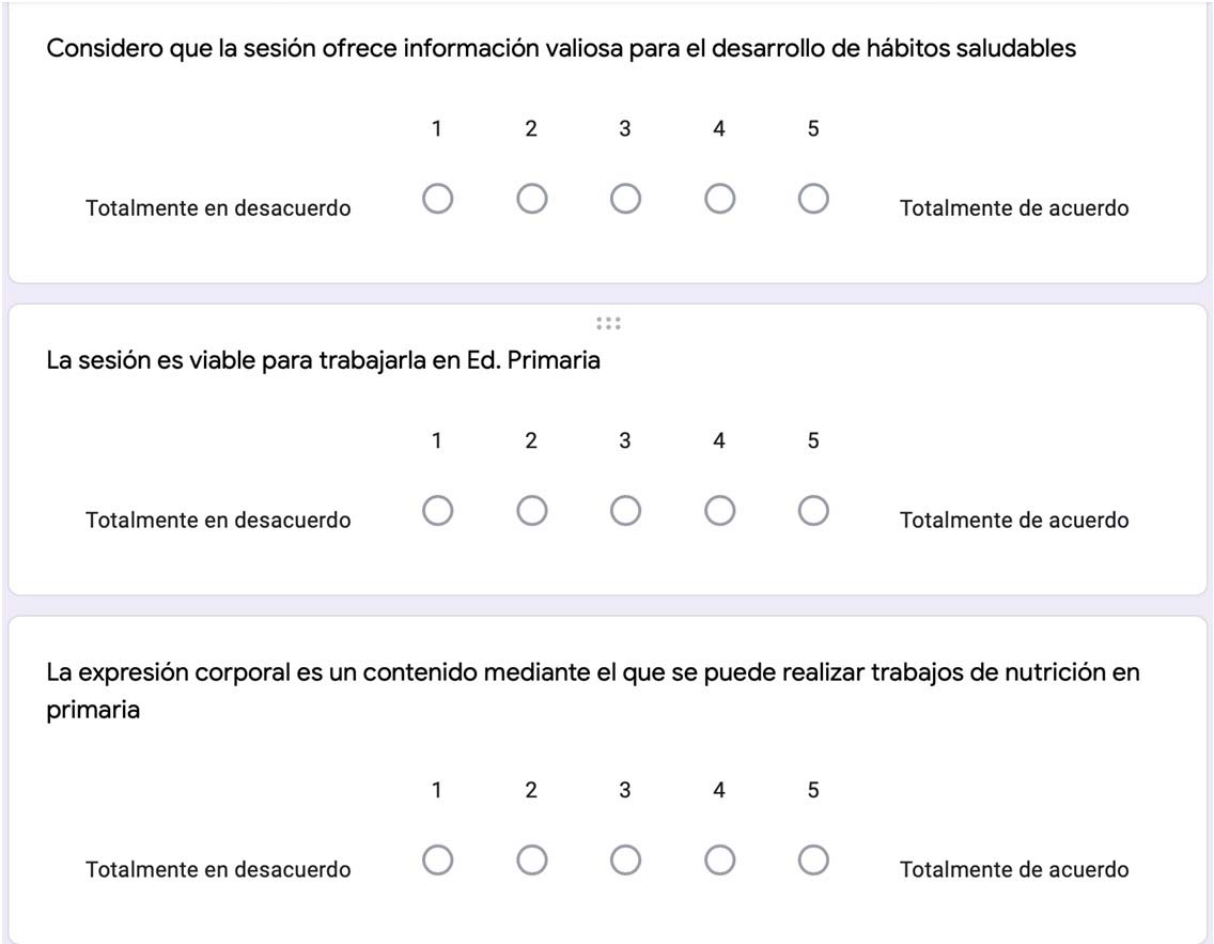


Figura 3. **Captura de pantalla de los ítems 2 al 4 del cuestionario según lo visualizaba el alumnado. Fuente: propia.**

1.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Se utilizó el programa estadístico SPSS v.25 para hallar los estadísticos descriptivos, las tablas de frecuencia y los porcentajes de los ítems estudiados.

2. RESULTADOS.

En la tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos de los ítems estudiados.

Tabla 1.
Estadísticos descriptivos de los ítems estudiados.

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estandar
Considero que la sesión ofrece información valiosa para el desarrollo de hábitos saludables	57	3	5	4,72	0,491
La sesión es viable para trabajarla en Ed. Primaria	57	3	5	4,74	0,552
La expresión corporal es un contenido mediante el que se puede realizar trabajos de nutrición en primaria	57	3	5	4,61	0,620
Implementaría esta sesión con mi alumnado	57	3	5	4,72	0,526
N válido (por lista)	57				

En las tablas 2 a 5, se presentan los resultados de las tablas de frecuencia de los ítems estudiados con sus porcentajes.

Tabla 2.
Ítem 1.

Considero que la sesión ofrece información valiosa para el desarrollo de hábitos saludables			
Respuestas de la escala de Likert	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
3 (Neutro)	1	1,8	1,8
4 (De acuerdo)	14	24,6	26,3
5 (Totalmente de acuerdo)	42	73,7	100,0
Total	57	100,0	

Tabla 3.
Ítem 2

La sesión es viable para trabajarla en Ed. Primaria			
Respuestas de la escala de Likert	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
3 (Neutro)	3	5,3	5,3
4 (De acuerdo)	9	15,8	21,1
5 (Totalmente de acuerdo)	45	78,9	100,0
Total	57	100,0	

Tabla 4.
Ítem 3

La expresión corporal es un contenido mediante el que se puede realizar trabajos de nutrición en primaria			
Respuestas de la escala de Likert	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
3 (Neutro)	4	7,0	7,0

4 (De acuerdo)	14	24,6	31,6
5 (Totalmente de acuerdo)	39	68,4	100,0
Total	57	100,0	

Tabla 5.
Ítem 4

Implementaría esta sesión con mi alumnado			
Respuestas de la escala de Likert	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
3 (Neutro)	2	3,5	3,5
4 (De acuerdo)	12	21,1	24,6
5 (Totalmente de acuerdo)	43	75,4	100,0
Total	57	100,0	

3. DISCUSIÓN.

3.1. ÍTEM 1 "CONSIDERO QUE LA SESIÓN OFRECE INFORMACIÓN VALIOSA PARA EL DESARROLLO DE HÁBITOS SALUDABLES".

La Educación Alimentaria y Nutricional se debe centrar sobretodo en el desarrollo de hábitos nutricionales saludables (Contento y Koch, 2021), ese es el motivo por el cual se introdujo este ítem. Como se observa en la tabla 1, de media al alumnado le ha parecido que sí ofrece información valiosa para el desarrollo de hábitos saludables con una media y DS de 4,72±0.5. De hecho, como se ve en la tabla 2, el 24,6 % del alumnado estaba de acuerdo y el 73,7% totalmente de acuerdo por lo que más del 98% del alumnado les pareció que sí se ofrecía información valiosa para el desarrollo de hábitos saludables.

3.2. ÍTEM 2 "LA SESIÓN ES VIABLE PARA TRABAJARLA EN ED. PRIMARIA"

Otra cuestión que de importante dentro de la sesión es su viabilidad en estudiantes de Educación Primaria, ya que el alumnado participante será docente de primaria en el futuro y la sesión en realidad estaba dirigida al alumnado de entre 6 y 12 años y no a universitarios.

Como se ve en la tabla 1, este ítem, tiene la máxima puntuación con una media y DS de 4,74 ±0,55. En este ítem hay un 5,3 % del alumnado que no esta seguro dando una puntuación de 3, mientras que el 15,8% estaba de acuerdo y el 78,9 totalmente de acuerdo como se puede ver en la tabla 3.

En ocasiones sesiones demasiado sofisticadas, pueden ser poco viables, por ello ver la viabilidad de la sesión es un dato importante, de todas formas, sería interesante repetir la sesión con alumnado de primaria para ver su desarrollo.

3.3. ÍTEM 3 "LA EXPRESIÓN CORPORAL ES UN CONTENIDO MEDIANTE EL QUE SE PUEDE REALIZAR TRABAJOS DE NUTRICIÓN EN PRIMARIA"

Como se ha mencionado en la introducción Wallen y Davis (2010) ya establecieron que se puede realizar Educación Nutricional en las clases de Educación Física, pero ellos no especifican con que contenido. Con esta

investigación, y con este ítem en particular, se ofrece una visión más específica de la Expresión Corporal.

En realidad, este ítem no estaba referido a esta sesión en particular en la que se centra esta investigación, si no a la Expresión Corporal en general, si bien es verdad que la respuesta podría haber sido diferente si ellos no hubieran tenido la experiencia de esta sesión. Como muestra la tabla 1, de media, el alumnado está de acuerdo con la afirmación con una puntuación 4,61±0,62. En este ítem hay un 6,8 % del alumnado que no esta seguro dando una puntuación de 3, mientras que el 23,7% estaba de acuerdo y el 66,1% totalmente de acuerdo como se puede ver en la tabla 4.

3.4. ÍTEM 4 "IMPLEMENTARÍA ESTA SESIÓN CON MI ALUMNADO"

Resulta de interés incluir esta afirmación porque realmente refleja si la sesión es adecuada para el alumnado. Se considera que los y las estudiantes tienen criterio para discernir y utilizar sesiones prácticas y sencillas con su alumnado. Podría pasar que la sesión les gustara mucho, pero les pareciera difícil de implementar, por ejemplo, pero en este caso, según muestran los resultados parece que si les gustaría implementarla. En la tabla 1 se observa que, de media, el alumnado implementaría esta sesión con su alumnado con una puntuación de 4,72±0,53. En este ítem hay un 3,4 % del alumnado que no esta seguro dando una puntuación de 3, mientras que el 20,3% estaba de acuerdo y el 72,9% totalmente de acuerdo como se puede ver en la tabla 5.

4. CONCLUSIONES.

El alumnado de la asignatura de Educación Física y Salud del grado de Educación Primaria, después de tener la experiencia de una sesión de Expresión Corporal orientada a la Educación Nutricional y Alimentaria, ha expresado mediante un cuestionario que la utilización de la Expresión Corporal como herramienta para trabajar los contenidos de educación nutricional y alimentaria en el alumnado de Educación Primaria puede ser adecuada.

Sería interesante trasladar esta propuesta, desarrollada con el alumnado universitario, al alumnado de Educación Primaria, para poder confirmar que la Expresión Corporal es una herramienta adecuada en esta población.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Contento, I. & Koch, P. A. (2021). Nutrition education : linking research, theory, and practice (4a ed.). Jones & Bartlett Learning.

Carrillo-López, P. J., García Perujo, M., García Cantó, E., & Rosa Guillamón, A. (2020). Hábitos alimenticios y su relación con parámetros físico-saludables. Lecturas: Educación Física y Deportes, 25(264), 62-75.

Fundación Española de la Nutrición. Alimentos y Bebidas. Recuperado de https://www.fen.org.es/vida-saludable/alimentos-bebidas

López-Gil, J. F., Cavichiolli, F. R., & Lucas, J. L. Y. (2020). Programas de intervención para la promoción de hábitos alimenticios saludables en escolares españoles practicantes de Educación Física: una revisión sistemática. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (37), 786-792.

Matell M.S., Jacoby J (1971). Is there an optimal number of alternatives for Likert scale items? Study. Educational and psychological measurement, 31, 657-674.

Montávez, M. (2021). Expresión corporal. Te propongo un reto. *EmásF: revista digital de educación física*, (72), 5-8.

Montávez, M. y Zea, M.J. (1998). Expresión Corporal. Propuestas para la acción. Re-Crea.

Som, A., Fernández, M. D., & Medina, J. (2007). Efecto de un programa de intervención basado en la expresión corporal sobre la mejora conceptual de hábitos saludables en niños de sexto curso. Apunts. Educación física y deportes, 4(90), 12-19.

Stokoe, P. (1967). *La Expresión Corporal y el niño*. Ricordi.

Wallen, M., & Davis, K. (2010). Should nutrition education be taught in physical education?. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 81(1), 4-7.

6. AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a nuestros estudiantes la participación en esta investigación sin ellos no hubiera sido posible. También nos gustaría agradecer a Natalia Sánchez López su colaboración desinteresada durante el desarrollo de la sesión.

Fecha de recepción: 11/1/2022
Fecha de aceptación: 24/1/2021

EmásF
Revista Digital de Educación Física
ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

EXPRESIÓN CORPORAL. MÓVIL Y CARTAS, COMPAÑEROS DE VIAJE.

Mar Montávez Martín

Profesora Titular de Expresión Corporal y Danza de la Universidad de Córdoba (España)
Email: eo1momam@uco.es
Web: facebook.com/auladanzauco

RESUMEN

En la actualidad, las metodologías visuales son instrumentos fundamentales que ayudan a nuestro alumnado a comprender, seleccionar, utilizar, organizar información, así como, a pensar y expresarse con discernimiento y entusiasmo. Estos materiales y actividades dotan de gran motivación y dinamismo las clases. En este artículo queremos compartir una experiencia educativa basada en retos, así como, en el aprendizaje cooperativo y en la metodología Re-Creación Expresiva. Nos hemos inspirado en diversos juegos de cartas para utilizarlas creativamente como recurso motivador de aprendizaje y tomado como instrumento docente el móvil. Dichos retos tienen como objetivos fundamentales potenciar la cohesión de grupo, la alegría (fundamental en estos momentos de cansancio pandémico), la resolución de problemas y las dimensiones de la Expresión Corporal (comunicación, sensibilización artística, expresividad y creatividad), entre otros. Nos apoyaremos en la Dramática y la Danza para su logro. En definitiva, la CURIOSIDAD, el PENSAMIENTO CRÍTICO y la CREATIVIDAD son los pilares fundamentales para construir una nueva realidad más empática, inclusiva y plena de valores. La Expresión Corporal puede ser un camino para avanzar en esta dirección.

PALABRAS CLAVE:

Expresión Corporal; Danza Educativa; Danza Creativa; Metodología Visual; Recursos Didácticos.

BODY EXPRESSION. MOBILE AND CARD GAME, TRAVEL COMPANIONS.

ABSTRACT

Currently, visual methodologies are key instruments that help our students to understand, select, use and organize information, as well as to think and express themselves with discernment and enthusiasm. These materials and activities improve motivation and dynamism. In this article we want to share an educational experience based on challenges, as well as cooperative learning and the Expressive Re-Creation methodology. We have been inspired by various card games to use them creatively as a motivating learning resource and have taken the mobile phone as a teaching tool. The fundamental objectives of these challenges are to promote group cohesion, joy (essential in these moments of pandemic fatigue), problem solving and the dimensions of Body Expression (BE) (communication, artistic awareness, expressiveness and creativity), among others. We will rely on Drama and Dance to achieve it. In short, CURIOSITY, CRITICAL THINKING and CREATIVITY are the main stone to build a new reality that is more empathic, inclusive and full of values. Corporal Expression can be a way to move in this direction.

KEYWORD

Body Expression; Educational Dance; Creative Dance; Visual Methodology; Didactic Resources.

INTRODUCCIÓN.

"*Las personas que se mueven al ritmo de la música no solo mejoran su forma física, sino también su capacidad cognitiva y estado emocional*" Christensen (2020:31).

En la actualidad las metodologías visuales son instrumentos fundamentales que ayudan a nuestro alumnado a comprender, seleccionar, utilizar, organizar información, así como, a pensar y expresarse con discernimiento y entusiasmo. Estos materiales y actividades dotan de gran motivación y dinamismo las clases.

El teléfono móvil es "una oportunidad de aprendizaje bidireccional fabulosa, alumnado-profesorado (…) Para ello, hemos de tener una actitud flexible, creativa y abierta al aprendizaje continuo" (Montávez, 2020) y enfocarnos en lo positivo que aporta este recurso. Tenemos a nuestra disposición un material que tienen todos los discentes y les encanta. Proponemos invitar al alumnado a utilizarlo de forma positiva, creativa, educativa y lúdica. Así mismo, hemos de estar atentos/as a la inspiración y la multitud de recursos que nos rodean, como por ejemplo los juegos de cartas. Estas son un mundo, amplio y diverso, que nos abre multitud de puertas didácticas con sus imágenes y reglas a modificar, dándonos ideas para la intervención y diseño desde la Dramática y la Danza.

En este artículo queremos compartir una experiencia educativa basada en retos (Rodríguez et al, 2020), así como, en el aprendizaje cooperativo (Bermejo et al, 2021) y en la metodología Re-Creación Expresiva (Montávez y Zea, 1998, 2004 y 2009). Nos hemos inspirado en una serie de cartas para utilizarlas creativamente como recurso motivador de aprendizaje y tomado como instrumento docente el móvil. Dichos retos tienen como objetivos fundamentales potenciar la cohesión de grupo, la alegría (fundamental en estos momentos de cansancio pandémico), la resolución de problemas y las dimensiones de la EC (Coterón et al, 2008): comunicación, sensibilización artística, expresividad y creatividad.

1. MOVIL-IZATE.

La Expresión Corporal pone en valor lo que nos humaniza, empodera el trabajo de las emociones, las experiencias corporales y la reflexión. Por sus características, es un bloque de contenidos fácil de trabajar educativamente a través de recursos tecnológicos y visuales. Entre las propuestas y herramientas que podemos llevar a cabo, gracias a la tecnología, en EC están: la comunicación online, la modificación o inspiración de games, las redes sociales, las grabaciones de vídeos, la utilización de músicas, la búsqueda de conceptos, innumerables imágenes …

El progreso tecnológico es un recurso clave en la resolución de conflictos y forma parte de nuestra cotidianidad en todos los escenarios vitales. Por tanto, como educadores y educadoras deberíamos aprovechar dicha tecnología positivamente

y educar los contenidos fundamentales de la mano de los funcionales. Además, el móvil es algo que le encanta al alumnado. Hagamos de este dispositivo algo luminoso, creativo y divertido.

1.1. ALGUNAS IDEAS METODOLÓGICAS

La doctora y neurocientífica J.Cristensen (2021), en una reciente publicación, nos habla de las bondades de la Danza que desde hace años venimos divulgando y que ahora la ciencia avala. Bailar aporta beneficios físicos, Fomenta el bienestar psíquico, nos mantiene mentalmente en forma, Favorece nuestras competencias sociales, ... En definitiva, Aumenta el bienestar general, las capacidades mentales y físicas y la satisfacción personal. Sin olvidar, que el cerebro segrega hormonas de la felicidad, reduciendo el estrés y elevando el estado de ánimo.

Vamos a compartir algunas ideas desde la experiencia basada en la metodología Recreación Expresiva (Montávez y Zea, 1998, 2004 y 2009). Desde esta mirada la EC y la Danza Educativa plantea como objetivo fundamental la búsqueda del bienestar psicofísico-emotivo del alumnado a través de su desarrollo personal y social, mediante una educación corporal saludable, lúdica y artística (Montávez, 2011).

Exponemos a continuación algunas ideas docentes a implementar:

- **Ambientes de aprendizaje sugerentes.**
- **Diversidad en las estrategias y experiencias.**
- **Detalles: sonrisa, música ambiente para recibir al alumnado…**
- **Lenguaje positivo e inclusivo.**
- **Retos. Que ellos construyan su aprendizaje.**
- **Presencia de los Valores Humanos mínimos de convivencia.**
- **Participación, autonomía, compromiso.**
- **Coherencia educativa y saludable en los diseños de intervención.**
- **Educación holística e inclusiva**
- **…**

En relación a los objetivos, pretendemos:

- **Disfrutar de la Expresión Corporal y la Danza, a través del juego saludable.**
- **Incrementar el vocabulario corporal desde la imaginación y la libertad,**
- **Conocer los límites personales y colectivos para desarrollar posibilidades corporales expresivas y estéticas, respetando las ajenas.**
- **Enriquecer la capacidad comunicativa.**
- **Lograr la participación y cooperación del grupo.**
- **Invitar a la reflexión sobre la práctica y sobre uno/a misma para potenciar el Pensamiento crítico.**
- **Crear composiciones coreográficas creativas colaborativas.**

En cuanto a los contenidos a desarrollar nos centraremos en:

- **La Danza y la Dramática como encuentro y comunicación.**
- **El cuerpo desde la creatividad y la libertad**
- **El espacio coreográfico.**
- **El tiempo musical como medida y disfrute.**

- La creación colectiva cooperativa.

1.2. RECURSOS VISUALES.

Nuestra intención con esta propuesta es dar algunas ideas de intervención en Expresión Corporal tomando el teléfono móvil y las cartas como recursos docentes.

En relación al teléfono móvil, se necesitará uno por grupo. En la universidad trabajamos la EC por proyectos y por wassap, por lo que tenemos el número del coordinador/a de grupo de trabajo. También se le puede solicitar con antelación a 5 o 6 chicos/as de clase, su número y permiso de uso a los padres, si el alumnado es menor de edad. Este número se tendrá lo que dure la clase luego se borrará. Esta sesión se puede llevar a cabo con cartelería y las propias cartas sin el uso del móvil.

A continuación, exponemos los tres juegos de cartas que nos han inspirado, a través de sus imágenes e información, las dinámicas de esta sesión expresiva:

- Mujeres en la Ciencia. Estas cartas podéis conseguirlas de forma gratuita en la siguiente dirección: https://www.luanagames.com/es.pdf

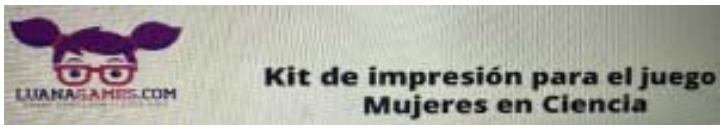


Photo Party. Fáciles de encontrar en cualquier tienda de juegos.

-
- Danseleg. Dances Moves. Disponibles en Tiger.

2. PROPUESTA DE SESIÓN. TIC TOC EDUCATIVO.

La sesión debe respetar una estructura saludable y educativa. Esta se divide en cuatro momentos pedagógicos (Montávez, 2020): calentamiento expresivo, espacio de creación, relajación holística y reflexión compartida. Propondremos retos relacionados con los contenidos de Dramática Corporal y Danza Educativa.

En relación a la selección de las músicas, se tendrá en cuenta la edad del colectivo, la actividad a realizar y la parte de la sesión, principalmente. Voy a compartir algunas de las utilizadas con el alumnado de la universidad.

Por otro lado, antes de comenzar, mientras esperamos al grupo, colocaremos los carteles elegidos de las cartas Mujeres en la Ciencia, fotocopias en A3, por todo el espacio. Además, pondremos música para ir creando un ambiente de aprendizaje agradable y motivador, que facilite las dinámicas a compartir y que invite a la alegría, tan necesaria en la actualidad (Música: Eso que tú me das, Jarabe de Palo; Todo se Transforma, Jorge Drexler).

Por último, no olvidar la distancia de seguridad y jugar con tiempos breves cuando trabajamos en parejas y grupo. Por último, es una propuesta, por tanto, podéis utilizar las dinámicas de la sesión como queráis con vuestro alumnado. Además, dicha sesión se realizó en 1h y 30m, pero se ha preferido dejarla completa para compartir más ideas.

2.1. CALENTAMIENTO EXPRESIVO.

Este primer momento educativo pretende crear un ambiente lúdico que haga partícipes y cómplices del aprendizaje a todo el alumnado. Antes de exponer la primera dinámica invitaremos a todos y todas a compartir el Circulo de Encuentro para saludarnos y animarlos al disfrute de la sesión.

Pasamos a exponer las dinámicas del Calentamiento Expresivo.

- **SALUD-ANDO.**

  Música: Vida de Rico o KESI, Camilo; Tu me Dejaste de Querer, C. Tangana; Shape of You, Ed Sheeran.

  En estos tiempos es fundamental tener recursos para saludar saludablemente y así potenciar la comunicación. Propuesta:

  - **Enseñaremos rápidamente una serie de saludos que deberán memorizar: Bow (Japonés), Namasté (Hindú), Star Trek, Jao (saludo Indio), Corazón, Rock, Windsurf y Patata (dos golpes en el pecho y te señalo brother o sister). Imagen** Fuente: unicef-educa-blog-educacion-salud-saludos.
  - **Al ritmo de la música, el alumnado se desplazará por el espacio (primero andando, luego trotando y posteriormente corriendo).**
  - **Cuando cese la música deberá acercarse a dos metros a una persona para saludarla como indique el profesorado.**Imagen: Fuente: AFP y Organización Mundial de la Salud (OMS)

  - **Comienza la música y a trotar.**
  - **Silencio musical, repetimos varias veces la dinámica, cambiando de saludos e incrementando la velocidad.**

- **Daremos dinamismo a la propuesta de forma que vayan de un saludo a otro cambiando de persona. El profesorado ira lanzando los saludos cada vez más rápido.**
- **Por último, crearán su saludo personal. En un minuto musical intentarán saludar a todos y todas sus compañeras con dicho saludo.**

- **POWERFULL WOMEN.**
  Música: Aitana y Ana Guerra, Lo Malo; La Puerta Violeta, Rozalén.
  Cartas: Mujeres en la Ciencia.

Con esta dinámica pretendemos poner en valor algunos logros femeninos, así como ir calentando la expresividad y creatividad a través de la dramática lúdica. Propuesta:

- **Preparados/as YA. Cuando suene la música corremos hacia un cartel.**
- **Memorizamos el nombre y la contribución más importante de la científica elegida.**
- **Seguidamente, nos acercamos a alguien y mediante la mímica expresamos corporalmente dichos datos. Si lo adivina cambio de rol. Si ambos lo logran celebración y aplausos.**
- **Si no lo acierta le damos pistas.**
- **Rápidamente reanudamos la dinámica con otra científica.**
- **Tenemos el tiempo de la canción para intentar conocer el mayor número de mujeres referentes en la ciencia.**

2.2. ESPACIO DE CREACIÓN.

Este segundo momento educativo facilita el desarrollo de recursos técnicos de la Expresión Corporal y la Danza para la cooperación, la comunicación, la expresión, la creatividad y la gestión de emociones, a través de resolución de problemas, mediante RETOS colaborativos.

Esta parte de la sesión se llevará a cabo con los grupos de trabajo o de proyectos, ya creados, para potenciar la cohesión de grupo y que las ideas creativas reviertan en el proyecto cooperativo de aula. Pero también se pueden hacer grupos en el momento para facilitar que se conozcan más los componentes de clase y así crear un mejor ambiente de aprendizaje.

Pasamos a compartir las propuestas del Espacio de Creación.

- **BOOK COLECTIVO.**
  Música: elegida por el grupo.
  Cartas: Photo Party.

A continuación, el alumnado tendrá que sacar imágenes grupales, para ello, habrá de respetar las reglas, elaborar cooperativamente el trabajo y presentar una producción fotográfica expresiva y creativa (reto). Propuesta:

- **Damos una serie de consejos fotográficos como: colocación del móvil, jugar con las distancias (encuadres), atender a la iluminación, …**
- **Estaremos a disposición de cualquier duda o pregunta para acompañar y facilitar la creación definitiva.**
- **Informamos que para el book fotográfico pueden elegir el sitio de trabajo, así como poner la música que quieran con el móvil mientras se realizan las fotos.**
- **Repartimos una carta por grupo.**
- **Invitamos a leerla e interpretar las normas de la foto cooperativa a realizar.**
- **Deberán hacerse varias fotos respetando las reglas de la carta y comprobando que tenga buena luz y una imagen diáfana (no borrosa).**
- **Seguidamente, el grupo visualizará las fotos, elegirá la mejor y la guardará en su book.**

- **Una vez terminado el reto cambian su carta con otros grupos. Y vuelta a empezar.**
- **Damos un tiempo para que se diviertan haciéndose fotos en grupo y consigan varios retos fotográficos (distintas cartas).**
- **Toma de decisiones. Se le propone al grupo que elijan dos de las fotos realizadas: la que más les guste por su expresividad y creatividad.**
- **Por último, cada grupo enviará al profesorado las fotos elegidas por wassap o a lo largo del día por correo electrónico (si no se trabaja con móvil).**

Algunos retos que se compartieron en instagram, previo permiso de imagen. https://www.instagram.com/p/CNe1NvvBj-R/?utm_source=ig_web_copy_link

TIC TOC CIRCUITO.

Cartas: Danseleg. Dances Moves.
Vídeos Musicales: Thriller, Michael Jackson; Single Ladies,

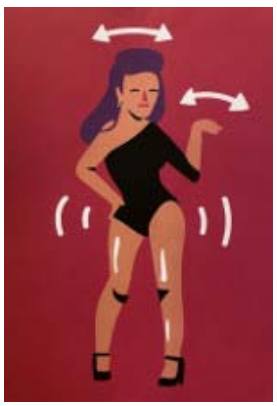
Beyoncé; Gangnam Style, PSY; Grease Lightning, John Travolta).

Vamos a hacer un circuito por tiempos personales-grupales, es decir mandaremos los retos a cada grupo cuando hayan finalizado el anterior, siguiendo todos los pasos. Sé que es difícil con menores de 18 años el uso del móvil, pero en tercer ciclo de Primaria, secundaria, bachillerato y los ciclos formativos se podría empezar a tomar dicho objeto como una excelente herramienta educativa. De todas formas, esta actividad se puede llevar a cabo como un circuito de forma tradicional con cartelería en distintos espacios y rotaciones. La hemos realizado de ambas formas.

La actividad consiste en realizar y grabar vídeos de coreografías famosas en grupo, para ello necesitarán un móvil por colectivo. Así mismo, en esta dinámica tendrán libertad para buscar un espacio de trabajo por el centro educativo (gimnasio, pistas, zonas de recreo…).

La resolución de problemas, la cooperación, la coordinación, la creatividad y el dominio de la tecnología son fundamentales. Propuesta:

- **El alumnado (representante de grupo) recibirá por móvil los distintos RETOS a resolver de forma colaborativa.**
- **Envío de la primera Foto (carta de una coreografía famosa).**
- **Deberéis entre todo el grupo adivinar la coreografía y artista de la misma.**
- **Buscar en la red dicha coreo.**
- **Elegir el estribillo o parte más popular, no más de 10-15 segundos de duración.**



- **Aprender los pasos, coordinarlos, respetar los tiempos musicales y memorizarlos.**
- **Ensayar para conseguir la coordinación corporal y sincronización grupal.**
- **Repetir la coreografía dándole expresividad.**
- **Grabarla varias veces.**

- **Elegir la mejor grabación (buena luz y que sale todo el grupo) y enviármela o enseñársela al profesorado.**
- **Una vez recibido el vídeo (o exponer el baile al o la profe) se enviará otro reto a resolver y disfrutar (o pasarán a otro cartel).**
- **Damos un tiempo para que se diviertan y consigan, entre todos y todas, varios bailes.**
- **Se le invita al grupo a colgarlas en sus redes para difundir la Expresión Corporal y la Danza.**

***Dependiendo del grupo realizarán un número u otro de coreografías.**

2.3. RELAJACIÓN HOLÍSTICA.

La tercera parte de la sesión es un tiempo de calidad sin interrupciones. Aquí buscamos el bien-estar holístico mediante técnicas corporales adaptadas del yoga, relajación, masaje, meditación...Es decir, contamos con el silencio y la quietud para reencontrarnos con nosotros mismos.

Pasamos a compartir la relajación. Propuesta:

- **VIAJE POR LAS EMOSENSACIONES.**
  Música: Second Hand Lovers, Oren Lavie.

  - **Nos tumbamos cómodamente, podemos buscar unos cojines para ello.**
  - **Cerramos los ojos y respetamos el silencio.**
  - **Tomamos conciencia de nuestro cuerpo a través de una respiración serena.**
  - **Para facilitar la propuesta creamos una atmósfera sonora relajante.**
  - **Con una voz tranquila y suave sugerimos un viaje por sus vivencias en la sesión de hoy, visualizándose en las distintas dinámicas y anotando como han vivido la experiencia, qué emociones han sentido, qué sentimientos se les han despertado...**
  - **Le damos un tiempo personal mientras colocamos un folio junto a cada participante y material de escritura en el centro del espacio.**
  - **Al finalizar la música, con calma, invitamos al alumnado a que se incorpore y se siente.**

2.4. REFLEXIÓN COMPARTIDA.

En la cuarta fase o momento educativo de la sesión, diseñamos un espacio dedicado a la reflexión y comunicación.

Adaptaremos la técnica Bola de Nieve, esta es muy "útil en grupos numerosos para obtener listas de temas y apuntar líneas de trabajo con base en las aportaciones y acuerdos de los grupos" (Villa y Marauri, 2004). Desde una perspectiva educativa nos da un feedback fundamental para ver sus mejoras, motivaciones, sentimientos... las preguntas que hagamos dependerán de nuestros objetivos.

Pasamos a exponer la reflexión compartida. Propuesta:

- **BOLA DE NIEVE.**
  Música de fondo (que permita el diálogo): Lento, Mr Eazi y JBalvin; Sunday Best, Surfaces.

  - **Incorporaros con tranquilidad, coger un rotulador, boli... y buscar un espacio personal para expresaros libremente a través de la palabra.**
  - **Responder individualmente a la siguiente pregunta ¿Qué has aprendido personalmente gracias a la Expresión Corporal?**
  - **Cada participante escribe dos respuestas. Una vez finalizadas estas se acerca a alguien.**
  - **Les recordamos al alumnado que, cuando su compañero/a hable, ha de respetar las normas de escucha, la elección del momento para intervenir y el uso correcto del lenguaje.**
  - **Por parejas, se comparte lo escrito y se elabora una lista aceptada por ambos. Si coinciden en la idea se deja y si no se debate y acuerda la más cercana a ambas personas. De forma que no haya más de tres respuestas en dicha lista.**

  - **Una vez finalizado se juntan las parejas en cuartetos y acuerdan la lista conjunta de opciones. Acordaros máximo 3.**
  - **Se forman grupos de ocho y se juntan las listas de los dos cuartetos.**
  - **En cada grupo de ocho se elige un portavoz.**
  - **Nos sentamos en círculo y se ponen en común las listas resultantes de los grupos de ocho personas, si coinciden en la idea se deja y si no se añade, sin importar ahora el número de respuestas.**
  - **Por último, el profesorado tomará nota de las sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos, que han habitado al alumnado en este escenario expresivo, y que han expresado a través de las siguientes respuestas personales-compartidas a la pregunta ¿Qué he aprendido personalmente en Expresión Corporal?**

En esta ocasión ha habido 6 respuestas compartidas diferentes, cada personalidad de grupo es distinta. Después de varias décadas de experiencia hemos observado que muchas de las respuestas se repiten. Esto hace que sigamos pensando que este contenido es fundamental en todos los niveles educativos y en

la necesidad de poner en valor el mismo en diferentes escenarios de actuación. Las respuestas del alumnado del año 2021 fueron:

A aceptarme como soy.
A Perder la vergüenza jugando.
A expresar los sentimientos.
A expresarme mediante el cuerpo y el movimiento.
A relajarme.
A abrir la mente.

Nos despedimos con un aplauso para todo el grupo por compartir la experiencia e invitamos al colectivo a conectarnos lúdica y saludablemente a la vida.

3. HASTA SIEMPRE.

Quisiera agradecer a mi alumnado su actitud e implicación, ha sido un placer aprender y disfrutar con dicho colectivo. En estos últimos años la enseñanza está siendo un reto agotador y apasionante. Esta es más necesaria que nunca para que el distanciamiento físico no nos lleve al distanciamiento social, desde esta perspectiva la Expresión Corporal tiene mucho que aportar.

Esperamos que estas propuestas den ideas para disfrutar de la Expresión Corporal y la Danza. Evidentemente, se deben adaptar a cada realidad docente (edades, intereses, experiencias previas...). Este escrito es una invitación a JUGAR con las dinámicas expuestas para construir vuestro propio diseño educativo a medida.

En definitiva, que la CURIOSIDAD, el PENSAMIENTO CRÍTICO y la CREATIVIDAD nos acompañe en nuestra puesta en escena docente. Estos pilares son fundamentales para construir una nueva realidad más empática, inclusiva y plena de valores.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Bermejo, J. M., Pulido, D., Galmes-Panades, A. M., Serra, P., Vidal, J. V. y Ponseti, F. X. (2021). Educación física y universidad: Evaluación de una experiencia docente a través del aprendizaje cooperativo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (39), 20-29.

Coterón, J., Sánchez, G., Montávez, M., Llopis, A y Padilla, C. (2008). Los cuatro ejes de la dimensión expresiva del movimiento. En G. Sánchez *et al.,*. *Expresión Corporal Investigación y Acción Pedagógica* (pp. 145-155). Salamanca: Amarú.

Christensen, J. F. (2020). *Mente y cerebro* 31 nº 105. 30-37.

Montávez, M. (2011). La Expresión Corporal en la realidad educativa. descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de Educación Primaria de la ciudad de Córdoba. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba. Córdoba. http://hdl.handle.net/10396/6310**.**

Montávez, M. (2020). Expresión corporal y la realidad virtual. En Gil, J. Padilla, C. y Torrents, C. *Creatividad para transformar la sociedad y la educación* pp. 21-30. Afyec (Actividad física y expresión corporal).

Montávez, M. y Zea, M. J. (1998). *Expresión corporal. Propuestas para la acción*. Málaga: Re-Crea y Educa.

Montávez, M. y Zea, M. J. (2004). *Recreación expresiva. Volume1*. Málaga: Re-Crea y Educa.

Montávez, M. y Zea, M.J. (2009). Jugando con arte. Re-Creación Expresiva. En E. Montes. *Dinámicas y estrategias de re-creación. Más allá de la actividad físico-deportiva* (pp. 143-178). Barcelona: Graó.

Rodríguez, L. A., Pumayauli, H. J. y Delgado, C. H. (2020). Aprendizajes basados en retos en la formación previa y continua de estudiantes de pedagogía para educación básica alternativa. *Revista EDUCA UMCH*, (16), 1-13.

Villa, A y Marauri, J. (2004). *Herramientas para el desarrollo de la calidad*. Bilbao: Mensajero SAU.

FOTOS: agradezco al alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación, de los Grados de Educación Primaria Mención Educación Física y Educación Social, de la Universidad de Córdoba, su generosidad al darme su permiso de imagen. GRACIAS.

Fecha de recepción: 2/1/2022
Fecha de aceptación: 31/1/2022

EmásF
Revista Digital de Educación Física
ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

ACADE-MIX, UNA PROPUESTA DE BAILE A TRAVÉS DEL MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA

Daniel Carrera Moreno

Diplomado en Educación Física y Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte)
Email: dcarmor.ef@gmail.com

RESUMEN

El Modelo de Educación Deportiva se ha expandido en los últimos años en las clases de Educación Física, siendo cada vez más los docentes que ponen en marcha experiencias con este modelo pedagógico. No obstante, su implementación en nuestro país sigue siendo mayoritariamente en el ámbito deportivo. El propósito de este trabajo es mostrar el abordaje de una propuesta didáctica de baile con este modelo pedagógico. La estructura de la propuesta queda establecida principalmente por las cuatro fases por las que se desarrolla la misma, inscripción, pretemporada, competición regular y fase final. Finalmente se concluye resaltando la versatilidad del modelo por no ser un modelo exclusivo para deportes, y animando a otros docentes a ponerlo en práctica por la gran cantidad de beneficios aportados.

PALABRAS CLAVE:

Educación Deportiva; expresión corporal; educación secundaria; baile; modelos pedagógicos.

ACADE-MIX, A DANCE PROPOSAL THROUGH THE SPORTS EDUCATION MODEL

ABSTRACT

The Sports Education Model has expanded in recent years in Physical Education classes, with more and more teachers starting up experiences with this pedagogical model. However, its implementation in our country continues to be mainly in the sports field. The purpose of this work is to show the approach of a dance didactic proposal with this pedagogical model. The structure of the proposal is established mainly by the four phases through which it is developed: registration, preseason, regular competition and final phase. Finally, it concludes by highlighting the versatility of the model for not being an exclusive model for sports, and encouraging other teachers to put it into practice due to the large number of benefits provided.

KEYWORD

Sport Education; corporal expression; secondary education; dance; pedagogical models.

INTRODUCCIÓN.

En la enseñanza de la Educación Física (EF) son cada vez más los autores/as que apuestan por la implementación de metodologías activas, nuevas metodologías o nuevos modelos pedagógicos en sus clases diarias, con el fin de dejar a un lado la enseñanza mecanicista y adaptarnos al nuevo enfoque de enseñanza por competencias. Enfoque en el cual el alumnado toma más decisiones, tiene más autonomía, tiene más responsabilidades, desarrolla su creatividad, sus competencias lingüísticas, sociales, digitales, etc.

Por aclarar conceptos, Morente y Sánchez (2021) definen metodologías activas como "aquellas que centran el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado como protagonista de su propio aprendizaje". Por su parte, Fernández-Río Hortigüela-Alcalá y Pérez-Pueyo (2021) entienden los modelos pedagógicos como "planteamientos a largo plazo que proporcionan un plan de enseñanza comprensivo y coherente para lograr objetivos de aprendizaje concretos a través de planes, decisiones y acciones acordes con un contexto y un contenido". Estos autores aclaran, que los modelos pedagógicos no sustituyen a los estilos de enseñanza sino que los incorporan en sus estructuras.

Fernández-Río et al. (2021) hacen la siguiente clasificación de modelos pedagógicos:

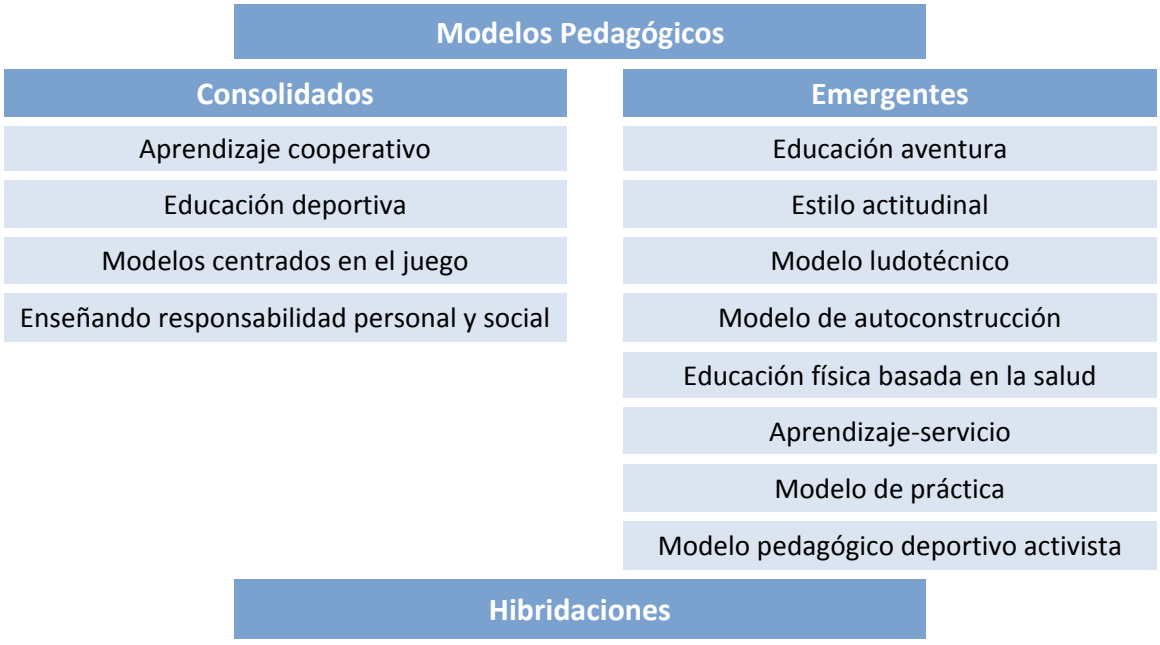


Figura 1. **Clasificación de Modelos Pedagógicos (Fernández-Río et al., 2021)**

Otros autores como Morente y Sánchez (2021) entienden el Flipped Learning, también llamado Flipped Classroom o Aula Invertida, como un modelo pedagógico, por lo que también podríamos incluirlo en esta clasificación. En nuestro caso nos centraremos en el Modelo de Educación Deportiva (MED).

El MED se trata de un modelo pedagógico nacido en estados unidos de la mano de Siedentop, que inicialmente se crea como una alternativa a la enseñanza, según el autor, "incompleta e inadecuada" del deporte en muchas clases de EF. Siguiendo a Siedentop (1994) podemos decir que el objeto de la educación

deportiva ("sport education") es aportar experiencias positivas, experiencias de práctica deportiva auténticas.

Guijarro, Rocamora, Evangelio y González (2020) nos indican que, pese a su repercusión internacional, la enseñanza deportiva no se aplica en España hasta el año 2010. Además, tenemos que destacar que este modelo ha sido aplicado especialmente al ámbito deportivo como se muestra en la revisión realizada por Guijarro et al. (2020), donde predominan los deportes de invasión y los deportes de cancha dividida. En cuanto al uso de esta metodología en contenidos de expresión corporal, en el contexto español, tan solo fueron encontrados 4 estudios de mimo en la revisión de Guijarro et al. (2020) y uno de danza en la anterior revisión de Evangelio, González-Víllora, Serra-Olivares y Pastor-Vícedo (2016).

En las revisiones de Evangelio et al. (2016) y Guijarro et al. (2020) se recogen múltiples beneficios o mejoras que tuvieron lugar tras la aplicación de unidades didácticas con el MED, algunas de estas mejoras se incluyen en la tabla 1.

Tabla 1.
Efectos positivos o mejoras obtenidas tras la aplicación del MED

Evangelio et al. (2016)	Guijarro et al. (2020)
▪ Mayor implicación y comprensión del deporte. ▪ Percepción de mejora de la habilidad física por parte del alumnado. ▪ Desarrollo de las habilidades sociales en el juego. ▪ Les ayuda a tomar decisiones. ▪ Disminución de la pasividad. ▪ Desarrollo de la competencia social y ciudadana. ▪ Entusiasmo y satisfacción al trabajar con esta metodología. ▪ Adquisición de valores deportivos y sociales. ▪ Disfrute, actitud positiva y mejora de los resultados académicos. ▪ Puede ser aplicada para realizar un trabajo interdisciplinar.	▪ Rendimiento de juego y el conocimiento táctico del deporte. ▪ Mejoras en las habilidades técnicas y físicas de estudiantes con y sin discapacidad favoreciendo su inclusión y desarrollo de relaciones sociales. ▪ Efectos positivos en la satisfacción diversión, entusiasmo y motivación. ▪ Mejoras en autonomía, competencia percibida y compromiso deportivo. ▪ Clima social favorable, trabajo en equipo y mayor implicación. ▪ Mejora la amistad. ▪ Efectos positivos sobre la inteligencia emocional y el aprendizaje. ▪ Efecto positivo en la sensibilidad y la competencia intercultural ▪ Resultados positivos en la hibridación con otros modelos. ▪ Mejoras en la autonomía y las relaciones sociales.

Visto lo anterior, podemos decir que la incorporación de este modelo en nuestras clases diarias está plenamente justificada, siendo un modelo viable en el sistema educativo español y que tiene una repercusión favorable en el alumnado y los docentes que lo llevan a cabo (Evangelio et al., 2016).

En nuestro caso vamos a desarrollar una propuesta práctica de baile con el MED, denominada "Acade-Mix", con la que podemos iniciarnos en el uso de este modelo pedagógico sino lo hemos utilizado hasta el momento.

1. PUESTA EN MARCHA DEL MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA.

Siedentop citado en Burgueño (2021) materializó la Educación Deportiva a partir de las siguientes seis características estructurales e innegociables extraídas del deporte institucionalizado, con el fin de desarrollar experiencias auténticas y enriquecedoras a nivel educativo para el alumnado en clase de EF. Siguiendo a Burgueño (2021) y a García-López y Calderón (2021) las siguientes:

- Temporadas: Dado que todo deporte se organiza por temporadas, la idea es que entendamos a la unidad como una temporada (ampliando las pocas sesiones que suele tener una unidad a las 12-20 sesiones). Al mismo tiempo, cada temporada deportiva tiene a su vez otras fases como son:

  - Pretemporada. Se realiza un trabajo previo de condición física, de aspectos técnico-tácticos básicos y partidos amistosos.
  - Competición regular. Se corresponde con los partidos oficiales y los entrenamientos preparatorios para dichos encuentros.
  - Fase final. Se llevan a cabo los últimos partidos que determinarán a los campeones/as de la liga o torneo, realizado en un ambiente festivo e incluyendo la entrega de premios.

- Afiliación: Se crean equipos estables durante toda la temporada, con roles dentro del equipo, favoreciendo la cohesión grupal y el establecimiento de metas comunes.
- Competición regular: Se establece un calendario de encuentros y se desarrolla la competición formal, cuyo formato variará en función del deporte.
- Evento final: Incluye los partidos finales en un ambiente festivo, la entrega de premios y la celebración posterior.
- Registro de datos: Los datos a registrar pueden ser muy variados en función de las características del deporte y del alumnado que tengamos, algunos ejemplos serían las clasificaciones, las puntuaciones de cada jugador/a, el resumen de los encuentros, las redacciones de los periodistas, las conductas deportivas, etc. Estos registros tienen el propósito de proporcionar feedback a los equipos, servir de herramienta que oriente el proceso de enseñanza y aprendizaje y formar parte del proceso de evaluación.
- Festividad: Se trata de dar un ambiente lúdico a todo el proceso de la temporada, especialmente al final del mismo, así cada equipo tendrá su nombre, su escudo, su indumentaria, pudiendo incluir cánticos, performances o eslogan que definan a su equipo antes o después de los encuentros. Se debe aprovechar la fase final para realizar un evento, fiesta, clausura que no solo reúna a los equipos participantes sino a otros miembros de la comunidad educativa (otras clases, familias y docentes).

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, nuestra temporada se resume en las siguientes fases:

Tabla 2.
Fases de la temporada en Acade-Mix

Fases	Sesión	Contenido principal
Inscripción	1	▪ Fundación de las academias. ▪ Promoción de las academias. ▪ Constitución de la Academia. ▪ Primera Reunión de la Academia. ▪ Juegos para la práctica de roles.
Pretemporada	2-3	▪ Primer Encuentro de academias. ▪ Segundo Encuentro de academias.
	4	▪ Segunda Reunión de la Academia.
Competición regular	5-6	▪ Entrenamientos oficiales (semana 1). ▪ Entrenamientos extraoficiales (semana 1). ▪ Galas de baile (I Gala).
	7-8	▪ Entrenamientos oficiales (semana 2). ▪ Entrenamientos extraoficiales (semana 2). ▪ Galas de baile (II Gala).
	9-10	▪ Entrenamientos oficiales (semana 3). ▪ Entrenamientos extraoficiales (semana 3). ▪ Galas de baile (III Gala)
	11-12	▪ Entrenamientos oficiales (semana 4). ▪ Entrenamientos extraoficiales (semana 4). ▪ Galas de baile (IV Gala).
Fase final	13	▪ Festival de clausura con actuaciones de todas las academias y entrega de premios.

A continuación pasamos a desarrollar cada una de las fases llevadas a cabo en esta temporada de baile.

2. INSCRIPCIÓN.

Nos referimos a una fase previa al inicio de la temporada en la cual los diferentes bailarines y bailarinas se inscriben a las diferentes academias repartidas por Andalucía.

2.1. FUNDACIÓN DE LAS ACADEMIAS.

Partimos de tener una clase de 24 estudiantes, por lo que realizaremos 6 grupos de 4 bailarines/as cada uno. Esta selección se realizará del siguiente modo:

El docente ha seleccionado a 6 estudiantes muy motivados en la unidad de baile y con una buena capacidad para la gestión de grupos. Cada uno de estos 6 estudiantes eligen una provincia andaluza donde fundarán su academia (se quedarían dos provincias vacantes por solo tener 6 grupos, pero esto no nos supone ningún inconveniente por ser esto tan solo una dinámica para la creación de grupos).

2.2. PROMOCIÓN DE LAS ACADEMIAS.

Las diferentes academias (estos 6 estudiantes) tienen 10 minutos para hacer un pequeño escrito en una cartulina como promoción, dónde dan a conocer las señas de identidad, los objetivos, así como los puntos fuertes y puntos débiles de cada academia con vistas a que haya trabajadores/as y bailarines/as que se fijen en ella. Mientras tanto el resto de alumnado hacen una lectura comprensiva de los roles a representar y algunas de las funciones que les proponemos.

En cuanto a los roles del MED en contenidos de expresión corporal nos encontramos algunos ejemplos como:

- **Calderón (2013) en su experiencia del MED y la danza divide a los grupos en compañías. Los estudiantes de las diferentes "compañías" debían llevar a cabo dos roles:**
  - **Bailarín.**
  - **Rol de grupo: coreógrafo principal, coordinador de sonido e imagen, investigador, responsable de mercadotecnia, encargado de maquillaje o de vestuario y responsable de la preparación física del equipo.**

- **Méndez-Jiménez, Puente-Maxera y Martínez de Ojeda (2017) en su experiencia del MED y el mimo también divide a los grupos en compañías. En este ocasión los estudiantes debían de representar tres roles cada uno:**
  - **Personaje.**
  - **Rol de grupo: director, presentador, guionista 1, guionista 2 y preparador físico.**
  - **"Duty Team" (jueces que valoran las obras representadas a partir de una hora de registro previamente enseñada).**

- **Méndez-Jiménez, Martínez de Ojeda-Pérez y Valverde-Pérez (2017) en otra experiencia del MED y el mimo los estudiantes debían de llevar a cabo tres roles cada uno:**
  - **Actor.**
  - **Rol específico: director, presentador, encargado de material, guionista preparador físico y encargado de salud y riesgo.**
  - **Duty Team (jurado que puntuaba diferentes aspectos como la colocación en el escenario, la expresividad o la representación general de la obra).**

En nuestro caso, cada estudiante debe llevar a cabo cuatro roles que detallamos en la tabla 3: bailarín, trabajador de la academia, trabajador en la organización y miembro del jurado.

Tabla 3.
Roles

Rol	Ejemplos de funciones o tareas
BAILARIN	
Bailarín	- Esta activo en el trabajo propuesto por el coreógrafo. - Trae los pasos que le corresponden aprendidos de casa.
TRABAJADOR DE LA ACADEMIA	
Coreógrafo	- Coordina la elección de bailes de Just Dance. - Coordina los entrenamientos/ensayos. - Coordina la preparación previa a la actuación en las galas.
Productor audiovisual	- Trae el móvil a clase para seguir los vídeos durante los entrenamientos. - Realiza grabaciones en los entrenamientos como medio de evaluación formativa. - Realiza algunas fotografías de los entrenamientos. - Realiza un montaje con el día a día de los entrenamientos y su producción final.
Diseñador de vestuario	- Idea el vestuario y el maquillaje para las coreografías. - Coordina el diseño del decorado.
Comodín	- Ayuda a los diferentes compañeros/as en sus funciones, tiene una tarjeta plastificada con el resumen de las mismas como recuerdo. - Si falta un compañero/a asume su función ese día. - Trae el teléfono móvil.
TRABAJADOR EN LA ORGANIZACIÓN	
Técnico	- Se encarga de los aspectos audiovisuales, la iluminación, el control y la supervisión de la gala.
Reportero	- Realiza fotografías de las galas. - Entrevista a una persona tras la gala.
Presentador	- Da paso a las diferentes academias en las galas.
MIEMBRO DEL JURADO	
Jurado	- Realiza evaluaciones a nivel grupal. - Realiza evaluaciones a nivel individual.

2.3. CONSTITUCIÓN DE LAS ACADEMIAS.

La constitución se llevará a cabo del siguiente modo, se dividirá el espacio en 6 zonas, representado cada una de ellas una provincia. En cada zona se colocará la cartulina de la academia correspondiente, los estudiantes tendrán 10 minutos para ver las diferentes cartulinas sin saber quién es el fundador de la academia (estos se encuentran leyendo en otra zona los roles como hicieron previamente sus compañeros/as). Mientras ven las diferentes cartulinas, no podrán hablar con los compañeros/as de clase para así no saber las preferencias de cada uno.

Pasado el tiempo el docente usará la aplicación móvil "Número aleatorio" y conforme vayan saliendo los números el estudiante que le corresponda irá eligiendo academia según lo visto en la cartulina (cada estudiante tiene un número de lista, del 1 al 24). Para evitar cambios de última hora dependiendo de dónde se vayan distribuyendo los compañeros/as, el estudiante tiene anotado en un papel dos preferencias que no podrá mostrar a los compañeros/as. De esta manera el

alumno/a tendrá que irse a una de esas dos preferencias salvo que ya estén ocupadas por 4 alumnos/as. Finalmente todos deben de estar situados en grupos de 4, aunque hay que decir que de forma aleatoria los últimos estudiantes tendrán menos posibilidades de decisión, no obstante se recuerda que tan solo es una dinámica para la elección de grupos.

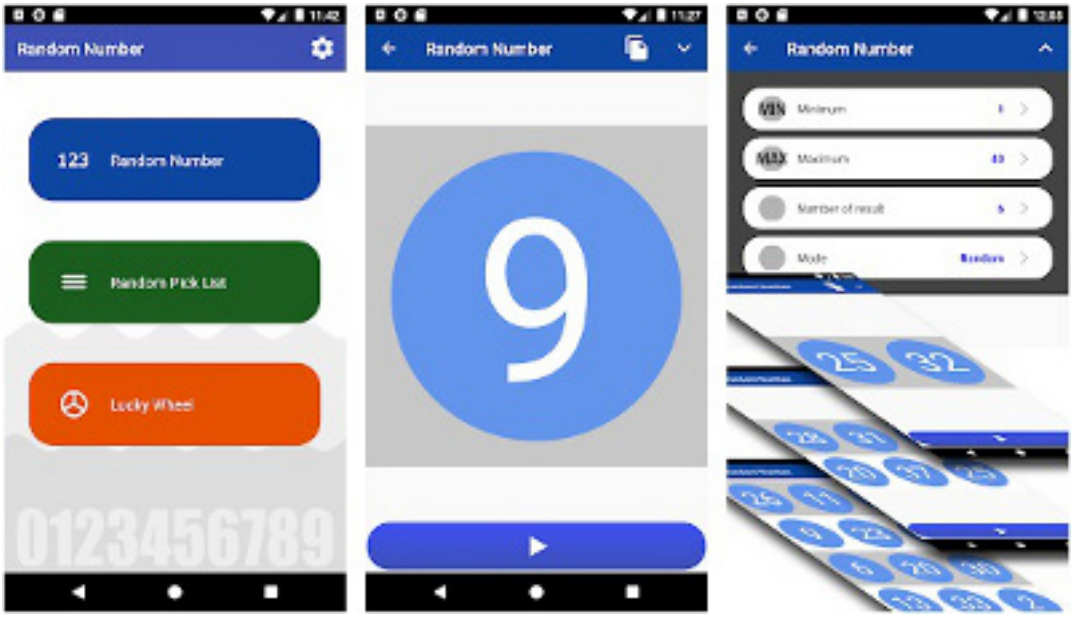


Figura 2. Número aleatorio
(https://play.google.com/store/apps/details?id=com.jackywill.randomnumber)

2.4. PRIMERA REUNIÓN DE LA ACADEMIA.

Cada academia se reúne en su espacio, siendo dos los objetivos de esta primera reunión. Por un lado la lectura de las normativa de la competición Acade-Mix y por otro lado el reparto de roles. En cuanto a la lectura de la normativa, decir se trata de unas bases en la que se explica en qué consiste la unidad, la nomenclatura básica, la evolución en función de la temporada, el código de respeto a otras academias y a la propia, entre otros puntos de interés; en definitiva es una transformación de los apuntes de la unidad para motivar su lectura.

No vamos a trasladar aquí todos los apuntes, pero sí un pequeño resumen en cuatro puntos lo que pretendemos en la unidad.

PUNTO 1. "Mix" es una palabra inglesa que traducida al castellano significa mezcla. Con el título "Mix de bailes" lo que buscamos es que hagáis una coreografía y un videoclip con diferentes tipos de bailes.

PUNTO 2. Se realizarán cuatro pequeñas coreografías trabajadas a partir de cuatro videos de Just Dance (una por semana con el primer minuto aproximadamente de cada vídeo utilizado). Las cuatro coreografías se presentarán en clase en las galas, en ellas se otorgarán puntuaciones en función de la actuación individual y grupal (cada gala tendrá lugar en los últimos 30 minutos de cada semana):

Semana 1. Coreografía 1 y I Gala para su presentación.
Semana 2. Coreografía 2 y II Gala para su presentación.

Semana 3. Coreografía 3 y III Gala para su presentación.
Semana 4. Coreografía 4 y IV Gala para su presentación.

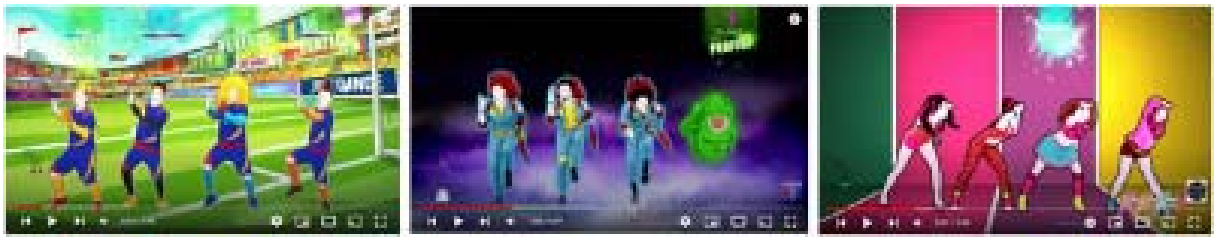


Figura 3. **Ejemplos de vídeos con coreografías de Just Dance (www.youtube.es)**

PUNTO 3. Como culminación realizaremos un evento con las cuatro coreografías, y un pequeño cortometraje posterior en el que se unirá el proceso de creación (ensayos, entrevistas, valoraciones…) con las cuatro coreografías trabajadas.

PUNTO 4. Conceptos básicos:

- **Una coreografía es el arte de componer bailes, o el conjunto de pasos y figuras de un espectáculo de danza o baile.**
- **Un videoclip es un cortometraje (producción audiovisual de corta duración) de una canción o pieza musical.**

En cuanto al reparto de roles, una vez que esté decidido se firmará el "Contrato de Trabajo" en la academia, en la que se afirma haber leído y aceptado las condiciones de las bases (normativa de la competición Acade-Mix y los roles elegidos).

2.5. JUEGOS PARA LA PRÁCTICA DE ROLES.

Podemos aprovechar los juegos que propongamos para trabajar con algunos de los componentes de un baile o danza, tales como:

- **El ritmo. Es la organización de movimientos en tiempo y espacio.**
- **El espacio. Lugar dónde nos movemos.**
- **El tiempo. El paso temporal de las diferentes acciones.**
- **El pulso. Unidad con la que se mide el tiempo en la música. Son pulsaciones constantes que se repiten dividiendo el tiempo en partes iguales.**

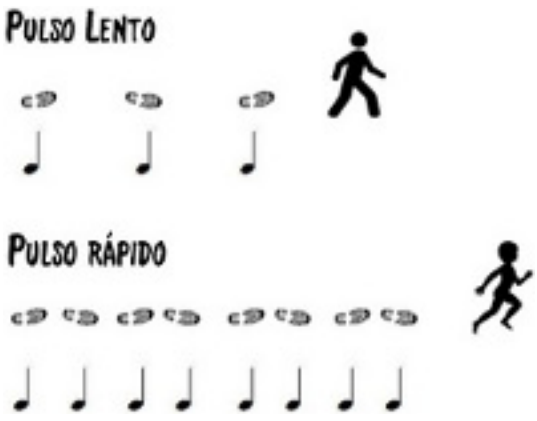


Figura 4. **Pulso lento y pulso rápido (fuente: www.fundaciongrillos.org)**

- **El acento. Es la mayor intensidad de un sonido con respecto a otros sonidos en un pulso.**

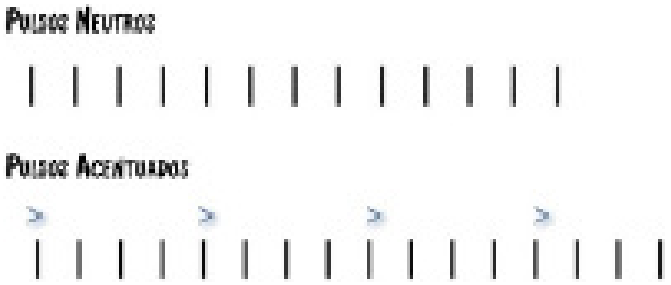


Figura 5. **Pulsos neutros y pulsos acentuados (fuente: www.fundaciongrillos.org)**

- **El compás. Se compone de varios pulsos que se organizan en grupos. El compás se clasifica en función del número de pulsos o tiempos.**

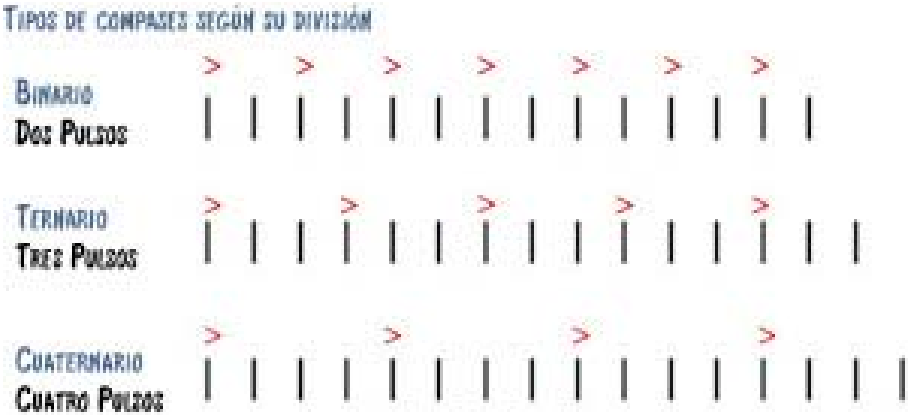


Figura 6. **Tipos de compases (fuente: www.fundaciongrillos.org)**

- **El cuerpo, los gestos y el movimiento. Los cambios de posición, los desplazamientos, la mirada, las expresiones faciales, son fundamentales para transmitir sentimientos, emociones e ideas perseguidas en una coreografía.**

Un juego simple para los roles sería preparar una coreografía simple con 3-4 pasos, en el que el coordinador dirige, el diseñador de vestuario escoge vestuario entre los disfraces que trae el docente (suponiendo que tenemos una partida de disfraces para trabajar en expresión corporal en nuestro centro), el productor audiovisual prepara el teléfono móvil para que realice la grabación y la sube a la plataforma elegida, y el comodín ayuda a las diferentes funciones. La plataforma para subir los vídeos (previo consentimiento firmado por las familias) podría ser "Flipgrid". Posteriormente a modo de jurado deliberan y puntúan las coreografías usando sus móviles en clase atendiendo a los ítems indicados por el docente.

Figura 7. **Aplicación para trabajar a través de vídeos (https://info.flipgrid.com/)**

3. PRETEMPORADA.

Nuestra pretemporada de baile la llevaremos a cabo en dos partes bien diferenciadas, una primera de trabajo dirigido por el docente (Primer y Segundo Encuentro de academias) y otra segunda de inicio al trabajo autónomo del alumnado (Segunda Reunión de la Academia), dónde comienzan a familiarizarse con los bailes de su academia y con las funciones asignadas a sus roles.

3.1. PRIMER ENCUENTRO DE ACADEMIAS.

En este encuentro las diferentes academias se reúnen para practicar las diferentes coreografías de Just Dance propuestas por el docente en un ambiente lúdico, de motivación, diversión y desinhibición.

Se visualizarán a través de un proyector en una gran pantalla en el gimnasio, donde cada grupo tendrá una zona delimitada y se posicionará de frente a la pantalla. El procedimiento es el siguiente:

- **El docente pone una lista de reproducción con vídeos previamente seleccionados.**
- **Proyectado el vídeo, cada academia distribuye rápidamente los personajes (son vídeos de Just Dance con 4 personajes) y comienzan a bailar.**
- **Debido a que cada baile se realiza solo una vez para que los alumnos/as vayan viendo diferentes bailes y diferentes ritmos podremos trabajar más de 10 vídeos en una sola sesión (cada baile en esta vídeo tiene una duración de 3-4 minutos).**

3.2. SEGUNDO ENCUENTRO DE ACADEMIAS.

Este segundo encuentro entre academias se realizará en la siguiente sesión y tendrá la misma dinámica, con la diferencia de que en este segundo encuentro las coreografías son de mayor dificultad (movimientos más rápidos, mayor diversidad de pasos en la misma coreografía, mayor complejidad en algunos pasos, etc.).

En ambos encuentros es el docente quien lleva principalmente la gestión, dirección y organización de la clase.

3.3. SEGUNDA REUNIÓN DE LA ACADEMIA.

En esta segunda parte de la pretemporada, las academias se reunirán con sus componentes para elegir los bailes y familiarizarse con ellos (se seleccionarán 4 bailes para sus coreografías, practicando para ellas tan solo un minuto aproximadamente de cada vídeo). Con el objeto de evitar pérdidas de tiempo en clase se crea la siguiente tarea para casa:

- **El coordinador incluirá en un "Padlet" creado por el docente una pestaña con los componentes de la academia y sus funciones. El resto de componentes y el propio coordinador comparten el link de dos bailes de Just Dance (pudiendo elegir bailes de 4 personas, de 2 personas o individuales), en total 8 bailes propuestos. El "Padlet" mencionado es una herramienta digital colaborativa, como se observa en la figura 8 cada columna se destina**

a un grupo en la que todos pueden escribir pero solo el docente puede eliminar.

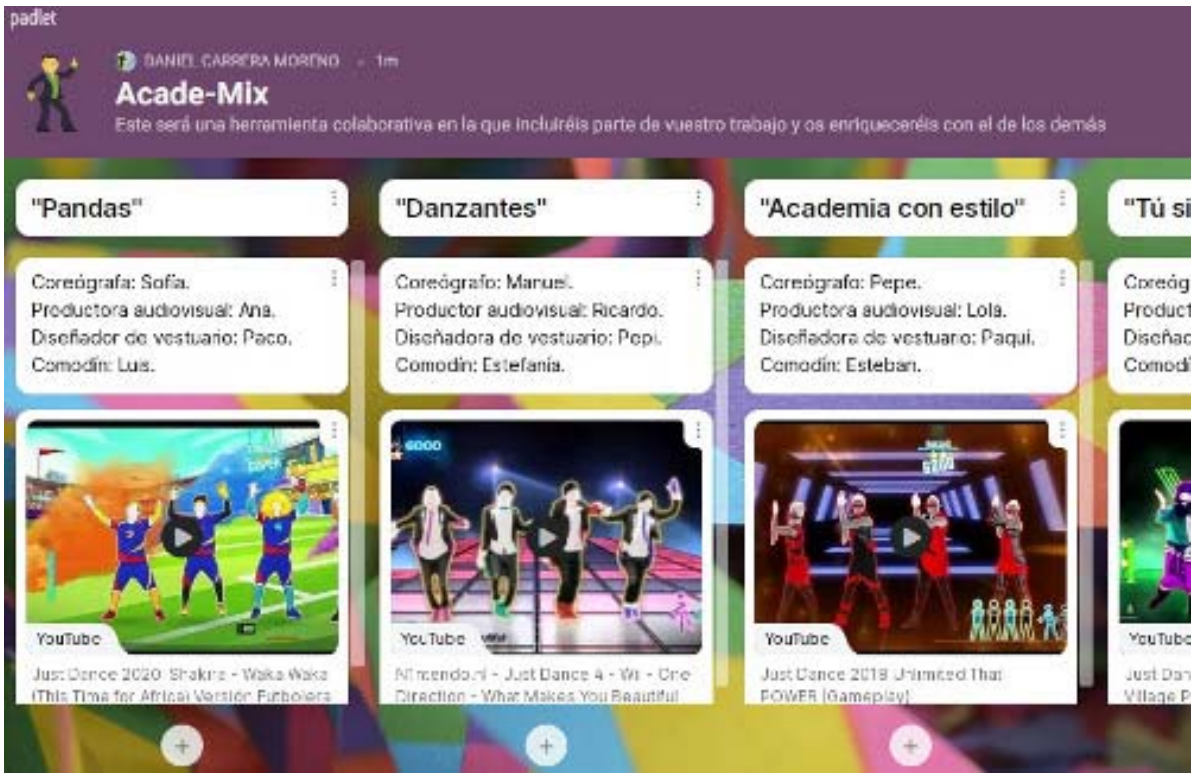


Figura 8. **Padlet de clase con el contenido organizado con columnas (www.padlet.com)**

En clase nos limitaremos a realizar una votación intragrupo para elegir los 4 bailes que formarán parte de sus coreografías. En función de los votos se elegirán los 4 bailes y se establecerá el orden de esos bailes para las diferentes actuaciones (galas).

4. COMPETICIÓN REGULAR.

Ya que tenemos nuestros bailes elegidos y nos hemos familiarizado un poco con ellos, pasaremos a la competición regular, en la que el trabajo es realizado de forma autónoma por los alumnos/as y donde el docente hace de guía de este proceso.

El cuadrante de trabajo en la competición regular es el propuesto en la siguiente tabla, pero que puede ser modificado en función de cómo evolucione el grupo/clase:

Tabla 4.
Cuadrante de trabajo en la competición regular

Academia	I Gala	II Gala	III Gala	IV Gala
1	Jueces	Organizadores		
2	Organizadores	Jueces		
3			Jueces	Organizadores
4			Jueces	Organizadores
5			Organizadores	Jueces
6			Organizadores	Jueces

Cada gala, en la que participan todas las academias, tendrá su preparación previa ya que está precedida por:

- **Un entrenamiento oficial en clase de 60 minutos.**
- **Un entrenamiento oficial en clase de 20 minutos como ensayo previo.**
- **Al menos, un entrenamiento extraoficial en casa como tarea evaluable.**

Aclarando un poco más, decir que previo a la I Gala ensayan la coreografía 1, para la II Gala ensayan la coreografía 1 y 2, para la III Gala ensayan la coreografía 1, 2 y 3, y para la IV Gala ensayan las 4 coreografías.

4.1. ENTRENAMIENTOS OFICIALES.

Los entrenamientos oficiales tienen las siguientes características:

- **Son realizados en grupo.**
- **Son realizados en clase.**
- **Son obligatorios y evaluables.**
- **Tienen un espacio delimitado en clase para los entrenamientos.**
- **Usarán el teléfono móvil del productor audiovisual o el comodín.**

En los entrenamientos oficiales realizaremos reuniones de especialistas esporádicamente en función de las necesidades que tengamos en cada momento, al mismo tiempo que se asesorarán a los grupos al completo en función de las necesidades que les vayan surgiendo. Las reuniones planificadas con los especialistas, independientemente de otras que vayan surgiendo por necesidad, son:

- **Con los coreógrafos. Para incluir al equipo y sus roles en el Padlet de clase, para tratar la puesta en escena, la gestión de los entrenamientos y los inicios y los finales de cada coreografía.**
- **Con los productores audiovisuales. Para las fotografías y vídeos realizados en clase y para el montaje de la producción final.**
- **Con el diseñador de vestuario. Asesoramiento sobre el vestuario y maquillaje que resumirán en el Padlet de clase como idea para que otros compañeros/as se puedan beneficiar, así como el asesoramiento sobre el diseño del decorado. En cuanto al vestuario le recordaremos que jueguen con los colores de las ropas y los complementos, que utilicen material reciclado, que fabriquen caretas y en caso de comprar algo que sea de muy bajo coste. En lo que respecta al decorado, este es un papel continuo que se coloca tras ellos en cada una de las galas.**
- **Comodín. Se le hará entrega de un resumen de las tareas o funciones por si algún bailarín de su grupo faltara, aún así se le darán ideas para contribuir en las funciones de sus compañeros/as.**
- **En cuanto a los jueces y organizadores, todos serán instruidos antes de la I Gala y se tratarán diferentes puntos a mejorar durante el trascurso de las mismas.**

4.2. ENTRENAMIENTOS EXTRAOFICIALES.

Los entrenamientos extraoficiales tienen las siguientes características:

- **Son realizados individualmente, aunque pueden quedar también para realizar otros en parejas, tríos o grupos. Debido a que cada uno elige un personaje de la coreografía de Just Dance, estos pueden entrenar aunque no estén todos los bailarines.**
- **Son realizados en casa.**
- **Tan solo tienen un entrenamiento extraoficial obligatorio y evaluable.**
- **Tiene tantos entrenamientos no obligatorios como el bailarín o bailarina desee.**
- **Pueden usar cualquier espacio.**
- **En casa podrán usar su teléfono móvil, tableta u ordenador. Además, muchos de ellos tienen el videojuego de Just Dance en su videoconsola. También se le da la opción de utilizar el teléfono móvil y la aplicación "Just Dance Now" para realizar una partida diaria llevando la imagen del teléfono móvil a la televisión y usando el móvil como mando. Las puntuaciones de dicho juego se da según los movimientos ejecutados por el bailarín o bailarina que esté moviendo el teléfono móvil (al tener esta opción como videojuego tendríamos un plus de motivación para los entrenamientos extraoficiales).**

Figura 9. **Just Dance Now**
(https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ubisoft.dance.JustDance&hl=es&gl=US)

4.3. GALAS DE BAILE.

Siguiendo la figura 8 del Padlet de clase, la academia organizadora (es decir, la academia que actúa con trabajadores/as en la organización) se encargará de ir dando paso a las diferentes academias con el ordenador de clase (ordenador enlazado al proyector). De esta manera una gala se llevaría a cabo de la siguiente forma:

- **El presentador da paso a las academias siguiendo el orden del Padlet.**

- **Un técnico usa el Padlet desde el ordenador de clase controlando la música y el video o imagen proyectada (en la I y II Gala se usará la proyección como ayuda, cosa que no tendrá lugar en la III y IV Gala), su función será además actualizar el Ranking al final de la gala. Otro técnico se encarga de encender y apagar las luces cuando sea necesario, controlar que todos mantengan el silencio y recuerda que se debe aplaudir y animar al final de cada gala (pasa con la cartulina de "Aplaudir y animar por favor").**
- **El reportero realiza fotografías de la gala y saca a un alumno/a de clase para hacerle una pequeña entrevista con varias preguntas planificadas con anterioridad.**

Por otro lado, los miembros del jurado llevarán a cabo dos tipos de evaluaciones:

- **En la I y II Gala realizan una evaluación grupal. Puntuación a los equipos con 4 puntos, 3 puntos y 2 puntos, con sus razones intentando ser objetivos.**
- **En la III y IV Gala realizan una evaluación individual. Cada miembro del jurado realiza una coevaluación de uno de los presentes en la actuación siguiendo la Rúbrica Acade-Mix de coevaluación.**

Tabla 5.
Rúbrica Acade-Mix de coevaluación

RÚBRICA ACADE-MIX DE COEVALUACIÓN			
Jurado:		**Bailarín:**	
Aspectos	**2 puntos**	**1 punto**	**0 puntos**
Pasos	**Realizados y enlazados correctamente.**	**Son correctos pero se enlazan con cierta dificultad.**	**No son correctos o no se enlazan correctamente.**
Ritmo	**Los pasos se acoplan perfectamente al ritmo de la música.**	**Hay pequeños momentos en los que se pierda la sincronización.**	**No hay sincronización entre los pasos y la música.**
Espacio	**Se incluye variedad de posiciones y movimientos en el espacio.**	**No hay cambios de posición o movimientos en el espacio.**	**No hay cambios de posición ni movimientos en el espacio.**
Coordinación con el grupo	**Existe una buena coordinación con los miembros del grupo en todo momento.**	**Existe una buena coordinación con los miembros del grupo la mayor parte del tiempo.**	**No hay una buena coordinación con los miembros del grupo.**
Ambientación y vestuario	**Decorado y vestimenta acorde a la temática.**	**No incluye decorado o vestimenta.**	**No se incluye decorado ni vestimenta.**
Puntuaciones	**Pasos = Ritmo = Espacio =**	**Coordinación con el grupo = Ambientación y vestuario =**	**TOTAL =**
Observaciones:			

El docente además evaluará en la unidad estos tres aspectos que se añadirían a la rúbrica:

Tabla 6.
Tres elementos más para la rúbrica: Principio, final y creatividad en cada coreografía

Aspectos	2 puntos	1 punto	0 puntos
Principio	El baile tiene un inicio creativo y bien definido.	El baile tiene un inicio bien definido.	No hay inicio definido y ensayado.
Final	El baile tiene un final creativo y bien definido.	El baile tiene un final bien definido.	No hay final definido y ensayado.
Creatividad	Incluye elementos originales y propios variados que no aparecen en los vídeos de Just Dance.	Incluye pocos elementos originales y propios en sus coreografías.	Sus coreografías no incluyen elementos originales y propios.

Indicar que las galas en las que las academias deben presentar más de una coreografía (II, III y IV), todas harían primero la coreografía 1, luego todas harían la coreografía 2 y así sucesivamente. El motivo sería tener tiempo entre una coreografía y otra para cambiarse de vestimenta, indicando que los organizadores y miembros del jurado no tendrían que realizar esa parte en la gala que tengan asignada para "trabajar".

A modo de juego, indicar que las puntuaciones que vayan obteniendo a nivel individual o grupal se sumarán a los puntos de la academia, que serán actualizados semanalmente en un Ranking de clase tras la finalización de cada gala. Este Ranking se actualizará en directo por parte del técnico que maneja el ordenador portátil.

Debemos recordar que uno de las seis características estructurales e innegociables extraídas del deporte institucionalizado era el registro de datos, entre los datos que se registran de esta unidad, en el blog de EF, destacamos:

- Las evaluaciones del jurado que tienen un carácter formativo.
- Las entrevistas realizadas por los reporteros.
- Las fotografías y vídeos realizadas por los reporteros.
- La información promocional de las academias.
- Los contratos firmados con las academias.
- Los cortometrajes ya montados al finalizar la unidad.
- Y los mencionados rankings y su evolución semanal, con las puntuaciones obtenidas.

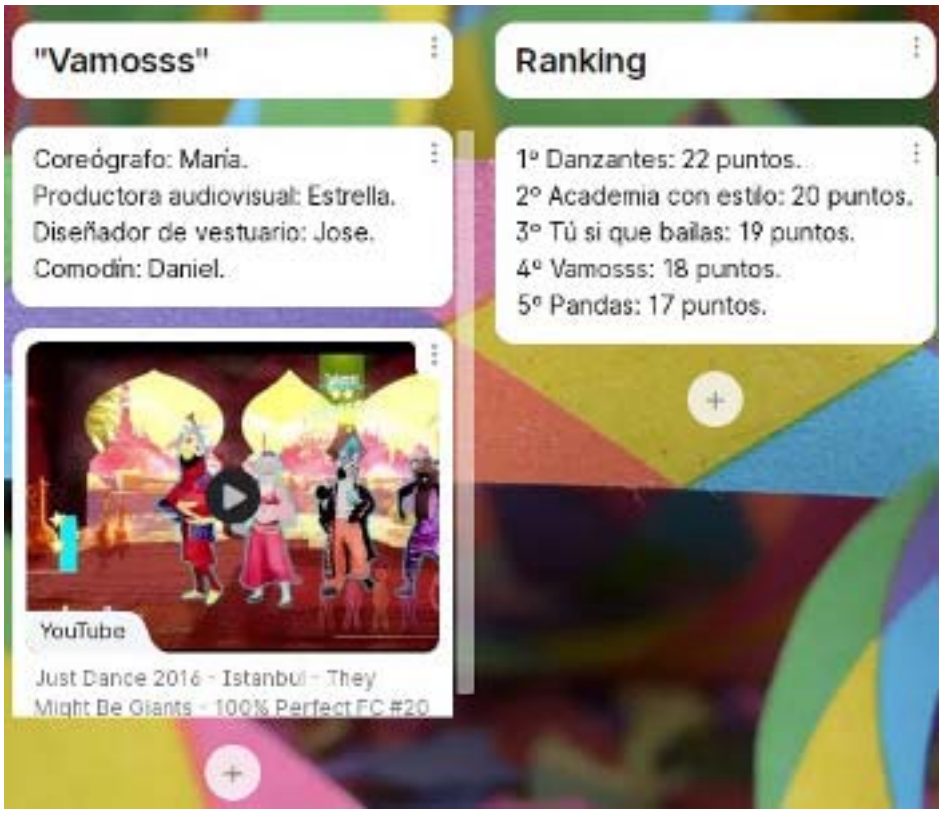


Figura 10. **Ranking (www.padlet.com)**

5. FASE FINAL.

Esta última fase se corresponde con el Festival que realizaremos en el patio o salón de actos del centro en presencia de todos los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), será la fiesta esperada de cada año en la que participan todas las academias.

Diferenciamos dos partes en esta fase final, las actuaciones del festival donde todas las academias realizan sus actuaciones y la entrega de premios.

En lo que respecta a las actuaciones en el festival, decir que tendrá la misma organización que las galas con la diferencia de que actúan estudiantes de más de un curso, por lo que los cursos participantes se rotan las funciones de organización y jurado previamente acordadas con el docente. Lo que podría cambiar es el espacio utilizado en el festival, ya que necesitaríamos un espacio que pudiera albergar a todo el alumnado de la ESO. En cuanto a este, tendremos dos zonas principalmente:

- **Vestuarios: Zona del patio o salón de actos accesible solo a técnicos y academias, que podrá ser una clase anexa o unos vestuarios anexos. Esta zona se usará entre coreografías para cambiarse de vestimenta. Recordar que una academia no realiza sus cuatro coreografías consecutivas sino que se va alternando la actuación de las diferentes academias para tener tiempo entre ellas para cambiarse.**
- **Patio de butacas. Zona del patio o salón de actos utilizada por los asistentes al evento.**

En cuanto a la entrega de premios, correrá a manos de los miembros del jurado votar a los ganadores de los diferentes premios propuestos. Los premios podrán ser muy variados en función de las posibilidades de cada centro, como por ejemplo, materiales escolares, vales para desayunos gratuitos o vales para una actividad extraescolar. Los premios podrían ir dirigidos a:

- La academia mejor valorada, es decir, academias ganadoras en los rankings de cada clase (1er, 2º y 3er puesto).
- La academia más original (1er, 2º y 3er puesto).
- La academia más divertida (1er, 2º y 3er puesto).
- La academia mejor coordinada (1er, 2º y 3er puesto).

Una vez finalizado el festival, se realizará una evaluación de la unidad con vistas a la mejora de la misma para próximas ediciones. Se presentará con preguntas o valoraciones a través de la herramienta digital "Mentimeter" y serán contestadas con un móvil por academia al mismo tiempo que se plantean.

Tabla 7.
Preguntas y valoraciones de la unidad didáctica

Preguntas de final abierto (Open Ended)	Elección múltiple (Multiple Choice)
▪ ¿Qué es lo que más os ha gustado de la unidad? ▪ ¿Qué es lo que menos os ha gustado de la unidad? ▪ ¿Qué mejorarías de la unidad?	▪ Actuación del docente. ▪ Tiempo utilizado. ▪ Espacio utilizado. ▪ Material utilizado. En estos casos, las opciones de valoración serán: Muy adecuado, Adecuado, Poco adecuado, Inadecuado. ▪ Grado de satisfacción con la unidad. En este caso, las opciones de valoración serán: Muy Alto, Alto, Bajo, Muy Bajo.

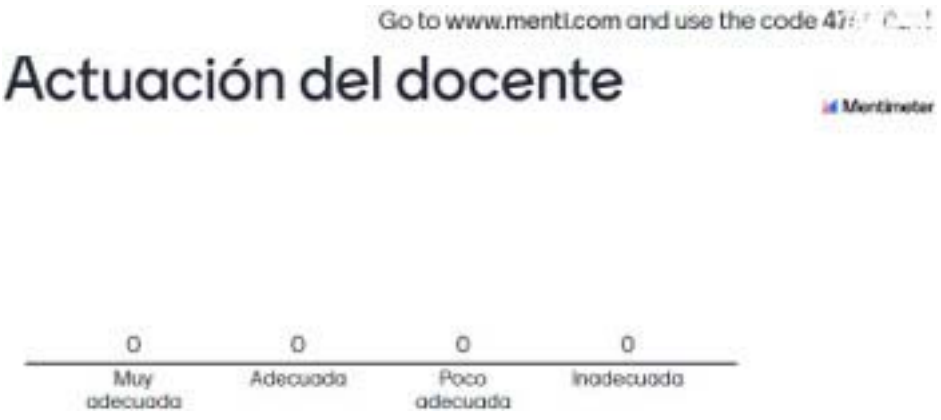


Figura 11. **Uso de la herramienta Mentimeter como evaluación de la unidad (www.mentimeter.com)**

No podemos olvidar la entrega final, por parte de las academias, de los diferentes cortometrajes, que se publicarán junto a los demás datos registrados en el blog.

6. CONCLUSIÓN.

Como se ha podido ver con esta propuesta, el MED es muy versátil y tiene una riqueza increíble al implementarlo en unidades de expresión corporal, no siendo un modelo de uso exclusivo en el aprendizaje de deportes. Aunque en esta propuesta no se ha mencionado la implicación interdisciplinar, indicar que el trabajo coordinado con las materias de, al menos, Informática, Música y Educación Plástica, Visual y Audiovisual contribuiría bajo nuestro punto de vista a mejorar esta experiencia. Pensamos que es una propuesta extensa, pero fácil de aplicar en la ESO y con posibilidades de adaptar en los últimos cursos de Educación Primaria.

También puede presentarse como una propuesta que lleve a cabo la presentación de su festival a cursos más pequeños, ya sea de secundaria o primaria, para que puedan disfrutar con los contenidos de expresión corporal contribuyendo a erradicar ya definitivamente los estereotipos en el deporte. De esta manera podríamos llevar el evento final a un CEIP para mostrar el trabajo que se está llevando a cabo en centros de secundaria, pudiéndose plantear como un aprendizaje-servicio.

Por último, a pesar de que se han encontrado pocas experiencias con el MED y la expresión corporal, con esta propuesta queremos animar a otros docentes a implementar este modelo en unidades de baile por la gran cantidad de beneficios aportados.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Burgueño, R. (2021). La Educación Deportiva: Un modelo para formar a estudiantes competentes, comprometidos y conocedores del deporte. En H. Morente, F.T. González y A.S. Sánchez, *Metodologías activas en la práctica de la Educación Física* (pp 139-155). Madrid: Morata.

Calderón, A. (2013). El modelo de educación deportiva y la enseñanza de la danza. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*. 41, 93-98.

Evangelio, C., González-Víllora, S., Serra-Olivares, J. y Pastor-Vícedo, J.C. (2016). El Modelo de Educación Deportiva en España. *Cuadernos de Psicología del Deporte*. 16(1), 307-324.

Fernández-Río, J., Hortigüela-Alcalá D. y Pérez-Pueyo, A. (2021). ¿Qué es un modelo pedagógico? Aclaración Conceptual. En A. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá y J. Fernández Río, *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué* (pp 11-25). Universidad de León.

García-López, L.M. y Calderón, A. (2021). Educación Deportiva. En A. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá y J. Fernández Río, *Modelos pedagógicos en*

Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué (pp 95-121). Universidad de León.

Guijarro, E., Rocamora, I., Evangelio, C. y González, S. (2020). El modelo de Educación Deportiva en España: una revisión sistemática. *Retos*, 38, 886-894.

Méndez-Jiménez, A., Martínez de Ojeda-Pérez, D. y Valverde-Pérez, J. (2017). Inteligencia emocional y mediadores motivacionales en una temporada de Educación Deportiva sobre mimo. *Ágora para la educación física y el deporte*. 19(1), 52-72.

Méndez-Jiménez, A., Puente-Maxera, F. y Martínez de Ojeda, D. (2017). Efectos de una unidad didáctica de mimo basada en el modelo de Educación Deportiva sobre la interculturalidad. *SPORT TK: Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*. 6(2), 89-100.

Morente, D. y Sánchez, A.S. (2021). El modelo pedagógico Flipped Learning en Educación Física. En H. Morente, F.T. González y A.S. Sánchez, *Metodologías activas en la práctica de la Educación Física* (pp 139-155). Madrid: Morata.

Orden 15 de enero de 2021 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, Extraordinario núm. 7 – Lunes 18 de enero de 2021, p. 656.

Sales, J. (2020). Unidad didáctica: "Just Dance": Una propuesta de aplicación práctica para enseñar baile. *EmásF: Revista digital de Educación física*, 66, 76-94.

Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive experiences*. Champaign: Human Kinetics.

Fecha de recepción: 29/1/2022
Fecha de aceptación: 10/2/2022

EmásF
Revista Digital de Educación Física
ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

INFLUENCIA DE LA DANZA SOBRE LA FELICIDAD Y EL AUTOCONCEPTO EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

Alba Rusillo-Magdaleno
Contratada FPU por el Ministerio en la Universidad de Jaén. España
Email: arusillo@ujaen.es

Jose Luis Solas-Martínez
Becario colaboración por el Ministerio de la Universidad de Jaén. España
Email: jlsm0004@red.ujaen.es

Sara Suárez-Manzano
Profesora en la Universidad de Jaén. España
Email: ssuarez@ujaen.es

RESUMEN

La expresión corporal ha sido desde la antigüedad una parte esencial para la comunicación del ser humano. Desde el área de Educación Física, la danza se considera una herramienta eficaz para trabajar este contenido, dado que permite representar sentimientos, llevando al alumnado a experimentar, expresar y reconocer multitud de emociones. La finalidad de este trabajo de revisión bibliográfica fue identificar la influencia de la danza sobre la felicidad y el autoconcepto de niños, niñas y adolescentes. Los resultados obtenidos mostraron que el alumnado que practicaba actividad física mediante la danza como eje principal, mejoró su percepción de felicidad y autoconcepto. En base a estos resultados, se presenta también una propuesta práctica, dirigida a alumnado de educación primaria.

PALABRAS CLAVE:

Danza; felicidad; autoconcepto; escolares; adolescentes.

INFLUENCE OF DANCE ON HAPPINESS AND SELF-CONCEPT IN CHILDREN AND ADOLESCENTS.

ABSTRACT

Body language has been an essential part of human communication since ancient times. From the Physical Education area, dance is considered an effective tool to work on this content, since it allows to represent feelings, leading students to experience, express and recognize a multitude of emotions. The purpose of this bibliographical review work was to identify the influence of dance on the happiness and self-concept of children and adolescents. The results obtained showed that the students who practiced physical activity through dance as the main axis, improved their perception of happiness and self-concept. Based on these results, a practical proposal is also presented, aimed at primary school students.

KEYWORD

Dance; happiness; self-concept; school children; adolescents.

INTRODUCCIÓN

Desde el origen del ser humano, la expresión corporal se ha utilizado para manifestar a través de movimientos aquello que se quiere comunicar (Carriedo et al., 2020). Por otro lado, dentro del área de Educación Física, la expresión corporal se puede definir como una materia que tiene como objetivo comunicar mensajes o sentimientos a través de la conducta motriz de nuestro cuerpo (Pacheco, 2015). Más concretamente, se considera la expresión corporal como el lenguaje propio del cuerpo, el cual está constituido por gesticulaciones corporales, expresiones faciales o contacto interpersonal (Herranz y López, 2015). Además, se conoce la expresión corporal como un contenido de la Educación Física (Ley Orgánica 3/2020). Trabajar este contenido es favorable para el desarrollo íntegro de los escolares, ya que a través de la expresión corporal se desarrolla la imaginación, el autoconocimiento y el trabajo cooperativo (Pérez et al., 2012)

Una herramienta para trabajar la expresión corporal desde la Educación Física es la danza (Herranz y López, 2015). La danza se determina dentro de la motricidad del cuerpo humano como una manifestación artística básica dentro de un contexto formado culturalmente por un grupo humano (Vázquez, 2018; Rial y Villanueva, 2016). A su vez, se define explícitamente la danza como el movimiento dominado del cuerpo, cuidando la conexión entre el espacio y el significado asociado a los movimientos realizados (Dallal, 2020). Otra definición expuesta por Carreño (2015), considera la danza como movimientos corporales secuenciados que siguen un patrón determinado, los cuales contemplan aspectos rítmicos y se considera bello para quien lo presencia. Al igual se considera la danza como una manera de comunicación, pues se emplea el lenguaje no verbal para expresar a través del movimiento aquello que se siente (Vázquez, 2018).

Este tipo de manifestación artística, integrado en el ámbito educativo permite expresar y experimentar las emociones de los individuos a través del movimiento del cuerpo, ya sean positivas como la felicidad, o negativas como el miedo (Padial-Ruz et al., 2019; Saiz-Colomina et al., 2021). De igual manera, se considera la danza como un instrumento válido para el desarrollo del autoconcepto en el alumnado (Vergara et al., 2021). Por un lado, según la Real Academia Española, el término emoción significa “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa que va acompañada de cierta conmoción somática”. Si se lleva este término al ámbito práctico, se pueden considerar las emociones como experiencias personales observables debidas a una reacción del organismo (Bisquerra, 2016).

Se pueden diferenciar dos tipos de emociones, las positivas; alegría, amor y felicidad, y las negativas; miedo, ira y tristeza. Este trabajo se centra en las positivas, concretamente en la felicidad. Ésta se define como una condición de bienestar que experimenta de manera subjetiva la persona, ya sea más o menos duradera (Alarcón, 2015). Los factores que influyen en alcanzar el estado de felicidad son: comportamiento prosocial, amistad, comportamiento violento, relaciones familiares, participación en instituciones, sentido del humor, ser dueño de algo, percepción subjetiva de placer, empatía y carácter alegre (Greco e Ison, 2014).

Por otro lado, el autoconcepto puede ser entendido como el conocimiento y consciencia que el individuo tiene de sí mismo en todos los ámbitos de su vida, se relaciona tanto con aspectos cognitivos como descriptivos del mismo (Jodra et al., 2019). Actualmente, este término se ha constituido con una visión holística

considerándolo ahora como un concepto multidimensional. De esta manera, se pueden diferenciar diversos tipos de autoconcepto; el autoconcepto global, el autoconcepto académico, el autoconcepto social, el autoconcepto emocional o el autoconcepto físico (Parker, 2010).

Una herramienta para trabajar la danza en el aula es el juego motor, éste ayuda a mejorar la comprensión de conceptos ocultos en el lenguaje, desarrolla la creatividad del alumnado y se considera un factor relevante en la pedagogía (Baena y Ruiz, 2016). Además, éste es valorado como un medio sobresaliente para trabajar las emociones en el alumnado, debido a la generación de éstas en su práctica (Molina et al., 2021). Este estudio se centra en la felicidad, por ende, el dominio del juego motor es un factor que predice la intensidad en esta emoción positiva (Durán y Costes, 2018). Asimismo, a través de la danza y el juego motor, el alumnado obtendrá un desarrollo adecuado del autoconcepto y la autoestima, ya que estas herramientas permiten percibir y comprender las emociones y el cuerpo en sí (Rueda y López, 2013).

Estudios previos demuestran que la práctica de actividad física mejora el autoconcepto en todas sus dimensiones en alumnado de secundaria (Espejo et al., 2018). Este fenómeno se repite en escolares de primaria, debido a que la actividad física se relaciona positivamente con el autoconcepto multidimensional (Guillamón et al., 2019). Sin embargo, son escasos los estudios que relacionan la práctica de danza y efectos en la felicidad y autoconcepto del alumnado.

Por lo tanto, el objetivo de este trabajo fue identificar a través de una búsqueda bibliográfica, la influencia de la danza sobre la felicidad y el autoconcepto en niños, niñas y adolescentes, que nos orienten en este tipo de propuesta y aplicarla en el contexto escolar.

1. METODOLOGÍA

En este trabajo se ha llevado a cabo una búsqueda bibliográfica. En ella, la selección de la literatura se ha realizado a través de una búsqueda de información específica. Las bases de datos que se han utilizado como referencia han sido Web of Science y Eric. Los filtros establecidos para la misma han sido: mostrar artículos de los 10 años anteriores y escritos en inglés o español. En la tabla 1 se recoge la estrategia de búsqueda utilizada. Para obtener los resultados, se han introducido términos como; “dance”, “happiness”, “selfconcept”, “children”, “childhood” y “adolescents”. Se obtuvieron un total de 69 artículos, de los cuales finalmente se seleccionaron cuatro, que se adaptaban al contexto y población escolar (6-16 años).

Tabla1.
Estrategia de búsqueda en bases de datos

Base de datos	Estrategia de búsqueda	Límites	Total artículos seleccionados
Web of Science	(“Dance” AND “Happiness” AND “Selfconcept” AND “Child” OR “Chilhood”)	Fecha de publicación entre 2012 y 2022. Idioma: español/inglés	40 artículos seleccionados para revisión

ERIC	(“Dance” AND “Happiness” AND “Selfconcept” AND “Children” AND “Adolescents”)	Fecha de publicación entre 2012 y 2022. Idioma: español/inglés	29 artículos seleccionados para revisión

2. RESULTADOS

El resultado de la búsqueda tras el proceso de revisión, se muestra en la tabla 2. En la cual, aparecen los ítems básicos de un trabajo de investigación; autores, título, objetivo del estudio, muestra, diseño del trabajo, variables y resultados.

Tabla 2.
Características de los estudios analizados.

Autores y título	Objetivo	Muestra/ Edad/ País	Diseño del estudio	Variables independientes	Variables dependientes	Resultados
Abilleira et al., (2017). Influencia de la Danza en el autoconcepto del alumnado de Educación Primaria. Análisis comparativo con otras actividades físicas.	Comparar si los valores del autoconcepto serán los mismos independientemente del sexo. Comprobar si los valores del autoconcepto serán los mismos independientemente de la edad. Comprobar si los valores del autoconcepto serán mayores para la danza que para el resto de actividades físicas.	64 participantes/ 7-12 años / España	Diseño transversal	Sexo, edad y danza	Autoconcepto del individuo	No hay diferencias significativas en los diferentes aspectos del autoconcepto entre niños y niñas. En los apartados físicos, falta de ansiedad, popularidad, felicidad y satisfacción del autoconcepto encontramos diferencias significativas en función del ciclo al que pertenezca el alumno/a. No es así para el resto de apartados. No encontramos diferencias significativas entre la danza y el resto de actividades físicas.

Domínguez y Castillo (2017). Relación entre la danza libre-creativa y autoestima en la etapa de educación primaria.	Analizar la relación entre la danza libre-creativa y diferentes dimensiones de la autoestima en alumnado de tercer ciclo de educación primaria.	91 participantes/ 11-12 años/ España	Diseño cuasi-experimental longitudinal	Danza libre-creativa	Dimensiones de la autoestima	Mejora realmente significativa en el autoconcepto de habilidad física, autoconcepto de apariencia física, autoconcepto de estabilidad emocional y autoconcepto general en el grupo experimental
Murgui et al., (2012). Autoconcepto en jóvenes practicantes de danza y no practicantes: Análisis factorial confirmatorio de la escala AF5.	Comprobar la estructura del instrumento en practicantes de danza y con ello asegurar la validez de su medición en este contexto deportivo y artístico.	1630 participantes/ 10-17 años/ España	Estudio transversal	Instrumento de medida	Practicantes de danza	El grupo de practicantes relacionaba en mayor grado el ámbito físico-deportivo con el profesional y familiar, y presentó medias superiores en todas las dimensiones del autoconcepto. En ambos grupos, se obtuvieron valores aceptables de fiabilidad.
Filippou et al. (2018). Interdisciplinary Greek Traditional Dance Course: Impact on Student Satisfaction and Anxiety.	Investigar el efecto de un programa interdisciplinario de la música y la sociología de la danza folclórica griega en la satisfacción de los estudiantes de secundaria de octavo grado y nivel de ansiedad.	260 participantes/ 12-14 años/ Grecia	Estudio longitudinal	Programa interdisciplinario de la música y la sociología de la danza folklórica griega.	Satisfacción de los estudiantes y nivel de ansiedad.	La enseñanza interdisciplinaria de la danza folclórica aumenta la satisfacción de los estudiantes y la confianza en sí mismos provocada por su participación en la clase. Otro efecto es la disminución de ansiedad corporal y psíquica.

Tras un análisis de los artículos incluidos en la revisión, se observa que tres de los estudios han sido desarrollados en España, el último, sin embargo, fue desarrollado en Grecia. En estos trabajos, el número de alumnos y alumnas

participantes han sido 2.045, diferenciados por chicos y chicas. La edad de los mismos, está entre los 7 y 17 años.

Entre estos trabajos de investigación, dos de ellos tienen un diseño experimental transversal y dos tienen un diseño longitudinal. En los estudios longitudinales, se llevaron a cabo ciertas intervenciones. En uno de ellos, la intervención se realizó a través de una unidad didáctica de 13 sesiones la cual permitirá observar si existe relación entre danza y autoestima. En el segundo estudio longitudinal, el alumnado experimentó un programa interdisciplinario de la música y la sociología de la danza folclórica para ver como afectaba a la satisfacción de los mismos. En los estudios transversales se usaron unos cuestionarios para recoger datos sobre el autoconcepto.

Los resultados han sido similares en estos trabajos ya que en todos se han mejorado a través de la danza diversas variables cognitivas como autoconcepto, satisfacción, confianza o ansiedad. Por otro lado, no se han encontrado diferencias significativas entre la danza y el resto de actividades físicas que el alumnado puede practicar.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El objetivo de este trabajo fue identificar la influencia de la danza sobre la felicidad y el autoconcepto en escolares de educación primaria y secundaria. Para ello, se han incluido cuatro estudios que cumplen los criterios de inclusión. Los cuatro estudios analizados plasman los beneficios de la utilización de la danza como medio para mejorar la felicidad y el autoconcepto del alumnado.

Numerosos autores coinciden en los beneficios de la práctica de la actividad física sobre el autoconcepto del alumnado de educación primaria y secundaria (Espejo et al., 2018; Guillamón et al., 2019). Por otro lado, Abilleira et al. (2017) concluyeron que la práctica de danza mejora el autoconcepto del alumnado del mismo modo que el resto de alternativas de actividad física.

Por otra parte, un reciente estudio de Vergara et al. (2021) manifiesta que los niveles de autoestima, autoimagen y autoconcepto mejoran con las actividades de danza. Coincidiendo con estudios anteriores que concluyeron las mejoras significativas en el autoconcepto de habilidad física, autoconcepto de apariencia física, autoconcepto de estabilidad emocional y autoconcepto general, debido a una intervención de práctica de danza (Domínguez y Castillo, 2017; Murgui, et al. 2012; Filippou, et al. 2018).

Como conclusión, podemos considerar que la práctica de actividad física en sí supone beneficios psico-sociales para el alumnado. Más concretamente, la danza puede potenciar las mejoras de la felicidad y autoconcepto percibido por los estudiantes. Además, de los beneficios ya conocidos que aportan para la salud física y cognitiva. Por este motivo, se considera de interés incluir sesiones de danza en el contexto escolar. No obstante, se estima que son necesarios más estudios que analicen estas variables y tengan en cuenta posibles variables confusoras en los análisis. También somos conscientes de la dificultad de analizar estas variables en niños y niñas de menor edad, ya que la felicidad y el autoconcepto son elementos abstractos y que en ocasiones requieren de extensas explicaciones de las pruebas empleadas para su correcta comprensión.

4. APLICACIÓN PRÁCTICA

En base a los resultados obtenidos. Proponemos la realización de una sesión motivadora para iniciar la Unidad Didáctica de danza y así campar la atención del alumnado desde el inicio de la misma. En ella se ha incluido actividades orientadas especialmente para aumentar el nivel de felicidad y autoconcepto en niños y niñas. Se trata de una gymkana de danza llamada "Emociodanza". En esta propuesta, se trabajarán diferentes estilos de danza y las emociones.

4.1. CONTEXTUALIZACIÓN

El presente trabajo está contextualizado en el CEIP Carlos III de Guarromán (Jaén). El colegio está formado por tres edificios situados dentro del mismo recinto, los cuales recogen las enseñanzas de infantil y primaria. Además, encontramos una pista de baloncesto, una pista de fútbol, un pabellón cubierto y tres patios de recreo distribuidos según los edificios del mismo.

4.2. METODOLOGÍA

La metodología que vamos a poner en práctica va a ser activa. Las metodologías activas se caracterizan por: identificar al alumnado como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentar la participación y trabajo cooperativo, apremiar la creatividad y resolución de problemas reales (Peralta y Guamán, 2020). Concretamente, nos vamos a centrar en el aprendizaje basado en el juego motriz. El juego motriz, es una herramienta que beneficia la motricidad del ser humano, adhiriendo factores como las emociones, sentimiento o pensamientos del alumnado (Pérez y Simoni, 2019). De esta forma, el alumnado a través del juego motriz, va a ser capaz de aprender y/o asimilar los diversos contenidos que se trabajen en el aula. Por otro lado, es una metodología que motiva a los participantes debido a la utilización de aspectos lúdicos.

4.3. DESARROLLO

- **Objetivo: experimentar a través de la danza las diversas emociones que percibe el alumnado.**
- **Recursos:**
  - **Espaciales: patio del colegio**
  - **Temporales: una sesión del área de Educación Física (45 minutos)**
  - **Materiales: música, pistas, pelotas y sillas**
- **Organización: el grupo de clase tiene 25 alumnos y alumnas, por tanto, vamos a dividirlos en 3 grupos.**

Pistas:

"EMOCIODANZA"			
Nº de pista	**Lugar donde se desarrolla**	**Actividad a realizar**	**Pista que damos al alumnado**
Pista 1	**Puerta del edificio del colegio**	**La primera actividad consiste en poner nombre al equipo. El nombre solo puede contener una palabra y esa palabra debe ser representada entre todos los miembros del grupo en el suelo. Por ejemplo, el grupo llamado "caracol" debe representar entre todos la figura de un caracol en el suelo.**	**Todo el grupo debe hacer una fila y cogerse por los hombros. Ve bailando de esta forma hasta un lugar donde puedas jugar al baloncesto. Allí habrá una persona que os indique lo que debéis hacer.**
Pista 2	**Pista de baloncesto**	**Para obtener la 2ª pista, todo el grupo debe ponerse de acuerdo para cantar una canción. Posteriormente, los miembros del grupo con los ojos tapados, deben bailar aquella canción que han elegido.**	**Sigue cantando y bailando que la magia está comenzando. Ve hasta la pista de fútbol, allí encontrareis a alguien. Si no dejáis de bailar, la siguiente pista os dará.**
Pista 3	**Pista de fútbol**	**Para obtener la 3ª pista, nos vamos a convertir en animales. Vamos a escuchar música de la selva, según lo que escuchemos iremos haciendo un animal u otro hasta finalmente quedarnos haciendo el mono.**	**El monito va a ir trepando hasta el árbol más alto del cole. Allí os esperan.**
Pista 4	**Árbol alto**	**Para obtener la 4ª pista vamos a jugar a la patata caliente bailarina. Vamos pasando la pelota y cuando suene la música, quien la tenga en las manos debe bailar la música que le haya tocado.**	**Bota, bota, bailando con la pelota. Sigue botando y bailando hasta llegar a la pirámide de alimentación del cole. Ya sabes que allí os están esperando.**
Pista 5	**Pirámide de alimentación**	**Para obtener la 5ª pista vamos a jugar al juego de la silla bailonga. Vamos alrededor de las sillas bailando, cuando la música deje de sonar los miembros del equipo tendrán que sentarse en una silla. Aquel que se quede sin sentarse debe de animar a los**	**Hazlo como quieras, hazlo a tu manera. Ve a la fuente, refréscate y a por la siguiente.**

		compañeros que sigan en el juego. El alumno o alumna que gane el mismo elegirá el movimiento con el que vamos a ir hacia otro sitio.	
Pista 6	Fuente	Estamos llegando al final y no queremos dejar de bailar. En este juego vamos a sacar lo que llevamos dentro según la música que escuchemos. El objetivo es bailar según las emociones que nos transmita la música.	Vamos a terminar, pero antes tenemos que comentar. Dirígete a la puerta del cole.

Cuando se encuentren en el último lugar indicado, nos sentaremos en el suelo en círculo y haremos un pequeño debate con aquello que hemos sentido realizando cada juego. Finalmente responderemos a la pregunta, ¿te has sentido bien?, ¿has sido feliz realizando la actividad?

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Abilleira, M., Fernández-Villarino, M.A., & Prieto-Troncoso, J. (2017). Influencia de la Danza en el autoconcepto del alumnado de Educación Primaria: análisis comparativo con otras actividades físicas. *Sportis*, *3*(3), 554-568. http://hdl.handle.net/2183/22791

Alarcón, R. (2015). La idea de la felicidad. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, *5*(1), 2. http://dx.doi.org/10.18259/acs.2015002

Baena, A. & Ruiz, P.J. (2016). El juego motor como actividad física organizada en la enseñanza y la recreación. *EmásF: revista digital de educación física*, (38), 73-86.

Bisquerra, R. (2016). Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. *Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, *20*, 1-860.

Carreño, D.E. (2015). Influencia de la danza en el aprendizaje de los niños. *V Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.* http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/54486

Carriedo, A., Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Cecchini, J. A. (2020). Nuevas posibilidades y recursos para la enseñanza de la expresión corporal en educación física: internet y los retos virales. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, *37*, 722-730. https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74334

Dallal, A. (2020). *Los elementos de la danza*. UNAM, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.

Domínguez, L., & Castillo, E. (2017). Relación entre la danza libre-creativa y autoestima en la etapa de educación primaria. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, *17*(1), 73-80. https://revistas.um.es/cpd/article/view/291931

Duran, C. & Costes, A. (2018) Efecto de los juegos motores sobre la toma de conciencia emocional. ***Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte,*** **18 (70), 227-245. http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2018.70.003**

Espejo, T., Zurita, F., Chacón, R., Castro, M., Martínez, A., & Pérez, A.J. (2018). Actividad física y autoconcepto: dos factores de estudio en adolescentes de zona rural. ***Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte, 13*****(2), 203-210.**

Filippou, F., Rokka, S., Pitsi, A., Gargalianos, D., Bebetsos, E., & Filippou, D.A. (2018). Interdisciplinary Greek traditional dance course: Impact on student satisfaction and anxiety. ***International Journal of Instruction*****, *11*(3), 363-374.**

Guillamón, A.R., Canto, E.G., & López, P.J.C. (2019). Actividad física, condición física y autoconcepto en escolares de 8 a 12 años. ***Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*****, (35), 236-241.**

Greco, C. & Ison, M.S. (2014). What makes you happy? Appreciating the reasons that bring happiness to Argentine children living in vulnerable social contexts. ***Journal of latino/latin american studies,*** ***6*****(1), 4 –18. https://doi.org/10.18085/llas.6.1.q8158245p8267638**

Herranz, A., & López, V.M. (2015). La expresión corporal en Educación Infantil. ***La Peonza: Revista de Educación Física para la paz, 10*****, 23-44**

Jodra, P., Maté-Muñoz, J. L., & Domínguez, R. (2019). Percepción de salud, autoestima y autoconcepto físico en personas mayores en función de su actividad física. ***Revista de Psicología del Deporte*****, *28*, 127-134.**

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Molina, J., Alonso-Roque, J.I., Argudo, F.M. & Calvo, L. (2021). VIVENCIA EMOCIONAL EN JUEGOS MOTORES DE COOPERACIÓN OPOSICIÓN EN ALUMNADO DE SECUNDARIA. ***EmásF, Revista Digital de Educación Física*****, *12*(72).**

Murgui, S., García, C., García, A., & García, F. (2012). Autoconcepto en jóvenes practicantes de danza y no practicantes: Análisis factorial confirmatorio de la escala AF5. ***Revista de psicología del Deporte*****, *21*(2), 263-269. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=235126897006**

Pacheco, G. (2015). ***Expresión corporal en el aula infantil. Algunas consideraciones conceptuales.*** **Quito, Ecuador.**

Padial-Ruz, R., Ibáñez-Granados, D., Fernández, M., & Ubago-Jiménez, J.L. (2019). Proyecto de baile flamenco: desarrollo motriz y emocional en educación infantil. ***Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*****, 35, 396-401.**

Parker, A.K. (2010). A longitudinal investigation of young adolescents' self-concepts in the middle grades. ***RMLE Online*****, *33*(10), 1-13. https://doi.org/10.1080/19404476.2010.11462073**

Peralta, D.C. & Guamán, V.J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Amp; Tecnología*, *3*(2), 2–10. https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62

Pérez, H.J. & Simoni, C.S. (2019). Transitando del juego motriz a la ludomotricidad en educación física. *EmásF: revista digital de educación física*, (60), 42-56.

Pérez, R., Calvo, A. & García, I. (2012). Una metodología para la expresión corporal actual en el ámbito educativo y recreativo. EmásF: Revista Digital de Educación Física, 3(14), 29-51

Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española, 23ª ed.

Rial, T. & Villanueva, C. (2016). El Flashmob como propuesta de innovación educativa en expresión corporal y danza. *Retos: nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, 29, 126-128.

Rosa, A., García, E., & Carrillo, P.J. (2019). Actividad física, condición física y autoconcepto en escolares de 8 a 12 años. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 35, 236-241. https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73938

Rueda, B. & López, C.L. (2013). Música y programa de danza creativa como herramienta expresión de emociones. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación,* (24), 141–148.

Saiz-Colomina, P., Giménez-Meseguer, J., García-Martínez, S., & Ferriz-Valero, A. (2021). Beneficios de la danza sobre las habilidades sociales y emocionales en Educación Física en la etapa de Educación Primaria. Un análisis cualitativo. *Transformar*, *2*(4), 35–46. http://hdl.handle.net/10045/120711

Vázquez, N. (2018). La inclusión de la danza: en el contexto educativo de niños, jóvenes y adultos. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo.* https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/10/danza-contexto-educativo.html

Vergara, N., Fuentes, A., Gonzales, H., Cadagan, C., Morales, S., Poblete, C., & Poblete Aro, C. E. (2021). Efecto de la danza en la mejora de la autoestima y el autoconcepto en niños, niñas y adolescentes: Una revisión. *Retos. 40,* 385-392. https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index

Fecha de recepción: 21/1/2022
Fecha de aceptación: 6/2/2022

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

EL VALOR DEL HUMOR EN EL DESARROLLO DE LA DESINHIBICIÓN EN EXPRESIÓN CORPORAL EN EDUCACIÓN FÍSICA

Eva Ruiz-Ranz*
Email: evaruizranz@gmail.com

Pablo Sotoca Orgaz*
Email: pablo.sotoca@uah.es
Web: https://atatelaszapatillas.com

Marta Arévalo Baeza*
Email: marta.arevalo@uah.es
Web: http://www.lacajonera.com

* Profesores e investigadores Universidad de Alcalá de Henares

RESUMEN

La Expresión corporal en Educación Física, no solo moviliza la dimensión motriz, también juega un papel fundamental en el desarrollo socioafectivo del alumnado. El tedioso, y a veces "vergonzoso", trabajo de exteriorizar emociones desde lo más interno hacia lo más externo se debe entender como una competencia expresiva en sí misma, pero también como una condición deseable para desarrollar este contenido en todo su potencial, desde un adecuado clima de grupo y un sentimiento individual de seguridad expresiva. El objetivo de este estudio es comprender la importancia del proceso de la desinhibición dentro de la Expresión corporal y evidenciar el valor que podría tener el uso del humor en este proceso. La intervención se realizó con 25 alumnos de 4ª de magisterio de la especialidad de Educación Física dentro de una asignatura de Expresión corporal. Se llevó a cabo una investigación cualitativa siguiendo un diseño fenomenológico, en el que se analizaron los resultados tras una intervención donde se introdujeron actividades de desinhibición usando el humor dentro de las mismas. En la parte final de la sesión se realizó un debate en grupos focales a partir de dos preguntas abiertas planteadas y el uso de las Metaphors Cards para provocar la asociación de ideas. La intervención presentada en este artículo y su posterior análisis evidencian la importancia de la desinhibición sobre las capacidades expresivas y cómo el recurso educativo del humor agiliza y potencia este proceso de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Educación física; desinhibición; humor; expresión corporal; investigación

THE IMPORTANCE OF HUMOR IN THE DEVELOPMENT OF DISINHIBITION IN BODY LANGUAGE AND CREATIVE DANCE IN PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT

Body language in Physical Education not only mobilizes the motor dimension, but also plays a fundamental role in the socio-affective development of students. The tedious and sometimes "embarrassing" work of externalizing emotions from the most internal to the most external should be understood as an expressive competence in itself, but also as a desirable condition to develop this content to its full potential, from an adequate group climate and an individual feeling of expressive security. The aim of this study is to understand the importance of the process of disinhibition within Body language and to demonstrate the value that the use of humor could have in this process. The intervention was carried out with 25 students of 4th year of Physical Education as part of a subject of Body Expression. A qualitative research was carried out following a phenomenological design, in which the results were analyzed after an intervention where disinhibition activities were introduced using humor within them. In the final part of the session, a focus group discussion was held based on two open questions and the use of Metaphors Cards to provoke the association of ideas. The intervention presented in this article and its subsequent analysis show the importance of disinhibition on expressive abilities and how the educational resource of humor speeds up and enhances this learning process.

KEYWORD

Physical education; disinhibition; humour; body language; research

1. INTRODUCCIÓN.

Se abre el telón y aparecen los contenidos de Expresión Corporal (a continuación, EC) en las clases de Educación Física (a continuación, EF), ¿Cómo se llama la película? La respuesta es "Vergüenza en el aula". Es probable que como docentes de EF ya hayamos experimentado este suceso en algún curso, si no en todos, pero ¿a qué se debe esto?, ¿qué podemos hacer para conseguir la desinhibición en el aula de EF?, ¿qué papel puede jugar el humor como medio para conseguirlo? A estas y otras preguntas, trataremos de dar respuesta en este artículo. Advertimos que, como habéis observado en el inicio, utilizaremos en ocasiones el humor para ir analizando estas cuestiones.

Desde un enfoque pedagógico, la EC se refiere al medio que contribuye al desarrollo integral del alumnado a través de diferentes técnicas que ayudan a la exteriorización desde lo más interno o profundo de cada estudiante a través del cuerpo y el movimiento espontáneo y creativo (Ortiz, 2002). El desarrollo de la EC hace aflorar en el alumnado vivencias, sensaciones particulares, que pueden también abarcar miedos y vergüenza, deseo o rechazo. Al compartir propuestas que expresan y ven otras personas, comprobamos que el contenido de EC moviliza la dimensión motriz de la persona, pero de manera muy intensa la socioafectiva (Learreta, 2020). Nos parece revelador explicar que cuando se utiliza intencionadamente el lenguaje corporal con fines educativos y artísticos, la persona "se abre" por dentro, se deja ver, se muestra quién es y cómo es y esto puede producir cierto vértigo. Lo que analizamos y proponemos en este artículo se orienta a cómo acompañar para disfrutar de lo que supone "volar" o fluir en expresión corporal y qué hacer para que el miedo no detenga la experiencia en todo su potencial.

El desarrollo de las habilidades corporales artístico-expresivas se aborda como uno de los contenidos en la asignatura de EF en la normativa educativa. Uno de los objetivos es que el alumnado consiga utilizar estos recursos expresivos del cuerpo y movimiento de dentro hacia fuera, de forma creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas desde la exploración estética (Coterón et al., 2008). Por ello, el trabajo de exteriorizar emociones y comunicarlas, además de ser primordial para el desarrollo integral del alumnado, es un contenido y objetivo obligatorio a seguir dentro del presente currículum. Por lo tanto, desde esta premisa partimos de que en los centros educativos hacemos EC, pero a veces no resulta fácil partir de un estado emocional positivo hacia estas propuestas. En este sentido, la desinhibición se comportaría como medio para lograr los propósitos expresivos y lograr el clima oportuno, pero también como objetivo en sí mismo, siendo la pérdida de vergüenza y la expresión espontánea una competencia útil para la vida, para disfrutar de tu propia comunicación corporal auténtica en diversas situaciones.

En los párrafos anteriores parece que damos a entender que este proceso de exteriorizar emociones desde nuestro interior puede ser fácil de conseguir, pero no nos equivoquemos, este proceso es complejo, requiere diseñar estrategias adecuadas y se debe trabajar progresivamente. En ocasiones puede que pidamos a nuestro alumnado desenvolverse con naturalidad en una situación escénica, esperando que además la disfrute, sin haber experimentado específicamente procesos de desinhibición. Esto sería como si pretendemos que, sin haber enseñado a botar, pasar y lanzar, así como las reglas de juego del baloncesto, cada estudiante sepa desenvolverse bien en un partido de 3x3 y que además lo disfrute.

La desinhibición hay que entenderla desde las relaciones con las demás personas y el entorno, las experiencias anteriores y el conocimiento de uno mismo. Además, el contexto influye mucho en este proceso. Por ejemplo, no es lo mismo ser un bailarín "superstar" en los baños de tu casa mientras te observa sorprendido un mosquito que hay en la pared, a expresarte mediante un baile moderno dentro de un aula con tu clase como público.

Los ejemplos anteriores ponen de manifiesto la importancia de la relación con el entorno y quienes lo habitan, y la importancia que toma sentir que el espacio es seguro emocionalmente para expresarse. Dentro del aula, el profesorado somos como artistas que combinamos técnicas y recursos desde la escucha del grupo, para mitigar bloqueos o miedos y promover progresivamente en nuestro alumnado un estado de bienestar, placer y disfrute, tal y como se describe en la teoría del flujo (Csikszentmihalyi, 1992). Sin embargo, maestros y maestras se enfrentan a algunos obstáculos, como la falta de formación del profesorado y experiencias previas en EC, que de alguna manera dificultan o condicionan el desarrollo de este tipo de contenidos (Prat & Brunicardu, 2012). En cambio, otras personas educadoras muestran comodidad y experiencias positivas, aunque puntualizan que siguen teniendo que trabajar la capacidad de desinhibición para evitar bloqueos y mejorar la confianza y seguridad del alumnado para conseguir sus propósitos expresivos en sus clases (Lafuente-Fernández & Hortigüela, 2021).

Llegados a este punto, os estaréis preguntado: ¿Cómo desarrollamos este proceso de desinhibición dentro del aula? Por favor, ¡al grano! ¿Cuál es la receta mágica? Pues bien, queridos lectores y lectoras sentimos comunicarles que no hay una única solución para llegar a crear este espacio de seguridad, pero sí podemos ir utilizando diferentes estrategias y recursos adaptados a las características de nuestra clase y se puede lograr. Hay multitud de recursos que utiliza el profesorado para trabajar este proceso como, por ejemplo, actividades grupales ("todos hacen, nadie mira"), experiencias sensoriales utilizando "ojos cerrados" o antifaces, y juegos de improvisación divertidos y con temas *mainstream* (más adelante os dejaremos un decálogo de estos recursos). Pero hay que tener en cuenta que, para otros docentes, la desinhibición de su grupo es un obstáculo que le resulta insalvable y quizá no sepa cómo crear este clima y vínculo para que luego el resto de las propuestas expresivo-corporales funcionen. Como ocurre en el juego de mesa Parchís, si no sacas un cinco no puedes comenzar a jugar tu ficha. Desde esta metáfora, planteamos la pregunta: ¿Cómo sacar este cinco para la desinhibición? ¿Cuál es nuestro dado y número? Nuestra propuesta es que la llave que abre esa puerta es EL HUMOR.

No hay mejor forma de perder la vergüenza que siendo unos sinvergüenzas. Si en nuestro día a día usamos el humor con bastante frecuencia, muchas veces con el fin de abordar lo incómodo o sentirnos bien, libres y conectados con otras personas, ¿por qué no usarlo en el aula de manera intencionada? Pero esta pregunta nos lleva a otra pregunta: ¿Qué papel juega el humor para el desarrollo de los contenidos de EC y dentro del proceso de desinhibición del alumnado? y ¿generará un clima positivo y de seguridad que nos permita desarrollar esa competencia y otras?

Para contestar a todas las preguntas formuladas hasta el momento, no nos hemos quedado únicamente en una revisión teórica, sino que hemos realizado además una intervención con el estudiantado de la mención de Educación física de 4º curso del Grado de Magisterio de Educación Primaria de la Universidad de Alcalá dentro de la asignatura específica de 'Imagen, Percepción, Expresión y Comunicación Corporal'. Este alumnado se encuentra inmerso en el aprendizaje de los fundamentos didácticos de esta disciplina desde las bases teóricas, pero también desde las propias experiencias prácticas, estando en una posición ideal para verse como sujeto activo en procesos de desinhibición, además de desarrollar una mirada crítica y reflexiva como futuros docentes sobre cómo abordar este contenido. Con este grupo de estudiantes hemos afrontado la espontaneidad a través del humor desde la práctica expresiva y la investigación. Tras las vivencias en movimiento, el alumnado ha sido invitado a realizar una reflexión crítica sobre la desinhibición y el papel del humor en su desarrollo a través de una rutina de asociación de ideas a partir de metáforas visuales. Nuestra partida de parchís comienza, fichas colocadas en sus casas, dados preparados, pero recordemos algunas instrucciones y reglas antes de jugar.

2. MÉTODO.

2.1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.

Para poder diseñar la metodología de nuestra investigación es necesario que recurramos a la pregunta que nos empujó y condujo a plantear el diseño de este estudio: *¿Qué papel tiene el uso del humor en el desarrollo de la desinhibición en Expresión Corporal dentro de las clases de EF?* Está pregunta será la que deberá de dirigir el diseño de nuestra investigación en cada uno de sus pasos. Por ende, tendremos como objetivo diseñar un estudio que conteste a esta pregunta, no acomodar la pregunta a un diseño conveniente y popular, como advierten Shaselvon & Towne (2004) citado por Packer, 2013.

Cuando la formulamos a la comunidad científica a través de sus respectivas bases de datos, nos impactó la escasa información encontrada respecto al tema tanto de humor como de desinhibición dentro del contexto educativo. La necesidad de generar información y profundizar en estos conocimientos a estudiar nos llevó a escoger la ruta cualitativa para abordar nuestra cuestión, ya que es un método que proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. Por lo que, este enfoque está orientado a explorar, describir y comprender este fenómeno, y se afina en base a las experiencias y a la revisión analítica de la literatura (Sampieri, 2018).

2.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

El enfoque del estudio cualitativo será el fenomenológico, cuyo objetivo será proporcionar experiencias comunes y distintas, para explorar, describir y comprender este fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias (Figura 1).

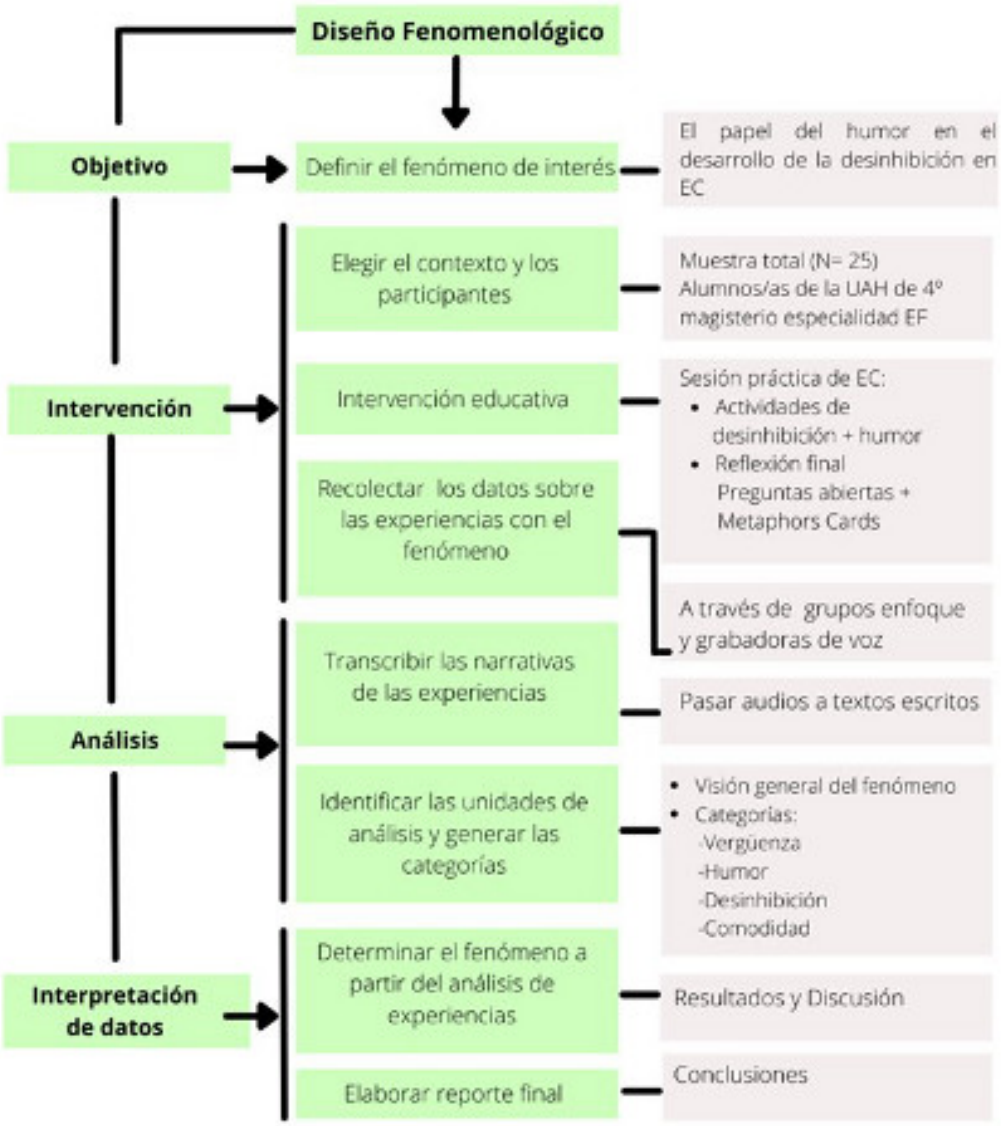


Figura 1. **Diseño metodológico basándonos en las premisas establecidas por Wertz et al. (2011) utilizado en Packet (2013).**

2.3. INTERVENCIÓN.

El estudio se desarrolló en las instalaciones deportivas del Palacio Multiusos de Guadalajara, con los alumnos/as de 4º de Magisterio de Educación Primaria de la especialidad de Educación Física en la asignatura de 'Imagen, Percepción Expresión y Comunicación Corporal'. El alumnado firmó el consentimiento informado para participar en la investigación de manera voluntaria, y ese día asistieron 25 personas a la sesión práctica donde se iba a desarrollar la intervención. La sesión tuvo dos partes diferenciadas (Figura 2):

- **La intervención práctica con la realización de las diferentes actividades de desinhibición y humor.**
- **La reflexión final dónde los participantes responderían a dos preguntas abiertas sobre el desarrollo de la sesión a través del uso de las *Metaphors Cards* desde la técnica de grupos focales.**

El diseño de las actividades de la sesión se comparte en el siguiente apartado de manera esquemática para facilitar su comprensión. Ahora nos centraremos en el análisis y la recopilación del contenido. Al ser un estudio cualitativo, donde la atención la focalizamos en las experiencias compartidas de los individuos ante un mismo fenómeno, buscamos esa naturalidad para generar nueva información. Por este motivo, utilizaremos la técnica de ***"grupos enfoque o focales"*** para recopilar toda la información posible. Esta técnica consiste en reunir grupos pequeños o medianos (tres a diez personas), donde las personas participantes conversan en profundidad en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal bajo la conducción del docente, como señalan Krueger y Casey (2015) y The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences (2009) citados por Packet (2013).

Limitar la temática de la que iban a debatir los grupos de enfoque fue una tarea compleja y minuciosa, ya que esta parte de la intervención sería la que recogiera las diferentes experiencias del alumnado ante tal fenómeno. Tras un análisis en profundidad y siguiendo diferentes criterios de selección, planteamos a los participantes las siguientes preguntas abiertas:

- ¿Qué papel crees que ha tenido el humor para tu desinhibición en esta sesión?
- ¿Para qué y cómo es el proceso de la desinhibición en la expresión corporal desde tu punto de vista de futuro maestro/a de Educación física?

El análisis del contenido posterior realizado permite considerar rasgos cualitativos como la presencia o ausencia de reacciones, el hallazgo de ciertos aspectos novedosos, acercándonos a lo latente que no ofrecen las preguntas cerradas, pudiendo desvelar excepciones y lo particular que puede contener también valor de conocimiento (Noguero, 2002).

Para estimular y generar profundidad en las respuestas, se usó la metodología de la asociación de ideas a partir de metáforas visuales (Metaphors Cards). Las *Metaphors Cards* son cartas que representan diferentes imágenes que nos permiten generar ideas y nuevas formas de pensar sobre los problemas de manera creativa. Un total de 80 cartas diferentes se dejaron en el centro del pabellón. La idea fue que se ayudarán y apoyarán en estas imágenes para responder a las preguntas planteadas, dejando un tiempo para que cada uno eligiera la metáfora visual que encajaba más con su idea o pensamiento sobre las preguntas planteadas. El proceso concreto fue el siguiente: se planteaba la pregunta 1, se dejaba tres minutos aproximadamente para que participantes visualizaran y eligieran una metáfora visual con la que pudieran responder a la pregunta, después se reunían con un pequeño equipo establecido con anterioridad para no molestarse entre ellos y, por último, se compartía la experiencia y se construía el aprendizaje de la sesión conversando. Se realizó el mismo procedimiento para responder a la pregunta 2.

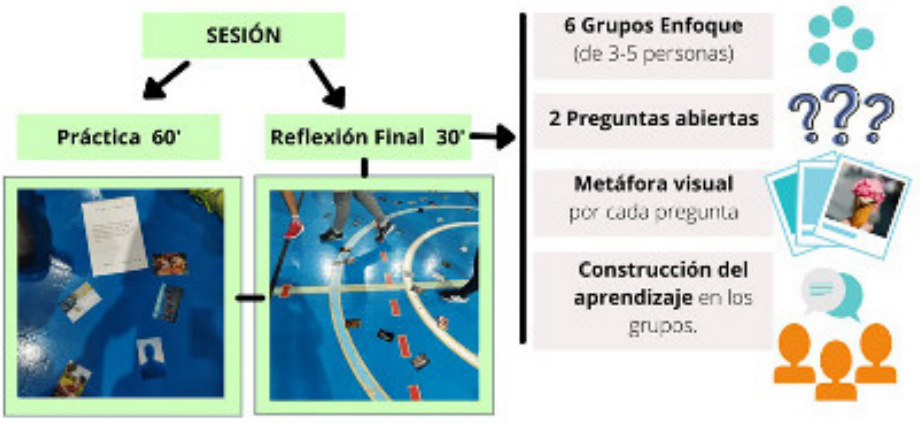


Figura 2. **Procedimiento práctico de cómo se realizó la intervención.**

2.4. DISEÑO DE LA EXPERIENCIA PRÁCTICA.

Las actividades diseñadas para la sesión práctica tenían como objetivo trabajar el contenido de desinhibición dentro de la disciplina de EC a través del uso del humor. Se siguió una progresión dentro de la lógica interna de la sesión, partiendo de actividades sencillas y de menor exposición, a más complejas y con un claro aumento de la exposición. Además, el humor que se introduce en todas ellas será un humor positivo intencionado, cuyo único fin es provocar la risa y el sentimiento que subyace sin ofender a nadie y con el objetivo de que sirva como puente para el desarrollo y la asimilación del proceso de desinhibición.

A continuación, presentamos un esquema del desarrollo de las actividades:

ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN
1.HUEVO	**Descripción:** Nos colocamos en un círculo donde todos nos podamos ver, mirando hacia el interior del mismo. La dinámica consiste en que saldrá uno del círculo caminado hacia otro compañero estableciendo contacto con él a través de los ojos mientras camina hacia él, cuando llegue a su sitio se pondrá en su lugar y la persona observada saldrá a hacer lo mismo con otro compañero. *¿Cómo irán caminando?* Pueden ir en modo **yema, clara o cáscara.** La yema es la parte más interna del huevo, por eso este mood muestra una actitud introvertida, tímida. Clara es una actitud normal, estándar. Cáscara que es lo más superficial, es una actitud llena de energía, extrovertida, pletórica. El docente irá indicando el cambio de fases del huevo. **Introducción Humor:** • Según vayan perdiendo la vergüenza podemos ir sacando a más participantes y pedirles que exageren más la fase del huevo dónde se encuentran. Poco a poco la creatividad de los alumnos irá originando situaciones humorísticas.
2.AMPLIFICADOR	**Descripción:** Se colocan los diferentes grupos de alumnos formando filas, uno detrás del otro. El primero saldrá caminando hacia el fondo de la pista y en cuanto pase la mitad de la pista tendrá que salir el segundo de la fila imitando sus gestos amplificándolos un poco, así sucesivamente con el resto del grupo hasta que el último realiza los gestos del primero exagerándolos muchísimo. Sería como el teléfono escacharrado, pero en expresión corporal. **Introducción del Humor:** • El humor aparece sobre todo cuando el último de la fila realiza los gestos que han ido realizando sus compañeros amplificándolos lo máximo posible.

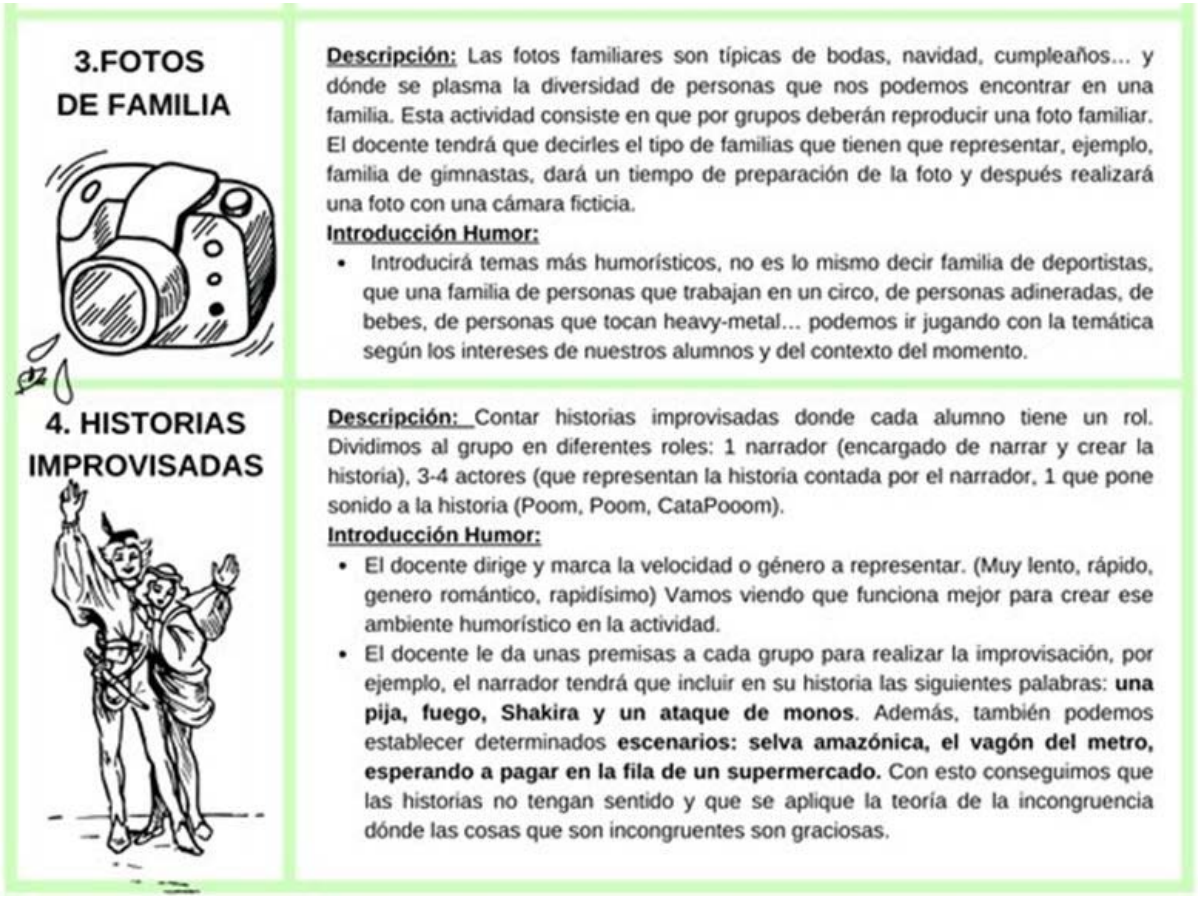


Figura 3. **Actividades realizadas en la intervención educativa.**

2.5. ANÁLISIS DEL CONTENIDO.

Para la recolección de los datos se usaron grabadoras de voz para cada uno de los grupos de focales. En total se usaron 6 grabadoras de voz procedentes de Smartphones o Tablets.

Una vez registrada la información en audios, se transcribieron a documentos digitales escritos para su posterior análisis (Figura 4). El primer paso fue ordenar y estructurar la información para conseguir tener un panorama general de los efectos de la intervención. La posterior codificación de las preguntas abiertas resultó ser compleja y puede llegar a presentar sesgos derivados de distintas fuentes, como, por ejemplo, quienes muestran dificultades para expresarse en forma. El nivel educativo y el manejo del lenguaje, además de otros factores afecta a la calidad de las respuestas (Johnson & Morgan, 2016). Con la codificación de estas preguntas abiertas obtuvimos ciertas categorías que representan resultados finales. El procedimiento que se siguió fue encontrar y etiquetar patrones generales de respuestas entre los participantes, listar estos patrones y después asignar la frecuencia de mención en la conversación con la que se repetían. Las categorías principales fueron: Vergüenza, Risas y Humor, Comodidad y Desinhibición. Dentro de cada categoría principal encontramos patrones comunes que repetían en la conversación. Se registró las veces que se mencionaban entro todos los participantes estos patrones para su posterior interpretación en resultados y discusión.

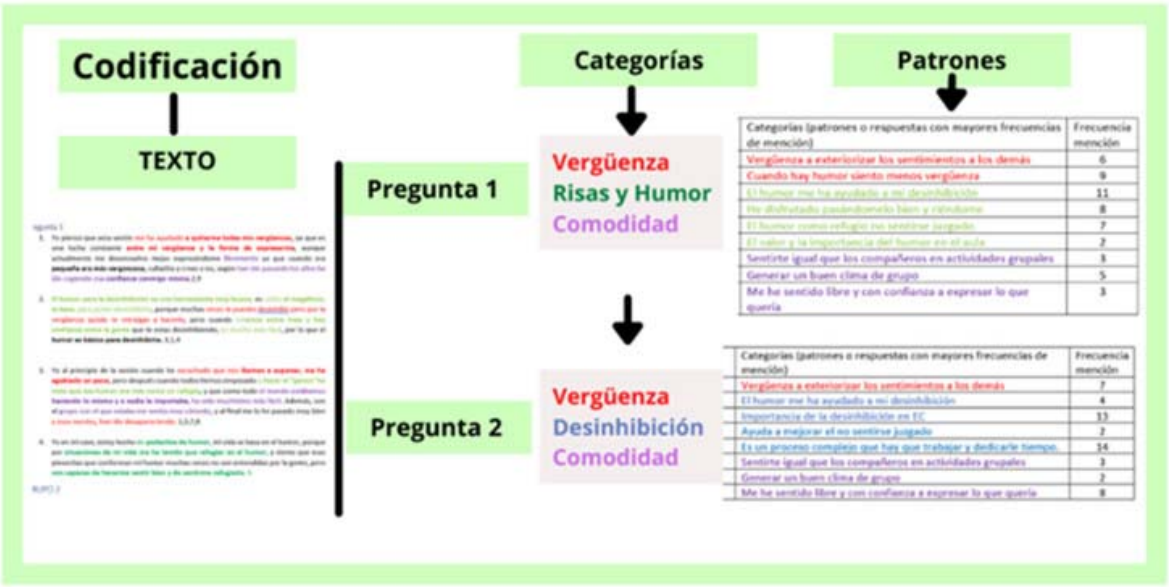


***Figura 4*. Esquema del proceso de codificación realizado en la investigación cualitativa.**

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El análisis y la codificación de las experiencias del alumnado evidencian y confirman nuestra hipótesis de la importancia del humor dentro del aula para el desarrollo de la desinhibición en expresión corporal.

3.1. EL HUMOR COMO REFUGIO A NO SENTIRSE JUZGADO.

Hablar de humor supone un desafío importante ya que su naturaleza es libre, imprevisible y sorprendente, por eso, encerrarlo en pocas palabras supone una tarea compleja (Idígoras, 2002). La presencia del humor en la educación resulta imprescindible, si la escuela forma parte de la vida real de los individuos, y en la vida real está presente el humor, ¿Con qué argumentos o criterios lo excluimos del aula? (García-Castillo & Payo, 1997). En este sentido, este recurso puede ayudar al alumnado a participar activamente en el proceso de aprendizaje (Unsal et al., 2018). En este sentido, un estudiante señaló que "al principio de la sesión cuando escuchó que se iban a exponer delante de la clase, se agobió un poco, pero que después, cuando todos han empezado a hacer el ganso ha visto que ese humor es un refugio y que fue mucho más fácil exponerse". Esto se comprende desde la teoría de la inversión explicada por el psicólogo Rod Martin (2008), que da una visión del humor como una actividad lúdica, la cual crea un mundo interno o privado que protege y da seguridad psicológica a las personas al aislarse de lo cotidiano, considerando el humor como una válvula de escape y un refugio individual. A este refugio también lo podemos llamar "universo imaginario" como apuntó otro estudiante al señalar que "los payasos tampoco se toman muy en serio así mismos, viven dentro de un universo imaginario que crean mediante el humor y en ese universo todo vale, todo está bien y eso les ayuda a hacer su trabajo". Al respecto y evidenciando la importancia del sentimiento de igualdad y pertenencia, otro participante señaló que "este universo imaginario hace que todas las ovejas del rebaño sean iguales, trabajando como un elemento igualizador, ¿Esa palabra existe?".

3.2. CUANDO HAY HUMOR SIENTO MENOS VERGÜENZA.

Uno de los patrones comunes que más se repitió entre las personas participantes al responder a las dos preguntas planteadas fue la sensación de vergüenza a exteriorizar los sentimientos hacia los demás desde la expresión del cuerpo. Decía un estudiante que "la expresión corporal me da vergüenza" o "cuando era pequeña me daba mucha vergüenza expresarme delante de los demás, pero según he ido madurando he ido aprendiendo a mostrarme al mundo la versión real de mi persona, porque para mí, eso da la felicidad". Y es que como advertíamos, la vergüenza y la timidez son las emociones negativas que mayoritariamente presentan los alumnos en las tareas de expresión corporal (Canales-Lacruz et al., 2013). En un estudio con futuros docentes, se señaló que, aunque la vergüenza y la timidez sean el principal miedo de los alumnos de Primaria a la hora de enfrentarse a la EC, ellos ven las actividades expresivas como un desafío para superar esto, confiando en que poco a poco el alumnado vaya dejando atrás esas inseguridades inseguridades (Lafuente-Fernández & Hortigüela, 2021). Al respecto, otro estudiante señalaba que:

> Como maestros, es muy importante trabajar desde que los niños son pequeños la vergüenza a expresarse en público, por eso he elegido una foto con unas manos unidas, que podrían ser las manos de los alumnos con el profesor, porque la EC es un camino complejo donde el profesor tiene que acompañar y guiar a sus alumnos, para que al final del proceso sean ellos mismos quienes no tengan miedo a exponerse a los demás.

Para nuestra sorpresa, la mayoría de los estudiantes expresaron que cuando hay humor sienten menos vergüenza: "Al final cuando hay humor te da menos vergüenza expresarte porque todo está justificado, por eso puedo hacer la croqueta de repente que va a estar bien" y "el humor ha jugado un papel muy importante en esta sesión porque ha hecho que muchos de nosotros hayamos perdido la vergüenza que teníamos". En este sentido, las actividades planteadas en la sesión responden a la teoría de la incongruencia de Martin (2008). Desde el enfoque de esta teoría, el humor se produce por la unión inesperada de dos ideas que lógicamente no deberían aparecer unidas (Roeckelein, 2002). Las cosas graciosas son incongruentes, sorprendentes, peculiares o distintas de lo que esperamos normalmente (Martin, 2008), y este humor tiene efectos sobre la flexibilidad mental, la creatividad y otros aspectos cognitivos del alumnado (Perandones et al., 2013). Así, la introducción del humor en el trabajo de desinhibición a través de situaciones incongruentes no solo consigue que el alumnado se desprenda de esa vergüenza hacia la práctica de EC, si no que mejora los procesos de cognición y creatividad dentro de la materia.

Sin embargo, hay que tener cuidado con el tipo de humor que se introduce en el aula, así lo señalaba una estudiante: "Creo que a veces el humor puede tener un factor negativo y puede aumentar la inhibición o las situaciones incómodas en el aula". Si nos basamos en la teoría de la superioridad como manifestación del humor, nos encontraremos un humor que se origina desde un sentimiento de creerse mejor con respecto a otra persona. Este humor está relacionado con la ironía, el sarcasmo o la burla (Martin, 2008) y es lo que denominamos humor negativo. En EF lo solemos encontrar relacionándolo con la apariencia o el rendimiento físico del alumnado mediante la burla disfrazada de gracia no compartida. Por todo ello, es importante definir que solo trabajaremos con "humor positivo", que según

Fernández-Solís y García-Cerrada (2010) abarca todo a todo aquello que puede provocar la risa y el sentimiento que subyace y que se caracterice por ser un humor inofensivo, no dañino, no insultante y no obsceno, es decir, un humor compartido, que nos hace crecer y madurar como personas y que nos puede aportar bienestar para afrontar la vida.

3.3. VÍNCULO Y CONFIANZA DE GRUPO GENERADA POR LA RISA COMPARTIDA.

La mayoría de los futuros docentes destacaron la sensación plena de comodidad vivenciada durante la sesión, sintiéndose libres y con confianza para expresar lo que querían, vinculándolo con el buen clima de grupo que se había creado mediante el uso del humor y la sensación de libertad, sintiéndose iguales que sus compañeros en el desarrollo de las actividades grupales, como se evidencia en estos comentarios que dicen que "como todo el mundo estábamos haciendo lo mismo y a nadie le importaba, ha sido muchísimo más fácil", "el ver que todo el mundo está haciendo su papel o su propio humor, te hace mimetizarte entre todos los compañeros y sentirte anónimo para poder mostrarte a ti mismo con toda tu esencia" y "hoy me he sentido como una familia, nos hemos divertido, nos lo hemos pasado super bien y me he sentido muy cómodo". Por esta razón, el humor es una de las variables que pueden condicionar para conseguir un clima social seguro introduciéndolo a través de estrategias y materiales didácticos, ya que crea un clima divertido y constructivo de apoyo y confianza (Carbelo & Jaúregi, 2006; Jáuregui & Fernández Solís, 2009). Y es que el clima existente en el aula no solo influirá en el rendimiento académico del alumnado, sino que puede facilitar o dificultar su bienestar y desarrollo personal (Fernández-García,1998). En un clima de aula apropiado la persona se siente respetada y apoyada por compañeros y docentes, lo que suele desembocar en un mayor compromiso y atención a la tarea propuesta y un aumento de su aprendizaje; por el contrario, un clima de aula negativo produce irritación, falta de motivación, estrés, temor al castigo y equivocación, y todo esto puede obstruir su aprendizaje (Del Villar, 1993)

Señalaba una alumna que "los docentes deberíamos plantar una semilla en los estudiantes para que consiguieran conocer los diferentes caminos para expresar sus emociones y sentimientos tanto a nivel individual como grupal". Esto se relaciona con lo que advierte Barreda (2012) sobre los cuatro factores que condicionan el clima de una clase: espacio físico, metodologías, alumnado y docente. De estos factores el que más peso tiene es el papel docente, que puede y debe condicionar o sacar provecho a los otros tres factores para conseguir un buen clima, sobre todo con relación a las interacciones sociales y la dinámica de la clase. Esta relación será fruto de la interacción afectiva de respeto y confianza que se produzca, queriendo siempre mejorar la motivación y el aprendizaje de sus alumnos adaptando la metodología, el espacio físico o los diferentes recursos al grupo-clase. Si el docente consigue establecer relaciones interpersonales positivas y fluidas, teniendo un funcionamiento adecuado de la clase, evitará la mala relación profesor-alumno y alumno-alumno y, por tanto, conseguirá crear un clima positivo y seguro que fomente el aprendizaje (Fernández-García,1998).

Aunque muchos docentes son conscientes de los beneficios y los efectos que puede llegar a tener el uso del humor en el aula, muchos otros tienen el temor de perder el control de la clase y la preocupación por ofender a alguien (Larrauri, 2006) y a esto hay que sumarle las barreras socioculturales que pueden obstaculizar su uso. En este sentido, Fernández-Solís (2002) señalan tres barreras: entender el humor

como una pérdida de tiempo, como algo inmaduro o como la ausencia de formalidad y de eficacia en las clases. Estos miedos o barreras lo único que consiguen es que no utilicemos un recurso que implica multitud de procesos (físicos, mentales o sociales), y que lo experimentamos en nuestra realidad cotidiana en multitud de ámbitos como el arte y la cultura, y que pueden aportar numerosos beneficios en la salud física y mental, educación, entorno laboral y social (Martin, 2008). Además de todas esas barreras socioculturales que nos encontramos, muchos docentes se sienten perdidos en cómo, cuándo y en qué contexto utilizarlo. La cualidad personal del humor se puede entrenar y desarrollar como cualquier otra cualidad de las personas, pero si aún sigues pensado que eres uno de esos docentes que no tiene esa parte humorística desarrollada y sigues viendo complicaciones en su uso dentro del aula, lo que sí puedes hacer es reconocer su importancia como herramienta beneficiosa para fomentar un espacio seguro y de confianza en el aula, y ser receptivo a las oportunidades de su uso cuando aparezca o planifiques.

3.4. LA IMPORTANCIA DE LA DESINHIBICIÓN EN EC.

En las dos preguntas planteadas a los futuros maestros la mayoría de ellos han señalado la importancia del desarrollo de la desinhibición en la expresión corporal y han visto el humor como un recurso que ayuda a desarrollar este contenido. En este sentido, un estudiante señalaba que "para mí el proceso de desinhibición es algo esencial en la EC", y que se complementa con lo que advertía otro al decir que "intenta sacar a los alumnos de su zona de confort, para que ellos puedan abrirse poco a poco, permitiéndoles abrir la puerta hacia un lugar seguro donde puedan ser ellos mismos". Este proceso de desinhibición es clave dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en EF y aún tiene más importancia dentro de los contenidos de EC, dónde la exteriorización y comunicación de las emociones de los alumnos juega un papel esencial. Otro estudiante señala que "en mi caso lo veo como un recurso para darle fluidez y algo de 'chispa' a tus clases, porque al final si no te importa exponerte, tus clases se convierten en más entretenidas, amenas, divertidas y didácticas". Esto se relaciona con que tratemos de conseguir llegar a estados de espontaneidad, liberación en la respuesta, descubrimiento personal, aumento del dinamismo, desbloqueo, fomento de la imaginación y relajación (Arteaga et al., 1999).

Los futuros maestros son conscientes de la importancia que tiene la desinhibición dentro de la EF, así el patrón común que más se repitió en la reflexión final fue que la desinhibición es un proceso complejo que tenemos que trabajar y dedicarle tiempo suficiente dentro de nuestra especialidad. Un estudiante advertía que "desde mi punto de vista es un proceso muy lento, por eso, es algo que hay que trabajar con bastante frecuencia y a lo largo de diferentes cursos" y otro lo calificaba como "un proceso largo, y lo tienes que trabajar poco a poco desde que eres pequeño hasta la edad adulta, quitándote esa careta que llevamos puesta tranquilamente con el paso de los años y dejando atrás, todos tus miedos para conseguir ser tú mismo". Esto sugiere que no solo con introducir la desinhibición en dos o tres sesiones de EF estaríamos respondiendo a las necesidades de nuestro alumnado, si no que necesitaríamos trabajarlo de manera más constante y dedicándole el tiempo suficiente que requiriera, ya que, es un proceso lento y complejo de conseguir.

Llegados a este punto, nos parece oportuno compartir un decálogo de propuestas que son recomendaciones para trabajar la desinhibición en clase de EC creando un clima seguro (Figura 5).

Figura 5. **Decálogo de propuestas para crear un clima seguro en el aula trabajando la desinhibición en EC adaptado de Arévalo (2021).**

Hasta aquí estamos de acuerdo en la multitud de beneficios que tiene el humor en el proceso de desinhibición. Esto se evidencia en que "el humor como medio para la mejora del proceso de desinhibición" fue el patrón más mencionado por los estudiantes a la primera pregunta planteada. Otro estudiante realizaba una metáfora señalando que "el humor para la desinhibición es una herramienta muy buena, es como el megáfono, la base, para poder desinhibirte". Concretamente, "la sesión de hoy ha sido desternillante desde luego, llorando todo el rato de la risa, y al final son las cosas bonitas de la vida, el humor hace que la desinhibición florezca". En esta misma línea, otro participante decía que:

> **Como futuro maestro de EF, creo que la desinhibición y el humor es algo indispensable para el desarrollo emocional y social de los niños, al final los niños de hoy serán los adultos del mañana, necesitamos a gente feliz, no gente amargada, necesitamos que la gente se abra al mundo y creo que al final...** ***para ser feliz yo creo que es importante que te quieran tal como eres, desinhibido*****.**

La libertad y la desinhibición son esencias inseparables del humor, y desde su uso, respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, los alumnos llegan a ser más humildes, más cercanos y menos vergonzosos, lo que favorece a ese proceso de desinhibición en el aula (Barrio de la Puente & Fernández-Solís, 2010).

4. CONCLUSIONES.

Expresarse a través del movimiento para comunicar ideas, mensaje o emociones puede producir miedos e inseguridades que inhiban auténticas respuestas, que además generen desafectos con este tipo de prácticas artísticas corporales. Para disminuir estos bloqueos y disfrutar de la espontaneidad del propio lenguaje corporal, podemos recurrir al humor como aliado, y aprovechar la distensión y el vínculo interpersonal que provoca. Incorporar el humor permite recorrer la complejidad de la desinhibición, discurrir por sendas más transitables que nos lleven progresivamente al autoconocimiento y la exploración de nuestra autenticidad. Las sonrisas compartidas, e incluso las carcajadas, contribuyen a establecer lazos de confianza entre personas, dejando de sentir el peso de ser juzgados y pudiendo experimentar más libremente la expresión de nuestro cuerpo.

Quizás al querer estudiar la importancia del humor como aliado en la EC y dirigir la investigación a la consecución de este objetivo, hayamos podido dejar pendiente compartir un amplio abanico de estrategias prácticas específicas para que el profesorado pueda introducir el humor en el aula de EF. Sería relevante continuar trabajando sobre este objeto de estudio también desde esa perspectiva pragmática, además de conocer más en profundidad los mecanismos que subyacen a los sentimientos de vergüenza asociados a la EC. En todo caso, la intervención presentada en este artículo y su posterior análisis evidencian la importancia de la desinhibición sobre las capacidades expresivas, y cómo el recurso educativo del humor agiliza y potencia este proceso de aprendizaje.

Para terminar, buscando conectar este artículo con la actualidad de nuestro país, lo cerramos el día que termina la emisión del programa LateMotiv tras 7 temporadas emitiendo en el canal #0 de Movistar. Un programa donde el humor es el elemento principal y siempre está presente con múltiples colaboradores, cómicos y cómicas nacionales, además de su presentador Andreu Buenafuente. En su monólogo inicial, en el día de su despedida cerró con una preciosa frase que decía: "[Ante los problemas] reír es la única salida, pero también es el camino". No nos cabe duda de que en la Educación (física) todavía tiene un larguísimo recorrido.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Arévalo, M. (31 de enero de 2021). *Píldora formativa: Desinhibición, clima y vínculo en Expresión corporal* [archivo de vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=lUi-J7iHCGA

Arteaga, M., Viciana, V., & Conde, J. L. (1999). *Desarrollo de la expresividad corporal: tratamiento globalizador de los contenidos de representación* (Vol. 114). Inde.

Barreda, M. S. (2012). *El docente como gestor del clima de aula. Factores a tener en cuenta (Trabajo fin de master).* Universidad de Cantabria, Santander.

Barrio de la Puente, J. L., & Fernández Solís, J. D. (2010). Educación y Humor: Una experiencia pedagógica en la Educación de Adultos. *Revista Complutense*

De Educación, *21*(2), 365 - 385. Recuperado a partir de https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED1010220365A

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. https://www.redalyc.org/pdf/1153/115328881006.pdf

Carbelo, B., & Jáuregui, E. (2006). Emociones positivas: humor positivo. *Papeles del Psicólogo, 27*(1), 18-30. http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1281.pdf

Coterón, J., Sánchez, G., Montávez, M., Llopis, A., & Padilla, C. (2008). Los cuatro ejes de la dimensión expresiva del movimiento. En G. Sánchez, J. Coterón, C. Padilla y K. Ruano (Coord.), *Expresión Corporal, investigación y acción pedagógica* (pp. 144-155). Salamanca: Amarú.

Csikszentmihalyi, M. (1992). *Flow. The psychology of happiness.* Rider.

Del Villar, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial.* Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Fernández-García, I. (1998) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad.* Ed. Narcea, Madrid.

Fernández-Solís, J. D. (2002). Pedagogía del Humor. En A. R. Idígoras (Ed.), *El valor terapéutico del humor*, 65-88. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Fernández-Solís, J. D., & García-Cerrada, J. (2010). *El valor pedagógico del humor en la educación social*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

García-Castillo, P., & Payo, G. (1997). *Visiones del Humo. I SIMPOSIO SOBRE EL HUMOR: Perspectivas Multidisciplinares.* Salamanca: Caja Duero, obra social y cultural.

Idígoras, A. (2002). *El valor terapéutico del humor.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

Jáuregui, E., & Fernández-Solís, J. (2009). Risa y aprendizaje: el papel del humor en la labor docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 66. 23*(3), 203-215. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066011

Johnson, R. L., & Morgan, G. B. (2016). *Survey scales: A guide to development, analysis, and reporting.* Nueva York: Guilford.

Lafuente-Fernández, J. (2021). Valoración de los contenidos de Expresión Corporal por parte de los futuros maestros en la asignatura de Actividades Físicas Artístico-expresivas de la mención de Educación Física (Assessment of the contents of Body Expression by future teachers in the su. *Retos*, *43*, 205-214. https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.87553

Lafuente-Fernández, J. C. & Hortigüela, D. (2021). La percepción de los futuros maestros respecto a la implantación de contenidos de expresión corporal. *Movimento (Porto Alegre)*, *27*(e27033), e27033. https://doi.org/10.22456/1982-8918.111735

Larrauri, B. (2006). *Programa para mejorar el sentido del humor*. Madrid: pirámide.

Learreta, B. (2000). Propuesta de cómo basar la formación inicial de la Expresión Corporal en la investigación. En O. R. Contreras (Coord), Actas del Congeso: La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física, (pp 385-394). Ciudad Real: Universidad Castilla La Mancha.

Martin, R. A. (2008). *La psicología del humor*. Madrid: ediciones Orión (con la colaboración de la Fundación General de Alcalá).

Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *En-clave pedagógica*, *4*. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence1

Ortiz, M. (2002). Expresión Corporal. Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física. Grupo Editorial Universitario. Granada.

Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes. Recuperado de https://elibro.net/es/lc/bibliouah/titulos/69474

Perandones, T. M., Lledó, A., & Herrera-Torres, L. (2013). ¡Sonría, Maestro! Aprendizaje sentido: con humor la letra entra mejor. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades,* (4), 175-186. https://revistaseug.ugr.es/index.php/dedica/article/view/7053

Prat, M. T., & Pérez-Brunicardi, D. (2012). Dificultades del profesorado de EF con las actividades de expresión corporal en secundaria. *EmásF: revista digital de educación física*, (14), 176-190. https://emasf.webcindario.com/dificultades_del_profesorado_de_ESO.pdf

Roeckelein, J. (2002). *The Psychology of Humor: A reference guide and annotated bibliography.* London: Greenwood Press.

Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.

Unsal, S., Aggam, R., & Aydemir, M. (2018). Humour-based learning: From the lens of adolescents. *Multidisciplinary Journal of Educational Research,* 8(1), 29-55. https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/remie/article/view/3169

Fecha de recepción: 24/12/2021
Fecha de aceptación: 10/2/2022

EmásF
Revista Digital de Educación Física
ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

BENEFICIOS DE LA DRAMATIZACIÓN EN LAS HABILIDADES SOCIALES Y DESINHIBICIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS. UNA PROPUESTA PRÁCTICA

Jose Luis Solas-Martínez
Becario colaboración por el Ministerio de la Universidad de Jaén. España
Email: jlsm0004@red.ujaen.es

Alba Rusillo-Magdaleno
Contratada FPU por el Ministerio en la Universidad de Jaén. España
Email: arusillo@ujaen.es

Sara Suárez-Manzano
Profesora en la Universidad de Jaén. España
Email: ssuarez@ujaen.es
Web: http://profesarauja1.blogspot.com/

RESUMEN

La dramatización es el conjunto de experiencias colaborativas de investigación, búsqueda, ensayo y error, negociación y, a menudo, improvisación, en el que, mediante el uso de técnicas teatrales, van dirigidas al aprendizaje y desarrollo personal. A través de ella, se pueden trabajar competencias importantes para el desarrollo integral del alumnado de educación Primaria, como son las habilidades sociales y la desinhibición. El objetivo de este trabajo fue analizar la bibliografía más reciente que analiza el efecto de la dramatización en el desarrollo de las habilidades sociales y la desinhibición de los niños y niñas (6-12 años). Como resultado, la dramatización mejora la sociabilización, la desinhibición y reduce la timidez de los estudiantes. Finalmente, en base a estos beneficios, se presenta una propuesta práctica dirigida al desarrollo de las capacidades sociales y reducción de la timidez, a través de la dramatización para tercer ciclo de Educación Primaria.

PALABRAS CLAVE:

Teatro; drama; habilidades sociales; inhibición; timidez; Educación Primaria

BENEFITS OF DRAMATIZATION ON CHILDREN'S SOCIAL SKILLS AND DISINHIBITION. A PRACTICAL PROPOSAL

ABSTRACT

Dramatization is a set of collaborative experiences of research, search, trial and error, negotiation and often improvisation, in which, through the use of theatrical techniques, they are directed towards learning and personal development. Through it, important competences can be worked on for the integral development of primary school pupils, such as social skills and disinhibition. The aim of this study was to analyze the most recent literature on the effect of drama on the development of social skills and disinhibition in children (6-12 years old). As a result, dramatization improves socialization, disinhibition and reduces students' shyness. Finally, based on these benefits, we present a practical proposal aimed at developing social skills and reducing shyness through creative drama for the third cycle of Primary Education.

KEYWORDS

Theatre; drama; social skills; inhibition; shyness; Primary Education

1. INTRODUCCIÓN

Atendiendo a Montávez (2012), podemos definir la expresión corporal como la disciplina que permite la comprensión y práctica de movimientos básicos y creación de secuencias, que tienen una intención comunicativa, tanto de conocimientos, como de sentimientos. Esto nos lleva a considerar el empleo del cuerpo como un lenguaje propio (Motos, 2003; Pelegrín, 1996; Schinca, 1988; Stokoe, 1990). Asimismo, la expresión corporal es tratada como contenido de la Educación, entendida como:

> "El ámbito de conocimiento, como contenido en Educación Física que investiga y experimenta las posibilidades corporales y la inteligencia emocional, como medio de transmisión de sentimientos, pensamientos y actitudes, y cuyo fin es crear y comunicar a través del movimiento. El cuerpo, como ente globalizador e integrador, es el nexo de unión entre la funcionalidad de la actividad física y la plasticidad de la actividad artística. Su fin está en el propio proceso expresivo" (Rueda, 2004, p. 12).

Sin embargo, la expresión corporal no disfruta de gran reconocimiento entre los docentes de Educación Física y, además, la falta de instalaciones y recursos materiales adecuados dificulta su inclusión en el aula (Montávez, 2012).

El presente trabajo se enfoca en la dramatización. También conocida como, "expresión dramática", "juego dramático" o "drama". La dramatización forma parte de la expresión corporal y puede definirse como el conjunto de experiencias colaborativas de investigación, búsqueda, ensayo y error, negociación y, a menudo, improvisación, en el que, mediante el uso de técnicas teatrales, tiene como fin desarrollar una o varias habilidades, a diferencia del teatro, que tiene como objetivo realizar una representación a una audiencia (Ireland y Harman, 2016; Méndez-Martínez, 2021; Prendergast y Saxton, 2013; Wooster, 2007). En el contexto educativo, puede ser utilizada para que los estudiantes creen situaciones dramáticas para su propio desarrollo o aprendizaje, más que para el deleite de un público (Holdhus et al., 2016).

A través de la dramatización, se pueden representar y abordar diferentes situaciones o problemas que se dan en la vida real (Holdhus et al., 2016). También ayuda al desarrollo de la expresión oral y corporal, incluso en escolares que presentan dificultades educativas o una baja competencia en el idioma vehicular (Armesto, 2019). Además, utilizar la dramatización dentro del currículo educativo mejora la comunicación, la socialización, la expresión emocional y estética de los estudiantes, la empatía y las dinámicas de grupo (Smithner, 2011). Finalmente, otros autores destacan que la dramatización puede promover la indagación, la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, valores positivos como la tolerancia y el respeto, y habilidades de interpretación, comparación y selección (Marín, 2012; O'Neill y Lambert, 1982; Trozzo, 2016).

En los últimos 40 años, varios países han introducido la dramatización en sus planes de estudios (Grecia, Islandia, Argentina, Brasil, Estados Unidos o Canadá) (Méndez-Martínez, 2021). En España, apareció por primera vez en la Ley General de Educación (LGE) del 1970, donde se ubicó la dramatización dentro de la Educación Artística. No fue hasta la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990, cuando la dramatización se reconoció como ámbito

propio, dentro del área de Educación Artística (Núñez y Navarro, 2007). Actualmente, en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), en la etapa de Educación Primaria, aparece reflejado un objetivo que está relacionado directamente con la dramatización (j) y otro de forma transversal (k):

> **j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.**
>
> **k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.**

Por otro lado, para el correcto desarrollo de las habilidades sociales es esencial una adecuada emisión y recepción de información (Riggio, 1986) y un correcto desarrollo cognitivo; como la resolución de problemas (Meichenbaum et al., 1981). Así mismo, Almaraz et al. (2019) defienden que las habilidades sociales son un conjunto de conductas que permiten al individuo desenvolverse en un contexto individual o interpersonal, expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación.

Por este motivo, trabajar las habilidades sociales en el aula supondrá beneficios para las relaciones entre el alumnado y alumnado-profesorado y, en consecuencia, un mayor rendimiento académico (Román, 2008). Entre los factores que determinan la adquisición de habilidades sociales encontramos la inhibición. Un proceso funcional activo, generalmente reversible que suspende o disminuye la manifestación de otro proceso (Porot, 1969). Según Guimón (2004) *la educación y las experiencias espontáneas desarrollan también inhibiciones que nos permiten conformarnos a la vez a nuestras necesidades instintivas y a las exigencias de la vida social con sus prohibiciones y limitaciones*. La desinhibición, por contrario, es la ausencia o disminución del proceso cognitivo que suspende la manifestación de un comportamiento (Guimón, 2004).

El objetivo de este trabajo fue analizar estudios recientes que han evaluado el efecto del empleo de la dramatización sobre las habilidades sociales y la desinhibición, en escolares de Educación Primaria. Sosteniendo como hipótesis que, el empleo de la dramatización en el aula mejora las habilidades sociales y la desinhibición del alumnado de esta etapa educativa, fomentando un clima favorable para el proceso enseñanza-aprendizaje.

2. MÉTODO

Se realizó una revisión narrativa en la base de datos Web Of Science. Los tres descriptores que se emplearon fueron: 1) Dramatización (Drama, dramatization y theatre), 2) desinhibición o habilidades sociales (shyness, disinhibition, sociability y social skill) y, 3) niños y niñas (children, student, school, primary education y child). Los filtros que se aplicaron fueron, que estos estudios debían de estar escritos en inglés o en español y que hubieran sido publicados durante los últimos 10 años.

Tabla 1.
Estrategia de búsqueda en la base de datos

Base de datos	Estrategia de búsqueda	Límites	Filtro	Total de artículos seleccionados
Web of Science	(Drama OR dramatization OR theatre) AND (shyness OR disinhibition OR sociability OR "social skill*") AND (children OR student* OR school OR "primary education" OR child)	*Idioma: inglés y español*	*73 resultados*	*5*

Los criterios de selección para incluir los trabajos fueron: 1) El artículo había sido publicado a texto completo y en una revista revisada, 2) el artículo incluía a población sana, 3) las mediciones sobre habilidades sociales/desinhibición/timidez está claramente descrita, 4) la población son estudiantes y tienen una edad comprendida entre los 6 y 18 años, y 5) el estudio tiene un diseño de intervención o longitudinal.

Para evaluar la calidad de los estudios seleccionados, se realizó un listado con los criterios de evaluación basado en una tabla previamente empleada en el artículo de Ruiz-Ariza et al. (2017). Se crearon seis ítems específicos para este trabajo en el que se evaluó: la disponibilidad del texto, población, mediciones, edad, diseño del estudio y factores de confusión. Cada ítem se calificó como "2" (totalmente reportado), "1" (moderadamente reportado) o "0" (no reportado o confuso). Con la suma de todos estos criterios se obtuvo la calificación de calidad (0 – 12). Según su puntaje, se clasificaron en tres niveles. Se definieron de baja calidad (BC) los estudios que obtuvieron una puntuación total inferior a cinco, de calidad media (MC) los de cinco a ocho, y de calidad alta (AC) aquellos de nueve o más puntos.

3. RESULTADOS

Tras la búsqueda a través del proceso de revisión narrativa, se seleccionaron finalmente cinco artículos. En Tabla 2, se presentan los artículos evaluados por calidad y se obtuvo que cuatro de estos estudios son de alta calidad (AC) y uno de calidad media (MC).

Tabla 2.
Lista de artículos con puntuaciones de calidad

Autores y variables	A	B	C	D	E	F	Puntuación total	Puntuación de calidad
Çetingöz y Gühan (2014). HS y actividades de dramatización creativa	2	2	2	2	2	0	10	AC
Kivanc-Oztug y Ciner (2017). HS y programa de Blasco dramatización creativa	2	2	2	2	1	0	9	AC
Canales-Lacruz y Arizcuren-Balsco (2019). HS y programa didáctico de expresión corporal	2	2	2	0	2	0	8	MC
Freeman et al. (2010). HS, autoconcepto, frecuencia de conductas problemáticas y actividades de teatro creativo	2	2	2	2	2	1	11	AC
Felsman et al. (2019). HS, ansiedad social, depresión y creatividad Y programa de teatro de improvisación	2	2	2	2	2	1	11	AC

Nota. Calificación de calidad: alta calidad (AC) = 9-12; calidad media (MC) = 5-8; baja calidad (BC) = 0-4. HS = Habilidades Sociales; AD = Actividades Dramáticas; A = El artículo se publicó en texto completo y en una revista revisada; B = El artículo incluía una población sana; C = Se describieron claramente las mediciones sobre la dramatización y las habilidades sociales/desinhibición/timidez; D = La población era de estudiantes entre 6 y 18 años de edad; E = El estudio tenía un diseño longitudinal o de intervención; F = Los datos se ajustaron por factores de confusión.

El tamaño de la muestra de los estudios va desde una muestra pequeña de 14 participantes (Canales-Lacruz y Arizcuren-Balsco, 2019; Kivanc-Oztug y Ciner, 2017) a una de 268 estudiantes (Felsman et al., 2019). Dos de los estudios se realizaron en Turquía (Kivanc-Oztug y Ciner, 2017; Özdemir y Çakmak, 2008), dos en Estados Unidos (Felsman et al., 2019; Freeman et al., 2010) y uno en España (Canales-Lacruz y Arizcuren-Balsco, 2019). En Tabla 3 se ofrece información detallada sobre todas las investigaciones seleccionadas.

Tabla 3.
Características de los cinco trabajos seleccionados que evalúan el efecto de intervenciones o programas de dramatización sobre las habilidades sociales, desinhibición o timidez en estudiantes en la etapa de Educación Primaria, Educación Secundaria o Universitaria.

Título y autores	Objetivo	Muestra / edad / país	Diseño del estudio / duración	Variable independiente / Variable dependiente	Resultados
The effects of creative drama activities on social skills acquisition of children aged six. Çetingöz y Gühan (2014)	Investigar si las actividades teatrales integradas en el plan de estudios como parte del plan diario marcan una diferencia significativa en la adquisición de habilidades sociales	9 niñas y 10 niños / 6 años / Turquía	Estudio longitudinal con pretest y postest / 6 semanas	Actividades de dramatización creativo / Habilidades sociales	Las actividades teatrales aumentan los niveles de habilidades sociales del alumnado
The Impact of Creative Drama Education on Development of Social Skills of Elementary School Students. Kivanc-Oztug y Ciner (2017)	Examinar el impacto de la educación basada en el teatro en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños de la escuela primaria en el grupo de edad de 7 a 12 años	14 estudiantes (10 niñas) / 7 a 12 años / Turquía	Estudio cuasiexpe-rimental / 22 horas	Programa basado en la dramatización creativa / Habilidades sociales	La educación en habilidades sociales basada en el teatro creativo marcó una diferencia significativa en las habilidades de habla avanzada, las habilidades de iniciación de relaciones, las habilidades de continuación de relaciones y las habilidades

Título y autores	Objetivo	Muestra / edad / país	Diseño del estudio / duración	Variable independiente / Variable dependiente	Resultados
Feelings and opinions of primary school teacher trainees towards corporeal expressivity, spontaneity and disinhibition. Canales-Lacruz y Arizcuren-Balsco (2019)	Examinar las percepciones del alumnado de expresión corporal con respecto a la desinhibición, la espontaneidad y la codificación	14 estudiantes del grado de Educación Primaria / 22 ± 2,34 años / España	Estudio cualitativo de casos / Un mes	Programa didáctico de expresión corporal / Habilidades sociales (Interacción visual, interacción táctil, movimiento espontáneo y codificación gestual)	Se mostró que la interacción visual y táctil inhibe el compromiso expresivo, las instrucciones basadas en metáforas facilitan el movimiento espontáneo y la codificación de los gestos favorece la transmisión de mensajes
Effects of Creative Drama on Self-concept, Social Skills, and Problem Behavior Freeman et al. (2010)	Examinar los efectos de las actividades de teatro creativo en el autoconcepto, el comportamiento problemático y las habilidades sociales	237 estudiantes de 3º (119) y 4º (118) grado/ 8 a 10 años / Estados Unidos	Diseño de cuatro grupos de Solomon / 18 semanas	Cuarenta minutos de actividades de teatro creativo cada semana / Puntuaciones de autoconcepto, frecuencia de conductas problemáticas y habilidades sociales	Se sugiere que el teatro creativo no mejorará de manera significativa el autoconcepto, el comportamiento problemático o las habilidades sociales del alumnado
The use of improvisational theater training to reduce social anxiety in adolescents Felsman et al. (2019)	Examinar si la participación en un programa escolar de teatro de improvisación predice la reducción de los síntomas de ansiedad social	268 estudiantes de secundaria y preparatoria / 13 a 18 años / Estados Unidos	Estudio longitudinal (diseño pre-post) / 10 semanas	Programa de teatro de improvisación / Habilidades sociales, ansiedad social, depresión y creatividad	El entrenamiento teatral de improvisación en la escuela ofrece una alternativa accesible y no clínica para abordar los problemas de ansiedad social entre los adolescentes

4. DISCUSIÓN

Los resultados de esta revisión indican que utilizar la dramatización puede ayudar a mejorar las habilidades sociales, la desinhibición y reducir la timidez de los escolares. En todos los estudios seleccionados se obtuvieron resultados positivos tras la intervención o programa de dramatización excepto en el estudio de Freeman et al. (2010) que concluye que realizar actividades de teatro creativo no mejora el autoconcepto, el comportamiento problemático o las habilidades sociales del alumnado.

Otras revisiones y estudios respaldan los resultados obtenidos en esta revisión. Aksoy y Baran (2010), concluyeron que los programas que integran actividades teatrales mejoran las habilidades interpersonales y el autocontrol de los niños y niñas. Además, Joronen et al. (2011) defienden que el teatro es un método barato y divertido que ayuda a fortalecer el aprendizaje social y emocional de los niños y niñas, además de aumentar la comprensión de cuestiones socio-emocionales relevantes, como el acoso y el abandono. De igual modo, otros autores defienden la importancia de la dramatización en el contexto escolar por sus beneficios como la adquisición de habilidades lingüísticas, desarrollo de la creatividad y habilidades sociales (Manzano y Caballero, 2019), la competencia emocional (Colmenero et al., 2013), y la inteligencia emocional (Castillo et al., 2021). Siendo así un contenido curricular de gran labor para niños y niñas diagnosticados con trastorno del espectro autista, por sus beneficios para el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas (Amico et al., 2015; Keightley et al., 2018).

Analizando los resultados, somos conscientes de que una de las limitaciones de este trabajo es el pequeño tamaño muestral de los estudios seleccionados (Canales-Lacruz y Arizcuren-Balsco, 2019; Çetingöz y Günhan, 2014; Kivanc-Oztug y Ciner, 2017). Esto justifica que más estudios son necesarios para investigar en profundidad estas variables. Sin embargo, consideramos que una fortaleza de este trabajo es que la mayoría de los artículos seleccionados han obtenido resultados positivos y son de diferentes países (España, Turquía y Estados Unidos), lo que ayuda a pensar que es un contenido de interés mundial y que se debe de profundizar en esta línea de investigación.

Respecto a líneas futuras se espera que los resultados sirvan como punto de partida para otras investigaciones (Çetingöz y Günhan, 2014) y que se repliquen con algunas propuestas de mejora como: emplear un grupo control (Felsman et al., 2019) o utilizar otro diseño de estudio (Freeman et al., 2010). También, otros estudios semejantes, que trabajan la dramatización, indican que se debe considerar el uso de respuestas múltiples para aportar más validez a los resultados (Amico et al., 2015) y replicar los estudios teniendo en cuenta más factores para estudiar mejor la relación entre las variables (Glass et al., 2000; Hughes y Coplan, 2010). De igual modo, Armada (2017) indica que hay que tener presente la consciencia que tiene el alumnado de sus habilidades socioafectivas ya que, la percepción sobre sus competencias, puede alterar los resultados en los test, especialmente en la medida pretest, donde pueden sobrevalorarse. Finalmente, otro aspecto a considerar, es la deseabilidad social, la imagen que los adolescentes quieren ofrecer, normalmente condicionada por las opiniones de los demás, sin llegar a pensar si lo que hacen o piensan resulta beneficioso para ellos y, como consecuencia, obteniendo un resultado en los tests que no se ajusta a la realidad (Ramos, 2013).

5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, los resultados de este trabajo indican que la dramatización aporta beneficios a los estudiantes. Produce mejoras de las habilidades sociales, la desinhibición y reduce la timidez de los escolares. La mayoría de las investigaciones seleccionadas obtuvieron resultados positivos tras la intervención de dramatización y no se encontraron ningún efecto negativo sobre las variables analizadas. Además, numerosos estudios han manifestado la importancia de trabajar la dramatización en el aula para fomentar el desarrollo habilidades

lingüísticas, competencias emocionales y la creatividad, entre otras. Para finalizar, en base a los datos obtenidos, presentamos una propuesta didáctica:

6. PROPUESTA PRÁCTICA

La propuesta práctica que proponemos es una sesión que se contextualiza en una unidad didáctica (UD) de expresión corporal, en la asignatura Educación Física, para tercer ciclo de Educación Primaria. La UD estaría compuesta por ocho sesiones que se realizaría en el primer trimestre. Esta sería la quinta sesión. En ella, se trabajaría, principalmente, la dramatización con el objetivo de fomentar las relaciones sociales entre nuestro alumnado y propiciar su desinhibición. Así, crearemos un ambiente y una convivencia favorable para la enseñanza-aprendizaje.

La sesión se ha creado en base al Match de Improvisación, un juego teatral colectivo en el que varios equipos compiten cooperativamente ante un público asistente que participa activamente en la actividad (Vío y García, 1999). También, a partir del trabajo de Regodón (2010), se extrajeron ideas sobre tareas a realizar con el alumnado relacionadas con este juego y recursos para practicarlo en el aula.

<table>
<tr><td>Título de la Sesión:

¡Improvisando!</td><td colspan="2">Justificación de la sesión en la UD: Esta sesión, en línea con la UD, se trabaja la dramatización. Nos centramos en la improvisación. Con ella, potenciaremos las acciones espontáneas de nuestros estudiantes, aumentando su confianza en sí mismos (desinhibición) y el respeto y empatía a través de la interpretación de sus compañeros.</td><td>N.º alumnos/as:

24</td></tr>
<tr><td colspan="2">Ciclo educativo y curso: 3º Ciclo y 5º o 6º curso</td><td>ACNEAE: Esta sesión puede tener especial interés trabajarla con alumnado con TEA</td><td>Interdisciplinaridad: Lengua (expresión y comprensión oral). Las improvisaciones pueden realizarse sobre contenidos de historia de Ciencias Sociales (si se añaden temáticas en las que deben interpretar otras culturas u otras épocas de la historia) o Valores Sociales y Cívicos (si se añaden actuaciones en las que deben de solucionar algún conflicto o algún problema ético en el que el alumnado actuará acorde a sus opiniones)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos específicos:

1. Improvisar verbal y gestualmente cualquier situación real o ficticia.
2. Comprender las interpretaciones de otros compañeros/as.
3. Realizar en grupo actuaciones improvisadas con poco de tiempo de preparación</td><td colspan="2">Contenidos:
1.Comprensión, expresión y comunicación de mensajes, sentimientos y emociones a través del cuerpo, el gesto y el movimiento, con espontaneidad y creatividad, de manera individual o colectiva (Procedimental).
2. Disfrute del lenguaje corporal a través de improvisaciones artísticas (Actitudinal).
3. Valoración crítica, aprecio y respeto ante los diferentes modos de expresarse, independientemente del nivel de habilidad mostrado por sus compañeros/as (Actitudinal).</td></tr>
<tr><td colspan="4">Competencias Clave:
Competencias sociales y cívicas (CSC)
Competencia en comunicación lingüística (CCL)
Competencia de aprender a aprender (CAA)</td></tr>
</table>

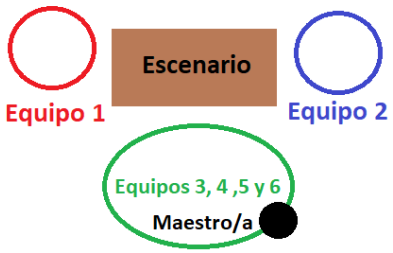
Recursos Espaciales y estrategia organizativa: Se requiere un espacio amplio, al aire libre o no, en el que exista la posibilidad de crear un "escenario" en el que puedan estar en él actuando hasta cuatro alumnos/as a la vez.
La clase al principio de la sesión se organizará en gran grupo y para la actividad principal, que ocupará casi toda la sesión, se crearán 6 grupos de 4 alumnos/as cada uno.

Recursos Materiales:
1) Tarjetas de elaboración propia para la actividad principal, el Match de improvisación (Al menos 20): Estas indicarán cómo debe de ser la improvisación. En ellas tiene que aparecer: Un título, número de jugadores que van a realizarla, tiempo límite de actuación, categoría (forma en la que se va a valorar) y estilo (requisito que tiene que tener la actuación). Ejemplo: Título: "Abuela no quiero más", Estilo: Comparada, Jugadores: 2 (Primero un equipo y después el otro), Categoría: Muda, Tiempo: 1 minuto.
2) Carteles o tarjetas grandes (opcional): Dos carteles para cada integrante del público. Uno con un 1 y el otro con un 2. En total para esta sesión serían 8 carteles de cada tipo en total. Como optativa sin material, se puede usar la mano e indicar el número con los dedos.

Metodología: Colaborativa. Durante las actividades los estudiantes interactúan constantemente entre ellos aportándose Feedback sobre las improvisaciones que van realizando.

Fase	Descripción	Tiempo
Calentamiento	**Imagina a partir de una palabra** **Agrupación:** Gran grupo **Organización:** El alumnado se distribuirá por todo el espacio **Desarrollo**: El docente dirá en voz alta una palabra e individualmente cada alumno/a realizará una acción relacionada con ella. Se dirá una palabra cada 20-30 segundos. Por ejemplo: Reloj (mirar el reloj de su muñeca, mirar el reloj de pared, fingir que es un reloj, imitar las agujas…), tenis (golpear la pelota de tenis con una raqueta, prepararse para un saque, hacer de juez de línea, de árbitro…) … **Materiales**: No se requieren materiales. **Variantes:** Agrupar al alumnado en grupos y alguien del grupo se encargará de decir la palabra para que el resto interprete. En cada ronda, la persona encargada va cambiando.	**5-10 min**
Parte principal	**Match de improvisación** **Agrupación:** Seis equipos de 4 estudiantes cada uno. **Organización:** Nos colocaremos en frente del escenario que hayamos elegido de forma que todos puedan ver bien las actuaciones que se vayan a llegar a cabo. Todos se sentarán y, cuando dos equipos tengan que actuar, se colocarán a los lados del escenario y el resto se quedará de público. **Desarrollo:** Se realizará una competición por equipos de improvisación. En cada ronda, salen dos equipos. El profesor tendrá las tarjetas con los temas. En cada ronda leerá una para que conozcan qué tienen que interpretar y cada equipo deberá de elegir los jugadores que van a realizarla. Se dará 1 minuto de preparación. En cada ronda, cada equipo realizará su actuación. Tras ellas, el público valorará levantando a la vez el cartel o la mano indicando el equipo que más le haya gustado. Se recuentan los votos y se le dará un punto al equipo con más votos.	**35-40 min (5-10 min. cada ronda aprox.)**

<table>
<tr>
<td>Parte principal</td>
<td>Las actuaciones pueden ser (lo indica la tarjeta en estilo):
- Comparadas: Cada equipo realiza su actuación.
- Seguidas: Comienza un equipo y pasado el tiempo, el otro debe continuar la actuación del anterior.
- Mixtas: Los dos equipos realizan una actuación en conjunto.
En cada ronda se realizará un enfrentamiento diferente hasta realizarlos todos. Estos se irán repitiendo y deberá finalizar la actividad con el mismo número de participaciones cada equipo. Por ejemplo: 1ª ronda: 1vs2, 2ª ronda: 3vs4, 3ª ronda: 5vs6, 4ª ronda 1vs3, 5ª ronda 2vs5, 6ª ronda 3vs6… Así sucesivamente pudiendo finalizar la actividad con 6, 9 o 12 rondas realizadas.
Variantes:
1. Para mayor número de actuaciones y dinamismo, la clase podrá dividirse en dos Match de Improvisación, cada uno con tres equipos y realizar dos competiciones simultáneamente. Se recomienda que en cada una haya un docente o responsable.
2. Modificar las tarjetas. Se puede cambiar las temáticas, el tiempo, la categoría…
Representación gráfica
Ejemplo de tarjetas

Disposición de la clase
 
</td>
<td>35-40 min (5-10 min. cada ronda aprox.)</td>
</tr>
<tr>
<td>Vuelta a la calma</td>
<td>Recuento de puntos y ganadores
Organización y agrupación: Seguimos con la misma que en la parte principal.
Desarrollo: Para finalizar la sesión, todo el alumnado se colocará de público y el maestro/a, a modo de presentador, hará un resumen de la anterior actividad o comentar algo sobre la actividad que vea conveniente remarcar. Además, hará el recuento de puntos y nombrará al equipo ganador de la competición de improvisación.
Si se ve conveniente, el ganador puede obtener algún premio. Por ejemplo, el equipo ganador puede realizar una actuación final de improvisación.</td>
<td>5 min</td>
</tr>
</table>

Evaluación: Se llevará a cabo a través de dos instrumentos:

- **Observación y diario** (cualitativo) Se anotarán aspectos individuales de alumnos/as en particular (positivas o negativas) y cambios que se realicen durante la sesión.
- **Rúbrica** (cuantitativo) para evaluar a los grupos. Se evaluará cada uno de los criterios del 0 a 2, siendo 0 = No; 1 = parcialmente; 2 = Sí. Siendo así posible obtener de nota máxima un 10 y de mínima un 0.

Criterios de evaluación	Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3
Identifican y realizan una actuación acorde al tema que se le da			
Respetan las normas de la actividad y propician que la actividad se realice correctamente			
Participan y se implican todos los miembros del grupo en las actividades.			
Respetan las actuaciones de los demás compañeros			
Valoran las actuaciones objetivamente, es decir, no votan sólo a quien les convenga			

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aksoy, P., & Baran, G. (2010). Review of studies aimed at bringing social skills for children in preschool period. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9,* 663-669. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.214

Almaraz, D., Coeto, G., & Camacho, E.J. (2019). Habilidades sociales en niños de primaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 10(19),* 191-206. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.706

Amico, M.D., Lalonde, C., & Snow, S. (2015). Evaluating the efficacy of drama therapy in teaching social skills to children with Autism Spectrum Disorders. Drama Therapy Review, 1(1), 21-40. https://doi.org/https://doi.org/10.1386/dtr.1.1.21_1

Armada, J.M. (2017). La Expresión Corporal como herramienta para el desarrollo de habilidades socioafectivas en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. [Tesis de doctorado, Universidad de Córdoba]. Helvia: Repositorio Institucional de la Universidad de Córdoba.

Armesto, M. (2019). Dramatización y literatura infantil: un binomio innovador para el desarrollo de la expresión oral y corporal en Educación Infantil. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers, 379,* 24-28. https://doi.org/10.14422/pym.i379.y2019.004

Canales-Lacruz, I., & Arizcuren-Balsco, E. (2019). Feelings and opinions of primary school teacher trainees towards corporeal expressivity, spontaneity and disinhibition. *Research in Dance Education, 20(2),* 241-256. https://doi.org/10.1080/14647893.2019.1572732

Castillo, E., Moreno-Sánchez, E., Tornero, I., & Padilla, J.S. (2021). Desarrollo de la inteligencia emocional a través de la dramatización. *Apunts. Educación Física y Deportes, 143,* 27-32. https://doi.org/https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/1).143.04

Çetingöz, D., & Günhan, B.C. (2014). The effects of creative drama activities on social skills acquisition of children aged six. *Cukurova University Faculty of Education Journal, 41(2)*, 54-66. http://egitim.cu.edu.tr/efdergi

Colmenero, V.C., García, P.C., & Tendero, G.R. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa, 31(2),* 393-410. https://doi.org/10.6018/rie.31.2.164501

Felsman, P., Seifert, C.M., & Himle, J.A. (2019). The use of improvisational theater training to reduce social anxiety in adolescents. *The Arts in Psychotherapy, 63*, 111-117. https://doi.org/10.1016/j.aip.2018.12.001

Freeman, G.D., Sullivan, K., & Fulton, C.R. (2010). Effects of Creative Drama on Self-concept, Social Skills, and Problem Behavior. *The Journal of Educational Research, 96(3)*, 131-138. https://doi.org/10.1080/00220670309598801

Glass, K.L., Guli, L.A., & Semrud-Clikeman, M. (2000). Social competence intervention program: A pilot program for the development of social competence. *Journal of Psychotherapy in Independent Practice, 1(4),* 21-33. https://doi.org/10.1300/J288v01n04_03

Guimón, J. (2004). Aspectos psicopatológicos de la desinhibición. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, 91,* 23-36. https://doi.org/10.4321/s0211-57352004000300003

Holdhus, K., Høisæter, S., Mæland, K., Vangsnes, V., Engelsen, K.S. & Espeland, M. (2016). Improvisation in teaching and education-roots and applications. *Cogent Education*, *3,* 1204142. https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1204142

Hughes, K., & Coplan, R.J. (2010). Exploring Processes Linking Shyness and Academic Achievement in Childhood. *School Psychology Quarterly, 25(4),* 213-222. https://doi.org/10.1037/a0022070

Ireland, V. & Harman, P. (2016). *50 Best Plays for Young Audiences: Theatre-making for Children and Young People in England: 1965–2015*. Londres: Aurora Metro.

Joronen, K., Häkämies, A., & Åstedt-Kurki, P. (2011). Children's experiences of a drama programme in social and emotional learning. *Scandinavian Journal of Caring Sciences, 25(4),* 671-678. https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2011.00877.x

Keightley, M., Agnihotri, S., Subramaniapillai, S., Gray, J., Keresztesi, J., Colantonio, A., Polatajko, H. J., Cameron, D., & Wiseman-hakes, C. (2018). Investigating a theatre-based intervention for Indigenous youth with fetal alcohol spectrum disorder. *Canadian Journal of Occupational Therapy, 85(2),* 128-136. https://doi.org/https://doi.org/10.1177%2F0008417417719722

Kivanc-Oztug, E., & Ciner, M. (2017). The Impact of Creative Drama Education on Development of Social Skills of Elementary School Students. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences [Online], 03,* 418-426. www.prosoc.eu

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Manzano, Á., & Caballero, P.Á. (2019). Teatro Y Drama Para Potenciar La Autoestima Y Las Relaciones Saludables En La Escuela. *Aula de Encuentro, 21(1),* 60-84. https://doi.org/10.17561/ae.v21i1.4

Marín, M.N. (2012). La expresión corporal como instrumento para resolver conflictos en el aula de Educación Física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, *14*, 122-141.

Meichenbaum, D., Butler, L., & Gruson, L. (1981). Toward a conceptual model of social competence. In J. D. Wine y M. D. Smye (Eds.), *Social competence* (pp. 36-60). New York: Guilford Press

Méndez-Martínez, E. (2021) Teatro/drama en educación y sistema educativo español ¿de qué estamos hablando? *EmásF: revista digital de educación física, 69,* 111-123.

Montávez, M. (2012). La expresión corporal en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de educación primaria, de la ciudad de Córdoba. (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, España.

Motos, T. (2003). Cerebro emocional, educación emocional y Expresión Corporal. En G. Sánchez et al., (Coords.), *Expresión, creatividad y movimiento: I congreso internacional de expresión corporal y educación* (pp. 101-118). Salamanca: Amarú.

Núñez, L. & Navarro, M.R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la Educación, 19* (14), 225-252.

O'Neill, C. & Lambert, A. (1982). *Drama Structures. A practical handbook for teachers.* Londres: Hutchinson.

Özdemir, S.M., & Çakmak, A. (2008). The Effect of Drama Education on Prospective Teachers' Creativity. *International Journal of Instruction, 1(1),* 13-30. https://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2008_1_2.pdf

Pelegrín, A. (1996). Expresión Corporal. En V. García (Dir.), *Tratado de Educación personalizada. Personalización en la educación física* (pp. 337 – 353). Madrid: Rialp.

Porot, A. (1969). *Manuel alphabétique de psychiatrie clinique et thérapeutique*. Paris: Presses universitaires de France

Prendergast, M. & Saxton, J. (2013). *Applied Drama. A facilitator's handbook for working in community*. Chicago: Intellect.

Ramos, R. (2013). Diseño, desarrollo y evaluación de instrumentos de medida de actitud hacia el alcoholismo en adolescentes [Tesis de doctorado, Universidad de Córdoba]. Helvia: Repositorio Institucional de la Universidad de Córdoba.

Regodón, P. (2010). Recursos para practicar el Match de Improvisación. Revista digital para profesionales de la enseñanza, 8, 1-15.

Riggio, R.E. (1986). Assessment of Basic Social Skills. *Journal of Personality and Social Psychology, 51(3)*, 649-660. https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.3.649

Román, M. (2008). Investigación Latinoamericana sobre enseñanza eficaz. En R. Blanco, I. Aguerrondo, G. Calvo, G. Cares, L. Cariola, R. Cervini, N. Dari, E. Fabara, L. Miranda, F. J. Murillo, R. Rivero, M, Román y M. Zorilla. *Eficacia Escolar y factores asociados* (pp. 209-224). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO

Rueda, B. (2004). La expresión Corporal en el desarrollo del área de educación física. En E. Castillo y M. Díaz (Coords.), *Expresión Corporal en Primaria* (pp. 11-29). Huelva: Universidad de Huelva.

Ruiz-Ariza, A., Grao-Cruces, A., Marques De Loureiro, N.E., & Martínez-López, E.J. (2017). Influence of physical fitness on cognitive and academic performance in adolescents: A systematic review from 2005–2015. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 10(1),* 108-133. https://doi.org/10.1080/1750984X.2016.1184699

Schinca, M. (1988). Expresión Corporal. Bases para una programación teórico-práctica. Madrid: Escuela Española.

Smithner, N. (2011). Creative play. The Importance of Incorporating Play, Liminality and Ritual in Teaching K-12. *En Key Concepts in Theatre/Drama Education*, editado por S. Schonmann, 221- 225. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Stokoe, P. (1990). Expresión Corporal. Arte, Salud y Educación. Argentina: Humanitas.

Trozzo, E. (2016). La vida en juego. Miradas acerca del teatro como aprendizaje escolar. *Huellas, 9,* 150-159. https://bdigital.uncu.edu.ar/8813

Vío, K. G., & García, J. (1999). Un acercamiento lúdico al mundo de la expresión: El Match de improvisación. *Educación social: revista de intervención socioeducativa, 13*, 33-47.

Wooster, R. (2007). Contemporary Theatre in Education. Bristol: Intellect Books.

Fecha de recepción: 21/01/2022
Fecha de aceptación: 22/2/2022

EmásF