



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**La Expresión Corporal como herramienta para el
desarrollo de habilidades socioafectivas en el
alumnado de educación secundaria obligatoria**

Autor: José Manuel Armada Crespo

Dirigida por: Mar Montávez Martín e Ignacio González López

2017

TITULO: *LA EXPRESIÓN CORPORAL COMO HERRAMIENTA PARA EL
DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOAFECTIVAS EN EL
ALUMNADO DE EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA*

AUTOR: *José Manuel Armada Crespo*

© Edita: UCOPress. 2017
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones
publicaciones@uco.es



TÍTULO DE LA TESIS: LA EXPRESIÓN CORPORAL COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOAFECTIVAS EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

DOCTORANDO/A: JOSÉ MANUEL ARMADA CRESPO

INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS

(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

La tesis que aquí se informa configura una investigación que trata de construir conocimiento sobre los diferentes elementos que confluyen en el desarrollo de los elementos de la expresión corporal como herramienta pedagógica y sus posibilidades como motor de desarrollo socioafectivo del alumnado de la etapa de educación secundaria obligatoria.

La fundamentación teórica realizada repasa de forma exhaustiva, a través de una amplia consulta, el estado de la cuestión sobre la concepción de la expresión corporal en los ámbitos conceptual, legislativo y expresivo; así como una exposición de las características identitarias de la adolescencia y las habilidades ligadas al desarrollo de la inteligencia emocional en dicha etapa evolutiva.

La metodología utilizada en la investigación se ha fundamentado con diferentes evidencias teóricas y empíricas que demuestran su adecuación a los estudios realizados en el área de ciencias de la educación en general y de la didáctica de la expresión corporal en particular. Es infrecuente encontrarnos con trabajos cuasi-experimentales donde la totalidad de las evidencias encontradas a partir de la puesta en marcha de diferentes instrumentos supongan información de carácter cualitativo y cuantitativo que, mediante una precisa triangulación, respondan a los objetivos inicialmente formulados.

A pesar de las limitaciones que acompañan un estudio de estas características, este trabajo genera algunas líneas maestras que permiten la introducción de elementos en el currículum formativo de la educación secundaria obligatoria que sienten las bases de la educación de las emociones y, por ende, los cimientos del desarrollo afectivo y social del alumnado.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 19 de junio de 2017

Firma de los directores

Fdo.: Mar Montávez Martín

Fdo.: Ignacio González López

Agradecimientos

La realización de una tesis doctoral supone la consideración de que un investigador desarrolla un estudio y lo plasma verbal y públicamente. Pero dicho investigador no es otra cosa que un conductor donde confluye la influencia de cada una de las personas que circundan su vida personal y académica. Por ello, esta tesis doctoral no cuenta con un autor, sino con centenas de autores y autoras que van más allá de los plasmados en la bibliografía de este trabajo. Es por esto que resulta necesario agradecer a las diferentes instituciones y personas que han favorecido el desarrollo de esta tesis.

En primer lugar, quiero agradecer a la innumerable cantidad de alumnos y alumnas con los que he pasado buenos y malos momentos, con los que he convivido, trabajado y sobre todo aprendido. En este punto adquieren especial relevancia el alumnado participante en este trabajo, ya que gracias a ellos y ellas se ha podido desarrollar la presente investigación. Por su implicación, por su confianza, por abrirme las puertas de su aula y comprometerse con el trabajo planteado y por todo lo que he aprendido de cada uno de ellos y ellas ¡Muchas gracias!

En el mismo sentido, pero desde la perspectiva docente quiero agradecer al profesor Fernando Martínez, por permitirme el acceso a su clase y trabajar con su grupo. Entre los aprendizajes que me llevo de esta experiencia, muchos son fruto de la observación directa de las clases de este docente.

Habiendo agradecido al alumnado y al docente de referencia, me queda agradecer al IES Averroes de la ciudad de Córdoba y a todo su personal. La apertura que tiene este centro a la recepción de proyectos e iniciativas, así como las desarrolladas desde el propio centro a partir de un cuerpo docente de una profesionalidad intachable es digna de admirar. La ilusión que transmitís es contagiosa.

Como no podía ser de otra forma, quiero agradecer a mi familia, amigos y amigas y pareja por entender mis ausencias y desvelos. Sus ánimos y apoyo han sido esenciales para la consecución de este trabajo. Las aportaciones que me han ofrecido desde diferentes ámbitos, así como la disposición mostrada para aquello que necesitara es impagable, ya que han facilitado con sus dones personales, profesionales y artísticos la finalización de esta investigación. Gracias por el empuje que me habéis dado en todo momento.

Quiero agradecer también al Departamento de Educación Artística y Corporal y al Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, así como a los profesores y profesoras que lo configuran y sus aportaciones, apoyos, ánimos y consejos. En la mayoría de los casos he sido alumno de este profesorado, lo que significa que su influjo también se encuentra presente en este documento. Igualmente quiero agradecer a cada uno y cada una de los expertos y expertas que dedicaron tiempo de su vida a validar el cuestionario de este trabajo.

Dentro de los citados departamentos se encuentran dos personas que merecen una mención más que especial. GRACIAS a Ignacio González López y Mar Montávez Martín por aceptar ser mis guías en este trabajo. No tengo palabras para describir lo eternamente agradecido que estoy y estaré siempre por vuestro trabajo, correcciones, apoyo, ánimo, consejos, reuniones dentro y fuera de la facultad, etc. Me siento muy afortunado por haber contado con ambos en este trabajo, el cual hubiera sido imposible sin ellos. Igualmente quiero destacar que el viaje no comenzó con la tesis, sino mucho antes con Mar mientras cursaba Magisterio y con Ignacio cuando cursaba Psicopedagogía. Igual que el trayecto no comienza con la tesis, tampoco acaba con ella, ya que estoy seguro de que nos quedan muchas cosas por hacer. La manera en que me habéis dirigido, cuidado y escuchado, así como las extensas jornadas de correcciones, reuniones y trabajo, tienen un valor incalculable.

Una vez más, GRACIAS, a Mar y Nacho por ser mis maestros, vitales y académicos.

INTRODUCCIÓN	1
BLOQUE I. MARCO TEÓRICO	5
CAPITULO I. La Expresión Corporal.....	5
1. Definición y dimensiones de la Expresión Corporal	5
1.1. Expresión Corporal. Definición	5
1.2. Dimensiones de la Expresión Corporal.....	9
2. Perspectiva pedagógica de la Expresión Corporal en el escenario de la Educación Física	13
2.1. La Expresión Corporal en la Ley Orgánica de Educación.....	14
2.2. La Expresión Corporal en la Ley Orgánica de Mejora Educativa	20
3. Metodología de la Expresión Corporal	21
3.1. Metodología expresiva	21
4. Expresión Corporal y sus elementos. El cuerpo un compañero de vida	23
4.1. Contenidos de la Expresión Corporal	23
4.2. Los contenidos de la Expresión Corporal en sinergia con las competencias básicas.....	28
CAPITULO II. Adolescencia y habilidades socioafectivas	34
1. Pubertad y adolescencia.....	34
1.1. Pubertad	34
1.2. Adolescencia.....	36
1.2.1. Cambios en la esfera psicológica.....	37
1.2.2. Cambios en el espacio social	38
1.3. Creación de la identidad en un momento de cambio. Enfoque psicológico	39
1.3.1. Imagen corporal en la adolescencia	42
1.4. No caminaréis solos y solas. Enfoque social	44
1.4.1. Viaje desde la infancia con destino la adultez. Acompañamiento y guía	44

1.4.2. Influencia de la sociedad en el bienestar del adolescente	48
2. Habilidades socioafectivas.....	50
2.1. Habilidades sociales e inteligencia emocional	50
2.1.1. Habilidades sociales	51
2.1.2. Sentimiento y emoción. Inteligencia emocional.....	53
2.1.2.1. Sentimiento y emoción.....	53
2.1.2.2. Inteligencia emocional.....	55
2.2. Educación emocional y habilidades socioafectivas	58
2.2.1. Educación emocional.....	58
2.2.2. Habilidades socioafectivas	61
2.2.2.1. El afecto	61
2.2.2.2. El afecto en educación.....	62
2.2.2.3. El conflicto: Una oportunidad de crecimiento en el ámbito educativo.....	66
2.3. Características y clasificación de la inteligencia emocional	70
BLOQUE II. METODOLOGÍA Y DISEÑO	77
Capítulo III. Metodología y diseño.....	77
1. Planteamiento del problema.....	77
2. Objetivos e hipótesis	79
3. Variables de estudio	80
4. Diseño de investigación	85
5. Grupo informante.....	86
6. Instrumentos de recogida de información	90
6.1. Cuestionario de Medición de Habilidades Socioafectivas (HASOA).....	92
6.1.1. Búsqueda de información y cuestionarios relacionados	92
6.1.2. Construcción del cuestionario inicial	97
6.1.3. Validación de expertos y expertas	98
6.1.4. Descripción del cuestionario definitivo.....	103
6.2. Grupo de discusión	105
6.3. Cuestionario de satisfacción.....	106
6.4. Diario de campo	107

7. Estrategias de análisis de datos	108
7.1. Análisis cuantitativo de datos.....	108
7.2. Análisis cualitativo de datos	109
8. AYANA. Programa de Expresión Corporal	111
8.1. Fundamentación teórica	111
8.2. Objetivos.....	115
8.3. Contenidos.....	115
8.4. Competencias	116
8.5. Metodología	120
8.6. Temporización	127
8.7. Sesiones	130
BLOQUE III. RESULTADOS	163
Capítulo IV. Resultados obtenidos	163
1. Punto de partida: Medición de las habilidades socioafectivas del alumnado previas a la puesta en marcha del programa	163
2. Descripción de la implementación del programa AYANA.....	179
3. Valoración del impacto del programa AYANA.....	200
3.1. Empatía.....	201
3.2. Asertividad.....	202
3.3. Patrones de relación o socialización	204
3.4. Cooperación y liderazgo	207
3.5. Respeto y responsabilidad	209
3.6. Resolución de conflictos.....	211
3.7. Gestión emocional.....	213
3.8. Autoestima	215
4. Dando voz al alumnado. Resultados del grupo de discusión	217
5. Valoración de la satisfacción general del alumnado	221
6. Triangulación de los resultados de los instrumentos empleados	229
BLOQUE IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	235
Capítulo V. Discusión y conclusiones.....	235
1. Conclusiones generales	235

2. Conclusiones sobre los objetivos del estudio.....	238
2.1. Describir las habilidades socioafectivas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria como elementos competenciales en los procesos comunicativos en el aula	238
2.2. Diseñar e implementar un plan de trabajo en Expresión Corporal que favorezca el desarrollo de habilidades socioafectivas en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, así como una adquisición o mejora de patrones cognitivos, afectivos y conductuales.....	244
2.3. Descubrir los elementos clave de la Expresión Corporal, como herramienta que facilita el desarrollo de habilidades socioafectivas, para su aplicación a otros escenarios educativos similares	247
3. Limitaciones del estudio	253
4. Prospectiva	257
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	261
ANEXOS.....	279
Anexo I. Validación de expertos y expertas del cuestionario para la medición de las Habilidades Socioafectivas del Alumnado	281
Anexo II. Cuestionario para la medición de las Habilidades Socioafectivas del Alumnado	287
Anexo III. Guión del grupo de discusión	291
Anexo IV. Cuestionario de Satisfacción	293
Anexo V. Ficha para la elaboración de normas	295

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Bloques de contenidos de la EC.....	24
Tabla 2: Lenguaje corporal en función de los elementos corporales del movimiento expresivo.....	25
Tabla 3: Lenguaje corporal en función de los elementos espaciales del movimiento Expresivo.....	26
Tabla 4: Lenguaje corporal en función de los elementos temporales del movimiento expresivo.....	27
Tabla 5: Estatus de identidad en la adolescencia	41
Tabla 6: Competencias y componentes de la inteligencia emocional según Bisquerra y Goleman	57
Tabla 7: Componentes, características y competencias de la inteligencia emocional	71
Tabla 8: Características de la competencia emocional según Bisquerra	73
Tabla 9: Dimensiones y variables de estudio	82
Tabla 10: Edad del alumnado	87
Tabla 11: Sexo del alumnado	87
Tabla 12: Lugar de nacimiento	87
Tabla 13: Profesión del padre	88
Tabla 14: Profesión de la madre	88
Tabla 15: Estudios concluidos de los padres.....	89
Tabla 16: Número de personas que conviven en el hogar.....	89
Tabla 17: Actividades de ocio y tiempo libre	90
Tabla 18: Revisión de estudios e investigación para la construcción del cuestionario HASOA.....	96
Tabla 19: Dimensiones y elementos del cuestionario inicial	98
Tabla 20: Configuración del grupo de expertas y expertos	99
Tabla 21: Pertinencia y claridad de la dimensión Empatía	100
Tabla 22: Pertinencia y claridad de la dimensión Asertividad	100

Tabla 23: Pertinencia y claridad de la dimensión Patrones de realización o socialización.....	101
Tabla 24: Pertinencia y claridad de la dimensión Cooperación y liderazgo.....	101
Tabla 25: Pertinencia y claridad de la dimensión Respeto y responsabilidad	102
Tabla 26: Pertinencia y claridad de la dimensión Resolución de conflictos	102
Tabla 27: Pertinencia y claridad de la dimensión Gestión emocional	102
Tabla 28: Pertinencia y claridad de la dimensión Autoestima	103
Tabla 29: Descripción del cuestionario definitivo	104
Tabla 30: Categorías del análisis de contenido	110
Tabla 31: Cronograma del programa AYANA.....	128
Tabla 32: Resultados del pre-test en la dimensión empatía.....	164
Tabla 33: Resultados del pre-test en la dimensión empatía en función del sexo.....	164
Tabla 34: Resultados del pre-test en la dimensión empatía en función de la edad	165
Tabla 35: Resultados del pre-test en la dimensión asertividad	165
Tabla 36: Resultados del pre-test en la dimensión asertividad en función del sexo.....	166
Tabla 37: Resultados del pre-test en la dimensión asertividad en función de la edad	167
Tabla 38: Resultados del pre-test en la dimensión patrones de relación o socialización.....	168
Tabla 39: Resultados del pre-test en la dimensión patrones de relación o socialización en función del sexo	168
Tabla 40: Resultados del pre-test en la dimensión patrones de relación o socialización en función de la edad	169
Tabla 41: Resultados del pre-test en la dimensión cooperación y liderazgo.....	171
Tabla 42: Resultados del pre-test en la dimensión cooperación y liderazgo en función del sexo.....	171
Tabla 43: Resultados del pre-test en la dimensión cooperación y liderazgo en función de la edad	171
Tabla 44: Resultados del pre-test en la dimensión respeto y responsabilidad	173

Tabla 45: Resultados del pre-test en la dimensión respeto y responsabilidad en función del sexo.....	173
Tabla 46: Resultados del pre-test en la dimensión respeto y responsabilidad en función de la edad	173
Tabla 47: Resultados del pre-test en la dimensión resolución de conflictos.....	174
Tabla 48: Resultados del pre-test en la dimensión resolución de conflictos en función del sexo.....	175
Tabla 49: Resultados del pre-test en la dimensión resolución de conflictos en función de la edad	175
Tabla 50: Resultados del pre-test en la dimensión gestión emocional	176
Tabla 51: Resultados del pre-test en la dimensión gestión emocional en función del sexo.....	176
Tabla 52: Resultados del pre-test en la dimensión gestión emocional en función de la edad	177
Tabla 53: Resultados del pre-test en la dimensión autoestima.....	178
Tabla 54: Resultados del pre-test en la dimensión autoestima en función del sexo.....	178
Tabla 55: Resultados del pre-test en la dimensión autoestima en función de la edad	178
Tabla 56: Resultados de la prueba de t para la dimensión empatía.....	201
Tabla 57: Resultados del post-test en la dimensión empatía en función del sexo.....	201
Tabla 58: Resultados del post-test en la dimensión empatía en función de la edad	202
Tabla 59: Resultados de la prueba de t para la dimensión asertividad	202
Tabla 60: Resultados del post-test en la dimensión asertividad en función del sexo.....	203
Tabla 61: Resultados del post-test en la dimensión asertividad en función de la edad	204
Tabla 62: Resultados de la prueba de t para la dimensión patrones de relación o socialización.....	205

Tabla 63: Resultados del post-test en la dimensión patrones de relación o socialización en función del sexo	206
Tabla 64: Resultados del post-test en la dimensión patrones de relación o socialización en función de la edad	206
Tabla 65: Resultados de la prueba de t para la dimensión cooperación y liderazgo	207
Tabla 66: Resultados del post-test en la dimensión cooperación y liderazgo en función del sexo.....	208
Tabla 67: Resultados del post-test en la dimensión cooperación y liderazgo en función de la edad	208
Tabla 68: Resultados de la prueba de t para la dimensión respeto y responsabilidad	210
Tabla 69: Resultados del pretest en la dimensión respeto y responsabilidad en función del sexo.....	210
Tabla 70: Resultados del post-test en la dimensión respeto y responsabilidad en función de la edad	211
Tabla 71: Resultados de la prueba de t para la dimensión resolución de conflictos.....	212
Tabla 72: Resultados del post-test en la dimensión resolución de conflictos en función del sexo.....	212
Tabla 73: Resultados del post-test en la dimensión resolución de conflictos en función de la edad	213
Tabla 74: Resultados de la prueba de t para la dimensión gestión emocional	213
Tabla 75: Resultados del post-test en la dimensión gestión emocional en función del sexo.....	214
Tabla 76: Resultados del post-test en la dimensión gestión emocional en función de la edad	214
Tabla 77: Resultados de la prueba de t para la dimensión autoestima	215
Tabla 78: Resultados del post-test en la dimensión autoestima en función del sexo.....	216
Tabla 79: Resultados del post-test en la dimensión autoestima en función de la edad	216

Tabla 80: Porcentaje de aparición de metacategorías y categorías del grupo de discusión	217
Tabla 81: Resultados del bloque actuación con respecto a las dimensiones del programa del cuestionario de satisfacción	222
Tabla 82: Resultados del bloque actuación con respecto a las dimensiones del programa del cuestionario de satisfacción en función del sexo	223
Tabla 83: Resultados del bloque actuación con respecto a las dimensiones del programa del cuestionario de satisfacción en función de la edad	224
Tabla 84: Resultados del bloque satisfacción con el programa del cuestionario de satisfacción	226
Tabla 85: Resultados del bloque satisfacción con el programa del cuestionario de satisfacción en función del sexo	226
Tabla 86: Resultados del bloque satisfacción con el programa del cuestionario de satisfacción en función de la edad	227
Tabla 87: Elementos aprendidos más valorados por el alumnado en el cuestionario de satisfacción	228
Tabla 88: Resultados de las actuaciones de mejora expuestas por el alumnado en el cuestionario de satisfacción	228
Tabla 89: Triangulación de los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones de análisis	230

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo presenta un estudio sobre la influencia que tiene la Expresión Corporal en el desarrollo de las habilidades socioafectivas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria.

El uso de la Expresión Corporal viene determinado por la influencia que esta tiene para el desarrollo del mundo interno (Schinca, 2002) del alumnado, así como para la expresión de sentimientos (Stokoe, 1967), ideas y estados de ánimo. La metodología expresiva planteada por Montávez y Zea (1998 y 2004), empleada en este trabajo, favorece igualmente el trabajo en equipo y la puesta en juego de las dimensiones propias de la Expresión Corporal.

La población destinataria elegida, adolescentes, se encuentra en un ciclo vital donde los cambios en la esfera bio-psico-social son muy marcados (Dávila, 2004), (UNESCO, 2008), (Tesouro, Palomanes, Bonachera, y Martínez, 2013) y (Ramos, 2013), atendiendo a la aparición de los caracteres sexuales secundarios, una construcción identitaria que conformará su identidad adulta o la manera en la que se relaciona en sociedad. Partiendo de esto, se consideró que el empleo de la Expresión Corporal en esta población podría repercutir de forma beneficiosa en el desarrollo de las áreas afectiva, social y cognitiva.

Un desarrollo de la inteligencia emocional y de las habilidades socioafectivas favorecerá que el alumnado encuentre estrategias para las relaciones interpersonales

(Romagnoli, Mena y Valdés, 2007), así como recursos para gestionar diferentes aspectos de su personalidad, promoviendo una construcción de su identidad basada en la empatía, la asertividad, el respeto y la responsabilidad. Igualmente, se busca promover actitudes cooperativas, de liderazgo positivo, de gestión emocional y de resolución de conflictos, todo ello atendiendo a la autoestima del alumnado.

De esta manera, la presente investigación supone un estudio basado en el diseño, implementación y evaluación de un programa de Expresión Corporal para el desarrollo de las habilidades socioafectivas del alumnado de 4º de ESO C del Instituto de Educación Secundaria (IES) Averroes, de la ciudad de Córdoba.

En este trabajo se puede encontrar un marco teórico donde se desarrolla exhaustivamente tanto lo referente a la Expresión Corporal en el ámbito educativo a nivel conceptual y legislativo, como lo concerniente a la adolescencia y los cambios en las diferentes esferas del ser humano en este ciclo vital. Igualmente se presenta, desde una perspectiva epistemológica, el significado y componentes de la inteligencia emocional y su incidencia en el desarrollo de las habilidades socioafectivas de la población adolescente.

Atendiendo a la metodología seguida en esta investigación, el bloque 2 de este trabajo justifica y define el problema que centra este estudio, así como su operativización en objetivos e hipótesis. Al mismo tiempo, recoge las dimensiones de análisis y sus variables constitutivas, el diseño de investigación elegido para su control, siendo este de carácter cuasi-experimental pretest-postest sin grupo de control, las características del grupo informante y los instrumentos de recogida de información diseñados para dar respuesta a las finalidades planteadas. Atendiendo a las herramientas, es preciso señalar la elaboración y validación de un cuestionario para la medición de las habilidades socioafectivas del alumnado en formato pretest y postest, un programa de Expresión Corporal encaminado a generar un impacto positivo en las habilidades socioafectivas del alumnado, un diario de campo en el que se han recogido, por parte del docente responsable de llevar a cabo las diferentes sesiones del programa, aspectos relativos a su implementación, un grupo de discusión con el alumnado para

evaluar las fortalezas y debilidades del programa y un cuestionario de satisfacción, igualmente dirigido al alumnado, con el fin de valorar los diferentes elementos definatorios del programa.

El bloque 3 de este estudio recoge los resultados obtenidos a través de los diferentes instrumentos. Además del análisis general de los resultados recogidos mediante las respuestas ofrecidas por el grupo informante en las diferentes herramientas diseñadas, se han llevado a cabo análisis diferenciales para analizar las respuestas en función del sexo y la edad del alumnado.

Finalmente, el bloque 4 recoge la discusión y las conclusiones, atendiendo a los objetivos inicialmente planteados y ofreciendo las limitaciones encontradas y unos apuntes para el futuro desarrollo de nuevas investigaciones.

Tras el estudio aquí realizado, se puede concluir que la Expresión Corporal influye en el desarrollo de las habilidades socioafectivas del alumnado de manera que modifica su percepción respecto a sus capacidades, ya que inicialmente mostraron una alta deseabilidad social que impidió conseguir diferencias significativas en todos los casos. Pese a ello, la recogida de datos por los diferentes instrumentos indica una alta satisfacción del alumnado en cuanto a su participación en el programa y a su objetivo, el desarrollo de habilidades socioafectivas.

BLOQUE I. MARCO TEÓRICO

La inteligencia puede dejarse ver en cosas que poco o nada tienen que ver con los números o las palabras. Pensamos el mundo en todos los ámbitos en que lo experimentamos, incluyendo las distintas maneras en que utilizamos nuestros sentidos.

*Pensamos en sonidos. Pensamos en movimiento.
(Robinson, 2014, p.36)*

CAPITULO I. La Expresión Corporal

Numerosas publicaciones, textos, tesis y estudios versan sobre los orígenes de la Expresión corporal (EC) y cómo ha evolucionado a lo largo del tiempo. En este capítulo se presenta aquellas cuestiones referentes a la EC a nivel de concepto, dimensiones, elementos y metodología, teniendo como base el ámbito educativo, ya que es el escenario de actuación que ocupa este trabajo. Se desarrollará la perspectiva educativa de la EC en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

1. Definición y dimensiones de la Expresión Corporal

En este primer momento se presentan las definiciones aportadas por diferentes autores y autores respecto a la EC con la intención de acercarnos a este bloque de contenidos de la Educación Física (EF) a nivel conceptual. Igualmente, es necesario desarrollar teóricamente las dimensiones de dicha área con el objeto de concretar qué acciones se enmarcan dentro de la EC y cuáles no.

1.1. Expresión Corporal. Definición

Para abordar este trabajo resulta fundamental definir la EC a través del tiempo de manera que se observe la evolución conceptual de esta disciplina. Una de las grandes impulsoras de la EC, Stokoe (1967), la definió como una manera de exteriorizar estados de ánimo y reflejar sentimientos, teniendo como finalidad un desarrollo integral del

ser humano. Posteriormente, Stokoe (1974) conceptualizó la EC como una forma de danza y un lenguaje que da la posibilidad de entrar en contacto consigo mismo, en una fase llamada intracomunicación, y con los demás, generando un mayor conocimiento de estos, así como una expresión y comunicación con el resto del mundo, en lo que define como fase intercomunicativa. Para la citada autora, esta disciplina que aún, entre otras, danza, música y arte dramático, no requiere que se desarrolle una destreza o habilidades próximas a las alcanzadas por los y las profesionales, sino que busca el desarrollo de la capacidad expresiva de la comunicación mediante diferentes elementos corporales (ya sea la voz, la percusión o el movimiento) que favorecen la comunicación con el propio cuerpo y con las demás personas.

Posteriormente Schinca (1980) usa el concepto de expresión dinámica desde un punto de vista técnico, pero en clara relación con la EC y que servirá para apoyar la definición de esta disciplina a posteriori. Según la autora la expresión dinámica trata de rentabilizar las experiencias con la intención de dirigir las hacia la adquisición de una mejora en la habilidad motriz, la interiorización propioceptiva y el desarrollo de representaciones mentales adecuadas, todo ello mediante el uso del cuerpo, el tiempo y el espacio.

Motos (1985) habla de la EC como un término ambiguo donde se realiza una nueva apropiación del cuerpo para expresarse con este de manera democrática y cuyo éxito radica en la capacidad de todo ser humano de expresarse corporalmente, sin necesidad de habilidades técnicas, muy en consonancia con lo que propone Stokoe (1974).

Desde el ámbito del yoga, Choque (1990) plantea una definición de la EC basada en una serie de dinámicas o juegos que amplían las capacidades expresivas, imaginativas, comunicativas y de desarrollo de la creatividad a través del lenguaje corporal.

Una definición más analítica propone De Andrés (1993), puesto que plantea su definición a partir de la composición de las palabras que conforman esta disciplina. En este caso la EC para la autora se trata de la capacidad de exteriorizar con el cuerpo un

lenguaje propio. Este lenguaje está fundado por una interminable lista de aspectos a tener en cuenta como la postura, los gestos o la proximidad en la comunicación entre otros.

En palabras de Pelegrín (1996), la EC es "aquello que manifiesto, que surge de mi interior y que exteriorizo en el gesto, en el cuerpo, y a través de ello prolongo la manifestación, la sensación, dinamizando y transformando" (p. 347). Esta autora indica que la perspectiva pedagógica la EC se encarga de explorar y encauzar la espontaneidad mediante propuestas lúdicas que permiten el desarrollo creativo de alumnado de forma individual y grupal.

Para Sierra (2000), la EC es un contenido de la EF que se define por la aceptación, la búsqueda, la concienciación, la interiorización y el empleo del cuerpo y sus capacidades expresivas de manera creativa, posibilitando la comunicación de diferentes pensamientos, emociones o ideas entre otras cuestiones.

Schinca (2002) habla de la EC como una disciplina que permite profundizar y estudiar el uso de nuestro cuerpo para adquirir un lenguaje propio, presentando físicamente procesos internos que se expresan de forma creativa.

El trabajo de Arteaga (2003) habla de una EC y una comunicación corporal que adquiere la condición de materia educativa y que permite el conocimiento personal y la comunicación interpersonal, así como la exteriorización de sentimientos, puesto que es entendida como un lenguaje utilizado para expresar y comunicar mediante el cuerpo.

Santiago (2004) apunta que la EC es una manifestación que permite, mediante el propio cuerpo, presentar al individuo en un tiempo y un espacio, así como la forma en que se desenvuelve con el resto de personas y con el mundo.

El concepto planteado por Montesinos (2004) aborda la materia a través de elementos fundamentales de la misma, ya que señala que se trata de una serie de técnicas

corporales, espaciales y temporales que sirven para expresar el mundo interno de cada persona artísticamente.

Sefchovich y Waisburd (2005) ofrecen una visión pedagógica de la EC al considerarla un conjunto de técnicas que permite aprender, desarrollarse personalmente, establecer puentes entre el mundo interior y exterior, así como comunicarse a través del cuerpo. Hacen referencia igualmente a la importancia del conocimiento, las emociones, los sentimientos, la creatividad y la experiencia en el uso del cuerpo para expresarse. En consonancia con estos autores, Llopis (2005) se posiciona en la perspectiva pedagógica ya que habla de la EC como una manera de educar a través del movimiento expresivo. Dicha educación se desarrollaría a través del cuerpo pasando desde un mundo interno formado por percepciones sensoriales, internas y externas, a la manifestación sentimental, emocional y de pensamiento.

Especialmente relevante es la aportación de Cachadiña, Rodríguez y Ruano (2006) para el trabajo que aquí se expone, ya que pone en juego no solo los aspectos comunicativos, expresivos y cognoscitivos del cuerpo y el movimiento, sino que apunta directamente hacia el componente afectivo.

Coterón, Sánchez, Montávez, Llopis, y Padilla (2008) habla de la EC como una asignatura que favorece el desarrollo de la dimensión expresiva del movimiento. Los autores plantean que la EC trata de una disciplina donde los conocimientos y estructura están bien organizados, quedando descartada la propuesta de un conjunto de técnicas diferentes coincidentes en aspectos fundamentales. Esto contrasta con lo planteado por Montesinos (2004) o Sefchovich y Waisburd (2005) desde la consideración de la EC como un conjunto de técnicas, según aluden estos últimos autores.

Castillo y Rebollo (2009) indican la importancia de la EC en el ámbito educativo para el desarrollo expresivo del alumnado, así como para la mejora en la comunicación interpersonal entre discentes y docentes.

Torrents (2011), al igual que Coterón et al. (2008), define la EC como una disciplina. Para la autora la EC se define como una manera de comunicarse y expresarse a través del cuerpo, mediante un lenguaje propio.

Más recientemente Gil (2015), en su tesis, hace una recopilación de definiciones sobre la materia, entre las que se encuentran algunas de las planteadas por los autores y autoras citadas anteriormente, lo cual permite al autor arrojar luz sobre una posible definición que aúna todas las anteriores, concretando que la EC sería:

la capacidad del ser humano de expresar, a través de un lenguaje corporal propio y sin implicación directa del lenguaje verbal (sea hablado o escrito), una serie de emociones, estados de ánimo e ideas originadas o asimiladas en el mundo interno del sujeto, con intención expresiva, comunicativa, creativa y/o estética.
(p. 52)

Atendiendo a cada una de las definiciones anteriores se observan algunos conceptos que coinciden en ellas como emociones, cuerpo, movimiento, espacio, tiempo, habilidades afectivas, interiorización o mundo interno, estados de ánimo, desarrollo personal e integral, comunicación, expresión, creatividad o componente estético, entre otras. Estas últimas cuatro corresponden a las dimensiones propias de la EC; dimensión comunicativa, expresiva, creativa y estética; las cuales recoge y desarrolla Coterón et al. (2008) y Montávez (2011). El resto de conceptos tendrán una gran importancia para definir el presente trabajo, pero en el siguiente apartado se antoja fundamental tratar las dimensiones citadas.

1.2. Dimensiones de la Expresión Corporal

Uno de los factores fundamentales para concebir la EC en la práctica es el conocimiento de las dimensiones que la conforman. Para el desarrollo de este apartado tomaremos como referencia la clasificación que propone Coterón et al.

(2008), donde se establecen cuatro dimensiones: la comunicativa, la expresiva, la creativa y la estética.

La dimensión expresiva, a partir de la adaptación de Montávez (2011) sobre el trabajo de los citados autores, se consideraría cómo el acceso de manera consciente a nuestro mundo interno y sus manifestaciones, pudiendo presentar o exteriorizar ideas, estados de ánimo, sentimientos y emociones. Esta autora, en sinergia con Schinca (1988), considera que para poder desarrollar dicha dimensión es preciso realizar un proceso que comprende tres fases:

- Una primera fase sería la toma de conciencia del cuerpo, que supone experimentar y explorar, mediante las bases físicas, las posibilidades y capacidades de expresión de nuestro propio cuerpo, generando un autoconocimiento y autorrealización de manera consciente de aquello que queremos expresar o exteriorizar. En este sentido se podría decir que, a partir de nuestro propio conocimiento del cuerpo, se puede llegar a conocer qué capacidades físicas y expresivas tenemos para ponerlas en juego en la expresión corporal de procesos internos complejos.
- La segunda fase sería la vivencia emocional. Atendiendo a este estadio, se puede hablar de la influencia que tiene la primera fase sobre la propia persona, llegando a tomar conciencia de sus capacidades físicas. Esto genera un conocimiento de nuestro estado emocional y de las vivencias personales, así como de la influencia directa que tiene en la manera en que exteriorizamos, corporalmente, nuestras emociones o estados de ánimo. Esto supone un modo de interrelación con el resto de las personas como veremos a continuación.
- La tercera y última fase del proceso es la consolidación de las habilidades expresivas. Esta fase supone una comunión entre las dos anteriores de manera que, mediante nuestro cuerpo y las capacidades

físicas que poseemos, exteriorizamos, expresamos, nuestro mundo interno de forma personal. Como indica Montávez (2011, p.43), "todo movimiento está impregnado de la personalidad de quién lo realiza", es decir, toda manifestación expresiva de nuestro mundo interno sería significativa, puesto que expone, mediante sus capacidades físicas, algo tan propio y personal como su mundo interno.

La dimensión comunicativa está íntimamente ligada a la expresiva. En la dimensión expresiva tomamos conciencia de nuestro mundo interno, y de nuestras posibilidades para manifestarlo corporalmente, y en la comunicativa va un paso más allá siendo un proceso en el que entramos, de manera intencionada, en contacto con el otro y con el mundo mediante el lenguaje corporal para comunicarnos.

Si anteriormente indicábamos que cada acto expresivo contiene una esencia personal, se puede llegar a la conclusión de que cada persona realizará una serie de gestos que ponen de manifiesto la realidad interna de dicha persona. Montávez (2011) entiende el gesto como mínimo común múltiplo de la comunicación, por lo que reducir la comunicación al gesto sería insuficiente para entender el acto comunicativo. Coterón et al. (2008) ponen de manifiesto que la dimensión comunicativa en EC se entiende desde dos perspectivas: el cuerpo-social y el cuerpo-arte. Desde su enfoque el cuerpo-arte abarcaría al cuerpo-social, aunque en este caso vamos a acercarnos más al segundo por su interés en este trabajo.

El cuerpo-social se construye desde el lenguaje gestual, el cual se forma a partir de las convenciones sociales y culturales. Una de las funciones a las que alude Montávez (2011), recreando lo presentado por Pérez-Roux (2008) y Sánchez, Coterón, Padilla, Llopis y Montávez (2008), es que la función social de la comunicación nos permite transmitir emociones, sentimientos, ideas, entre otras cuestiones. De esta forma, mediante el cuerpo, expresamos de manera intencional dichos sentimientos o emociones con una clara intención comunicativa, o planteado de otra forma, presentamos a otras personas a nivel corporal (dimensión comunicativa) nuestro

mundo interno (dimensión expresiva). Mediante esta comunicación podemos desarrollar o crear producciones colectivas, que resultan de gran interés social.

La siguiente dimensión resulta inherente al ser humano en su día a día y fundamental en el ámbito de la EC. La dimensión creativa se presenta como un proceso de construcción donde; con el objetivo de obtener resultados novedosos, originales y nunca vistos; se presentan pensamientos asociativos y divergentes (Sánchez et al., 2008). Jodorowsky (2003, p.300) lanza una frase bastante sugerente sobre la creatividad y su amplitud "la creatividad desborda las palabras". Los estímulos que recibimos o que buscamos para ser creativos los percibimos de todo aquello que nos rodea y de lo que aprendemos. Por ello Montávez (2011) propone que la educación debe tener el objetivo de ofrecer una formación holística, y para ello la creatividad es clave. Acorde con esto, previamente Montávez (2001a) planteaba que el sistema educativo debe buscar que el alumnado crezca en la curiosidad y la investigación, para lo cual es preciso estimularlo en este sendero.

Volviendo al aspecto antropológico de la creatividad, esta es inherente al ser humano ya que gracias a ella ha podido avanzar hasta la actualidad. Para Alsina (2012) la creatividad sería dar respuesta de manera satisfactoria y novedosa a diferentes situaciones en un contexto determinado. Problemas nuevos que requieren soluciones novedosas son los que han movido a la humanidad a explorar insólitos caminos por los que andar y crecer.

En el ámbito de la EC es esencial el componente creativo si tenemos en cuenta las dimensiones anteriores, ya que las manifestaciones del mundo interno de cada persona se van a representar, tanto física como gestualmente, de manera distinta debido a que el camino que han elegido para llegar a la respuesta ha sido personal y diferente. En cuanto a las creaciones grupales estas son muy enriquecedoras, puesto que las aportaciones de las vivencias de cada persona, sus diferentes capacidades y los distintos caminos (mediante los que cada persona accede a las respuestas sobre las cuestiones planteadas), suponen un *collage* de experiencias que se funden en una creación colectiva. Esto de nuevo genera estímulos que nos provocan nuevas ideas y

creaciones. La creatividad nos da la libertad de soñar con lo imposible, de crear autónomamente, de dividir, multiplicar, disminuir o aumentar la realidad para obtener un resultado nuevo, original y diferente como presenta Jodorowsky (2003), y para ello debemos crear espacios donde cada persona se sienta en libertad para desarrollarse creativamente (Robinson,2014).

La última dimensión que compone la EC es la estética. Sánchez et al. (2008) atribuye características al producto generado en el proceso creativo donde se aprecian factores como el equilibrio, la composición y la armonía. Como propone Montávez (2001b) la EC nos invita a atender a los detalles que se encuentran en nuestras propias respuestas buscando la estética en el arte, ya sea en general o en el arte del movimiento, para así poder expresar, comunicar y crear desde nuestro mundo interno. Por ello, la dimensión estética influye tanto en la expresión, como en la comunicación y en la creación. Si, como indica Montávez (2011), entendemos la EC como una área que se inspira en las diferentes manifestaciones artísticas corporales (Danza, Dramática Corporal y Circo Contemporáneo), debemos tener en cuenta que el resultado del proceso por el cual expresamos, comunicamos y creamos, parte de nuestras propias vivencias, emociones y sentimientos, lo que genera en la persona que lo observa una reacción emocional.

Las dimensiones de la EC, así como sus definiciones, nos ayudan a entender mejor qué acciones se encontrarían dentro de esta disciplina y cuáles no. Así, la intervención que se produce en los diferentes escenarios debe respetar estas cuatro dimensiones como plantean Coterón et al. (2008), Sánchez et al. (2008) y Montávez (2011).

2. Perspectiva pedagógica de la Expresión Corporal en el escenario de la Educación Física

Una vez definida la EC y las dimensiones que la conforman es necesario acercarse al ámbito que ocupa este trabajo. Para ello, se va a realizar una mirada a través de las leyes educativas recientes con el objeto de esclarecer qué lugar ocupa la EC dentro de

la EF en el currículo. Esto es necesario puesto que el trabajo realizado se desarrolló estando en vigor la Ley Orgánica de Educación (LOE) y actualmente se encuentra vigente la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

2.1. La Expresión Corporal en la Ley Orgánica de Educación

La EC dentro del área de EF ha disfrutado de una importante evolución a lo largo de las diferentes leyes educativas que se han llevado a cabo en España. Como recoge Sierra (2000), la evolución de la EC ha provocado que pase de incorporarse meramente a la educación infantil y primaria a extenderse al resto del sistema educativo. Desde la Ley General de Educación del 70 hasta la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la evolución de la EC ha seguido un proceso que ha llevado a una notable consolidación dentro del ámbito educativo.

Entrando en el área de EF, resulta necesario destacar que la EC supone uno de los cuatro grandes bloques de contenidos que comportan dicha área del currículo, tanto en primaria como secundaria, así como desde la LOGSE (1990) a la LOMCE (2013). A pesar del momento político en España donde la alternancia en el gobierno ha provocado una infinidad de modificaciones en materia de educación.

El presente trabajo está enmarcado en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), vigente en el momento de realización del programa que se presentará posteriormente. Hay que destacar que en el ámbito que nos ocupa, la EC, no hay cambios de relevancia entre la LOE (2006) y la LOMCE (2013).

En este Real Decreto se establecieron las ocho competencias básicas que el alumnado debía adquirir para superar la etapa de la ESO. Estas competencias son:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.

- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

Concretamente en esta área dicho Decreto apunta que la EF no solo debe guiar al alumnado a una consolidación de hábitos deportivos saludables y a una adquisición de capacidades instrumentales, sino que debe servir para desarrollar valores, conocerse a sí mismo y a sí misma, así como para adquirir mejores estrategias de expresión y comunicación. De esta forma, los bloques que se presentan son:

1. Condición física y salud.
2. Juegos y deportes.
3. Expresión corporal.
4. Actividades en el medio natural.

En el bloque 3 se alude que a través de la EC el alumnado desarrolla aprendizajes encaminados a expresar y comunicar sentimientos, emociones o ideas en un espacio en el que es necesario que se le oriente lúdica y emocionalmente para favorecer su desarrollo personal. Como se puede comprobar, este Real Decreto está muy en la línea de lo planteado por autores y autoras de relevancia en la EC citados anteriormente como Stokoe (1974), Motos (1985), Choque (1990), De Andrés (1993), Pelegrín (1996), Sierra (2000), Schinca (2002), Arteaga (2003), Santiago (2004), Montesinos (2004), Sefchovich y Waisburd (2005), Llopis (2005), Cachadiña et al. (2006), Sánchez et al. (2008), Castillo y Rebollo (2009), Montávez (2011) o Gil (2015).

En este documento de ley se hace referencia a que la EF favorece principalmente la competencia del conocimiento e interacción con el mundo físico, la competencia social y ciudadana, la autonomía e iniciativa personal, la competencia cultural y artística, aprender a aprender o la competencia en comunicación lingüística. En el texto se cita

respectivamente que promueve el conocimiento y la interacción con el mundo físico basándose en criterio de acondicionamiento físico, hábitos saludables y uso responsable de la naturaleza; que mejora la competencia social y ciudadana mediante el trabajo en equipo o el cumplimiento de normas; que incide positivamente en la autonomía e iniciativa personal ya que el alumnado debe organizarse tanto individual como colectivamente, cediéndole el protagonismo en situaciones donde debe superarse a sí mismo; que mediante el conocimiento, entre otros, de danzas o juegos populares, propios y ajenos, se desarrolla la competencia cultural y artística; que aborda la competencia de aprender a aprender ya que mediante la experimentación es capaz de planificarse debidamente; y que impulsa la competencia en comunicación lingüística mediante la adquisición de un lenguaje propio y específico de la materia.

El acercamiento que hace el Real Decreto a las competencias que se desarrollan mediante la EF es apropiado, aunque resulta necesario destacar algunos aspectos más con respecto al desarrollo de dicha asignatura en relación a su bloque de contenidos de EC. Este contenido expresivo es capaz de incidir favorablemente en la adquisición de todas las competencias, por lo tanto, y teniendo en cuenta que la EF es más amplia contando con otros tres bloques, se podría considerar que esta materia favorece el desarrollo de las ocho competencias recogidas en el currículo educativo para secundaria.

Centrando la atención en la EC, Montávez (2012) hace una revisión de la influencia de esta área en el desarrollo de las competencias básicas propuestas para primaria en el currículo. Al ser las mismas competencias para las dos etapas educativas, se puede extrapolar a sabiendas que siendo diferente el momento educativo, la relevancia de la adquisición de las mismas y la influencia de la EC resulta igual de importante.

La competencia en comunicación lingüística se trabaja mediante la EF, según el Real Decreto 1631/2006 a través de los numerosos intercambios comunicativos que se desarrollan durante las sesiones de EF y a la adquisición de vocabulario propio de la materia. En cuanto a la EC, en relación con esta competencia, llegamos a una

comunicación con un mayor número de matices y que se antoja más completa y compleja que la meramente lingüística.

Según plantea Fraile (2013), la comunicación es la facultad de intercambiar mensajes, ya sean verbales o no, por lo que entra en juego el componente no verbal para comunicarnos de manera más adecuada. Para este autor la comunicación y la escucha activa se basa, entre otros, en tres factores principales, el lenguaje paraverbal (cualidades de la voz y los sonidos emitidos), la kinesia (expresión corporal, y el dominio de gestos y posturas) y la proxémica (uso del lenguaje en relación con el receptor o receptora y la distancia a la que nos encontramos). Con estos tres factores encontramos que tanto el lenguaje paraverbal, como la kinesia y la proxémica influyen en la comunicación, y deben ser trabajados en la EC, si se toma como referencia una comunicación asertiva donde se cuiden dichos factores.

La competencia matemática, la cual no viene recogida dentro de las competencias que se desarrollan en la EF en el Real Decreto 1631/2006, según plantea Montávez (2012) se promueve tanto en la EF en general como en la EC en particular favoreciendo el desarrollo de esta competencia mediante el trabajo de espacios, tiempos, ritmos, figuras coreográficas, niveles espaciales, distancias o pulsos, entre otros aspectos, cuestión en la que coincide con Cañizares y Carbonero (2009), Díaz et al. (2009), Schinca (1988) y Rueda (2004).

En lo que atañe a la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico el propio Real Decreto señala que, a través del cuerpo el ser humano se relaciona con el entorno, en el marco de la EF, buscando la salud tanto física como psicológica y social. Apunta también que la EF favorece la adquisición de hábitos y criterios para el desarrollo de estados físicos saludables. Además de lo comentado, la relajación holística presente en cada sesión de EC, realizada a través de técnicas saludables, mejora el conocimiento, la conciencia y la interacción con el mundo físico (Montávez y Zea, 2004 y Ruano, 2009). En definitiva, la EC favorece la salud holística de la persona (Montávez y Zea, 1998; Stokoe, 1990; Rodríguez, 2008; Delgado, Tercedor y Tercedor 2008).

En cuanto al tratamiento de la información y competencia digital; como apuntan autores como Moreno, Tamayo y Vázquez (2004), Molero (2008) o Montávez y Ortiz (2008); la EC está íntimamente relacionada con el mundo audiovisual a través del uso de reproductores musicales, grabaciones, fotografías entre otras herramientas que permiten no sólo la grabación de los propios proyectos que se realizan, sino que posibilita la visualización de manifestaciones artísticas que sirvan de inspiración en procesos de aprendizaje y sensibilización en esta materia.

Montávez (2011) señala los beneficios del uso de las nuevas tecnologías para el intercambio de información y documentación, salvando la barrera de la distancia, y como elemento motivador para el alumnado, aprovechando la disposición positiva del mismo hacia el uso de las redes sociales e internet. En este sentido, sí se tiene en cuenta el momento actual donde la imagen, el sonido y los soportes informáticos inundan nuestra sociedad, resulta imprescindible recurrir al ámbito de las nuevas tecnologías para su uso en la EC (Sánchez et al., 2008). Flashmobs, lipdubs, videoclips, harlem shakes o mannequin challenge son manifestaciones artísticas que han tenido gran repercusión en estos últimos años y que se deben tener en cuenta para su empleo en la EC y en las redes sociales a partir de un uso educativo de las mismas.

La competencia social y ciudadana se destaca en el Real Decreto, desde la perspectiva de la EF, debido al componente social presente en la propia materia en juegos, deportes o aceptación de unas normas establecidas, entre otras cuestiones. Concretamente la EC influye en la adquisición de esta competencia de manera importante debido al componente comunicativo (Ortiz, 2002; Learreta, Sierra y Ruano, 2005 y Coterón et al., 2008) y al componente creativo en el trabajo en grupo que supone llegar a acuerdos, así como establecer y presentar ideas en conjunto, como indican Arteaga, Viciano y Conde (1997), Pérez-Roux (2008), Sánchez et al. (2008) o Montávez y Zea (2009). Si se tienen presentes determinados valores en cuanto a la comunicación, como se verá en los apartados posteriores, nos encontramos con que la EC no solo sirve para desarrollar esta competencia, sino que a nivel educativo puede resultar de una gran importancia para el desarrollo de habilidades socioafectivas.

Si la EF favorece la competencia cultural y artística a través de juegos populares, danzas y manifestaciones culturales diversas, la EC es protagonista de esta competencia. Además, la EC favorece que el alumnado sea capaz de conocer sus capacidades expresivas y ponerlas en juego de manera que, no solo comunique, sino que sean novedosas y estéticas. Para ello los alumnos y alumnas se sirven de manifestaciones artísticas populares o de su interés generando, en ellos y ellas, además de consciencia sobre dichas manifestaciones, conocimiento práctico sobre su ejecución y sensibilidad ante las expresiones artísticas que puedan presenciar (Montávez, 2012).

Al hilo de lo planteado anteriormente, el alumnado desarrolla la competencia de aprender a aprender mediante el conocimiento de sus posibilidades, potencialidades y límites. Desde la EC, si se tiene en cuenta que para que una propuesta se considere de EC debe contener el componente expresivo, es indudable que el alumnado desarrolla un proceso de autoconocimiento para saber sus posibilidades expresivas y de qué manera las comunica al resto de personas a través de la imaginación, experimentación y creatividad (Montávez, 2011).

La última de las competencias presentes en el Real Decreto, la autonomía e iniciativa personal, establece dos aspectos por los cuales la EF, y bajo nuestro prisma la EC, influyen positivamente en el desarrollo de esta competencia. En primer lugar, al alumnado se le plantea el rol de organizador, a nivel individual y colectivo, de actividades relacionadas con la práctica de actividad física. En segundo lugar, dicha influencia se produce a través de la autosuperación, la perseverancia y la actitud positiva para enfrentarse a determinadas tareas o para la mejora su condición física. Además de lo señalado en el Real Decreto, la metodología planteada para las propuestas de EC, activa y participativa, favorece que el alumnado sea el protagonista de su propio aprendizaje (Cañizares y Carbonero, 2009).

2.2. La Expresión Corporal en la Ley Orgánica de Mejora Educativa

Actualmente las leyes educativas han sufrido una modificación debido a la reciente ley orgánica 8/2013 aprobada en el Real Decreto 1105/2014 para la mejora de la calidad educativa. Esta modificación establece una serie de cambios a nivel de legislación educativa en diferentes aspectos. En lo referente a las competencias, estas se basan en las de la LOE (2006) sintetizando las ocho anteriores en siete donde se recoge, sin variaciones significativas, dichas competencias.

- Comunicación lingüística.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- Conciencia y expresiones culturales.

La LOMCE (2013) señala, en relación con el ámbito expresivo, aquellos elementos fundamentales de la EC como es el cuerpo, el tiempo, el espacio y las energías (como se verá en apartados posteriores), así como las dimensiones presentadas en este trabajo (comunicativa, expresiva, creativa y estética). Igualmente apunta al uso del mimo y el juego expresivo, dramatizado o cantado para el trabajo de actividades de índole artística. Destaca, en los estándares de aprendizaje evaluables en los diferentes ciclos, el uso de danzas y técnicas corporales para la producción de acciones motrices con intención artístico-expresiva, o la creación y realización de composiciones grupales de la misma índole. Se incorpora también en dichos estándares, así como en los criterios de evaluación y en el desarrollo de la EF dentro de las materias del bloque de asignaturas específicas del anexo II de la LOMCE (2013), la necesidad de la reflexión sobre la actividad realizada o el uso de las nuevas tecnologías para compartir, analizar o estudiar el material relacionado con las diferentes materias recogidas en la ley.

El componente emocional se recoge dentro de la descripción de la materia de EF, sin que se presente como elemento a tener en cuenta en los criterios de evaluación. En lo referente a lo social, y su relevancia dentro de la EF, se aborda desde la inherencia de la práctica de actividades físicas, ya sean de oposición, colaboración o cooperación, así como la aceptación de unas normas o el trabajo en grupo para la realización de diferentes actividades o proyectos.

Se incide igualmente en la valoración y análisis crítico y reflexivo sobre la práctica, con la finalidad de alcanzar un aprendizaje basado en dichas capacidades de evaluación acerca de la actividad realizada, así como de la información actual más relevante sobre la misma.

La reciente aparición de la LOMCE (2013), así como el proceso de implantación de la misma que se está llevando a cabo y que debería quedar finalizado en este curso académico, dificulta la aproximación a la realidad educativa planteada por esta ley debido a su juventud, por lo que emitir una evaluación sobre la adecuación de la misma resulta imposible. Asimismo, las diferencias respecto a la EC no son relevantes.

3. Metodología de la Expresión Corporal

Habiendo presentado qué es la EC, qué dimensiones la componen y cómo se encuentra recogida en la legislación educativa, es preciso tratar la forma en la que se pone en marcha. La metodología expresiva que se expone en este apartado da respuesta a la pregunta ¿Cómo? a través de la visión de diversos autores y autoras que ofrecen una serie de orientaciones educativas para el desarrollo de esta disciplina.

3.1. Metodología expresiva

Debido a la multitud de perspectivas desde las que se puede abordar la EC, es imposible establecer una metodología única. Gil (2015) habla de diversos ámbitos de

actuación de la EC, según el objetivo con el que se desarrolla esta disciplina, basándose en Blouin Le Barón (1985) y adaptados o ajustados por diferentes autores como Learreta (2004), Ortíz (2002), Pelegrín (1996) o Ruano (2004).

Dichos escenarios de actuación conllevan una línea metodológica, estos son: el escénico-artístico, destinado a la formación de actores y actrices, bailarines y bailarinas; el psicológico-terapéutico, que pretende una mejora de la salud psicológica y física donde se podría clasificar el método Grinberg que incluye Carbajal (2013) en su libro; el filosófico-metafísico, que presenta al cuerpo como un canal para lograr un desarrollo espiritual; y el pedagógico-social, que es el que nos ocupa y que supone un desarrollo integral de la persona en el ámbito educativo. De esta manera, el escenario pedagógico-social busca la mejora del alumnado a nivel expresivo para que estos aprendizajes sirvan como base para otros posteriores (Castillo, 2004). Este último, tal y como indica Gil (2015), hace uso de la orientación escénico-artística con un objetivo pedagógico.

Para arrojar luz sobre las indicaciones metodológicas a seguir en EC, Montávez y Zea (1998 y 2004) presentaron lo que se podría considerar un trabajo imprescindible para entender los presupuestos metodológicos de la EC, en lo que a la orientación pedagógico-social se refiere.

En estos libros las autoras muestran, dentro de sus bases teóricas, cuatro preguntas básicas con respecto a la EC, *¿Qué enseñar?*, *¿Para qué?*, *¿Cuándo?* y *¿Cómo?* Estas preguntas en el ámbito educativo suponen las dudas que se plantea un maestro o una maestra en el momento de enfrentarse a los contenidos, los objetivos, la temporización y la metodología. Este apartado se centra en el *¿Cómo?* para describir precisamente la *metodología expresiva*, a la que se refieren Montávez y Zea (1998) que posteriormente evolucionó a la metodología *Re-Creación Expresiva* (2004). Dicha metodología está en sinergia con los estilos creativos expuestos por Delgado Noguera (1992).

El estilo que esbozan las autoras proyecta su base en la experiencia profesional, educativa, personal y vivencial de la persona que imparte la materia, además de una continua formación para enriquecer sus conocimientos y recursos educativos. A partir de las orientaciones metodológicas que plantean Montávez y Zea (1998 y 2004) se puede describir su *metodología expresiva* en 19 propuestas que dan respuesta al *¿Cómo?* desarrollar la EC. Esta ha servido para el diseño del programa que se presentará en el bloque II de este trabajo, donde se desarrollarán dichas orientaciones metodológicas para clarificar la filosofía sobre la que se ha construido dicha herramienta.

4. Expresión Corporal y sus elementos. El cuerpo un compañero de vida

Para finalizar este capítulo resulta imprescindible exponer que contenidos y elementos se trabajan en EC. Habiendo definido la EC, sus dimensiones, su lugar a nivel educativo en las leyes y la metodología, es el momento de dar importancia a los contenidos y elementos que conforman dicha disciplina.

4.1. Contenidos de la Expresión Corporal

Para desglosar los contenidos que se trabajan en la EC es preciso realizar una mirada a los elementos fundamentales que se ponen en juego en las propias sesiones de esta materia. Así los elementos fundamentales de la EC, según Laban (1987), Montávez (2001b), Schinca (2002), Castillo y Rebollo (2009) y Torrents (2011), son el cuerpo, el tiempo, el espacio y las energías o calidades de movimiento, estos conforman el contenido de la EC Lenguaje Corporal.

En relación a los contenidos de la EC Gil (2015) establece una clasificación que exponemos de forma sintética en la tabla 1.

Tabla 1: Bloques de contenidos de la EC

Bloque de contenidos	Contenidos específicos
Prerrequisitos	Conciencia corporal, desinhibición, dinámica grupal, equilibrio, bloqueos personales, ...
Lenguaje corporal	Gesto, postura, kinesfera, calidad de movimiento, ritmo, desplazamientos, movimientos...
Manifestaciones artísticas	Danza, dramatización, circo, acrosport...
Creatividad	Procesos creativos, creación de coreografías, metodología...

Fuente: Gil (2015)

Según el autor el bloque 2, *lenguaje corporal*, recoge los elementos antes citados y que componen, en su interrelación, las energías o calidades de movimiento. Así, dentro del lenguaje corporal, Gil (2015) propone un análisis sobre el cuerpo, el tiempo y el espacio que se recoge sintéticamente en las siguientes tablas (ver tablas 2, 3 y 4).

Tabla 2: Lenguaje corporal en función de los elementos corporales del movimiento expresivo

Elemento	Contenido	Descripción
<p>Elementos corporales del movimiento expresivo: Posibilidades del cuerpo en función de diferentes factores que facilitan su movimiento o quietud.</p>	<p>Bases físicas: autopercepción, conciencia y control corporal: Elementos corporales que no contienen, por sí mismos, capacidad expresiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La autopercepción para conocer y reconocer factores como el peso, el equilibrio, el contacto, entre otros. • La conciencia corporal para favorecer el desarrollo del esquema mental del cuerpo que permite acceder al conocimiento de, entre otras cuestiones, capacidades motrices y habilidades básicas que mejoran el entendimiento sobre nuestra acción en el contexto. • El control corporal como el manejo de habilidades corporales para un fin concreto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción y control estático: Habilidad para modificar el centro de gravedad en diferentes posturas corporales, así como el conocimiento de puntos de referencia internos y externos para mantener la postura a través de la sensopercepción. • Percepción y control dinámico: Modificación de la postura para mantener el equilibrio e interactuar con el entorno en movimiento. • Tonicidad: Definido por la cantidad de fibras musculares efectivas en la actividad. Permite la contracción y relajación del cuerpo para superar una actividad. • Respiración: Influencia directa sobre el tono muscular a partir de un control voluntario de la misma.
	<p>Habilidades expresivas: Permiten la expresión de un mensaje a través del cuerpo. Dependiendo del objetivo del mensaje se definen de diferente manera.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuerpo emocional: Expresa el plano afectivo, emocional y actitudinal a través del <i>centro de expresividad</i> (manos y cara) y el <i>centro de personalidad</i> (plexo solar y hombros) Influye directamente en la comunicación interpersonal. • Cuerpo simbólico: Capacidad del cuerpo para representar formas distintas a través de su grado de apertura, trazo, simetría, entre otros. • Cuerpo adjetivado: Realización de acciones cotidianas con una energía en concreto, que permite acceder al estado emocional de quién lo realiza

Fuente: Elaboración propia a partir de Gil (2015)

Tabla 3: Lenguaje corporal en función de los elementos espaciales del movimiento expresivo

Elemento	Enfoque/Contenido	Descripción
<p>Elementos espaciales del movimiento expresivo: Coexisten una serie de ámbitos como son el <i>espacio personal</i>, referido al espacio que ocupa el cuerpo, <i>espacio parcial</i>, espacio próximo donde se puede interaccionar mediante el movimiento, y <i>espacio total</i>, el espacio para circular y moverse. En este sentido, los elementos espaciales son el conjunto de variables asociadas al movimiento y/o desplazamiento, ocupación o distribución de la persona en referencia a elementos externos.</p>	<p>Enfoque estructural: Atributos, características y elementos físicos presentes en un espacio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Límites y barreras del espacio: Aquellos elementos que dificultan o generan oportunidades para la expresión como la existencia o no de paredes, escaleras o diferentes niveles, entre otros. • Iluminación: La ambientación del espacio dependerá tanto del predominio de un determinado color u otro, como de la cantidad de luz que exista. Esto influirá a nivel emocional al alumnado. • Disposición de los objetos: Percibiremos el espacio en función de la utilidad, o no, de los objetos presentes o su orden.
	<p>Enfoque escénico: Referido a la presencia o ausencia de espectadores en el espacio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de ocupación: Altura a la que se proyecta la acción. A la misma altura supone igualdad entre la persona que se expone y la persona que actúa, una altura superior, desde donde se realiza la acción, muestras superioridad con respecto al observador, mientras que un nivel más bajo indica sumisión. • Trayectorias: Presenta el foco de atención hacia el que el público se dirige o se retira, e incluso si se presentan dudas o escasez de un objetivo. • Formaciones: Colocación de los sujetos presentes en la escena.
	<p>Enfoque social: Respectivo al acto comunicativo con un interlocutor. Esto repercute en la visión que formamos de la otra persona.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación con respecto al interlocutor: El posicionamiento influye en el acto comunicativo de manera que frente a frente supone una relación cerrada a terceras personas, de perfil se invita a la participación de otras personas, en paralelo sería una distribución habitual ante un hecho externo, y de espaldas indica la evitación de la interacción • Distancia: Indica mayor o menor intimidad en la relación en función de su cercanía o lejanía. • Distribución: Mientras que una distribución simétrica indica igualdad en las relaciones, una distribución asimétrica, en cuanto a cantidad de espacio o nivel de los interlocutores, supone jerarquía. • Distribución grupal en función de la situación: Dependiendo si se dan relaciones de igualdad o por el contrario alguien lidera el grupo. En el primer caso suelen adoptar una figura circular que favorece el intercambio comunicativo de todas las personas pertenecientes al grupo, y en el segundo la mayoría del grupo dirigirá su atención al líder

Fuente: Elaboración propia a partir de Gil (2015)

Tabla 4: Lenguaje corporal en función de los elementos temporales del movimiento expresivo

Elemento	Contenido	Descripción
<p>Elementos temporales: Se encargan de constituir el mensaje transmitido con el cuerpo.</p>	<p>Ritmo corporal: Secuencia armónica realizada a partir de movimientos, pausas y desplazamientos. El ritmo corporal puede ser interno, referido al ritmo de la propia persona en función de su estado de ánimo o sus ritmos biológicos entre otros, o externo, Concerniente a estímulos externos como música o estímulos visuales y táctiles.</p>	<p>Elementos básicos del ritmo. Permiten diferenciar los ritmos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Duración: Tiempo necesitado para transmitir un mensaje con el cuerpo. • Velocidad: Duración de cada uno de los movimientos usados para transmitir dicho mensaje. • Intensidad: La fuerza aplicada a cada movimiento que compone el mensaje corporal. • Pausa: Carencia de estímulo, la cual forma parte del mensaje que se quiere transmitir. <p>Elementos métricos del ritmo. Permiten medir el ritmo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pulso: Unidad temporal que sobre la que se estructuran los movimientos. • Acento: Movimiento más o menos intenso y que suele ubicarse al principio o al final de una secuencia de movimientos. • Compás: Estructura sobre la que se realiza una determinada secuencia de movimientos. Se articula dependiendo del número de pulsos y pausas que la sostienen.
	<p>Composición: La forma en la que se organiza un conjunto de movimientos que poseen un objetivo expresivo en función de un ritmo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia de movimiento: Una serie movimientos sucesivos que puede tener una estructuración determinada o carecer de ella. Cuando mantiene una forma periódica en su métrica se le conoce como frase de movimiento. • Número de integrantes: Determina si la acción es un solo o monólogo, cuando solo entra en escena una persona, paso a dos o diálogo, cuando interactúan dos personas, o coro, cuando varias personas realizan la misma secuencia de movimientos. • Forma estructural: Puede darse en forma de canon, misma frase repetida por todas las personas participantes con un mismo tiempo de retardo en función de la persona anterior, rondó, superposición de frases corales y solos que se repiten, u obstinado, repetición exacta de una misma frase realizada por una o varias personas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Gil (2015)

El cuerpo resulta un elemento obvio dentro de la EC, puesto que se encuentra implícito en el propio concepto de la materia. A partir de lo expuesto por Gil (2015), el análisis del cuerpo se puede realizar desde diferentes perspectivas de forma que podemos atender a un cuerpo según su quietud o movimiento, a su expresión, a la figura que representa o al estilo artístico que define. De manera profunda se podrían analizar factores que están relacionados con el cuerpo como la simetría en la ejecución, posición abierta o cerrada, entre otros.

Si un cuerpo realiza una acción, o está en quietud, este se encuentra en un espacio concreto. En función del enfoque, como plantea Gil (2015), o de la combinación de los enfoques, deberemos atender a diferentes factores para su conocimiento y realización de un uso efectivo del mismo. Igualmente, el aprovechamiento del espacio nos invita a explorar las posibilidades de los enfoques citados anteriormente.

Cuando el cuerpo está en movimiento, este movimiento lo realiza en un tiempo determinado. A través de la perspectiva del citado autor, es preciso tener en cuenta los elementos temporales con la intención de manifestar y expresar el mensaje que se quiere exponer. Para ello es preciso establecer coherencia y armonía entre los movimientos y los diferentes elementos que conforman el tiempo.

Atendiendo a lo planteado por autores y autoras como Gil (2015), Montávez (2011), Torrents (2011), Schinca (2002) o Laban (1987) se puede exponer que, a partir de la suma de estos elementos, cuerpo, tiempo y espacio, se obtiene un cuarto elemento que tiene un fuerte componente artístico, las energías o calidades de movimiento con las que se realiza dicha acción.

4.2. Los contenidos de la Expresión Corporal en sinergia con las competencias básicas

Teniendo en cuenta las reflexiones de Montávez (2012) sobre las competencias presentes en primaria, idénticas a las que aparecen en el Real Decreto 1631/2006, y los contenidos citados en este mismo apartado, a partir del trabajo de Gil (2015), se va

a desarrollar una aproximación sobre la presencia de los elementos fundamentales en las competencias del Real Decreto citado. Este acercamiento se realiza teniendo en cuenta que en el trabajo que se presentará en el programa se atendió a los elementos fundamentales de la EC como uno de los criterios para la estructuración del mismo.

Así, y partiendo del cuerpo, es preciso apuntar su presencia en el intercambio comunicativo por lo que se trabaja dentro de la competencia en comunicación lingüística. El lenguaje corporal, visto desde los elementos corporales de Gil (2015), aporta una perspectiva interesante con respecto a las habilidades expresivas.

Dentro de la competencia matemática el cuerpo juega un papel fundamental en el trabajo de figuras simétricas y asimétricas, jugar con los pesos corporales, recorridos o distancias entre otras.

Por otro lado, en el conocimiento e interacción con el mundo físico, se reconoce la importancia de la EF y de la EC para la adquisición de hábitos deportivos saludables. Además de lo citado, las bases físicas propuestas por Gil (2015) tienen estrecha relación con la interacción del cuerpo en un espacio.

Si atendemos a la competencia digital y el tratamiento de la información, podemos observar como la fotografía o los vídeos nos pueden ser de gran utilidad en el aprendizaje de diferentes disciplinas donde el cuerpo cobra una importancia vital, por lo que favorece el proceso de adquisición de patrones motores en diferentes disciplinas, así como para mejorar técnicamente en diferentes áreas o compartir el trabajo realizado.

En cuanto a la competencia social y ciudadana es necesario recalcar que la importancia del cuerpo está relacionada con el acto comunicativo, por lo que está estrechamente ligado a la competencia en comunicación lingüística ya que, como indican diversos autores como Corrales (2011) y Ortíz (2002), el lenguaje no verbal supone un alto porcentaje de la comunicación. Si revisamos el cuerpo emocional y el cuerpo

adjetivado, propuesto por Gil (2015), observamos la importancia en la comunicación interpersonal.

En lo referente a la competencia cultural y artística, el cuerpo cumple una función de transmisión de diferentes manifestaciones artísticas populares de la propia cultura o de culturas ajenas, además de las habilidades expresivas propias que nacen del cuerpo simbólico, el emocional o el adjetivado planteado por Gil (2015).

La competencia de aprender a aprender se relaciona con el cuerpo de diferentes maneras. Una de ellas podría ser a través del visionado de vídeos para aprender coreografías donde la técnica corporal resulta fundamental, por lo que también estaría íntimamente ligada al tratamiento de la información y competencia digital y a la autonomía e iniciativa personal. El uso de espejos en las sesiones de EC, puede favorecer la mejora a nivel psicomotor en la realización de actividades en las sesiones de dicha materia y en la mejora de las bases físicas que plantea Gil (2015).

Otro de los elementos fundamentales de la EC, el tiempo, adquiere una gran relevancia en la competencia matemática, de forma que el uso de música y creaciones coreográficas permite al alumnado trabajar el tiempo en la música contando frases y bloques musicales, ejecutando movimientos al ritmo de la música o haciéndose consciente del pulso de la misma, como se ha mencionado anteriormente en la tabla de los elementos temporales que propone Gil (2015).

Igualmente, en el conocimiento e interacción con el mundo físico, se realizan trabajos con el tiempo a partir de propuestas que nos ayudan a ser conscientes de la duración de determinadas propuestas, la velocidad, el ritmo, entre otros elementos temporales, sin la necesidad de usar la tecnología.

Por otro lado, y al hilo de lo mencionado justo en el párrafo anterior, el tratamiento de la información y la competencia digital nos ayuda a trabajar el tiempo a partir del uso y montaje de músicas, realización de vídeos o incluso de la realización de fotografías que capturen el movimiento en el momento preciso.

La competencia cultural y artística con respecto al tiempo está relacionada con las matemáticas, de manera que al reproducir expresiones artísticas o culturales danzadas, dentro de las sesiones de EC, nos hacemos conscientes del ritmo o el pulso de la música utilizada para desarrollar las citadas danzas.

En la competencia referente a la autonomía e iniciativa personal, el tiempo tiene una importancia especial, ya que la relación entre esta competencia y este elemento se encuentra a partir de la capacidad de planificación en cuanto al desempeño de un proyecto o tareas emprendidas. Temporizar es fundamental para el desarrollo de un proyecto personal o de aula, por lo que es preciso tener en cuenta que tiempo nos va a ocupar realizar cada acción presente en el proyecto, así como la forma y el contenido que se expondrá.

El espacio también se encuentra presente en las competencias propuestas por el Real Decreto y analizadas por Montávez (2012), así como en los elementos del lenguaje corporal propuestos por Gil (2015). El espacio supone uno de los factores principales de la comunicación. La proxémica, entre otras cuestiones incluye la distancia tomada entre receptor y emisor del mensaje, así pues, el espacio también adquiere relevancia en la competencia en comunicación lingüística, como se ha presentado en los elementos espaciales en Gil (2015).

La competencia matemática acoge al espacio en multitud de formatos, de manera que se puede observar dicha competencia en las posiciones y figuras marcadas para una coreografía, los niveles espaciales trabajados en las sesiones de EC, las distancias o las trayectorias entre otras.

El conocimiento e interacción con el mundo físico indica la importancia del espacio en la propia competencia. Así, en las sesiones de EC, se trabaja el espacio y la interacción con el mismo como un elemento que influye de manera positiva, dando lugar a la búsqueda de numerosas posibilidades para el desempeño de las propuestas.

Al igual que en los elementos fundamentales anteriores, el tratamiento de la información y competencia digital nos ayuda a trabajar el espacio a partir del estudio de figuras y posiciones coreográficas en vídeos, así como en el trabajo para captar la esencia del movimiento mediante la fotografía.

La competencia social y ciudadana y el espacio están relacionados a partir de la competencia en comunicación lingüística, teniendo como nexo de unión las distancias empleadas para la comunicación de un mensaje o la expresión de sentimientos y emociones mediante manifestaciones afectivas que suponen el uso del espacio de otra persona.

La competencia cultural y artística nos sirve para conocer diferentes manifestaciones del arte en la propia cultura o en otras, y de esta forma conocer los espacios donde se desarrollan dichas manifestaciones. Esto puede acercarnos a dichas culturas y convertir el espacio de desarrollo de las sesiones de EC en un escenario donde se recree dichos lugares con objeto de contextualizar las sesiones y favorecer la empatía y la sensibilización ante lo aparentemente ajeno, el otro. La recreación del enfoque escénico, propuesto por Gil (2015), puede ofrecer una oportunidad de vivenciar y expresar diferentes manifestaciones artísticas.

En la competencia de aprender a aprender, el alumnado se hace consciente del uso de espacio que necesita para desarrollar una propuesta, así comprueba sus posibilidades y las del espacio, para desempeñar dicha actividad.

Atendiendo a la competencia en autonomía e iniciativa personal, el alumnado es participe del uso del espacio o de la modificación del mismo para el correcto desempeño de sus actividades o proyectos, de manera que puede transformar dicho espacio para obtener un mejor resultado de su trabajo.

Siendo las energías o calidades de movimiento un producto de los elementos citados, se puede concluir que al estar presente el resto de contenidos en las competencias, las energías o calidades de movimiento están directamente implícitas en ellas gracias a la

combinación de los distintos elementos de la EC. La dificultad que supone la conceptualización de la energía se extiende a todas las materias, incluido las que se encargan de explicarla como concepto físico, químico o biológico. En lo referente a la EC es fundamental, ya que dota de cualidad y personalidad al movimiento.

CAPITULO II. Adolescencia y habilidades socioafectivas

A lo largo de este capítulo se desarrollarán conceptualmente las variables referidas a la población adolescente y a las habilidades socioafectivas, presentes en nuestro proyecto de investigación. Asimismo, se van a presentar no solo las definiciones conceptuales que componen el título de este trabajo, sino que se expondrá un estudio sobre los elementos circundantes a ambos términos y su interrelación para acercarnos al estudio desarrollado en el cuerpo de esta tesis.

1. Pubertad y adolescencia

En este primer punto se abordará la adolescencia desde una perspectiva analítica donde se presentarán los cambios que se producen en el ser humano a nivel biológico, psicológico y social en este ciclo vital. La bibliografía escrita hasta ahora manifiesta un acuerdo bastante unánime sobre el aspecto biológico, y los cambios que se producen en la pubertad, aunque presenta diferencias en cuanto a la visión psicológica y social en esta etapa. En este sentido se observan puntos de vista más cercanos a concluir que la adolescencia es una etapa conflictiva o difícil, en contraposición con otras perspectivas que destacan las potencialidades del trabajo con los y las adolescentes en favor del desarrollo de habilidades encaminadas a la creación de la identidad adulta.

1.1. Pubertad

Una de las etapas del ser humano sobre la que más se ha escrito dentro de las ciencias sociales es la adolescencia, debido a la complejidad de este ciclo vital. Como indica la Doctora Oaklander (2012), ser adolescentes no significa pertenecer a una misteriosa raza de seres humanos. Esta autora describe la adolescencia como un proceso natural, normal y necesario del ser humano.

La adolescencia comienza con la pubertad según indican Tesouro, Palomanes, Bonachera, y Martínez (2013), momento en el que los y las adolescentes comienzan a presentar cambios físicos y hormonales. Pero si su comienzo está medianamente conceptualizado, su finalización es algo más difusa. En la misma línea, Ramos (2013), destaca la pubertad como el momento de finalización de la etapa infantil y comienzo, en sus primeros estadios, de la etapa adulta, con una serie de cambios físicos destinados a abandonar las características propias de la infancia y que tienen como destino el desarrollo del cuerpo adulto. Este autor señala dos funciones de la pubertad como principales, siendo la primera de ellas organizar el desarrollo a nivel evolutivo del ser humano, y la segunda, vivenciar la sexualidad como elemento inherente del comportamiento humano.

Atendiendo al aspecto relacionado con los cambios hormonales Oliva (2012) pretende desmitificar la correlación que históricamente se ha realizado entre dichos cambios que se producen en la pubertad y la denominada etapa de *storm and stress*, o lo que podríamos denominar como una etapa conflictiva. Este autor atribuye el comportamiento del o de la adolescente no solo a los cambios que se producen a nivel hormonal, sino también al desarrollo neurológico que se producen en los diferentes momentos de esta etapa, siendo vitales el aspecto afectivo y contextual para que el desarrollo neurológico sea óptimo.

Para Temboury (2009) la pubertad es el periodo último de crecimiento y maduración de niños y niñas, alcanzándose la capacidad reproductiva y estableciéndose como etapa transitoria entre la infancia y la edad adulta. Este autor afirma que la aparición de los caracteres sexuales secundarios marca el comienzo para, posteriormente, avanzar en el crecimiento hasta llegar a las características bio-psico-sociales de la edad adulta. El proceso puberal se produce por factores neuroendocrinos y hormonales, influenciados por el componente genético y los factores ambientales como la nutrición o el nivel socioeconómico entre otros, muy en la línea de lo expuesto por Ramos (2013) y Oliva (2012).

Según lo expresado por los autores y autoras citados, la pubertad supone el inicio de la adolescencia generando cambios en el cuerpo del ser humano y organizando su evolución desde la etapa infantil a la etapa adulta. Estos cambios descritos, como ya se ha mencionado, son a nivel biológico, pero la influencia de la etapa comprende más elementos como se ha señalado en la introducción del apartado. La suma de los cambios a nivel biológico, psicológico y social comprende el ciclo vital que se denomina adolescencia.

1.2. Adolescencia

La adolescencia y ser adolescente son conceptos que siendo muy parecidos se diferencian en algunos aspectos. En 2008 la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) señala que, la adolescencia es un ciclo vital en el ser humano que tiene como características numerosos cambios a nivel corporal provocados por la aparición de las hormonas que generan la maduración sexual, una búsqueda más profunda de la identidad y la primera aproximación a la personalidad adulta, estableciéndose dicho periodo entre la infancia y la edad madura, como indica Dávila (2004). Esta transición a la vida adulta supone abandonar ciertas seguridades de manera involuntaria, lo que constituye un proceso que resulta intenso y que puede, en algunos casos, resultar doloroso (UNESCO, 2008 y Ramos, 2013). Las referencias que la UNESCO (2008) hace, a los cambios a nivel corporal, están directamente relacionados con lo presentado anteriormente en el apartado de pubertad, coincidiendo con lo propuesto por diversos autores. Otra definición de adolescencia más actual es la propuesta por Ramos (2013), que indica que:

La adolescencia se define en sí misma, por tanto, como una fase de cambio, de tránsito entre dos etapas de nuestras vidas, en un momento en el que nuestras capacidades, actitudes, afectos y pensamientos están aún por determinar al mismo tiempo que van guiando de forma vertiginosa nuestro devenir. (p.120)

Si la adolescencia es un proceso, los y las adolescentes son la población que se encuentra en dicho proceso, con las peculiaridades que supone la adolescencia en cada individuo, con necesidades diferentes y especiales de cada uno y cada una, como apunta Oaklander (2012). Dichas necesidades o peculiaridades de la adolescencia a las que se refiere la autora corresponden con las necesidades individuales de cada persona en su tránsito de la etapa infantil a la vida adulta.

Si en algo coinciden los académicos, a quienes se ha hecho referencia hasta ahora, es en dos palabras: proceso y cambio. En el anterior apartado fueron mencionados los cambios biológicos de la pubertad que dan lugar al comienzo de la adolescencia, por lo que resulta necesario exponer que ocurre a nivel psicológico y social en este ciclo vital para entender esta etapa.

1.2.1. Cambios en la esfera psicológica

Se ha mencionado con anterioridad que durante la transición de la etapa infantil a la etapa adulta se producen cambios a nivel psicológico. En este sentido se habla de un desarrollo mental, entendiendo este como un proceso que se prolonga a lo largo de toda la vida, pero que adquiere mayor relevancia en etapas o ciclos vitales donde se producen grandes cambios como es la adolescencia, según plantean Tió y Vázquez (2014). Por ello, los y las adolescentes se encuentran en un proceso de transformación que va a generar cambios a nivel mental.

Dichos cambios, así como el duelo generado por el abandono de la identidad infantil y el comienzo del camino hacia la adultez, pueden ser confusos y generar inquietudes en los y las adolescentes hasta el punto de considerarse en algunos casos como un momento crítico. En esta etapa también aparecen elementos claves para el desarrollo personal de un sujeto como la creatividad, el amor, las relaciones de amistad o valores como la lealtad, el sentido de la justicia o la ética, tal y como indican Mauri y Pla (2014).

En ese tránsito, de la niñez a la edad adulta, Oaklander (2012) apunta que el o la adolescente busca abandonar su identidad de la infancia y emprender el camino hacia la vida adulta. En este recorrido explora su propia identidad intentando desmarcarse de lo que, hasta ahora, ha vivido en la infancia. De esta manera crea una identidad que inicialmente está entre actitudes próximas a la etapa que abandonan y la etapa a la que caminan, aunque generando una fuerte resistencia a este cambio. Esto se materializa en mecanismos de defensa que provoca un distanciamiento entre su espacio familiar, erigido hasta ahora como origen de aquellas seguridades que le ha hecho crecer y evolucionar, y su propio "Yo", como búsqueda de la identidad que conformará parte de su personalidad.

Estos cambios en la esfera mental están directamente relacionados con la manera en que el o la adolescente se relaciona con el mundo, puesto que su identidad está en pleno proceso de maduración desde la etapa infantil a la etapa adulta.

1.2.2. Cambios en el espacio social

Atendiendo a los cambios relacionados con el componente social, y volviendo a lo expuesto por Mauri y Pla (2014), se observa que en su desarrollo personal aparecen elementos relacionados con las interacciones sociales como la amistad, los valores o el sentido de la ética y la justicia. En este sentido, Oaklander (2012) menciona las aportaciones de McConville (1995), que establece que el o la adolescentes, sobre todo al comienzo de esta etapa, no evoluciona a partir de un proceso cognitivo puesto que no hace una valoración o cuestionamiento de su propia persona, sino que florece a través de sus propias emociones y sus vivencias personales. Para ello, Oaklander (2012) expone que es necesario, para los y las adolescentes, recibir ayuda para mostrar y expresar sus sentimientos de manera que no suponga una gran dificultad compartirlos si lo estiman preciso.

Considerando la aportación de McConville (1995) se puede extraer que los cambios en la adolescencia también responden al ámbito emocional, coincidiendo con Ramos

(2013) que indica que los cambios emocionales producen cambios a nivel mental modificando su manera de razonar y de construir su identidad. Teniendo en cuenta las aportaciones de los autores se puede hablar de una retroalimentación de las respuestas sociales, emocionales y psicológicas que ofrece el o la adolescente en su conducta.

Habiendo definido la adolescencia y la pubertad se antoja fundamental describir con mayor profundidad el proceso de construcción de la identidad en el que se ve sumergido este grupo etario.

1.3. Creación de la identidad en un momento de cambio. Enfoque psicológico

Ante la importancia de los cambios psicológicos y de la evolución de la identidad infantil a la adulta expuestos en los apartados anteriores, resulta preciso determinar el concepto de identidad para esclarecer conceptualmente dicha transición. En la 23ª edición del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española de 2014, se define identidad como:

2. f. Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás.

3. f. Conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás

Partiendo de estas acepciones, y principalmente de la que hace referencia a la identidad de una persona, se puede discernir las razones de la dificultad que muchos autores y autoras atribuyen a esta etapa. Atendiendo a estos significados y revisando lo expuesto hasta ahora por Oaklander (2012), Dávila (2004) o Tió y Vázquez (2014), los cambios mentales inherentes a la adolescencia van a generar un cambio en su identidad debido a la transición entre las etapas mencionadas.

Giró (2007) plantea que la construcción de la identidad es un proceso no innato que va desarrollándose en los diferentes ciclos vitales del ser humano y que resulta

interminable. En dichos procesos, según el citado autor, entran en juego elementos relacionados con la estructura social, con los procesos psicológicos y con las interacciones cotidianas. En la misma línea, y haciendo referencia a la adolescencia, presenta su postulado Díaz Sánchez (2006), que señala la influencia de procesos psicológicos, sociales y culturales, y añade el factor íntimo-afectivo.

Según Giró (2007) la construcción de la identidad adolescente marca los valores y elementos que conformarán la identidad del adulto. Esta construcción identitaria pasa por la búsqueda de un "Yo" a partir del reflejo que muestran sus iguales, u otras personas que son vistas como referentes, por lo que como indica el citado autor, se podría considerar una exploración del "nosotros" o "nosotras", buscando la integración social.

Esto último, según Oaklander (2012), sería la necesidad del adolescente de individuarse y construir su propia identidad, cuestión que comienza con la infancia y que alcanza un momento fundamental en la adolescencia. Esta necesidad de individuarse genera, en ocasiones, situaciones disyuntivas en la familia, puesto que la combinación de actitudes infantiles con comportamientos adultos que puede presentar el o la adolescente genera controversia, tanto en estos y estas como en su contexto, como se recoge más adelante.

La búsqueda de esa identidad, de una manera poco acertada, hace que los y las jóvenes busquen la adquisición de su "Yo" mediante la vía rápida. En este línea, Mauri y Pla (2014) indican que los y las menores que se encuentran en la etapa adolescente buscan verificar sus capacidades para confirmar su propia identidad. Este sendero hacia la identidad adulta se encuentra poblado de transgresiones que buscan dejar atrás la etapa infantil. El periodo transgresor está plagado de múltiples caminos que pueden ser positivos mediante la exploración y aceptación de la responsabilidad de sus actos a través de actividades deportivas o artísticas, entre otras, o peligrosos como la aceptación de unas pautas identitarias propias de grupos con un sistema de valores negativos que no favorecen la construcción de una identidad en el o la adolescente, sino más bien les marcan una determinada manera de comportarse. Esa búsqueda a

través de actividades, ya sean positivas o negativas, es a lo que Giró (2007) se refiere cuando habla de la búsqueda del "Yo" a través del "nosotros o nosotras", donde se aprecia un marcado componente social. La necesidad de reconocimiento por parte de sus iguales, como indica Ramos (2013), influye directamente en el comportamiento adolescente.

Para Sierra, Reyes y Córdoba (2010) el proceso de creación de la identidad supone una separación de su contexto familiar para refugiarse en el contexto social mediante el grupo de amigos y/o amigas, con quienes ocupan su ocio. Dentro de su ocio está el uso de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación que, según plantea los autores, ocupan una gran parte de su tiempo libre, el cual no es empleado en la interacción familiar o con amigos y amigas a través del contacto directo.

Por otro lado, Tesouro et al. (2013) hace una revisión de las diferentes definiciones de identidad en el adolescente y de los estadios por los que pasa la construcción de dicha identidad, en función de si existe o no fase de exploración. La fase de exploración, según Akman (2007), sería el momento en el que los y las adolescentes hacen una búsqueda activa de opciones y alternativas al establecimiento de su identidad en función de sus metas, creencias y funciones dando dirección y nuevos objetivos al adolescente. En la tabla 5 se presentan los estatus de identidad en la adolescencia en función de la presencia de la fase de exploración y a partir de la visión de diferentes autores y autoras.

Tabla 5: Estatus de identidad en la adolescencia

Marcia, Waterman, Matteson, Archer y Orlofski (1993)	Zacarés, Iborra, Tomás, y Serra, (2009)
Identidad difusa: Aún no ha explorado de manera significativa para encontrar su identidad. (Rice, 1997),	Estatus "pasivos e inmaduros": Asociados a aspectos negativos. Bajos niveles de autonomía y razonamiento moral. Mayor grado de conformismo.
Identidad hipotecada: Permanece arraigado a los valores de la infancia y de origen familiar (Zacarés et al., 2009). Asume compromisos y roles sin exploración.	
Identidad moratoria: Fase activa de exploración de la identidad. Busca su identidad, pero necesita tiempo para adquirir compromisos firmes	Estatus "activos" y "maduros": Asociados a aspectos positivos. Mayor nivel de autonomía. autoestima y razonamiento moral.
Identidad alcanzada: Adquiere una identidad a partir de sus compromisos, de manera más estable	

Fuente: Elaboración propia a partir de Tesouro et al. (2013)

Para la construcción de la identidad, los y las adolescentes, no solo buscan entenderse, sino que también hacen un análisis de sus atributos. Como indica Santrock (2004), evalúan su autoestima y su autoconcepto, y dentro de su autoestima hay un factor que cobra especial importancia, como propone Salazar (2008), la imagen corporal.

1.3.1. Imagen corporal en la adolescencia

Uno de las características propias de la adolescencia está relacionada con la apariencia y la imagen corporal. Esta representación mental de su propio cuerpo necesita ser reestructurada conforme se van produciendo los cambios propios de la pubertad como señala Salazar (2008). La aceptación de su imagen corporal viene determinada por cánones de belleza establecidos por la sociedad y la aceptación del grupo de iguales, que al mismo tiempo están influenciados por esos patrones sociales con respecto a la figura.

Si establecemos una relación entre la exploración de la identidad por la vía rápida (Mauri y Pla, 2014) buscando la aceptación del grupo de iguales, que a su vez buscan la aceptación social, junto con un factor cardinal de la autoestima en la adolescencia como es la imagen corporal, podemos encontrar serios problemas relacionados con su aspecto. En este sentido se pueden observar cuestiones referentes a trastornos alimenticios o una búsqueda rápida de un cuerpo adulto mediante la práctica temprana, y desaconsejable, de actividades relacionadas con el acondicionamiento físico sin supervisión profesional, pudiendo poner en riesgo la salud y el bienestar de los y las adolescentes.

Concerniente al aspecto físico no se puede observar solamente la imagen corporal, refiriéndose a esta como la percepción mental del tamaño, forma y figura del cuerpo. La búsqueda de la aceptación social tiene también un componente de estética que va más allá de la imagen del propio cuerpo. Con el objetivo de mejorar su imagen, tal y como plantea Monge (2005), el o la adolescente busca la manera de vestirse, maquillarse, peinarse, andar, hablar o gesticular.

Estos elementos de consumo suelen ser la tendencia del momento social y cultural que viven, por lo que buscan la aprobación del grupo de iguales, y por ende de la sociedad, mediante la aceptación de una determinada imagen. Actualmente esta imagen no solo hace mención al empleo de elementos de belleza, también está referida al consumo tecnológico y de redes sociales virtuales, como espacio donde presentan su imagen o sus objetos adquiridos, representando normalmente triunfos o transgresiones. Su aspecto, sus gustos o los productos que consumen son elementos que poco a poco van descubriendo para diferenciarse de los demás (Rojas, 2010). El concepto de deseabilidad social, del que habla Ramos (2013), referido a su imagen y aceptación de su grupo de iguales, provoca que el comportamiento de los y las adolescentes se vea influido en favor de las tendencias sociales que estén de actualidad.

Atendiendo a lo presentado resulta difícil establecer unas características universales que definan la identidad adolescente, ya que la diversidad existente en cada individuo provoca que la generalización de los patrones que conforman su identidad se antoje errónea. Si bien es cierto que, a nivel psicológico, se pueden observar procesos internos que influyen en mayor o menor medida en la población adolescente en el momento de la construcción de la identidad. Igualmente, la influencia de los cambios físicos generados por la pubertad desemboca en una transformación de su imagen corporal y del interés por el consumo de determinadas imágenes o productos relacionados con la identidad adulta, así como de lo que se antoja deseable socialmente (Ramos, 2013).

Esta construcción de la identidad no solo tiene influencias de carácter psicológico y biológico, puesto que la adolescencia es un ciclo vital donde se observa un importante componente social, por lo que el siguiente apartado se abordará la adolescencia desde este enfoque.

1.4. No caminareis solos y solas. Enfoque social

Los cambios biológicos y psicológicos mencionados tienen repercusión en el componente social, así como este último en los dos anteriores. Dentro de la adolescencia no puede concebirse un único modelo de socialización debido a la infinidad de agentes que intervienen en el proceso de construcción de la identidad. En este sentido Giró (2007) aporta luz sobre las nuevas variables que intervienen en el proceso de socialización de la adolescencia, donde el uso de la información, la comunicación o las tecnologías ocupan un papel de gran importancia. De igual forma Ramos (2013) indica que, en el o la adolescente, se produce una lucha provocada por la afirmación de su "Yo" y la afirmación de la sociedad.

Giró (2007) hace una revisión sobre el proceso de creación de la identidad de jóvenes procedentes de otros países, por lo que los procesos migratorios es una de las variables a tener en cuenta en este sentido. El proceso de construcción de la identidad del o de la adolescente inmigrante se ve marcado por las diferencias culturales, otros estilos de vida o una socialización que dista mucho a la de su país de origen. De esta manera deben construir su identidad enfrentándose a estas variables, a las que se suman la pérdida de una seguridad sobre el conocimiento del funcionamiento social, o incluso del idioma, y una mayor urgencia por la aceptación social en el nuevo grupo.

Giró (2007) apunta que, en el o la adolescente inmigrante, surgen conflictos internos sobre la fidelidad a las costumbres de su cultura y país de origen o la adaptación al nuevo contexto, corriéndose el riesgo de quedar marginado en ambos casos.

1.4.1. Viaje desde la infancia con destino la adultez. Acompañamiento y guía

El desarrollo teórico presentado hasta aquí expone una justificación teórica desde el punto de vista del o de la adolescente en lo referente a los cambios a nivel bio-psico-social. A partir de aquí, es preciso determinar la influencia de los agentes educativos en la etapa de la adolescencia y las repercusiones que tiene en este alumnado. Los

estudios sobre adolescencia centran principalmente su atención en plasmar recursos o actuaciones en favor de un conocimiento de los procesos propios de esta etapa, pero en escasas ocasiones se valora o se investiga acerca del bienestar de los y las adolescentes, tal y como exponen Goldbeck, Schmitz, Besier, Herschbach y Henrich (2007).

Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, Fernández-Zabala y Revuelta (2016) establecen, a partir de lo propuesto por diferentes autores y autoras, una relación entre el bienestar subjetivo del o de la adolescente y el apoyo de su círculo más cercano. En este sentido, los citados autores se basan en Nunes, Bodden, Lemos, Lorence y Jiménez (2014) para establecer la relación entre el bienestar subjetivo y el apoyo de la familia, en Vitaro, Boivin y Bukowski (2009) para definir el apoyo de sus iguales y en Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga, Arrivillaga y Galende (2016) o Rodríguez-Fernández et al. (2016) en lo referente al apoyo social.

Tió y Vázquez (2014) plantean que, en el proceso de la adolescencia, frente a algunos momentos que pueden resultar estresantes, los y las jóvenes acuden a la familia con el objetivo de establecer un contexto seguro para poder individuarse, aunque de manera menos frecuente que en la infancia. Si bien es cierto que el entorno influye, cada vez sitúan sus relaciones emocionales significativas más lejos del contexto familiar, como son amigos y amigas o pareja.

La necesidad del apoyo familiar y a su vez la necesidad de individuarse confirma lo comentado al comienzo del capítulo como duelo por el abandono de la etapa infantil. El nuevo mundo de posibilidades que aparece en esta etapa requiere de un acompañamiento y de un apoyo progresivo por parte de las figuras de referencia adultas para que, a través de un diálogo abierto y flexible, se establezcan límites y normas que ayuden a los y las adolescentes en el sendero de la infancia hacia la adultez (Ramos, 2013). Muestras de acompañamiento y guía sería la invitación a formar parte de la etapa adulta desde algunos ámbitos donde se ratifique su identidad y se valore su desarrollo, según proponen Tió y Vázquez (2014).

Estos autores indican que, en la incorporación al mundo adulto, es preciso destacar que el o la adolescente accede a esta etapa en igualdad de derechos de opinión, diálogo o cuestionamiento. Parte del acompañamiento de la persona adulta es ser modelo de comportamientos propios de su ciclo vital, los cuales quedan lejos de la idealización infantil que se experimenta antes de la adolescencia. Esto se produce a partir del reconocimiento de errores y limitaciones, la capacidad para establecer un diálogo con escucha activa o mostrándose firme a unos valores éticos. En este sentido Tió y Vázquez (2014) exponen que parte del acompañamiento y la guía de los adultos, principalmente la familia, pasa por respetar el funcionamiento de los y las adolescentes, donde se aprecian conductas cercanas a la etapa infantil y que pueden resultar desconcertantes.

Esta muestra de conductas aún próximas a la infancia supone la evidencia de una falta de autonomía o destreza en algunas habilidades. Por lo que un exceso de exigencia, en cuanto a sus capacidades adultas, puede provocar una búsqueda prematura de la etapa madura mediante identificaciones negativas o el intento de adquirir una seguridad que aún no han alcanzado (Tió y Vázquez, 2014).

Por ello, según los citados autores, es preciso realizar un acompañamiento de manera que sientan la seguridad y confianza para explorar sus nuevas capacidades o posibilidades sin sentir la exigencia del éxito continuo. Será necesario generar entornos que permitan la combinación de su identidad adulta con las manifestaciones aún infantiles, a través de modelos de conducta adultas que sean referentes positivos para los mismos y las mismas. Este entorno supone un nuevo reto tanto para la adolescencia como para la adultez, ya que genera un nuevo marco donde conviven las dos etapas. Así, es preciso que estén acompañados para gestionar las victorias y los fracasos mediante modelos que no buscan establecer una imagen de perfección.

La tendencia, del o de la adolescente, de proyectar sus errores o fracasos sobre el entorno será determinada, en gran medida, por la capacidad que los adultos y las adultas tengan de ofrecer respuestas y recursos en el entorno en el que se desarrollen. Por ello la educación en valores se antoja esencial en esta etapa, puesto que favorece

un tránsito al mundo adulto a partir de la comprensión, asimilación e integración en el mismo (Ramos, 2013).

Una de las herramientas que propone Oaklander (2012) en cuanto al acompañamiento por parte de las personas adultas es el autocuidado. Esta autora menciona que, por lo general, el o la adolescente establece una valoración muy crítica sobre su conducta, sus capacidades o sus habilidades o, coincidiendo con lo anteriormente planteado por Tió y Vázquez (2014), hace una valoración sobre sí mismo o sí misma que se aleja mucho de la realidad y proyecta sus limitaciones en las personas que conforman su entorno.

Puesto que la adolescencia es un momento de construcción del "Yo" es necesario que en esta etapa se le ofrezca la oportunidad de aprender a cuidarlo. El autocuidado que propone Oaklander (2012) se basa principalmente en eliminar pensamientos negativos a partir de etiquetas que el propio o la propia adolescente realiza sobre su persona, o que recibe del exterior.

El autocuidado constituye una forma de comunicación donde la valoración que se hace no corresponde a una calificación de la persona por sus capacidades y si por la acción realizada. Una acción donde se ha procedido de manera errónea no convierte al chico o a la chica en "malo" o "mala", igual que no la convierte en "perfecto" o "perfecta" por haberla ejecutado de manera sobresaliente. Así sería recomendable, según Oaklander (2012), que el autocuidado eliminara las etiquetas sobre las personas y se valorara cada acción de manera independiente, siendo más acertado referir que lo que está "mal" o lo que es "perfecta" es la acción y no la persona.

Este trabajo de autocuidado favorecería el desarrollo en la adolescencia tanto a nivel individual como relacional y afectivo con su entorno, puesto que se eliminaría las etiquetas que generan frustración y autocríticas desvirtuadas sobre las capacidades, conductas, actitudes y aptitudes de los y las adolescentes.

1.4.2. Influencia de la sociedad en el bienestar del adolescente

Como se ha mencionado anteriormente Goldbeck et al. (2007) indican la escasez de conocimiento construido acerca del bienestar de los y las adolescentes, en favor del gran número de publicaciones dedicadas al conocimiento de los procesos presentes en esta etapa.

La aceptación de la inevitabilidad que supone el enfoque social negativo sobre la adolescencia en cuanto a las transgresiones, a los procesos de duelo por el abandono de la etapa infantil a nivel de adolescente y familia, a la aceptación de una nueva identidad; a veces desafiante con su entorno más próximo; o el flirteo con conductas adultas poco aconsejables, ha dado lugar a que algunos autores y autoras hayan descrito la adolescencia como una enfermedad, no a nivel médico pero sí a nivel social.

La tendencia sobre esta percepción negativa ha cambiado en los últimos años, realizándose estudios desde un enfoque psicológico positivo de los y las adolescentes como indican Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala, Revuelta y Zuazagoitia (2016) aludiendo a las obras de Oliva et al. (2010) y Froh, Huebner, Youssef y Conte (2011) o Kristjánsson (2012). El ámbito de la psicología y la educación son las áreas que más se preocupan sobre el trabajo con los y las adolescentes, poniéndose en marcha en esta última década multitud de estudios sobre la implicación del adolescente en el ámbito académico y la capacidad para adaptarse al espacio escolar. Así la capacidad adaptativa del o de la adolescente está relacionada con el apoyo social percibido (Chu, Saucier y Hafner, 2010; Danielsen, Wiium, Wilhemmsen y Wold, 2010). Ramos-Díaz et al. (2016) proponen la definición de este último concepto citando a Lakey y Scoboria (2005) que entienden el apoyo social como la percepción que cada persona tiene sobre la red social en la que se encuentra, así como los soportes y recursos con los que cuentan en los momentos que les resultan necesario.

En este sentido Ramos-Díaz et al. (2016) recogen la perspectiva de diferentes autores y autoras de los diferentes ámbitos sociales donde se desenvuelven los y las adolescentes y cómo esto influye en su autoconcepto. Igualmente, Ramos (2013),

destaca la importancia del autoconcepto y la autoestima para el proceso de construcción de la identidad ya que se producen inferencias en dos direcciones, tanto las propias como las externas.

Ramos-Díaz et al. (2016), basándose en Shavelson, Hubner y Stanton (1976), entienden el autoconcepto como el conjunto de percepciones que tiene una persona sobre su propio "Yo" tomando como referencia las valoraciones tanto personales como aquellas ajenas que corresponden a relaciones significativas. Por otro lado, la autoestima correspondería, según recoge Salazar (2008), a una evaluación sobre sí mismo o sí misma. Atendiendo a lo presentado por Bisquerra (2003) o Hue (2016) la autoestima se trataría de una satisfacción consigo mismo o misma a partir de una imagen positiva de la propia persona. Volviendo al autoconcepto, por su componente social, los citados autores y autoras proponen que el apoyo del profesorado, de sus iguales y de su familia determinan su autoconcepto general y, si se extrapola al mundo académico, también su implicación escolar. En el caso del profesorado, Ramos (2013) defiende la importancia del papel constructivista del o de la docente.

A partir de su estudio, Ramos-Díaz et al. (2016) determinan que el apoyo de la familia y del profesorado influye principalmente, y de manera directa, en la implicación escolar. Por otro lado, el apoyo familiar y de sus iguales influye en el autoconcepto general y a su vez en la implicación escolar de manera indirecta, ratificándose en su estudio que el apoyo familiar es más determinante en su autoconcepto general que el apoyo de sus iguales. De la misma forma se observa en su trabajo que la implicación escolar está fuertemente ligada al apoyo del profesorado y al autoconcepto. Así, el funcionamiento adaptativo del o de la adolescente variará dependiendo de la interacción existente entre sus propias características y las de su entorno.

Desde un punto de vista teórico podríamos concretar que, si el profesorado presta atención al trabajo del autoconcepto, tanto a nivel individual como en grupo, se obtiene la implicación escolar propia del apoyo del profesorado y por ende una mejora en el autoconcepto general. También repercutiría positivamente en el apoyo entre iguales debido a las interacciones de su entorno y las características de las acciones

emprendidas desde los y las docentes, así como en el trabajo del autoconcepto a nivel individual y grupal. La suma de estas variables daría lugar a una mejora del autoconcepto general en el alumnado adolescente.

El autoconcepto depende de diferentes variables de origen social, como es la familia, el ámbito escolar o el apoyo entre iguales. Si la capacidad del o de la adolescente para que se produzca una adaptación como individuo social depende del apoyo social percibido, y este a su vez del autoconcepto general que se forma a partir de las interacciones en diferentes espacios sociales, es preciso asegurarse de que los y las jóvenes están teniendo interacciones positivas en favor de su autoconcepto y de su percepción sobre el apoyo social en dichos ámbitos, garantizando así su capacidad adaptativa y su bienestar.

2. Habilidades socioafectivas

En este apartado se pone sobre la mesa una de las variables principales de este trabajo, las habilidades socioafectivas. En la actualidad gran parte de la socialización se produce a través de redes sociales que tienen su origen en la virtualidad, lo que conlleva a una forma de comunicación a distancia y de manera individual, cuestión que contradice la supuesta socialización que se establece en este tipo de redes. Esta forma de socializar de manera virtual genera una ausencia de interacción física y por lo tanto una carencia en el entrenamiento de las mismas. Lo que se presenta a continuación es un estudio sobre las habilidades socioafectivas que contienen un componente no solo referido a las habilidades sociales (HHSS), sino también a las emocionales, y que se produce a través de la interacción física, real y en sociedad del ser humano.

2.1. Habilidades sociales e inteligencia emocional

A lo largo de los siguientes párrafos se desarrollarán los conceptos de HHSS e inteligencia emocional a través de la mirada de diferentes autores y autoras.

Igualmente, se abordarán aquellos elementos circundantes a ambos conceptos con la intención de arrojar luz sobre su definición y su importancia para el desarrollo de las habilidades socioafectivas que propone esta tesis.

2.1.1. Habilidades sociales

El concepto de HHSS se ha definido en múltiples ocasiones, ya que ha sido estudiado desde los años treinta a través de la psicología social por autores como Jack (1934), Williams (1935) o Page (1936), tal y como recogen Eceiza, Arrieta y Goñi (2008) en su trabajo. León (2009) propone que las HHSS son conductas que nos permiten expresar, entre otras cuestiones, afecto, opiniones o sentimientos, por las cuales se mejora o cuidan las relaciones con otras personas, solventando o reforzando situaciones sociales.

El valor de las interacciones sociales, propuesto por Felipe y Ávila (2005), se basa en la importancia de adquirir la capacidad de relacionarse con las demás personas, a lo largo de nuestro desarrollo, para alcanzar un estatus adulto que se considere útil, puesto que de ser de otra manera puede repercutir en un futuro como factor cardinal en numerosos trastornos psicológicos. En este punto, y teniendo en cuenta lo expresado por estos autores, se puede establecer que las HHSS no aparecen de manera innata, sino como un aprendizaje, y como tal pueden ser enseñadas. Este aprendizaje se produce desde una perspectiva del ser humano integral según expone Merino (2010). Dicha autora establece que la respuesta del ser humano está marcada a nivel fisiológico-dimensión afectiva, a nivel comportamental y a nivel cognitivo, o dicho de otra manera, la respuesta del ser humano está definida por lo que siente, piensa y hace. Merino (2010) propone un esquema que establecería en primer lugar lo que el ser humano siente, seguido de lo que piensa y terminando con lo que hace. Una conducta integral se apoyaría en una coherencia lógica donde lo que siento, lo que pienso y lo que hago está en consonancia, pero cuando esta armonía se rompe aparecen los sentimientos y, por lo tanto, la importancia de entrenar los niveles citados.

Desde esta perspectiva de HHSS, esta autora plantea una nueva definición sobre las mismas que no hace sino completar la desarrollada por León (2009). Para la autora las HHSS son la capacidad de poner en juego, de manera eficaz, las conductas adquiridas y aprendidas para responder a la necesidad de comunicación interpersonal además de las exigencias que requieren las situaciones sociales, de forma que la persona acceda a sus objetivos. Un desempeño eficaz de HHSS tiene como característica el hecho del aprendizaje de las mismas, hasta el punto que responden de manera adaptativa al entorno y al punto de vista de la otra persona. Además, cumplen la función de refuerzo en las interacciones personales, favorecen las relaciones sociales, mantienen la autoestima, evitan la presión social y reduce el estrés relacionado con situaciones sociales conflictivas.

En la conceptualización de las HHSS la citada autora define las dimensiones, conductual, cognitiva y fisiológica, que se ponen de manifiesto en las mismas. Así habla de la dimensión conductual, refiriéndose a aquellos elementos que se pueden atender en la conducta como los gestos o la voz, entre otros. Dentro de la dimensión cognitiva propone aspectos que no son observables en primera estancia, pero que entran en juego en la conducta como pueden ser las creencias, las expectativas o las percepciones. Por último, define la dimensión fisiológica donde se enmarcan las respuestas de nuestro cuerpo a la situación social, entre las que se puede encontrar la respiración o el ritmo cardiaco entre otras.

Para Goleman (1999) las HHSS son uno de los componentes, junto con la empatía, de las destrezas para el manejo de las relaciones. El autor propone que las HHSS versan sobre la capacidad para interpretar y manejar las situaciones, las emociones y las redes en las que el individuo se desenvuelve, interviniendo de manera natural para "persuadir, dirigir, negociar y resolver disputas; cooperar y trabajar en equipo" (p. 196).

Mendo-Lázaro, León del Barco, Felipe-Castaño, Polo del Río, y Palacios-García (2016) plantean no solo el concepto sobre las HHSS, sino que incluyen las causalidades del

déficit de las mismas. En este sentido plantean, a partir de lo propuesto por Caballo, Salazar, Irurtia, Olivares, y Olivares (2014) que una carencia de HHSS es una de las causas de la ansiedad social presente en algunas personas, las cuales muestran serias dificultades en situaciones sociales. Esto ha llevado a que en los últimos años se haya producido un auge del entrenamiento en HHSS.

Volviendo al esquema que plantea Merino (2010) y la aparición de los sentimientos cuando la coherencia lógica se pierde entre lo que sentimos, pensamos y hacemos, es preciso adentrarnos en aquellos conceptos relacionados con las emociones y sentimientos, dentro de la inteligencia emocional, como se desarrollará en el siguiente apartado.

2.1.2. Sentimiento y emoción. Inteligencia emocional

Se plantean a continuación los componentes, competencias o factores que conforman la inteligencia emocional según diversos autores y autoras. Se antoja fundamental definir estos aspectos para acceder a un mayor entendimiento de las habilidades socioafectivas que plantea este trabajo.

2.1.2.1. Sentimiento y emoción

Yankovic (2011) define el sentimiento como una expresión mental de las emociones, o lo que sería lo mismo, la codificación a nivel cerebral de una emoción, siendo el individuo capaz de reconocer dicha emoción.

En este punto, se antoja cardinal definir emoción antes de profundizar en un concepto tan importante para este trabajo como es la inteligencia emocional. En este sentido, el citado autor conceptualiza la emoción como la reacción inmediata a una situación, ya sea beneficiosa o perjudicial. Se considera inmediata porque se encuentra en el espectro sentimental del placer y el dolor, y da lugar a una respuesta para afrontar

dicha situación a partir de los medios de los que se disponen. El hecho de la inmediatez es resaltado por Goleman (2015) justificando que, en algunas ocasiones, la respuesta emocional se genera de manera automática sin pasar por procesos mentales, a diferencia de la respuesta racional.

En sinergia con Yankovic (2011), Ruano (2004) apunta que las emociones favorecen la adaptación al entorno físico y por lo tanto la adaptación al entorno social. Esto último, según la autora, favorece las relaciones con las demás personas y facilita la predicción ante la reacción de un sujeto.

Ekman y Friesen (1971) indagan sobre la universalidad de las emociones a través de sus expresiones faciales. Así, exponen a través de un estudio con miembros de un grupo que desconocían la escritura que sus expresiones faciales son similares ante una emoción que las de los miembros de otro grupo que sí conocen la escritura. Ekman (1972) y Friesen (1973) comprobaron en sus estudios que sujetos de diferentes culturas, japonesa y americana, respondían, en cuanto a expresión facial, de manera idéntica ante un estímulo que provocaba determinadas emociones en los sujetos. Las diferencias existentes venían dadas por la presencia o no de figuras de autoridad en el momento de la percepción de dicho estímulo. LeDoux (1999) apunta la prevalencia de teóricos que indican la existencia de un innatismo emocional, referido fundamentalmente a las expresiones corporales, y más concretamente a las faciales. De igual forma, Ekman (2012) apunta a dos perspectivas con respecto al innatismo de las emociones. Una de ellas es propuesta por diferentes psicólogos y antropólogos, que desacreditan dicho innatismo en favor de que las respuestas emocionales son fruto del aprendizaje, y otra, en la que se encuadra la postura de Ekman (2012), que sostiene que las respuestas emocionales, al menos las espontáneas o algunas expresiones emocionales a nivel facial, son innatas y universales.

Se puede extraer de lo presentado hasta ahora que, si en las HHSS se da el componente sentimental, siendo este último una expresión mental de las emociones, y que las emociones tienen una función social que favorece las relaciones

interpersonales, sería necesario acercarse a la inteligencia emocional para bucear en las HHSS y aproximarnos a las habilidades socioafectivas.

2.1.2.2. Inteligencia emocional

Para Goleman (2015, p.18) la inteligencia emocional es un conjunto de principios fundamentales basados en la propia consciencia "de sí mismo, la autogestión, la conciencia social y la capacidad para manejar las relaciones". Dentro de este concepto, el propio autor centra su atención en una serie de características que lo conforman como son:

- La capacidad de automotivarse.
- Persistir en una tarea pese a las frustraciones y obstáculos.
- Control de impulsos.
- Aplazar las gratificaciones.
- Regular nuestros estados de ánimo.
- Sortear la angustia para que no entorpezca la propia capacidad de raciocinio.
- La capacidad de empatizar y confiar en otras personas.

En este mismo paradigma, Soler (2016) plantea la inteligencia emocional como una facultad que posee o puede trabajar el ser humano para obtener resultados positivos en las interacciones con el resto de personas, así como consigo mismo. Ello está relacionado con la manera en que identificamos, usamos, entendemos y administramos las emociones para dar respuesta a las situaciones en las que se encuentra el ser humano. El autor propone, como reto, el trabajo en el ámbito educativo de la inteligencia emocional a partir de cinco dimensiones recogidas en dos áreas. Dichas áreas son la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal, correspondientes a las inteligencias personales y a su vez relacionadas con las

inteligencias múltiples de Gardner (1995)¹. Dentro de la inteligencia intrapersonal se encuentran las dimensiones de la autoconciencia, la autorregulación y la motivación; mientras que en la interpersonal se atiende a la empatía y las HHSS. Las dimensiones citadas están directamente relacionadas con las competencias en inteligencia emocional que plantea Bisquerra (2003) como se verá más adelante.

Para Isaza-Zapata y Calle-Piedrahíta (2016) dicha inteligencia posee, entre otros, factores como los afectivos, los emocionales, los personales y los sociales. Para ello se basan en Mayer y Salovey (1997), que definen la inteligencia emocional como la habilidad de percibir exactamente las emociones, valorarlas y expresarlas. Dichos autores proponen también la habilidad de generar y acceder a sentimientos que ayuden al pensamiento, a la comprensión y conocimiento emocional, así como a ser capaces de regular las emociones para favorecer un desarrollo emocional e intelectual.

En este sentido Bisquerra (2003) y Goleman (2004) establecen lo que el primero denomina competencias y el segundo componentes de la inteligencia emocional.

En referencia a lo propuesto por Goleman (2004), el autor expone los tres primeros componentes de la inteligencia emocional (autoconciencia, autorregulación y motivación) como habilidades para el manejo de sí mismo, mientras que los dos siguientes (empatía y HHSS) corresponderían a destrezas en el manejo de las relaciones con los y las demás, muy en consonancia con lo planteado por Soler (2016) con respecto a la propuesta de Bisquerra (2003).

¹ Gardner (1995) entiende la inteligencia interpersonal e intrapersonal como inteligencias personales, de modo que la interpersonal hace referencia a la habilidad o capacidad de un individuo de entender a otras personas, así como sus motivaciones, su manera de trabajar, o como trabajar de manera cooperativa, entre otras, y la inteligencia intrapersonal se podría entender como la misma capacidad o habilidad pero referida al propio individuo, es decir, la capacidad de recrear una imagen certera y real de sí mismo, y usarla para desenvolverse de manera eficaz en la vida.

Tabla 6: Competencias y componentes de la inteligencia emocional según Bisquerra y Goleman

Bisquerra (2003)	Goleman (2004)
Conciencia emocional. Conocer las emociones propias y las de los demás.	Autoconciencia: Aptitud para reconocer y entender los estados de ánimo, emociones e impulsos propios, así como su efecto sobre los demás
Regulación de las emociones. Ser capaz de dar respuesta de forma apropiada cuando alguien experimenta alguna emoción. Se trata de tomar conciencia entre las emociones, la cognición y el comportamiento. Estrategias de afrontamiento y de generar sobre la propia persona emociones positivas.	Autorregulación: Capacidad para controlar o redirigir los impulsos negativos o el mal humor. Propensión a no tomar decisiones apresuradas, a pensar antes de actuar
Autonomía personal (autogestión). Se trata de una suma de características relacionadas con la propia gestión emocional (autoestima, autoeficacia emocional, entre otras).	Motivación: Pasión por trabajar por razones que van más allá del dinero o el estatus Tendencia a luchar por los objetivos con energía y persistencia
Inteligencia interpersonal. Mantener buenas relaciones sociales y dominio de las HHSS propias para ello.	Empatía: Aptitud para entender el "maquillaje" emocional de otras personas Habilidad para tratar a las personas en función de sus reacciones emocionales
Habilidades de vida y bienestar. Responder de manera responsable y apropiada ante situaciones que requiere una solución.	HHSS: Competencia en el manejo de relaciones y la creación de redes sociales. Capacidad para encontrar puntos comunes y estrechar lazos

Fuente: Elaboración propia a partir de Bisquerra (2003) y Goleman (2004)

Por otro lado, el trabajo de Mora y Martín (2007) hace referencia a Sternberg (1985) y a su teoría triárquica donde la inteligencia emocional se sostiene sobre tres pilares, el mundo externo, el mundo interno y la interacción entre ambos.

Revisando lo hasta aquí propuesto se observan puntos comunes como la importancia del conocimiento del mundo interno, o de la inteligencia intrapersonal, y del conocimiento del mundo externo, o las relaciones interpersonales, para el desarrollo de la inteligencia que predice y permite observar, evaluar y determinar las emociones tanto a nivel interno como en las interacciones personales. Todo esto se encuentra en sinergia con las dimensiones expresivas y comunicativas de la EC, presentadas al comienzo de este bloque.

2.2. Educación emocional y habilidades socioafectivas

A continuación, se expone una aproximación a trabajos sobre la formación y educación en inteligencia emocional, puesto que conforma la base que sustenta el desarrollo de la misma, así como la adquisición de competencias, por parte del ser humano, para ser socioafectivamente hábil.

2.2.1. Educación emocional

Al igual que en el apartado anterior se ha hecho referencia a las HHSS y su posibilidad de ser trabajadas y entrenadas, la inteligencia emocional también se puede cultivar, sobre todo desde el escenario docente.

Bisquerra (2008) expone que la educación emocional se trata de un proceso educativo de carácter continuo y permanente, mediante el cual se busca promocionar el desarrollo de las competencias emocionales como factor fundamental del desarrollo integral de un individuo en cualquier ámbito vital y en su día a día. El mismo autor hace referencia a esta inteligencia como un complemento indiscutible del desarrollo cognitivo, que cumple la función de mejorar el bienestar personal y social.

Orejudo y Planas (2016) destacan la influencia de la educación emocional en el ámbito educativo hasta el punto que consideran que su carencia tiene un importante peso en el fracaso escolar. Apuntan que la familia debe ser partícipe del trabajo desarrollado en la institución educativa, que proponen como transversal, para que se lleve a cabo una educación coherente. Igualmente, no solo la escuela y la familia deben ponerse manos a la obra en este sentido, también es conveniente que cualquier agente socializador se implique en el trabajo a nivel emocional.

Esta influencia en el ámbito educativo la recogen Berastegi, López y Echebarría (2016), a partir de Bisquerra (2008), que señalan los notables beneficios, en cuanto a las HHSS y a la satisfacción sobre las relaciones interpersonales, tras implementar programas de

educación emocional en las aulas. También se ha comprobado una menor tasa de violencia, de pensamientos autodestructivos o de comportamientos antisociales, en favor de un mejor rendimiento académico y una mejora de la autoestima. Así, Sanjuán (2016) concluye que el bienestar emocional hace posible que la organización cognitiva sea más eficaz.

Las bondades planteadas en referencia al bienestar emocional contrastan con las consecuencias presentadas por Goleman (2015) sobre el polo opuesto, el malestar emocional. Dicha situación fue estudiada a través de una investigación entre las décadas de los 70 y 80 sobre la competencia emocional de niños, niñas y adolescentes en norteamérica a partir de valoraciones de familiares y docentes. El estudio comparativo revela un descenso en dicha competencia desde el comienzo del estudio, mediados de los 70, y su finalización, finales de los 80. Las consecuencias del malestar emocional identificadas en la investigación son (pp. 355 y 356):

- Marginación o problemas sociales.
- Ansiedad y depresión.
- Problemas de atención o de razonamiento.
- Delincuencia o agresividad.

Vistas las consecuencias de obviar la educación emocional y la importancia de incluirla dentro del currículo educativo resulta preciso atender a las emociones que se trabajarían, tanto para canalizarlas como para reforzarlas. Para ello, Goleman (2015) hace una enumeración de las emociones y de los matices que corresponden a cada una de ellas. Así, pasamos a exponer su propuesta de clasificación de emociones primarias (pp. 432 y 433):

- Ira: rabia, enojo, resentimiento, furia, exasperación, indignación, acritud, animosidad, irritabilidad, hostilidad y, en caso extremo, odio y violencia.
- Tristeza: aflicción, pena, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desesperación y, en caso patológico, depresión grave.

- Miedo: ansiedad, aprensión, temor, preocupación, consternación, inquietud, desasosiego, incertidumbre, nerviosismo, angustia, susto, terror y, en el caso de que sea psicopatológico, fobia y pánico.
- Alegría: felicidad, gozo, tranquilidad, contento, beatitud, deleite, diversión, dignidad, placer sensual, estremecimiento, raptó, gratificación, satisfacción euforia, capricho, éxtasis y, en caso extremo, manía.
- Amor: aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración, enamoramiento y ágape.
- Sorpresa: sobresalto, asombro, desconcierto, admiración.
- Aversión: desprecio, desdén, displicencia, asco, antipatía, disgusto y repugnancia.
- Vergüenza: culpa, perplejidad, desazón, remordimiento, humillación, pesar y aflicción.

La comunidad investigadora aún no ha llegado a acuerdos sobre una clasificación definitiva e incluso a la existencia de unas emociones primarias. Sin embargo, algunas de las emociones y matices propuestos en el listado de Goleman (2015) ya eran mencionados por Ekman y Oster (1981) a partir de estudios realizados sobre la expresión facial ante determinadas emociones.

Otra clasificación sobre las emociones es la propuesta por Bisquerra (2016), a través de la cual presenta las emociones clasificadas en "constelaciones" que forman el "universo emocional". Dicha metáfora sobre las emociones da como resultado una "constelación de emociones positivas" donde se encuadran la alegría, el amor y la felicidad; y una "constelación de emociones negativas" donde se encuentran el miedo, la ira, la tristeza, el asco y la ansiedad; todas presentes en la clasificación propuesta por Goleman (2015) como emoción o matiz de una emoción. Además, aporta una "constelación de emociones ambiguas", como se verá en el siguiente apartado, y un concepto relacionado con la metáfora sobre la que apoya su clasificación como es "la materia oscura", cuya definición apunta a un estancamiento de emociones negativas que afecta al ser humano, devorando todas sus energías.

Observando lo planteado por Bisquerra (2016), este incluye el afecto dentro del amor, siendo esta asociación de conceptos de amor, emoción y afecto desdeñada por otros autores y autoras. Partiendo del concepto de emoción de Yankovic (2011), ya definido, y de que el amor es una emoción según Goleman (2015), es preciso para este estudio definir el afecto o la afectividad, por su presencia en el concepto que se estudia: las habilidades socioafectivas.

2.2.2. Habilidades socioafectivas

Tras revisar lo propuesto por diferentes autores y autoras en referencia a la educación emocional resulta necesario adentrarnos en el concepto que ocupa el presente trabajo, las habilidades socioafectivas. Se hará un recorrido por el afecto y su relevancia en el ámbito educativo, así como por el conflicto y las posibilidades que ofrece en dicho escenario educativo.

2.2.2.1 El afecto

La falta de acuerdo en cuanto a las emociones y su clasificación, a la que se hace referencia en el apartado anterior, invita a estudiar las emociones a través de las definiciones y apuntes de diferentes autores. En este caso, el afecto, por su relevancia en este trabajo.

Rojas (2004) expone la afectividad como una serie de fenómenos subjetivos, distintos de lo considerado meramente como conocimiento, que generan cambios en cinco niveles del interior de una persona como son el nivel físico, el psicológico (vivencial), el conductual, el cognitivo (de pensamiento y de proceso mentales) y el asertivo (HHSS), que resultan difícilmente verbalizables.

Por otro lado, Arnold (2006), apunta que el afecto cubre una gran área ligada a emociones, sentimientos, creencias o actitudes que intervienen en la forma en la que nos comportamos.

Volviendo a Bisquerra (2016), comprobamos que organiza lo que denomina "emociones ambiguas" en fenómenos afectivos diversos. El autor clasifica dentro de las emociones ambiguas la sorpresa, las emociones sociales y las emociones estéticas, las cuales define dentro de los fenómenos afectivos junto a la pasión, los valores y las actitudes. El común denominador en los fenómenos afectivos es la posibilidad de que se den de manera positiva o negativa.

En este sentido, y recopilando todo lo expuesto en los apartados anteriores, el concepto de habilidades socioafectivas comienza a tomar cuerpo para su posterior definición.

2.2.2.2. El afecto en educación

Visto el afecto y atendiendo a lo planteado por diferentes autores y autoras con respecto a su importancia en la manera de comportarnos, habría que observar la influencia del afecto en la sociedad y en las relaciones interpersonales. La vertiente educativa inherente a este trabajo hace que centremos nuestra atención en dicho ámbito y en su efecto sobre el mismo.

Para ello, Romagnoli y Valdés (2007) indica que las habilidades socioafectivas favorecen la mejora del clima educativo, la motivación y el aprendizaje académico, además de un bienestar mental y personal, entre otras cuestiones.

En palabras de Romagnoli, Mena y Valdés (2007) las habilidades socioafectivas serían:

Enfrentar y resolver conflictos de manera pacífica, mantener buenas relaciones interpersonales, comunicar asertivamente nuestros sentimientos e ideas, promover estados de calma y optimismo que nos permitan alcanzar nuestros objetivos personales y académicos, empatizar con otros, tomar decisiones responsables, evitar conductas de riesgo, entre otras, son todas habilidades socioafectivas fundamentales para el desarrollo de la mayoría de los aspectos de la vida familiar, escolar y social. (p.1)

Recientemente, y muy en la línea de Romagnoli y Valdés (2007), el trabajo realizado por Krüger, Formichella, y Lekuona (2015) revela que una de las variables más importantes para el alumnado, en lo que al espacio escolar se refiere, es el clima socioafectivo presente en las aulas y cómo este influye en su actitud, de manera que existe una relación directamente proporcional entre el clima socioafectivo y la actitud del alumnado.

Hernández (2005) propone que la calidad de la educación pasa por trabajar la eficiencia y la formación socioafectiva, refiriéndose ésta a la competencia del alumnado para saber vivir y convivir. Para el autor la educación socioafectiva supone no solo una adaptación sociocultural de los y las estudiantes, sino también un crecimiento personal y social. Este autor, a través de su teoría sobre los moldes mentales², recorre diversos estudios que relacionan el rendimiento académico, como el proyecto TIMMS³ en 1997 y 2003 o el Informe PISA⁴ en 2003, y la inteligencia emocional. En su obra concluye que la inteligencia emocional tiene un fuerte componente predictivo en la educación, en las relaciones personales o el deporte, entre otros.

² Para Hernández (2005) Los moldes mentales son enfoques o estrategias cognitivo-emocionales, construidos en la interacción entre las disposiciones genéticas y el medio ambiente. Según el autor es la manera que tenemos de pensar antes, durante y después de una situación emocional

³ TIMMS: Tendencias en el Estudio Internacional de las Matemáticas y de las Ciencias

⁴ PISA: Programa para la Evaluación Internacional del Estudiantado

Previamente, Trianes y García Correa (2002) justificaron la importancia de desarrollar una educación que denominan como socioafectivo-emocional. Para ello fundamentan dicha necesidad en autores como Gardner y las inteligencias personales (inter e intra), Salovey y Mayer y su concepto de inteligencia emocional, o Goleman y los componentes de la inteligencia emocional, entre otros. A partir de lo planteado por estos autores, Trianes y García Correa (2002) enuncian una serie de principios que justifican la importancia de una educación socioafectiva-emocional. Exponemos a continuación, de manera sintética, dichos principios:

1. La educación debe cumplir, como finalidad, el desarrollo integral de la persona.
2. El proceso educativo está caracterizado por las relaciones interpersonales, las cuales tienen un fuerte componente socio-afectivo-emocional.
3. El fracaso escolar genera emociones negativas. Es preciso trabajar a nivel socio-emocional para contrarrestar los problemas generados por esas emociones a nivel personal.
4. Se debe tener en cuenta las relaciones interpersonales para adquirir recursos ante situaciones de conflicto.
5. Los procesos vitales y de relación social pueden generar situaciones de inestabilidad emocional, por lo que es necesario la educación socio-afectivo-emocional para prevenir estos acontecimientos.
6. La educación desde una perspectiva socio-afectiva-emocional como reto educativo para la lucha contra la violencia, emociones negativas, fracaso escolar o estrés por falta de valoración de otras inteligencias.
7. Consideración de las nuevas tendencias sociales sin conflictos, con capacidad de elección y éxito ante la oferta cognitiva, social, comunicativa y de la información.
8. Cambio del paradigma tradicional del docente experto al docente con formación continua que es capaz de ofrecer una educación cognitiva, pero también socio-afectiva-emocional.
9. Afrontamiento y prevención de las conductas provocadas por la insatisfacción y la inadaptación socioemocional del alumnado en la institución educativa.

A estos principios es preciso incorporar lo propuesto por Torres, Lissi, Grau, Salinas y Silva. (2013), que hacen hincapié en la influencia de determinados componentes socioafectivos en la inclusión del alumnado en el aula a través de la figura del docente. Así contemplan, dentro de los citados componentes, la importancia del profesorado como facilitador de espacios donde se promuevan las habilidades socioemocionales, la competencia docente a nivel socio-afectivo o dar la posibilidad de interactuar con sus iguales dentro del aula fomentando la participación activa del alumnado, entre otros.

A partir del trabajo realizado por todos los autores y autoras que se han citado es posible determinar una definición de habilidades socioafectivas. De esta forma se puede concretar que las habilidades socioafectivas son:

Un conjunto de capacidades del ser humano para responder de manera adaptativa a las diferentes situaciones que se desarrollan en su vida personal y social, utilizando los recursos necesarios para conseguir sus objetivos y que su conducta, sus emociones y sus pensamientos tengan coherencia interna, dotándolos de competencias para vivir y convivir socialmente de forma saludable y respetuosa.

Tras proponer una definición de habilidades socioafectivas, es preciso detenerse y plantear varias preguntas como ¿Siempre conseguimos nuestros objetivos? Si en mis relaciones interpersonales tengo un objetivo diferente al de la otra persona ¿Quién cumple su objetivo? ¿Qué ocurre con la persona que no lo cumple? ¿En las relaciones interpersonales no pueden existir discrepancias? ¿Es el objetivo de la otra persona más importante que el mío? Estas preguntas surgen cuando se produce un conflicto en las relaciones interpersonales. En el siguiente apartado se estudiará el conflicto puesto que, como considera Cascón (2007) desde una perspectiva positiva, es inherente a la existencia del ser humano afirmando que mientras haya vida habrá conflictos.

2.2.2.3. El conflicto: Una oportunidad de crecimiento en el ámbito educativo

La aparición del conflicto en este punto está justificada por ser una de las cuestiones más estudiadas en los últimos años en el ámbito educativo. Su presencia dentro del apartado de habilidades socioafectivas supone la aceptación de que la inteligencia emocional, de la que se ha hablado con anterioridad, favorece el desarrollo de dichas habilidades. De esta manera Peribañez (2016) apunta que el alumnado competente emocionalmente es capaz de regular mejor sus emociones, ser más empático y asertivo o tener mayor habilidad en la resolución de conflictos, ya sean en el contexto educativo o fuera de este.

El conflicto es definido en la 23ª edición del Diccionario Real Academia de la Lengua Española de 2014 desde diferentes perspectivas. Para este trabajo resultan de interés las acepciones 3 y 5:

3. m. *Apuro, situación desgraciada y de difícil salida.*

5. m. *Psicol. Coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustia y trastornos neuróticos.*

Para Villalobos, Álvarez y Vaquera (2017) el conflicto tiene repercusiones en las relaciones interpersonales y en los sujetos que se encuentran en conflicto. Así, apuntan que las emociones que se desprenden del conflicto son pena, tristeza o enfado, emociones que se hallan dentro del compendio que plantean Goleman (2015) o Bisquerra (2016). De igual manera, Villalobos et al. (2017) apuntan al momento de la resolución del mismo como satisfactoria y reconfortante para las personas que se encuentran involucradas en el mismo, adolescentes en el caso del estudio de estas autoras.

Desde el punto de vista docente, Del Rey y Ortega (2007) señalan la importancia de ser modelos de conducta para el alumnado. En el caso del conflicto, la exigencia que se le presenta al alumnado para que resuelva los conflictos de manera dialogada, sin ser evitados, debe nacer desde la propia conducta del o de la docente con respecto a sus

compañeros y compañeras siendo, el profesorado, el principal agente de dinamización de una convivencia y clima positivo tanto dentro del aula como del centro. Para ello, según estas autoras, es necesario la incorporación de la educación emocional con el objetivo de que el alumnado sea capaz de expresarse y tomar consciencia de sus emociones. Esto se encuentra en estrecha relación con dos de las dimensiones de la EC, la expresiva y la comunicativa.

La importancia del conflicto a nivel educativo se ha tratado a lo largo del tiempo de diferente forma. Según Ortega (2002) la escuela siempre ha visto el conflicto desde un punto de vista negativo, sin valorar las potencialidades que este tiene a nivel educativo. La autora apunta al conflicto como una situación que se produce en cualquier ámbito de la vida y que por ello resulta interesante atenderlo desde la educación, con el objetivo de poner en juego recursos en la resolución del mismo a partir de la divergencia existente a nivel emocional y afectivo de estas situaciones sociales. Esto generaría un cambio a nivel cognitivo y favorecería la autocrítica.

Lo expuesto por Ortega (2002) no solo generaría la adquisición de habilidades para la resolución de las disyuntivas interpersonales puesto que, desde su perspectiva del conflicto sociocognitivo en el aula, beneficiaría la creación de nuevos esquemas mentales que favorecerían el aprendizaje en el alumnado.

De igual forma, Del Rey, Ortega y Feria (2009) apuntan que es preciso atender la convivencia desde una perspectiva positiva, sin olvidar la existencia del conflicto en cualquier espacio social. Para las autoras el conflicto, así como la violencia o los problemas que puedan aparecer fruto de la convivencia y de las relaciones interpersonales, debe ser tratado desde el contexto educativo para fomentar las habilidades necesarias para su abordaje tanto a nivel de centro como de aula.

Dentro de la perspectiva positiva del conflicto Cascón (2007) propone un enfoque socioafectivo a través de la búsqueda de soluciones mediante la creatividad y la imaginación, centrándose en las actitudes y los valores que se quieren promover, trabajando de manera cooperativa para la resolución del conflicto, investigando las

posibilidades, reflexionando y vivenciando en primera persona la situación. Esto requiere una actitud empática, un espíritu crítico y un compromiso personal por modificar tanto la situación como los valores y conductas si es necesario.

Cascón (2007) habla sobre la provención para el conflicto desde una perspectiva en la que este no significa violencia. Para el autor el conflicto es una situación de desacuerdo donde hay un cruce de intereses, necesidades y/o valores, lo cual no conlleva necesariamente la existencia de violencia. En correlación con el conflicto está la intervención basada en la provención, que se trata de proveer de recursos y habilidades al sujeto para enfrentarse al conflicto de manera eficaz en los momentos iniciales, lo cual difiere de la prevención, que sería actuar antes de que el conflicto entre en un punto crítico. Para ello Cascón (2007) propone una serie de posibles actitudes ante el conflicto que son las siguientes:

- Competitiva: gano-pierdes.
- Acomodación: pierdo-ganas.
- Evasión: pierdo-pierdes.
- Cooperación: gano-ganas.
- Negociación: Ambas partes ganan en las cuestiones principales referidas al conflicto, pero no obtienen un 100% de sus objetivos.

Para el autor estas actitudes no se dan de manera única en un conflicto, y apunta a la cooperación como la más adecuada cuando los objetivos y las relaciones son importantes. Igualmente señala que en el ámbito educativo es necesario desarrollar algunas habilidades en el aula para trabajar desde este enfoque:

- Generar en el grupo un espacio de confianza y aprecio, donde se podrá desarrollar el autoconcepto y la identidad del sujeto a partir del trabajo de autoestima y aprecio a los y a las demás.
- Favorecer la comunicación trabajando diferentes canales, estableciendo códigos comunes y basando las relaciones en la escucha activa.

- Tomar decisiones basadas en el consenso.
- Trabajar cooperativamente.

Si la importancia de estas habilidades, junto con la provención o las actitudes ante el conflicto, resultan esenciales en el trabajo de las habilidades socioafectivas, la manera en la que nos relacionamos con el resto de personas determinará la forma de afrontar dichos conflictos.

Una de las premisas de las definiciones que antes se han propuesto con respecto a las HHSS y las habilidades socioafectivas es el cumplimiento del objetivo que tiene la persona emisora con respecto a la receptora. Cascón (2007) plantea la cooperación como actitud ante el conflicto en la que se produce una ganancia en ambas partes manteniendo las relaciones y cumpliendo objetivos. De la misma forma que Cascón (2007) indica esta actitud, es preciso destacar qué estilos son los que se dan en las relaciones interpersonales, lo cual indicará el grado de en el que esa persona es más o menos hábil para establecer dichas relaciones. En este sentido, Merino (2010) plantea unos estilos de relación para definir la manera en que interaccionamos con las demás personas. Estos estilos son:

- *Agresivo*: Actitud donde los sentimientos de la otra persona no son tomados en cuenta, dándose generalmente algún tipo de agresión a modo de amenaza, trifulca o acusación. La persona agresiva no suele ser ofendida por las demás personas y generalmente tiene escasas relaciones interpersonales.
- *Pasivo (Inhibido)*: Actitud ante las relaciones interpersonales a través de la cual consiguen escasamente sus objetivos, puesto que se muestran indiferentes ante cualquier situación acatando decisiones ajenas sin defender sus objetivos, intereses o pensamientos. Genera un aprovechamiento por parte del resto de personas, lo cual influye negativamente a nivel emocional provocando resentimiento. En escasas ocasiones es rechazado por las demás personas puesto que asiente a cualquier decisión sin presentar sus deseos.

- *Asertivo*: Se trata de la capacidad, de cualquier persona, de presentar y defender sus derechos sin que se ejerza manipulación en ningún sentido. De esta manera se consiguen los objetivos personales y se expresa libremente sin generar daños o perturbaciones en otras personas, se defienden los intereses personales sin sentimiento de culpa y evita el aprovechamiento de otras personas.

2.3. Características y clasificación de la inteligencia emocional

A lo largo de las páginas anteriores se han presentado numerosos autores y autoras que trabajan la inteligencia emocional y las habilidades socioafectivas. Llegados a este punto, y con el objetivo de arrojar información descriptiva y analítica sobre la inteligencia emocional resulta preciso mostrar los diferentes puntos de vista de dichos autores y autoras en cuanto a su clasificación. Estas clasificaciones, junto con las aportaciones de otros académicos y académicas serán de utilidad para justificar, en el bloque II, el uso de unas determinadas dimensiones en la construcción de la escala de medición y del programa de EC realizado en este trabajo.

En primer lugar, se expone la clasificación presentada por Goleman (2004), uno de los autores más influyentes en la divulgación científica acerca de la inteligencia emocional en los últimos tiempos. Goleman (2004) plantea la siguiente clasificación sobre el tema en cuestión (ver tabla 7).

Tabla 7: Componentes, características y competencias de la inteligencia emocional

Componentes de la inteligencia emocional (Goleman, 2004)	Características (Goleman, 2004)	Competencias (Goleman, 1999)
Autoconciencia: Aptitud para reconocer y entender los estados de ánimo, emociones e impulsos propios, así como su efecto sobre los demás	<ul style="list-style-type: none"> • Confianza en sí mismo • Valoración realista de sí mismo • Capacidad de reírse de sí mismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia emocional: Distinguir las emociones que sienten y su influencia. • Valoración adecuada de sí mismo: Reconocer sus potencialidades y limitaciones. • Confianza en uno mismo: Afirmación sobre el juicio que emitimos sobre nosotros mismos o nosotras mismas, así como de nuestras capacidades.
Autorregulación: Capacidad para controlar o redirigir los impulsos negativos o el mal humor Propensión a no tomar decisiones apresuradas, a pensar antes de actuar	<ul style="list-style-type: none"> • Confiabilidad e integridad • Comodidad con la ambigüedad • Apertura al cambio 	<ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol: Ser capaz de gestionar de forma adecuada las propias emociones e impulsos conflictivos. • Confiabilidad: Sinceridad y honradez. • Integridad: Ser responsable con las obligaciones. • Adaptabilidad: Capacidad de afrontar cambios y retos. • Innovación: Ser capaz de estar abierto a nuevas perspectivas.
Motivación: Pasión por trabajar por razones que van más allá del dinero o el estatus. Tendencia a luchar por los objetivos con energía y persistencia	<ul style="list-style-type: none"> • Fuerte orientación al logro • Optimismo, incluso frente a la adversidad • Compromiso con la organización 	<ul style="list-style-type: none"> • Logro: Deseo de mejorar. • Compromiso: Asunción de la idiosincrasia y objetivos propios de la organización y/o grupo. • Iniciativa y optimismo: Capacidad para afrontar los contratiempos y de considerar las oportunidades.
Empatía: Aptitud para entender el “maquillaje” emocional de otras personas Habilidad para tratar a las personas en función de sus reacciones emocionales	<ul style="list-style-type: none"> • Destreza en formar y retener el talento • Sensibilidad intercultural • Servicio a clientes y consumidores 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de los demás: Percibir perspectivas y sentimientos ajenos y preocuparse por las personas que lo vivencian. • Orientación hacia el servicio: Reconocer, anticiparse y retribuir las necesidades de los y las demás. • Desarrollo de los demás: Promover el crecimiento de las demás personas a través del reconocimiento de las necesidades de las mismas. • Aprovechamiento de la diversidad: Emplear las capacidades propias de cada persona para enriquecer la actividad a partir del aprovechamiento de esta circunstancia como oportunidad. • Conciencia política: Reconocer la manera de proceder de la institución a nivel social.

Tabla 7 (continuación): Componentes, características y competencias de la inteligencia emocional

Componentes de la inteligencia emocional (Goleman, 2004)	Características (Goleman,2004)	Competencias (Goleman, 1999)
<p>HHSS: Competencia en el manejo de relaciones y la creación de redes sociales Capacidad para encontrar puntos comunes y estrechar lazos</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Eficacia en liderar cambios •Capacidad de persuasión •Pericia en crear y liderar equipos 	<ul style="list-style-type: none"> • Influencia: Emplear estrategias para inspirar a las personas. • Comunicación: Transmitir mensajes con claridad y convicción. • Liderazgo: Inspirar y capacidad de dirección de grupos. • Catalización de cambios: Promover y dirigir los cambios que se antojen necesarios. • Resolución de conflictos: Uso de estrategias para solventar situaciones conflictivas. • Colaboración y cooperación: Capacidad para trabajar en grupo en favor de una meta común. • Habilidades de equipo: Generar correlación grupal en el logro de metas comunes.

Fuente: Elaboración propia a partir de Goleman (1999 y 2004)

Es preciso resaltar que las competencias referentes a cada componente de la inteligencia emocional son extraídas de la obra de Goleman (1999), donde hace referencia al mundo laboral para la explicación de dichas competencias. Se ha considerado de interés su incorporación debido a la posibilidad de extrapolar muchas de ellas al ámbito académico.

Otro de los autores de renombre en el campo de la inteligencia emocional es Bisquerra (2003) cuya clasificación sobre la inteligencia emocional ha influido notablemente en este trabajo. Dicha clasificación la plantea a partir de lo que denomina características de la competencia emocional (ver tabla 8).

Tabla 8: Características de la competencia emocional según Bisquerra

Bisquerra (2003)	Características de la competencia emocional
<p>Conciencia emocional: Conocer las emociones propias y las de los demás.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar conciencia de las propias emociones: Percibir con precisión los sentimientos y las emociones propias y ajenas, así como identificarlas. Capacidad para experimentar emociones múltiples. • Dar nombre a las propias emociones: Emplear un lenguaje relacionado con las emociones para definir las propias emociones en el contexto cultural. • Comprensión de las emociones de los demás: Percibir con exactitud emociones y perspectivas ajenas. Servirse de la comunicación verbal y no verbal que tienen relevancia en el contexto cultural. Empatizar emocionalmente con otras personas.
<p>Regulación de las emociones: Ser capaz de dar respuesta de forma apropiada cuando alguien experimenta alguna emoción. Se trata de tomar conciencia entre las emociones, la cognición y el comportamiento. Estrategias de afrontamiento y de generar sobre la propia persona emociones positivas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: Los estados emocionales y el comportamiento se influyen recíprocamente. • Expresión emocional: Ser capaz de manifestar las emociones adecuadamente. Comprensión de la ausencia de correlación entre el estado emocional interno y su expresión externa, tanto a nivel propio como ajeno. Conocimiento de la influencia sobre los demás de la propia expresión emocional. • Capacidad para la regulación emocional: Moderación en los sentimientos y emociones propias. Autocontrol o tolerancia a la frustración para prevenir emociones negativas • Habilidades de afrontamiento: Empleo de estrategias de autoregulación que favorezcan una mejora en los estados emocionales negativos. • Competencia para auto-generar emociones positivas: Mejorar el bienestar y la calidad de vida a través de vivenciar, de manera voluntaria, emociones positivas.
<p>Autonomía personal (autogestión): Se trata de una suma de características relacionadas con la propia gestión emocional (autoestima, autoeficacia emocional, entre otras).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autoestima: Satisfacción sobre sí mismo o sí misma a partir de una imagen positiva de la propia persona. • Automotivación: Ser capaz de implicarse emocionalmente, en diferentes esferas vitales, en actividades a partir de su motivación por ellas. • Actitud positiva: Afrontar las situaciones diarias a partir de su automotivación, optimismo e intenciones de bondad, justicia, caridad y compasión. • Responsabilidad: Tomar decisiones a partir de implicaciones seguras, éticas y saludables. • Análisis crítico de normas sociales: Evaluar desde un punto de vista propio los mensajes, normas y comportamientos provenientes de los diferentes elementos vigentes en el contexto. • Buscar ayuda y recursos: Reconocer las necesidades propias en las que se requiera apoyo o asistencia y saber acceder a los recursos que las provean. • Auto-eficacia emocional: Aceptación de sus experiencias emocionales, al margen de la convencionalidad social. Ya sea socialmente usual o única, el sujeto vivencia sus emociones a través de sus valores morales.

Tabla 8 (continuación): Características de la competencia emocional según Bisquerra

Bisquerra (2003)	Características de la competencia emocional
<p>Inteligencia interpersonal: Mantener buenas relaciones sociales y dominio de las HHSS propias para ello.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dominar las HHSS básicas: escucha, agradecimiento, asertividad, respeto... • Respeto por los demás: Valorar positivamente las diferencias individuales a partir de los derechos de todos y todas. • Comunicación receptiva: Atender a otras personas en el acto comunicativo, ya sea verbal o no verbal, para recibir los mensajes adecuadamente. • Comunicación expresiva: Habilidad para conversar y expresar pensamientos y sentimientos, de manera verbal o no verbal, y demostrar a los demás que han sido entendidos. • Compartir emociones: Conciencia de la estructura de las relaciones. Entender las diferencias en las relaciones en función de las personas y su rol en las mismas (pareja, familia, trabajo...) <ol style="list-style-type: none"> 1. Grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva. 2. Grado de reciprocidad o simetría en la relación. • Comportamiento pro-social y cooperación: Compartir situaciones grupales basadas en la amabilidad y respeto al resto de integrantes. • Asertividad: Se trata de la capacidad para defender y expresar los derechos, opiniones y sentimientos propios, sin sentirse presionado o presionada, ni ejercer presión sobre otras personas.
<p>Habilidades de vida y bienestar: Responder de manera responsable y apropiada ante situaciones que requieren una solución, promoviendo el bienestar personal y social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de problemas: Identificar y evaluar situaciones que requieren ser solucionadas, así como los recursos disponibles, las barreras y riesgos existentes. • Fijar objetivos adaptativos: Establecer objetivos positivos y realistas. • Solución de conflictos: Afrontar situaciones conflictivas a partir de soluciones positivas sobre el problema. • Negociación: Resolución de conflictos de manera pacífica a través de la valoración de perspectivas y sentimientos de las personas involucradas. • Bienestar subjetivo: Capacidad para disfrutar de manera consciente del propio bienestar y gestionarlo de manera que sea percibido por las personas con las que se interactúa. • Fluir: Generar experiencias favorables en los diferentes ámbitos de la vida.

Fuente: Elaboración propia a partir de Bisquerra (2003)

En esta misma obra, Bisquerra (2003) cita a Salovey y Sluyter (1997) haciendo mención a cinco dimensiones básicas referidas a la competencia emocional. Así Salovey y Sluyter (1997) proponen como dimensiones en este ámbito:

- Cooperación.
- Asertividad.
- Responsabilidad.
- Empatía.
- Autocontrol.

Por otro lado, Mayer, Salovey y Caruso (2004) y Salovey y Grewal (2005) dividen la inteligencia emocional en cuatro áreas:

- Percibir emociones.
- Usar la emoción para facilitar el pensamiento.
- Entender las emociones.
- Manejar emociones.

A partir de las propuestas de Goleman (2004), Bisquerra (2003), Salovey y Sluyter (1997), Mayer, Salovey y Caruso (2004) y Salovey y Grewal (2005) se va a establecer una comparativa para conciliar la importancia de dichas perspectivas y sus puntos en común.

La *autoconciencia* de Goleman (2004) y la *conciencia emocional* de Biquerra (2003) están directamente relacionadas con las áreas de *percibir* y *entender emociones* que proponen Mayer, Salovey y Caruso (2004) y Salovey y Grewal (2005). Así se establece, para estos aspectos relacionados con la conciencia o autoconciencia emocional, la capacidad para detectar y descifrar las emociones propias y ajenas.

La *autorregulación* de Goleman (2004) y la *regulación de las emociones* de Bisquerra (2003) están ligadas al *autocontrol* de Salovey y Sluyter (1997) y al *manejo de las emociones* de Mayer, Salovey y Caruso (2004) y Salovey y Grewal (2005). La relación existente se basa en la concepción de este aspecto como la capacidad para regular las emociones. Igualmente, y atendiendo a lo postulado por dichos autores también tiene relación con la *responsabilidad* de Salovey y Sluyter (1997) y el *uso de la emoción para facilitar el pensamiento* de Mayer, Salovey y Caruso (2004) y Salovey y Grewal (2005).

La *motivación* de Goleman (2004) y la *autonomía personal* propuesta por Bisquerra (2003) están relacionadas con la *responsabilidad* de Salovey y Sluyter (1997) y con *entender las emociones, manejar las emociones y usar las emociones para facilitar el pensamiento* de Mayer, Salovey y Caruso (2004) y Salovey y Grewal (2005). En este sentido lo propuesto por Goleman (2004) y Bisquerra (2003) enlaza con Salovey y

Sluyter (1997) y Mayer, Salovey y Caruso (2004) y Salovey y Grewal (2005) en cuanto a la capacidad para saber que emociones influyen sobre la propia persona y su gestión para afrontar cualquier situación.

La *empatía* de Goleman (2004) y la *inteligencia emocional* de Bisquerra (2003) están conectadas con la *empatía y asertividad* de Salovey y Sluyter (1997) y la *percepción, entendimiento y manejo de las emociones* de Mayer, Salovey y Caruso (2004) y Salovey y Grewal (2005). Los planteamientos están ligados a través de la capacidad de percibir las emociones ajenas, así como entenderlas y saber proceder.

Las *HHSS* de Goleman (2004) y las *habilidades de vida y bienestar* de Bisquerra (2003) casan, fundamentalmente, a través de la *cooperación, la asertividad y la empatía* propuestas por Salovey y Sluyter (1997) y *percibir y manejar de emociones* de Mayer, Salovey y Caruso (2004) y Salovey y Grewal (2005). Lo propuesto por Goleman (2004) y Bisquerra (2003) también tiene relación con la *responsabilidad* o el *autocontrol* de Salovey y Sluyter (1997) y el *uso de emociones para facilitar el pensamiento* de Mayer, Salovey y Caruso (2004) y Salovey y Grewal (2005), puesto que aparece de manera perpetua la relación con otras personas, por lo que ponen en juego todo el espectro de dimensiones, áreas, componentes y competencias presentes en la inteligencia emocional. Así mismo, es preciso destacar que, en este punto, no solo se hace hincapié en la relación con el resto de personas, sino también en la relación que se establece con la propia persona a partir de las relaciones sociales.

La importancia de las habilidades socioafectivas se antoja fundamental para el ser humano en cualquier ciclo de su vida, pero de manera más notable en una etapa del desarrollo como es la adolescencia, ya que su entrenamiento configurará parte de su identidad en la etapa adulta. Para dicho entrenamiento, la EC se posiciona en un lugar de relevancia debido a la importancia que atribuye al mundo interno y a la manifestación del mismo para esta área.

BLOQUE II. METODOLOGÍA Y DISEÑO

*Todo método que intenta hacer beber a un caballo sin sed es rechazable.
Todo método es bueno si abre el apetito de saber y
aguza la necesidad poderosa de trabajar.
Célestine Freinet (En Marina, 2011, p.67)*

CAPÍTULO III. Metodología y diseño

Habiendo presentado el marco conceptual de este trabajo se procede a desarrollar el bloque II, donde se exponen elementos que definen el método seguido para dar respuesta a las metas pretendidas en este estudio. Así, comenzamos describiendo el problema de investigación y los objetivos e hipótesis planteados a partir de las variables que han sido objeto de este trabajo. Continuamos explicitando el diseño de investigación a partir del desarrollo de fases que marcaron el plan de trabajo a realizar. Posteriormente, describimos las características del grupo informante, así como los instrumentos de recogida de información utilizados que se han diseñado para la misma. Por último, explicamos las estrategias de análisis de datos empleadas para el tratamiento de toda la información recogida durante el proceso de implementación de los diferentes instrumentos elaborados.

1. Planteamiento del problema

Tras presentar a nivel teórico la EC, dentro del currículo educativo y sus posibilidades para trabajar diferentes aspectos tanto en el ámbito académico como en otras áreas, las características e importancia de la adolescencia como ciclo vital que introduce al ser humano a la adultez desde la etapa de la infancia y la influencia de la inteligencia emocional y las habilidades socioafectivas en diferentes aspectos del desarrollo del ser

humano, nos encontramos ante un escenario donde la comunión de estas variables requiere de un estudio en profundidad.

Mauri y Pla (2014) indican que si en la adolescencia aparecen factores tan importantes como las relaciones de amistad, la creatividad o el amor, además de la búsqueda de su "Yo" y de la aprobación de la sociedad, es preciso formar al alumnado, tal y como relata Ramos (2013), en una serie de capacidades que le hagan emocionalmente inteligente como son la consciencia de sí mismo o sí misma, la autogestión, la consciencia social o la capacidad para manejar relaciones, es decir, en los principios fundamentales de la inteligencia emocional propuestos por Goleman (2015). Estas capacidades se pondrán en juego a partir de lo que se ha denominado habilidades socioafectivas que, según Romagnoli et al. (2007), suponen la capacidad para resolver conflictos de manera pacífica, mantener buenas relaciones interpersonales, comunicar ideas y sentimientos de forma asertiva, empatizar con el resto de personas, conseguir objetivos desde el optimismo y desde estados de calma o tomar decisiones responsables en los diferentes ámbitos de la vida de una persona.

La herramienta mediante la cual se plantea el desarrollo de dichas habilidades en este trabajo es la EC. Cachadiña et al. (2006), Llopis (2005), Sefchovich y Waisburd (2005), Montávez (2012) o Gil (2015) señalan que el trabajo en EC favorece la comunicación y exteriorización del mundo interior de las personas, sus estados de ánimo o sus emociones; entre otras cuestiones concernientes al trabajo sobre la propia persona y las relaciones interpersonales; a través del cuerpo. Esto hace de la EC un área mediante la cual poner en práctica y desarrollar dichas habilidades.

El objetivo que perseguimos con este trabajo es demostrar que la EC es una herramienta que favorece el desarrollo de las habilidades socioafectivas del alumnado adolescente. El alumnado que se encuentra en pleno proceso de creación de una identidad adulta sería capaz de mejorar o desarrollar dichas habilidades a través del trabajo en EC. Por esto, lo que se presenta a la comunidad científica es una herramienta que, a priori, se considera útil para la mejora de las habilidades

socioafectivas del alumnado adolescente. Dicha herramienta es un plan formativo en EC, el cual se incluye dentro de la asignatura de EF impartida en ESO.

2. Objetivos e hipótesis

A través de este trabajo se pretende comprobar la eficacia de la EC sobre el desarrollo de las habilidades socioafectivas en el alumnado de ESO. Para ello es necesario conocer cómo de competente es el alumnado en cuanto a las habilidades señaladas. Una vez extraída dicha información es necesario realizar una intervención en EC mediante la cual se desarrollen las habilidades socioafectivas mencionadas, con la intención de provocar en el alumnado una mejora en cuanto a su competencia en dichas habilidades.

Se concretan a continuación los objetivos específicos perseguidos en esta investigación:

1. Describir las habilidades socioafectivas del alumnado de ESO como elementos competenciales en los procesos comunicativos en el aula.
2. Diseñar e implementar un plan de trabajo en EC que favorezca el desarrollo de habilidades socioafectivas en el alumnado de ESO, así como una adquisición o mejora de patrones cognitivos, afectivos y conductuales.
3. Descubrir los elementos clave de la EC, como herramienta que facilita el desarrollo de habilidades socioafectivas, para su aplicación a otros escenarios educativos similares.

En estrecha relación con los objetivos, se plantea la hipótesis de partida que informa del eje sobre el que se sostiene esta investigación. Esta plantea que la EC repercute positivamente en el desarrollo de habilidades socioafectivas en el alumnado de ESO. En este sentido, es una afirmación que apuesta por la formación en esta materia como herramienta de adquisición y modificación de patrones cognitivos, afectivos y

conductuales en el alumnado. De esta manera, el presente trabajo propone que la EC educa las emociones y, por tanto, favorece una mejora de la inteligencia emocional.

3. Variables de estudio

Las variables de investigación de esta tesis hacen referencia fundamentalmente al desarrollo de las habilidades socioafectivas y a la EC. De esta manera, y como se expone a lo largo de la investigación, la EC es la variable independiente y el desarrollo de habilidades socioafectivas sería la variable dependiente.

Además de dichas variables, en nuestra investigación hemos recogido cuestiones referentes a la población para definir sus características. Así se ha tomado en consideración *la edad, el sexo, el lugar de nacimiento, el nivel académico de padres y madres, así como sus profesiones, el número de personas que conviven en el hogar familiar o preferencia de ocupación de su ocio y tiempo libre*. A través de las cuestiones referidas a la *edad, el sexo y el lugar de nacimiento* haremos una aproximación al tipo de población que se atiende. En segundo lugar, recogeremos información sobre los *hábitos de ocio y tiempo libre* para conocer sus preferencias, así como la existencia de otros espacios de socialización diferentes a la familia o al ámbito educativo. Por otro lado hemos obtenido información sobre las *personas que conviven en el hogar*, así como la *profesión y estudios de la ascendencia* que nos servirá para dibujar la realidad social, económica y cultural en la que se encuadra el alumnado presente en este trabajo y acercarnos a las relaciones interpersonales que se producen en el seno familiar.

Adentrándonos en el apartado dedicado a las habilidades socioafectivas se miden cuestiones relacionadas con la *empatía, asertividad, patrones de relación o socialización, cooperación y liderazgo, respeto y responsabilidad, resolución de conflictos, gestión emocional y autoestima*.

Otras de las dimensiones que se han analizado en esta investigación ha sido la relativa a la participación del alumnado en el programa de EC. De esta manera se pretendía comprobar aspectos relacionados con la *implicación del alumnado en el programa de EC, sus expectativas sobre el programa, su opinión sobre la mejora de las habilidades socioafectivas, el interés del trabajo realizado, la posibilidad de implementar los aprendizajes realizados en su vida cotidiana, la satisfacción general del alumnado con respecto al programa, su perspectiva sobre que aprendizajes les ha resultado más importantes y que aspectos del programa son mejorables*. A través de estas dimensiones se perfilaría tanto la satisfacción del alumnado, en lo referente al programa, así como su opinión sobre su progreso en cuanto a las habilidades socioafectivas o la aplicabilidad de las mismas en su vida personal.

En definitiva, se ha trabajado con un total de 68 variables, dimensionadas tal y como se representa en la tabla 9.

Tabla 9: Dimensiones y variables de estudio

Dimensiones	Definición	Variables
Datos de identificación del alumnado	Información sobre características sociodemográficas del grupo participante	<ul style="list-style-type: none"> • Edad • Lugar de nacimiento • Sexo
Nivel socioeconómico	Información sobre características socioeconómicas del grupo participante	<ul style="list-style-type: none"> • Profesión del padre • Profesión de la madre
Nivel sociocultural	Información sobre características socioculturales del grupo participante	<ul style="list-style-type: none"> • Estudios concluidos del padre • Estudios concluidos de la madre
Tipo de familia	Tipología familiar a partir de las personas que conviven en el hogar	<ul style="list-style-type: none"> • Número de personas que conviven en el hogar
Actividades de ocio y tiempo libre	Información sobre las preferencias de ocupación del tiempo de ocio y del tiempo libre	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de ocio y tiempo libre realizadas
Empatía	Aptitud para entender y tratar a otras personas a través de sus reacciones emocionales (Goleman, 2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para entender y ponerse en la situación de un compañero o compañera • Comprender las reacciones de los compañeros y compañeras • Apoyo prestado a compañeros y compañeras cuando se percibe que les ocurre algo.
Asertividad	Capacidad para presentar y defender los derechos personales sin que se produzca manipulación en ningún sentido. Así hay una consecución de los objetivos, una defensa de los intereses propios y una expresión sobre sus ideas en libertad, sin provocar daños y evitando el aprovechamiento de otras personas (Merino, 2010). Bisquerra (2003) incluye la asertividad en la inteligencia interpersonal, muy en la línea de lo propuesto por Merino (2010).	<ul style="list-style-type: none"> • Posición corporal a la hora de expresarse y comunicarse con otras personas • Autocontrol respecto al contexto • Comportamiento agresivo • Capacidad de manifestar los propios derechos de manera asertiva • Capacidad de expresión de sentimientos • Cumplimiento de los objetivos relacionándolos con los demás de manera agresiva • Incapacidad para manifestar los propios derechos, decisiones y deseos
Patrones de relación y socialización	De Bisquerra (2003), se extrae que las HHSS son la capacidad para interaccionar de manera adecuada y grata con el resto de personas. León (2009) apunta a conductas que permiten expresar afecto u opiniones, entre otras, a través de las cuales se mantienen o mejoran las relaciones con los y las demás. Goleman (2004) presenta las HHSS como una competencia que permite el manejo de relaciones, así como la creación de redes sociales.	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones interpersonales de amistad reducidas • Duración de las amistades • Capacidad para relacionarse interpersonalmente con el resto del grupo clase • Capacidad para relacionarse interpersonalmente con personas de la misma edad • Capacidad para relacionarse interpersonalmente con personas adultas • Patrones de cortesía en el saludo y la despedida con los compañeros y compañeras • Patrones de cortesía para agradecer acciones positivas a otras personas. • Capacidad para relacionarse interpersonalmente con personas desconocidas • Mejora en calidad y cantidad de relaciones interpersonales en el aula

Tabla 9 (continuación): Dimensiones y variables de estudio

Dimensiones	Definición	Variables
Cooperación y liderazgo	Goleman (2004) entiende la cooperación como la capacidad para trabajar en grupo en favor de una meta común. El liderazgo lo presenta como la capacidad para inspirar y dirigir grupos.	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de las opiniones e ideas de cada persona del grupo • Adquisición del rol de líder de manera autoritaria • Nombramiento como líder por las personas que componen el grupo • Valoración positiva de los estados de ánimo que generan los trabajos en grupo • Importancia de cada una de las personas que conforman el grupo • Clima basado en la cooperación • Liderazgos positivos
Respeto y responsabilidad	Valoración positiva de las diferencias individuales a partir de los derechos de todos y todas (Bisquerra, 2003). La responsabilidad la incluye dentro de la autonomía persona (autogestión) exponiendo que es la capacidad para tomar decisiones mediante actitudes seguras, éticas y saludables.	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto con los compañeros o compañeras • Respeto con figuras de autoridad • Respeto en situaciones donde la propia persona está siendo atacada verbalmente • Responsabilidad en el cumplimiento de los compromisos adquiridos con iguales • Actitudes responsables respecto al trabajo realizado • Clima basado en el respeto
Resolución de conflictos	Goleman (2004) define la resolución de conflictos como el empleo de estrategias para resolver situaciones de conflicto.	<ul style="list-style-type: none"> • Huir de los conflictos • Capacidad para reconocer errores y pedir disculpas • Aceptación de disculpas de un compañero o compañera • Capacidad para gestionar y resolver conflictos • Capacidad para resolver un conflicto de manera satisfactoria para todas las partes
Gestión emocional	Mayer, Salovey y Caruso (2004) y Salovey y Grewal (2005) identifican la gestión emocional con el manejo de las emociones. Goleman (2004) la atribuye a la autorregulación, y más concretamente al autocontrol, y la define como la capacidad para redirigir impulsos negativos	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia emocional • Regulación de las emociones • Inteligencia interpersonal • Autonomía personal o autogestión • Habilidades de vida y bienestar • Motivación
Autoestima	Sensación de satisfacción sobre la propia persona mediante una imagen positiva de sí mismo o sí misma (Bisquerra, 2003). Salazar (2008) propone una definición que señala que la autoestima es una evaluación sobre sí mismo o sí misma.	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia de las propias capacidades • Percepción sobre la valoración ajena • Capacidad de encajar críticas en favor de la mejora • Miedo al fracaso interpersonal • Conciencia de estar por encima del resto de personas

Tabla 9 (continuación): Dimensiones y variables de estudio

Dimensiones	Definición	Variables
Evaluación del programa	Medición de la influencia de la aplicación de un programa sobre la población destinataria (Álvarez Fernández, 2011).	<ul style="list-style-type: none"> • Implicación en el programa • Expectativas sobre el programa • Consideración sobre la mejora de las habilidades socioafectivas a partir del programa • Opinión sobre el interés que puede tener el programa • Percepción sobre la utilidad de los aprendizajes realizados durante el programa para su vida cotidiana • Valoración de los elementos más importantes aprendidos en el programa • Valoración de la participación • Valoración sobre las habilidades desarrolladas, tanto a nivel expresivo como socioafectivo • Mejoras en el programa • Satisfacción general • Aplicabilidad a la vida diaria de las habilidades trabajadas

4. Diseño de investigación

La presente investigación expone un diseño cuasi-experimental pretest-posttest sin grupo de control. Sans (2009) define el diseño cuasi-experimental como uno de los formatos de diseño más empleados en investigación, puesto que aporta un importante control y conocimiento sobre la mayoría de las fuentes de invalidez. En este caso se trata de un diseño pretest-posttest sin grupo de control mediante el cual se aplica un pretest, para seguidamente aplicar una intervención y a posteriori aplicar un posttest con la intención de comprobar los efectos de dicha intervención. En este trabajo lo que se pretende comprobar son los efectos que causa la intervención experimental en EC en el desarrollo de habilidades socioafectivas del alumnado a través de dimensiones como la *empatía, asertividad, patrones de relación o socialización, cooperación y liderazgo, respeto y responsabilidad, resolución de conflictos, gestión emocional y autoestima*.

Esta investigación se ha desarrollado a lo largo de cinco fases tal y como se relata a continuación:

1. La primera, de *Exploración*, ha tenido como punto de partida el planteamiento del problema de investigación que ocupa este trabajo. Posteriormente, definimos los objetivos y formulamos las hipótesis de investigación, para pasar a la fundamentación teórica del área de investigación. En este momento realizamos una revisión de publicaciones sobre EC, adolescencia y habilidades socioafectivas así como de proyectos y programas relacionados con nuestro ámbito de estudio.
2. En la segunda fase, denominada *Construcción*, procedimos a seleccionar las dimensiones y variables que conformarían nuestro trabajo. Para su tratamiento nos decantamos por un diseño de investigación cuasi-experimental pretest-posttest sin grupo de control. Al mismo tiempo, se procedió al diseño de los instrumentos de recogida de información propios para este estudio (Escala de Medición de Habilidades Socioafectivas – en formato pre-test y post-test –, grupos de discusión y cuestionarios de satisfacción) así como del programa de EC objeto de

implementación y evaluación. Por otro lado, se seleccionó el centro en el que implementar las diferentes actividades del programa.

3. En la tercera fase, *Trabajo de campo*, se procedió a poner en marcha el programa de EC. A lo largo de esta práctica se emplearon las diferentes herramientas diseñadas para recoger información al efecto y nombrados en la fase anterior. La primera herramienta utilizada durante esta fase fue un cuestionario para la medición de Habilidades Socioafectivas (formato pre-test), llevado a cabo durante la primera sesión del programa de EC, mientras que fue implementado en formato post-test para valorar el impacto del programa, así como un cuestionario de satisfacción para valorar el programa en la sesión XIX del mismo. La última de las herramientas, un grupo de discusión para valorar el desarrollo de las sesiones del programa, se efectuó a modo de cierre en la última sesión.

4. La última fase, *Interpretativa*, se inició elaborando las bases de datos correspondientes a los instrumentos que se habían puesto en marcha en el trabajo de campo y poder realizar el análisis de la información extraída de los mismos. Posteriormente, se procedió a discutir los resultados obtenidos, a extraer las conclusiones y a exponer propuestas para dar continuidad a este trabajo.

5. Grupo informante

El grupo informante está conformado por el alumnado de 4º de ESO C del IES Averroes de la ciudad de Córdoba, en el curso académico 2013/2014. Este grupo consta de 23 alumnos y alumnas, con edades correspondidas entre los 15 y los 18 años, siendo la media de 16 años. La tabla 10 muestra un 8,7 % de alumnado con 18 años, un 17,4% de alumnado con 17 años, un 39,1% con 16 años y un 34,8% con 15 años de edad.

Tabla 10: Edad del alumnado

Edad	f	%
18 años	2	8,7
17 años	4	17,4
16 años	9	39,1
15 años	8	34,8
<i>Total</i>	<i>23</i>	<i>100,0</i>

En cuanto a la presencia de hombres y mujeres en este grupo, se observa un claro predominio de alumnado femenino (73,9%), en contraste con el 26,1% correspondiente al alumnado de género masculino (ver tabla 11).

Tabla 11: Sexo del alumnado

Sexo	f	%
Hombre	6	26,1
Mujer	17	73,9
<i>Total</i>	<i>23</i>	<i>100,0</i>

En lo relativo al lugar de procedencia de este grupo, los datos de la tabla 11 muestran que el 73,9% del alumnado indica que es de Córdoba, mientras que hay un 26,1% de discentes procedentes de países latinoamericanos como Paraguay y Ecuador.

Tabla 12: Lugar de nacimiento

Lugar de nacimiento	f	%
Córdoba	17	73,9
Latinoamérica	6	26,1
<i>Total</i>	<i>23</i>	<i>100,0</i>

Acercándonos al nivel económico familiar de este grupo de estudiantes, procedemos a describir la profesión de padres y madres. Los datos de la tabla 13 muestran que los padres del alumnado desempeñan profesiones muy diversas, lo que dificulta establecer un nivel socioeconómico estándar en función de sus ocupaciones, siendo la mayoría de ellas correspondientes al sector terciario y trabajadores por cuenta ajena.

Tabla 13: Profesión del padre

Profesión del padre	f	%
Platero	1	4,5
Fontanero	1	4,5
Autónomo	2	9,1
Camarero	2	9,1
Comercial	1	4,5
Mantenimiento	1	4,5
Técnico de rayos	1	4,5
Guardia de seguridad	1	4,5
Construcción	5	22,7
Escritor	1	4,5
Jubilado	1	4,5
En paro	5	22,7
<i>Total</i>	22	100,0

En cuanto los empleos ocupados por las madres, se observa una tendencia similar, puesto que existe una elevada heterogeneidad de profesiones y de la misma índole.

Tabla 14: Profesión de la madre

Profesión de la madre	f	%
Camarera	1	4,5
Auxiliar de enfermería	1	4,5
Ayudante a domicilio	2	9,1
Secretaria	1	4,5
Limpiadora	3	13,6
Ama de casa	5	22,7
Cuidadora infantil	2	9,1
Cocinera	1	4,5
Peluquera	1	4,5
Cajera	1	4,5
En paro	4	18,2
<i>Total</i>	22	100,0

Atendiendo a los estudios concluidos de padres y madres del alumnado de 4º de ESO C, se extrae que el 4,5% de los padres no tiene estudios, el 22,7% tiene estudios primarios, el 63,6% posee estudios secundarios y solo el 9,1% ostenta titulación universitaria. Observando los estudios concluidos de la madre se aprecia la ausencia de madres que no posean estudios en favor de los estudios primarios con un 40,9% y de los estudios secundarios con un 50%. En lo referente a las madres con estudios universitarios se observa el mismo valor que para los padres, un 9,1%.

Tabla 15: Estudios concluidos de los padres

Estudios concluidos	Padre		Madre	
	f	%	f	%
Sin estudios	1	4,5	0	0,0
Estudios primarios	5	22,7	9	40,9
Estudios secundarios	14	63,6	11	50,0
Estudios universitarios	2	9,1	2	9,1
<i>Total</i>	22	100,0	22	100,0

Otro de los factores medidos es el número de personas que conviven en su lugar de residencia, incluyendo al propio alumno o alumna. Así, el 4,3% de los datos indican que en su lugar de residencia viven 2 personas, el 13% indica que conviven 3 personas, el 39,1% apunta a 4 las personas que residen en el mismo lugar, el 26,1% conviven 5 personas y el 17,4% señala que son 6 personas las que conviven en el lugar de residencia.

Tabla 16: Número de personas que conviven en el hogar

Número de personas que conviven en el hogar	f	%
2	1	4,3
3	3	13,0
4	9	39,1
5	6	26,1
6	4	17,4
<i>Total</i>	23	100,0

En lo que a las actividades de ocio y tiempo libre que practica el grupo informante se refiere, se observa que el 78,3% juega a videojuegos o se conecta a internet, el 65,2% ve la televisión, el 21,7% prefiere leer, el 60,9% pasea, el 4,3% practica artes escénicas (teatro), el 4,3% toca algún instrumento (guitarra eléctrica), el 49,9% practica deporte, el 4,5% sale con sus amigos o amigas, el 4,5% sale con su pareja y el 9,1% ocupa su tiempo libre escuchando música. Especificando las prácticas deportivas, encontramos que 18,2% que hace *jogging*, un 13,6% que practica fútbol o fútbol sala, un 4,5% realiza gimnasia rítmica, un 9,1% practica voleibol y un 4,5% realiza patinaje.

Tabla 17: Actividades de ocio y tiempo libre

Actividades de ocio y tiempo libre	f	%
Jugar a videojuegos o conectarse a internet	18	78,3
Ver la televisión	15	65,2
Leer	5	21,7
Pasear	14	60,9
Artes escénicas (danza, teatro...)	1	4,3
Tocar instrumento	1	4,3
Practicar deporte	11	49,9
Salir con amigos o amigas	1	4,5
Salir con su pareja	1	4,5
Escuchar música	2	9,1

6. Instrumentos de recogida de información

Para dar cumplimiento a los objetivos del estudio y recoger información de las diferentes variables expuestas, se diseñaron tres instrumentos *ad hoc*.

En el momento de iniciar el trabajo se consideró el cuestionario como una técnica adecuada para el estudio que se quería desarrollar. Arribas (2004) plantea el mismo como una de las herramientas más usadas en investigación puesto que permite acceder a la información de manera rápida y sencilla. Esto es debido a que su estructura en ítems posibilita que los alumnos y alumnas respondan de manera breve y simple a cuestiones relacionadas con el objeto de medición, las habilidades socioafectivas. Torrado (2009) define el cuestionario como un instrumento de recogida de información formado por un número limitado de ítems donde el sujeto aporta información.

Este primer cuestionario se implementó en dos momentos (pre y post), lo que aportó la información necesaria para comparar los resultados al inicio y al final de la puesta en marcha del programa de EC objeto de implementación y evaluación de esta tesis doctoral, y comprobar si se han producido modificaciones en la comprensión, adquisición y uso de dichas habilidades. Así, obtuvimos los datos de manera ordenada y sistemática, facilitando su posterior análisis. Igualmente, Arribas (2004) señala que el uso de este instrumento puede presentar limitaciones que devalúen el trabajo

desarrollado en la investigación, cuestión también observada en lo aportado por Torrado (2009), en la apreciación que realiza en cuanto a la limitación del número de ítems. Con el objetivo de salvar dichas limitaciones se procedió a desarrollar otro instrumento que lo complementara.

Este segundo instrumento fue un grupo de discusión, el cual elegimos debido a que entendimos que era una buena forma de que el alumnado se expresara de manera más informal y poder extraer aquellas apreciaciones que pudieran no aparecer en los datos del cuestionario, tales como la valoración de los aprendizajes realizados, la posibilidad de extrapolarlos a la vida cotidiana, su nivel de participación en las diferentes actividades propuestas o su satisfacción con respecto a las tareas realizadas. Massot, Dorio y Sabariego (2009) definen el grupo de discusión como una técnica cualitativa, basada en la realización de una entrevista dirigida a un grupo, para obtener la percepción de los sujetos respecto a la realidad referida al problema de investigación. Según las autoras, el grupo de discusión promueve la apertura y el intercambio de información entre las personas participantes, con la intención de hacer descubrir a la persona investigadora más información sobre sus puntos de vista y tendencias. En este sentido, Barbour (2013) afirma que los grupos de discusión pueden favorecer la participación de aquellas personas que puedan ser más reticentes a aportar su experiencia. Entre las múltiples bondades de los grupos de discusión destacan su elevada validez subjetiva y la posibilidad de que la persona que modera el grupo pueda explorar asuntos que surjan del propio desarrollo del mismo (Massot et al., 2009).

En tercer lugar, se desarrolló un cuestionario de satisfacción mediante el cual, el alumnado respondió a diferentes aspectos relativos a la satisfacción con el programa de EC tales como la adecuación del plan formativo en relación con el objetivo que se quiere alcanzar, la implicación y participación, las expectativas sobre el programa, la percepción de la mejora de habilidades socioafectivas y la transferencia a la vida cotidiana.

Otro de los instrumentos generados fue un diario de campo mediante el cual se recogieron anotaciones referentes a situaciones reales acaecidas durante el desarrollo del programa. Así, se anotaron percepciones del docente, apreciaciones del alumnado o valoraciones sobre el desarrollo del grupo clase en función del momento del curso y del programa. García Ruiz (2016) considera este instrumento como uno de los más valiosos para acceder a información relacionada con el proceso educativo en el que se encuentra el alumnado en un escenario real. La misma autora hace referencia a Cifuentes (2011), que plantea que el diario de campo permite investigar, registrar, sistematizar y evaluar el día a día de la práctica educativa, favoreciendo así una mejora en el ejercicio de la labor docente.

6.1 Cuestionario de Medición de Habilidades Socioafectivas (HASOA)

El primero de los instrumentos, el cuestionario para la Medición de Habilidades Socioafectivas (HASOA) (Anexo II), está diseñado para la medición del efecto de la EC sobre el desarrollo de habilidades socioafectivas, así como para obtener información sobre diferentes características de la muestra. Su construcción se ha desarrollado a través de diferentes fases que se describen en los siguientes párrafos.

6.1.1. Búsqueda de información y cuestionarios relacionados

En primer lugar, se realizó una búsqueda sobre la existencia de un cuestionario previo que ofreciera la posibilidad de ser usado para este trabajo. Debido a lo específico de nuestro estudio no encontramos un instrumento que recogiera los elementos que queríamos estudiar por lo que se procedió a realizar una revisión teórica para encontrar evidencias que incluyeran las dimensiones objeto de estudio. Igualmente, se estudiaron numerosos cuestionarios relacionados con las diferentes variables que componen esta tesis, con la intención de comprobar qué dimensiones eran las más empleadas y obtener recursos para el desarrollo de la escala de medición HASOA.

Encontramos publicaciones de interés como la desarrolladas por Gismero (2000), quien aporta una escala de HHSS que ha sido utilizada para estudiar los factores que, desde su posicionamiento, constituyen dichas habilidades (autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto).

Fernández y Ramírez (2002) plantearon un programa de HHSS cuyo objetivo era la mejora de la convivencia a nivel de aula en educación secundaria. En dicho programa se presentan unos bloques de contenido que a su vez hacen de objetivos, y que plantean cuestiones referentes al conocimiento de la propia persona y de las demás, la comunicación, el desarrollo de aprendizajes enfocados al afrontamiento de situaciones sociales y la resolución de conflictos y toma de decisiones.

Con anterioridad a estos trabajos, encontramos el de García Jiménez, García Pastor y Rodríguez Gómez (1992), que hicieron una revisión de diferentes programas de HHSS, analizando en profundidad el programa *CARES* de Elliot y Gresham (1991), que hace referencia a cinco áreas relativas a estas habilidades: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol

La escala C propuesta por Rabazo y Fajardo (2004) atiende a cinco factores relativos a HHSS que señalan habilidades de autocontrol (donde se hace referencia a sentimientos y situación interpersonal), conversacionales, de cooperación y ayuda en el trabajo, de defensa de los propios derechos y de interacción socio-escolar.

La revisión que hacen Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Extremera (2006) con respecto a diferentes instrumentos sobre inteligencia emocional, ha aportado a este trabajo cuestiones relacionadas con factores de medición emocional, así como conocimiento de diferentes escalas para este fin. La primera de las escalas referidas es el Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24), cuya versión original es de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). Otra herramienta revisada ha sido el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) de Gross y Jhon (2003) y el test Afrontamiento Emocional

(EAC) de Stanton, Kirk, Cameron y Danoff-Burg (2000). Así, estas escalas y cuestionarios atienden a habilidades de regulación emocional donde el TMMS-24 mide la atención a los propios sentimientos, la claridad emocional y la reparación de las emociones; el ERQ evalúa la supresión emocional y la reevaluación cognitiva; y el EAC valora el procesamiento y expresión emocional.

Arguedas (2007) también queda reflejada en la construcción de la escala de medición HASOA, principalmente en la dimensión de autoestima, a partir de lo presentado en su trabajo. En este hace una importante inferencia entre la autoestima y la inteligencia emocional para el desarrollo y fomento de las habilidades socioafectivas en el ámbito educativo. Su trabajo resulta interesante tanto a nivel conceptual como metodológico, a través de la experiencia que presenta en el mismo.

Desde el punto de vista de la cooperación, el trabajo corporal y las HHSS, la influencia de Núñez y Navarro (2007) también se ha considerado. En su trabajo hacen una apuesta por la dramatización y el juego dramático como herramientas que influyen positivamente en el trabajo en equipo, la resolución de conflictos y las habilidades expresivas y comunicativas.

Por otro lado, también se ha recogido el trabajo de García Rojas (2010) sobre asertividad y HHSS, donde presenta los contenidos para desarrollar un programa que contempla ambas dimensiones.

Un estudio sobre las HHSS como variable que favorece la convivencia escolar desarrollado por Bravo y Herrera (2011) también se ha tenido en cuenta para la creación de la escala de medición objeto de este trabajo partiendo, fundamentalmente, de la conceptualización y clasificación que aportan en su trabajo. Se han tomado como referencia al considerar las HHSS como factor de calidad en la convivencia en el contexto educativo, así como la importancia en el desarrollo integral del alumnado.

El trabajo de Álvarez Fernández (2011) sobre los diseños y evaluación de programas de educación emocional también fue relevante para determinar las dimensiones de nuestro trabajo. Mediante esta obra se accedió a las dimensiones del CEE (Cuestionario de Educación Emocional) elaborado por el GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica). Dichas dimensiones son emociones, autoestima, HHSS, resolución de problemas y habilidades de vida.

También ha sido de utilidad lo planteado por Rasskin (2012) con respecto a su trabajo en HHSS en educación compensatoria. De este trabajo hemos destacado la relevancia de algunos de los contenidos como el trabajo en HHSS, la comunicación verbal y no verbal, la expresión de sentimientos, asertividad o la autoestima.

Especialmente importante para este instrumento es la aportación de Marín (2012). En su trabajo aplica la EC a partir de un programa que pretende trabajar la resolución de conflictos mediante habilidades como el respeto, la responsabilidad, la cooperación o la autoestima.

Urdaneta y Morales (2013) también han sido significativos para la construcción de este cuestionario a partir de su trabajo en HHSS e inteligencia emocional. La perspectiva que arrojan estos autores sirve de apoyo en lo que a dimensiones e indicadores de su estudio se refiere. Dichas dimensiones e indicadores hacen referencia a componentes de la inteligencia emocional, las HHSS o la inteligencia inter e intrapersonal.

La tabla 18 recoge de manera sistematizada el aporte de todas estas herramientas como base teórica en la construcción del cuestionario HASOA.

Tabla 18: Revisión de estudios e investigación para la construcción del cuestionario HASOA

Autoría	Descripción del contenido	Dimensiones del cuestionario HASOA
García Jiménez et al. (1992)	Revisión de diferentes programas de HHSS donde se analiza con mayor atención el programa CARES de Elliot y Gresham (1991) en el que se hace referencia a cinco áreas: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol.	Cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol.
Gismero (2000)	Escala de HHSS utilizada para estudiar los factores autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.	HHSS.
Fernández y Ramírez (2002)	Secuenciación de contenidos para mejorar la convivencia mediante el desarrollo de HHSS. Desarrollan bloques de contenidos donde se encuentran el saludo, los sentimientos, relaciones inter e intrapersonales, hablar en grupo, comunicación positiva, comunicación verbal y no verbal, aprendizaje en comunicaciones concretas, desarrollo de la empatía, aprender a detectar y definir problemas, buscar soluciones a problemas, aprender a manejarse a sí mismo, los valores juveniles y las decisiones, libres para vivir en libertad y el alcohol.	Conocimiento intrapersonal e interpersonal, comunicación, aprendizajes enfocados al afrontamiento de situaciones sociales y resolución de conflictos y toma de decisiones.
Rabazo y Fajardo (2004)	Su trabajo atiende a cinco factores que señalan habilidades de autocontrol (donde se hace referencia a sentimientos y situación interpersonal), conversacionales, de cooperación y ayuda en el trabajo, de defensa de los propios derechos y de interacción socio-escolar.	Habilidades de autocontrol, conversacionales, de cooperación y ayuda en el trabajo, de defensa de los propios derechos y de interacción socio-escolar
Ruiz-Aranda et al. (2006)	Revisión de diferentes instrumentos referidos al estudio de la inteligencia emocional: Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24), cuya versión original es de Salovey et al. (1995), Cuestionario de Regulación emocional (ERQ) de Gross y Jhon (2003) y Escala de Afrontamiento Emocional (EAC) de Stanton et al. (2000)	Habilidades de regulación emocional: atención a los propios sentimientos, claridad emocional, reparación de las emociones, supresión emocional, reevaluación cognitiva, procesamiento emocional y expresión emocional.
Arguedas (2007)	Importancia de la autoestima en el ámbito educativo y su estrecha relación con el desarrollo de habilidades de carácter socioafectivo	Autoestima
Núñez y Navarro (2007)	Exponen la importancia de la dramatización y el juego dramático en la educación. Igualmente apuestan por los beneficios que puede tener a nivel de HHSS, trabajo en equipo, resolución de conflictos y habilidades expresivas y comunicativas.	Trabajo en equipo, las HHSS o la resolución de conflictos.
García Rojas (2010)	Estudio sobre la asertividad y HHSS donde se extraen una serie de objetivos y contenidos para el diseño de un programa que contemple ambas dimensiones.	Asertividad y HHSS.

Tabla 18 (continuación): Revisión de estudios e investigación para la construcción del cuestionario

HASOA

Autoría	Descripción del contenido	Dimensiones del cuestionario HASOA
Bravo y Herrera (2011)	Estudio sobre las HHSS como variable que favorece la convivencia escolar.	HHSS
Álvarez Fernández (2011)	Referencias sobre la educación emocional tanto a nivel teórico como de diseño y evaluación de programas relativos a la misma.	Emociones, autoestima, HHSS, resolución de problemas y habilidades de vida.
Rasskin (2012)	Temporización y programación de actividades y contenidos para tratar las HHSS en educación compensatoria.	Este trabajo ha favorecido el afianzamiento y justificación de las dimensiones que se habían ido trabajando e incorporando a nuestro trabajo.
Marín (2012)	Uso de la EC mediante un programa con el que se trabaja la resolución de conflictos a través de habilidades como el respeto, la responsabilidad, la cooperación o la autoestima.	Respeto, responsabilidad, cooperación, autoestima y resolución de conflictos.
Urdaneta y Morales (2013)	Estudio sobre HHSS e inteligencia emocional en universitarios.	Gestión emocional, HHSS y patrones de relación o socialización.

Fuente: Elaboración propia

6.1.2. Construcción del cuestionario inicial

Una vez revisadas las referencias bibliográficas reseñadas hasta el momento, el siguiente paso fue la construcción del cuestionario, para el cual se desarrollaron varias dimensiones y los ítems constitutivos de dichas dimensiones. Estuvo configurado por 48 ítems de valoración escalar (1 representaba el valor mínimo de acuerdo y 5 el máximo) referidos a *empatía, asertividad, patrones de relación o socialización, cooperación y liderazgo, respeto y responsabilidad, resolución de conflictos, gestión emocional y autoestima* (Anexo I).

Tal y como indica la tabla 19, este instrumento estuvo configurado por 48 elementos distribuidos a lo largo de las dimensiones anteriormente expuestas.

Tabla 19: Dimensiones y elementos del cuestionario inicial

Dimensiones	Nº de elementos
Empatía	3
Asertividad	8
Patrones de relación y socialización	10
Cooperación y liderazgo	7
Respeto y responsabilidad	4
Resolución de conflictos	5
Gestión emocional	6
Autoestima	5
Total	48

6.1.3. Validación de expertos y expertas

Creadas las dimensiones y sus ítems correspondientes, se procedió a realizar una validación mediante un juicio de expertos y expertas en el tema con el objetivo de comprobar la pertinencia y claridad de los ítems. Para ello, se generó un documento (Anexo I) donde se clasificaban los ítems por dimensiones, añadiendo dos escalas de medición de 1 a 5, siendo 1 el mínimo grado de acuerdo y 5 el máximo, con respecto a pertinencia y claridad de cada elemento. Dichos conceptos indican la correspondencia entre el contenido del ítem y la dimensión para la que se va a emplear, en el caso de la pertinencia, y el grado en que el ítem está redactado de forma precisa de manera que sea comprendido por las personas que lo cumplimentan, en el caso de la claridad. De la misma forma, el documento creado para la validación de expertos y expertas contaba con tres apartados en cada dimensión para que definieran teóricamente cada una de las mismas, un apartado de idoneidad de la dimensión para la medición de habilidades socioafectivas y un último apartado para la realización de comentarios y formulaciones alternativas de aquellos ítems que consideraran oportunos.

Fueron varios los criterios para proceder a la selección de los expertos y expertas. Uno de los elementos principales que se valoró fue su dominio y conocimiento sobre algunas de las variables que configuran este trabajo. Mantuvimos como criterio prioritario disponer de un grupo heterogéneo en cuanto a ámbitos profesionales pero con el rasgo común de su conocimiento de la realidad educativa. De este modo, se han considerado prioritarios el ámbito expresivo y de la actividad física, la inteligencia

emocional, la psicología evolutiva y la atención a la diversidad. Además del criterio citado, se consideró oportuno que la procedencia institucional donde los expertos y expertas ejercen su función laboral fuera plural, con la intención de arrojar otras miradas al objeto de estudio.

De esta manera se ha contado con la participación 11 expertos y expertas, tal y como se concreta en la tabla 20.

Tabla 20: Configuración del grupo de expertas y expertos

Número	Sexo	Ocupación	Especialidad	Lugar de trabajo
1	Hombre	Educador social	Educación Social	Francia
2	Hombre	Profesor de Educación Física en Secundaria	Educación Física	Córdoba
3	Hombre	Catedrático de Universidad	Educación Física y deportiva	Granada
4	Mujer	Maestra en comisión de servicios	Didáctica de la Expresión Corporal	Córdoba
5	Hombre	Profesor titular de escuela universitaria	Didáctica de la Expresión Corporal	Córdoba
6	Mujer	Profesora ayudante doctora de la Universidad	Métodos de investigación en educación	Córdoba
7	Mujer	Profesora contratada de Universidad	Atención a la diversidad	Córdoba
8	Hombre	Psicólogo en Junta de Andalucía	Educación emocional	Córdoba
9	Mujer	Profesora titular de Universidad	Psicología de la personalidad	Córdoba
10	Hombre	Profesor titular de escuela universitaria	Didáctica de la Expresión Corporal	Córdoba
11	Mujer	Catedrática de Universidad	Psicología social	Córdoba

Recogida la información de los protocolos remitidos a este grupo, los resultados de la pertinencia y claridad a partir de las dimensiones formuladas fueron las siguientes.

Las personas que participaron en este juicio opinaron que los elementos relativos a la dimensión empatía eran pertinentes en su contenido de referencia y claros en su formulación en atención al grupo informante destinatario del cuestionario (ver tabla 21).

Tabla 21: Pertinencia y claridad de la dimensión Empatía

Empatía	Pertinencia		Claridad	
	Media	DT	Media	DT
1. Soy capaz de ponerme en la situación de algún compañero o compañera	4,55	,688	4,27	1,191
2. Comprendo las reacciones de algunos compañeros o compañeras	4,36	,809	4,27	,905
3. Me preocupo por mis compañeros o compañeras cuando percibo que les ocurre algo	4,45	,688	4,45	,688

Al igual que en la dimensión empatía, los ítems correspondientes a la asertividad también fueron valorados como pertinentes y claros para su incorporación en el cuestionario (ver tabla 22). Es necesario destacar que, si en la dimensión anterior la puntuación de todos los ítems se aproximaba al valor máximo, en este caso se observan unas medias más bajas en pertinencia y claridad en el ítem 4, con una valoración de 3,40 y 3,27 respectivamente. De la misma forma ocurre con la claridad del ítem 6 que obtiene una media de 3,73.

Tabla 22: Pertinencia y claridad de la dimensión Asertividad

Asertividad	Pertinencia		Claridad	
	Media	DT	Media	DT
4. Cuando me expreso suelo ser malinterpretado o malinterpretada	3,40	1,265	3,27	1,421
5. La intención de lo que expreso oralmente coincide con mi postura corporal	4,36	,924	4,18	,982
6. Controlo mi carácter para mantener la compostura y las formas	4,27	1,104	3,73	1,348
7. Cuando quiero algo lo pido o lo cojo sin pensar en cómo se sentirán los demás	4,09	1,221	4,18	,874
8. Si algo me molesta de un compañero o compañera se lo digo de forma que no se sienta atacado o atacada	4,64	,505	4,73	,467
9. Me cuesta expresar como me siento	4,09	1,044	4,00	1,095
10. Para conseguir lo que quiero suelo intimidar a compañeros o compañeras	4,00	1,247	4,20	,919
11. Suelo ceder a las peticiones de los demás sin exponer mis deseos	4,18	1,250	4,50	,707

En la dimensión patrones de relación o socialización se aprecia que, si bien todos los ítems son claros en su redacción, la pertinencia ostenta valores más bajos, pese a seguir considerándose pertinentes (ver tabla 23).

Tabla 23: Pertinencia y claridad de la dimensión Patrones de realización o socialización

Patrones de realización o socialización	Pertinencia		Claridad	
	Media	DT	Media	DT
12. Establezco relaciones solo con un número reducido de compañeros y compañeras	4,11	1,054	4,33	,866
13. Mantengo mi grupo de amigos y amigas desde hace tiempo	4,33	,707	4,60	,699
14. Me relaciono bien con todo el grupo clase	4,36	,924	4,09	,944
15. Me siento cómodo o cómoda cuando hay más de dos personas en una conversación	3,55	1,036	4,00	1,155
16. Tengo capacidad para mantener conversaciones con personas de mi edad	3,82	1,168	4,00	1,095
17. Soy capaz de mantener conversaciones con personas adultas	3,73	1,191	4,10	1,197
18. Saludo a mis compañeros y compañeras a la entrada, y me despido de ellos y ellas a la salida	4,00	1,000	4,18	,982
19. Agradezco las acciones positivas que los y las demás hacen por mí	4,27	1,191	4,27	1,191
20. Soy capaz de relacionarme con personas conocidas	4,27	1,009	4,20	1,229
21. Soy capaz de relacionarme con personas desconocidas	3,82	1,328	4,00	1,342

Los expertos y expertas consideraron que los ítems formulados para la dimensión cooperación y liderazgo eran pertinentes y claros ya que todos los valores medios se aproximan a 5 (ver tabla 24). Sin embargo, el ítem 22 puntúa más bajo en lo que a pertinencia se refiere con una media de 3,64.

Tabla 24: Pertinencia y claridad de la dimensión Cooperación y liderazgo

Cooperación y liderazgo	Pertinencia		Claridad	
	Media	DT	Media	DT
22. Cuando me encuentro en un grupo de trabajo, mi opinión es más importante que la de los y las demás	3,64	1,414	4,31	,928
23. Doy opción a que mis compañeros y compañeras de grupo participen, exponiendo sus opiniones e ideas	4,60	,699	4,60	,699
24. Trato de convencer a los y las demás, porque mi forma de pensar, sentir o actuar es la correcta	4,10	,876	4,30	,823
25. Suelo adquirir el rol de líder sin contar con la opinión de mis compañeros o compañeras	4,10	1,197	4,30	1,059
26. Suelo ser elegido o elegida por mis compañeros o compañeras como representante principal en los trabajos de grupo	4,36	,924	4,64	,505
27. Los trabajos en grupo me hacen sentir bien	4,18	,982	4,40	,843
28. Como el resto de compañeros y compañeras del grupo, soy una pieza clave de mi equipo	4,55	,688	4,64	,674

Los ítems pertenecientes a la dimensión respeto y responsabilidad fueron valorados como pertinentes y claros por los expertos y expertas ya que las medias obtienen valores cercanos al máximo (ver tabla 25).

Tabla 25: Pertinencia y claridad de la dimensión Respeto y responsabilidad

Respeto y responsabilidad	Pertinencia		Claridad	
	Media	DT	Media	DT
29. Me dirijo de manera educada al resto de mis compañeros y compañeras	4,50	,972	4,40	1,075
30. Tengo un trato cortés hacia las figuras de autoridad (familia, docentes...)	4,30	1,059	4,30	1,059
31. Cuando alguien se dirige de manera inadecuada hacia mí, yo contesto de manera correcta y educada	4,33	,866	4,56	,726
32. Pospongo cualquier cuestión, si es posible, cuando previamente he quedado con un compañero o compañera	3,78	,972	4,00	1,118

En cuanto a la dimensión referida a la resolución de conflictos (ver tabla 26), se aprecia que cuatro de los cinco ítems tienen valores medios elevados en contraste con el ítem 34. Este último posee unos valores medio-altos en cuanto a pertinencia (3,60) y claridad (3,70).

Tabla 26: Pertinencia y claridad de la dimensión Resolución de conflictos

Resolución de conflictos	Pertinencia		Claridad	
	Media	DT	Media	DT
33. Huyo de los conflictos	4,20	,919	4,20	1,135
34. Siempre me salgo con la mía	3,60	1,647	3,70	1,494
35. En los conflictos en los que me encuentro presente, soy capaz de reconocer mis errores y pedir disculpas si es necesario	4,80	,422	4,70	,675
36. Acepto las disculpas de un compañero o compañera	4,60	,699	4,70	,675
37. Cuando me enfrento a un conflicto, soy capaz de gestionarlo para que todas las partes queden lo más satisfechas posibles	4,80	,422	4,60	,699

En este caso, la gestión emocional estaba compuesta por ítems que los expertos y expertas valoraron como pertinentes y claros tanto en su contenido como en su formulación (ver tabla 27). Así se aprecia que el ítem 39 (3,82) ha sido valorado con una media en pertinencia sutilmente más baja.

Tabla 27: Pertinencia y claridad de la dimensión Gestión emocional

Gestión emocional	Pertinencia		Claridad	
	Media	DT	Media	DT
38. Soy capaz de reconocer mis propias emociones	4,27	1,009	4,00	1,095
39. Tengo cambios de ánimo frecuentes	3,82	1,168	4,18	,874
40. Cuando un amigo o amiga tiene un problema le escucho atentamente y con interés	4,10	1,197	4,40	,843
41. Comparto mis emociones	4,20	1,135	4,30	,823
42. Soy capaz de influir positivamente sobre el estado de ánimo de las personas que me rodean para que se sientan mejor	4,55	,688	4,55	,688
43. Soy capaz de incidir sobre mi estado de ánimo para sentirme mejor	4,09	1,221	4,18	1,168

En la última de las dimensiones, autoestima, se aprecia una elevada valoración en las medias de los cinco ítems, por lo que estaba garantizada su pertinencia y claridad para su posterior incorporación en el cuestionario (ver tabla 28).

Tabla 28: Pertinencia y claridad de la dimensión Autoestima

Autoestima	Pertinencia		Claridad	
	Media	DT	Media	DT
44. Considero que soy capaz de hacer cualquier cosa que me proponga	4,55	,688	4,55	,934
45. Me siento bien valorado o valorada por los y las demás	4,45	,820	4,55	,820
46. Acepto las críticas porque me sirven para mejorar	4,55	,820	4,55	,820
47. Siento miedo a fracasar en mis relaciones	4,20	1,317	4,36	1,027
48. Me considero mejor que los y las demás	4,27	1,272	4,36	,924

Fueron diversos los comentarios finales de este grupo en cuanto a la idoneidad de cada uno de los elementos en referencia a su dimensión constitutiva y las posibles formulaciones alternativas. En este sentido, hay que destacar la supresión, en base a estos comentarios, de seis elementos, a pesar de su valor estadístico en pertinencia y claridad, ya que planteaban dudas epistemológicas de relevancia para la aplicación del mismo al grupo destinatario. Así, fueron descartados el ítem 4, correspondiente a la dimensión asertividad, los ítems 15 y 20, pertenecientes a patrones de relación o socialización, el 22 y el 24, concernientes a la dimensión cooperación y liderazgo, y el 34, relativo a la resolución de conflictos.

6.1.4. Descripción del cuestionario definitivo

Recibido el juicio de los expertos y expertas y analizadas sus aportaciones, se procedió a generar el cuestionario definitivo para su puesta en marcha (Anexo II). Este se configuró como un cuestionario formado por 52 ítems divididos en dos bloques. El primero, *Bloque I: Datos y hábitos del alumnado*, hace referencia a los datos sobre fecha y lugar de nacimiento, sexo, profesión y estudios concluidos de padres y madres, número de personas que conviven en el hogar o hábitos para la ocupación del ocio y el tiempo libre. En este bloque se miden variables de carácter cuantitativo y cualitativo con preguntas abiertas y cerradas de naturaleza dicotómica, es decir, con dos opciones

de respuesta, y politómica, con posibilidad de responder varias opciones. En el segundo bloque, *Bloque II: Percepción sobre mis habilidades socioafectivas*, se aspira a estudiar, mediante un protocolo de valoración escalar, las modificaciones que se producen en la variable dependiente, habilidades socioafectivas, tras la implementación del plan formativo en EC. También dispone de una pregunta abierta donde el alumnado que recibe el cuestionario podrá presentar, si lo estima necesario, cualquier cuestión relacionada con su experiencia previa al plan formativo, en formato pretest, o tras la aplicación de dicho plan, en formato postest.

Debido a la imposibilidad de llevar a cabo un pilotaje de este instrumento, procedimos a llevar a cabo un estudio estadístico de la fiabilidad confirmatorio del mismo con el grupo informante seleccionado para este estudio. Para tal fin hemos llevado a cabo un estudio de la consistencia interna mediante la técnica Alfa de Cronbach con el objetivo de estimar la precisión del instrumento a la hora de medir el objeto deseado. La prueba realizada arrojó un valor total de Alfa para la escala de ,774, dato que indica un elevado nivel de correlaciones entre los elementos que constituyen la escala, lo que representa un alto índice de fiabilidad del instrumento para la magnitud objeto de estudio, a partir de todos sus elementos constitutivos.

A continuación, se expone la tabla 29 las dimensiones y los elementos que conforman el cuestionario final en comparación con el inicial.

Tabla 29: Descripción del cuestionario definitivo

Dimensiones	Nº elementos que constituyen el cuestionario inicial	Nº de elementos que constituyen el cuestionario final
Empatía	3	3
Asertividad	8	7
Patrones de relación y socialización	10	8
Cooperación y liderazgo	7	5
Respeto y responsabilidad	4	4
Resolución de conflictos	5	4
Gestión emocional	6	6
Autoestima	5	5
Total	48	42

Atendiendo al cuestionario inicial y al final se observa que los elementos que componen cada dimensión han disminuido en seis en su recuento total. Estos seis ítems corresponden a 1 en *asertividad*, 2 en *patrones de relación y socialización*, 2 en *cooperación y liderazgo* y 1 en resolución de conflictos.

6.2. Grupo de discusión

El grupo de discusión (Anexo III) concuerda en su objetivo principal con el de la investigación: *Demostrar que la Expresión Corporal es una buena herramienta para el desarrollo de las habilidades socioafectivas*. En este sentido, el objetivo planteado para el grupo focal fue *Valorar la participación del alumnado en el programa y su satisfacción con el mismo*.

La razón de emplear otra técnica para extraer información se basa en la posibilidad de que las limitaciones que pudiera tener el cuestionario como instrumento, como indica Arribas (2004), sesgara los resultados obtenidos tras el estudio. De esta forma, se favorecería la participación de aquellos sujetos que pudieran encontrar alguna barrera o impedimento en expresar su experiencia a través de otros instrumentos, como indica Barbour (2013).

La construcción del grupo de discusión se sostiene sobre cinco preguntas estímulo dirigidas al alumnado de 4º de la ESO C, que participó en el plan formativo de EC, que tenían como objetivo que el alumnado exponga su experiencia referida a:

- Opinión general sobre el programa.
- Valoración de su participación.
- Valoración sobre las habilidades desarrolladas tanto a nivel expresivo, como en lo que las capacidades socioafectivas se refiere.
- Satisfacción general.
- Aplicabilidad a la vida diaria de las habilidades trabajadas.

Para el correcto desarrollo del grupo de discusión se establecieron unas pautas de chequeo relacionadas, en primer lugar, con la infraestructura y distribución de las personas asistentes al grupo. De esta forma, se evaluó la adecuación del tamaño y la acústica del lugar donde se desarrolló el grupo, la neutralidad del espacio con respecto al objetivo del grupo focal y la distribución en "U" de las personas asistentes. Por otro lado, se valoró la intervención de la persona que moderó el grupo relativo al respeto del tiempo de las personas participantes para desarrollar cada tema, así como la escucha y utilización de la información que va recibiendo. Otras de las pautas de evaluación relativa al grupo de discusión fue la estructura del mismo con respecto al cumplimiento de los objetivos planteados, la expresión clara de los objetivos y metodología de la reunión a los y las participantes y la duración de la reunión. En último lugar, se valoraron los elementos referentes al registro de la información mediante cámara, la identificación de las personas asistentes y la presencia de refrigerios adecuados que no suponen un elemento distractor.

6.3. Cuestionario de satisfacción

El cuestionario de satisfacción (Anexo IV) buscaba obtener información sobre la valoración del programa de EC por parte del alumnado participante en el mismo.

Según Mejías y Martínez (2009), la satisfacción tiene fundamento siempre que esté acompañada de mejoras e innovaciones. Estos autores consideran al alumnado, dentro del ámbito educativo, como el elemento fundamental del mantenimiento de la misma, de ahí la importancia de medir la satisfacción. Partiendo de estos autores, Álvarez, Chaparro y Reyes (2015) proponen la medición de la satisfacción del alumnado como una forma de analizar y emprender acciones en favor de potenciar las fortalezas y mejorar las debilidades. Por otro lado, Álvarez Fernández (2011) propone, a partir de la experiencia sobre el cuestionario CEE, que es necesario que un instrumento utilizado para medir la inteligencia emocional se base directamente en el marco teórico desarrollado para el trabajo. Así, en nuestra herramienta era preciso que aparecieran aquellos elementos y dimensiones sobre los que se había trabajado.

El *Cuestionario de satisfacción del programa de Expresión Corporal* está conformado por 21 elementos estructurados en tres apartados y configurado por ítems abiertos y elementos escalares donde el 1 corresponde al valor mínimo de acuerdo y 5 al máximo.

En primer lugar, cuenta con un apartado denominado *Datos de identificación* en el que aparecen ítems abiertos referentes al *sexo, edad y lugar de nacimiento*. El segundo realiza una valoración de la *Actuación con respecto a las dimensiones del programa*. En este punto lo que se buscaba era medir el grado de acuerdo con afirmaciones relacionadas con actitudes *empáticas, asertivas, cooperativas, responsables y respetuosas, a la mejora de la socialización y patrones de relación, a cuestiones referentes al liderazgo, a la resolución de conflictos y a la inteligencia emocional*, todas ellas pertenecientes a las dimensiones de la escala HASOA. El tercer apartado pretendía obtener información sobre la *Satisfacción con el programa*. En este punto se ha buscado extraer datos referidos a la *percepción del alumnado con respecto a su implicación en el programa, a sus expectativas en el mismo, a su apreciación sobre la mejora de sus habilidades socioafectivas, a su consideración sobre el interés que puede tener el trabajo realizado en el programa, a la posibilidad de extrapolar los aprendizajes realizados a su vida cotidiana y a la satisfacción sobre su participación en el programa*.

Para cerrar el cuestionario se introdujeron, dentro de este último apartado, tres ítems abiertos referidos a *que elementos valoran más en su aprendizaje a lo largo del programa, a que actuaciones mejorarían el programa y unas observaciones* donde reflejen aquello que consideren que no se ha desarrollado en los instrumentos.

6.4. Diario de campo

El diario de campo, previamente definido por García Ruiz (2016) y Cifuentes (2011) como un instrumento que nos permite aproximarnos y recabar información sobre el

contexto donde se desarrolla la actividad docente, fue usado para recoger la realidad educativa del grupo a lo largo de las sesiones del programa de EC. Así, este instrumento se muestra más exhaustivamente en el apartado 2. *Descripción de la implementación del programa de EC* del bloque III, en el cual se presentan valoraciones del docente y percepciones del alumnado en torno a la aplicación de dicho programa.

7. Estrategias de análisis de datos

Una etapa fundamental en la investigación que aquí se propone, y posterior a la recogida de información, es la agrupación de los datos recogidos referentes a cada variable del estudio y su posterior tratamiento analítico.

Una vez fueron codificados los datos, se informatizaron y se depuraron. Para el análisis de la información obtenida a partir de los cuestionarios, de naturaleza cuantitativa, conllevó el empleo de técnicas específicas para el análisis de cada información concreta. Asimismo, la información procedente del grupo de discusión, de carácter cualitativo, fue tratada a partir de técnicas de análisis de contenido.

7.1. Análisis cuantitativo de datos

El estudio de datos cuantitativos tiende a cuantificar los fenómenos con el fin de constatar relaciones y explicaciones causales para su generalización, justificando y contrastando hipótesis. Por esta razón se procedió, en primer lugar, a realizar un estudio descriptivo de las diferentes variables con el objeto de descubrir irregularidades o características existentes en este conjunto de datos, así como para su organización interna. Comenzamos a explorar los datos de cada variable cuantitativa, calculando su distribución de frecuencias, para continuar con la explicación de cómo han sido distribuidas las variables escalares a través del empleo de estadísticos de tendencia central como la media y medidas de dispersión como la desviación típica, todo ello adaptado a la naturaleza de estas variables.

En segundo lugar, y en función de los objetivos formulados se realizó, a partir de muestras representativas y su posterior generalización, un análisis comparativo o inferencial de estos datos a través de pruebas de significación como la t de Student y análisis de la varianza (ANOVA), a partir del tipo de variable considerada. Realizado este análisis inferencial y una vez verificada la existencia de esas diferencias, hemos procedido a identificar en qué grupos se han producido, en el caso de los Análisis de Varianza. Para ello y al no tener una idea previa sobre ellas, hemos utilizado contrastes no planeados o post-hoc debido a la amplitud de los grupos y a la máxima reducción de errores posibles. De entre todas las pruebas existentes hemos empleado el test de Scheffé, debido a que trabaja con grupos equilibrados y varianzas similares, haciendo todas las comparaciones posibles entre los grupos en los cuáles queda categorizada cada variable de clasificación.

Para el tratamiento de la información cuantitativa hemos utilizado el programa de técnicas estadísticas Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 22. A través de este programa se pueden adquirir datos, de prácticamente, cualquier tipo de archivo y utilizarlos para generar informes tabulares, gráficos y diagramas de las distribuciones y de las tendencias, estadísticos descriptivos y análisis más complejos.

7.2. Análisis cualitativo de datos

Por análisis de datos cualitativos se entiende el proceso que consiste en dar un sentido a la numerosa información recogida en el escenario de investigación, lo que requiere que el investigador organice los datos de manera que la información resulte manejable, y eso, a su vez, se consigue buscando aquellas unidades de análisis que nos parecen relevantes. El investigador deberá descubrir lo verdaderamente importante: el significado que se esconde tras los datos. Es decir, la fase de análisis de datos consiste en dar sentido a los fenómenos y para ello, el investigador debe mantenerse firme y orientado al objeto de estudio (Rodríguez y Valldeoriola, 2007).

Para analizar las respuestas hemos aplicado la técnica del análisis del contenido sin apoyo informático debido a la facilidad de identificación y transcripción de las respuestas obtenidas. Esta es una estrategia para la descripción objetiva, sistemática y cualitativa de los archivos de carácter textual, donde se reducen grandes cantidades de datos a categorías que se pueden representar numérica o gráficamente. Así, los textos resultantes de las respuestas a las preguntas estímulo del grupo de discusión, fueron sometidos a análisis a partir del procedimiento explicado por Rodríguez, Gil y García (1996, p. 64), que está configurado en torno a tres grandes tareas: reducción de datos; disposición y transformación de los datos; y obtención de resultados y verificación de conclusiones.

Tabla 30: Categorías del análisis de contenido

Metacategorías	Categorías
Opinión general sobre el programa	Experiencia positiva
	Mejora de la confianza
	Aumento de las relaciones interpersonales en el grupo
	Facilita la ruptura de la barrera del contacto físico entre iguales
	Opinión positiva pese a las dificultades encontradas al comienzo del programa
Valoración de su participación	Baja participación al comienzo del programa
	Aumento de la participación conforme progresaba el programa
	Escasa relación entre iguales antes de la implementación del programa
Valoración sobre las habilidades desarrolladas, tanto a nivel expresivo, como en lo que a las capacidades socioafectivas se refiere	Mejora de las habilidades socioafectivas
	Previamente ya tenían esas habilidades
	Mayor desinhibición
	Apreciación positiva en cuanto al desarrollo de habilidades socioafectivas en sus compañeros y compañeras tras la finalización del programa
	Mejora en la resolución de conflictos
	Mejora del respeto y la tranquilidad en la comunicación entre iguales
	Actitud pasiva ante el conflicto
Satisfacción general	Valoración positiva sobre el programa
	Percepción de que el aumento de las habilidades socioafectivas de sus iguales es debido a la implementación del programa
	Mejora de las habilidades socioafectivas propias
Aplicabilidad a la vida diaria	Extrapolación de las habilidades socioafectivas a la vida cotidiana

El proceso de análisis de las respuestas obtenidas tras la aplicación de las entrevistas está caracterizado, principalmente, por el número de documentos a estudiar, por las unidades de texto en las que estos documentos se codifican y por las categorías de análisis.

La información procedente del grupo de discusión fue codificada en unidades textuales. El sistema de categorías base para la realización del análisis del contenido está formado por un árbol con cinco ramas (metacategorías) y un total de diecinueve categorías de análisis (ver tabla 30).

8. AYANA. Programa de Expresión Corporal

En este apartado se va a presentar la herramienta diseñada para influir sobre las habilidades socioafectivas, es decir, la variable dependiente en este trabajo. Se trata de una propuesta de intervención basada en la EC y aplicada al alumnado de 4º C de la ESO de un centro de secundaria de la ciudad de Córdoba. A lo largo de este punto se presentará la justificación teórica del programa elaborado, así como los objetivos, los contenidos, las competencias, la metodología, la temporización y las sesiones desarrolladas durante su implementación.

8.1. Fundamentación teórica

El programa de EC AYANA⁵, diseñado y desarrollado con el curso anteriormente citado pretende generar un escenario educativo donde el alumnado trabaje y mejore, en caso de que sea necesario, elementos referidos a *la empatía, la asertividad, la socialización, la cooperación y el liderazgo, el respeto y la responsabilidad, la resolución de conflictos, la gestión emocional y la autoestima.*

La elección de la EC vino determinada por el planteamiento de diferentes autores y autoras citados en el marco teórico como Montávez (2011), Pérez-Roux (2008), Sánchez et al. (2008) o Gil (2015), respecto a la importancia de esta materia en

⁵Ayana: Término procedente del Sánscrito que indica un período de tiempo correspondiente a medio año. Igualmente es un concepto usado para movimiento, curso, acción de marchar, meta, morada o refugio. Recuperado de: http://www.samaelgnosis.net/libro/html/glosario_teosofico/glosario_a.htm

referencia al componente social y afectivo de esta área. Partiendo de lo presentado en sus obras se decidió diseñar este programa para la mejora de habilidades socioafectivas en el alumnado de ESO. A través del mismo se atiende al desarrollo integral de los y las discentes (sentimiento, pensamiento, acción), como indica Merino (2010), permitiendo, de manera transversal, la inclusión de todos y todas mediante su presencia, participación y progreso (Muntaner, 2009) en las sesiones de EF, mediante el bloque de contenidos de EC.

A nivel legislativo, la entrada en vigor de la LOMCE (2013) como nueva ley educativa no repercutió en el diseño y puesta en marcha del programa ya que, pese a su publicación, no se había comenzado a implementar en este momento. De esta manera, la LOE (2006), legislación vigente en el momento de construcción y desarrollo de este programa, destaca la importancia de la educación a través del cuerpo, lo cual concuerda con el objetivo de este trabajo. Así, en la Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la ESO se expone que⁶:

Por otro lado, la educación a través del cuerpo y el movimiento resultará esencial para adquirir competencias de carácter afectivo y relacional, necesarias para la vida en sociedad.

El desarrollo armónico e integral del ser humano conlleva ineludiblemente la inclusión en la formación de los jóvenes de aquellas enseñanzas que van a potenciar el desarrollo de sus capacidades y habilidades motrices, profundizando en el conocimiento de esta conducta como organización significativa del comportamiento humano, y asumiendo actitudes, valores y normas con referencia al cuerpo y al movimiento [...]

[...]Mediante las actividades de expresión corporal, el alumnado aprenderá a expresar y a comunicar, mediante el cuerpo, emociones, sentimientos e ideas a

⁶ La orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Andalucía (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 144, de 28 de julio de 2016) no modifica el sentido de este texto.

través de diferentes técnicas. La orientación lúdica y emocional facilita su utilización como fuente de disfrute y enriquecimiento personal (p.31721).

Montávez y Zea (1998) plantean que uno de los usos de la EC es proporcionar bienestar físico, mental y emotivo, lo cual está en sinergia con lo hasta aquí presentado. Este desarrollo se hace tangible en las dimensiones expresiva y comunicativa de la EC, las cuales dotan de numerosos recursos al alumnado para expresar y comunicar sentimientos, ideas o estados de ánimo; así como para ser receptor activo de dichas cuestiones. Por otro lado, la dimensión creativa de la EC permite que haya tantas respuestas válidas como personas participando en una actividad, por lo que también favorece el trabajo transversal planteado en cuanto a la atención a la diversidad y la inclusión del alumnado. Por último, el componente estético se encuentra presente en cada una de las respuestas de los y las discentes ante las dinámicas planteadas, generando diferentes formas de entender la realidad y las manifestaciones artísticas a partir de sus experiencias y vivencias.

Al hilo de lo expuesto hasta el momento se procedió al diseño del programa teniendo en cuenta la perspectiva de diferentes autores y autoras en cuanto a la EC, la adolescencia y las habilidades socioafectivas. En este sentido se tomó en consideración el enfoque de los autores presentados en el bloque I de este trabajo. De esta forma, y tras una minuciosa revisión de posibles propuestas, actividades y dinámicas se desarrolló el presente programa. Estas dinámicas se encuadran en una estructura característica de las sesiones de EC, por lo que resulta necesario presentar cómo se organizan dichas sesiones. Montávez y Zea (1998) plantearon una estructura de sesión en esta materia que guarda similitudes con la organización propuesta para las sesiones de otros bloques de contenidos de la EF, pero que a su vez se diferencia en varios aspectos. Estas autoras exponen que las sesiones de EC deben mantener la siguiente estructura:

1. **Calentamiento expresivo:** En este momento de la sesión es fundamental desarrollar un trabajo encaminado a crear un buen clima de clase a la vez que nos preparamos a todos los niveles (físico, mental y emocional) para el desarrollo de la

sesión, o lo que las autoras denominan, puesta en acción. Para Montávez (2011) supone un momento fundamental para la implicación y motivación de cara a la actividad. Sería recomendable dar la bienvenida a la sesión formando un círculo para favorecer la comunicación entre las personas participantes.

2. **Espacio de creación (Parte principal de la sesión):** En esta fase se desarrollan los contenidos principales que se pretenden trabajar, como indica Montávez (2011), así como los objetivos que dirigen la sesión. Este espacio de creación consiste en el momento de la sesión donde se promueve el trabajo cooperativo y un requerimiento físico de mayor intensidad. Igualmente, es donde se producen las creaciones individuales o colectivas por parte del alumnado.
3. **Relajación holística (vuelta a la calma, mediante diferentes técnicas corporales):** Se considera un momento para retomar un estado de calma tras la actividad física que, según Montávez (2011), busca el bienestar personal a través del desarrollo de diferentes propuestas que guardará una progresión en dificultad a lo largo de las clases. Así, durante las primeras sesiones es necesario que el alumnado adquiera conciencia de la importancia del silencio y la quietud para posteriormente, y de manera progresiva, incorporar técnicas corporales más complejas.
4. **Reflexión compartida (Puesta en común):** En esta última fase prima la puesta en común a través de un trabajo de análisis individual, por parejas o grupal sobre la vivencia experimentada en la sesión. Esta puesta en común puede adoptar diferentes formas de comunicación, desde la oral a la escrita pasando por manifestaciones plásticas o de cualquier otra índole. La despedida, al igual que la bienvenida, sería recomendable que fuera a partir de la formación de un círculo donde se expongan los diferentes aspectos de la citada reflexión.

El presente programa cuenta con veinte sesiones distribuidas, de manera equitativa, en dos fases en las que el conocimiento generado por Montávez y Zea (1998) respecto a la estructura de la sesión, se antoja fundamental para entender cómo se acometió el trabajo desarrollado. En la primera fase, denominada *Toma de contacto*, se realizaron

propuestas dirigidas al calentamiento expresivo, relajación holística y reflexión compartida. En la segunda fase, a la que denominamos *Proyecto expresivo*, se desarrollaron las sesiones en su totalidad (calentamiento expresivo, espacio de creación, relajación holística y reflexión compartida), completando el proyecto trazado para este trabajo.

8.2. Objetivos

Los objetivos que persigue este programa son los siguientes:

- Generar un escenario educativo que favorezca las relaciones empáticas entre el alumnado.
- Promover un modo de comunicación basado en la asertividad entre todas las personas implicadas en el proceso educativo.
- Establecer relaciones interpersonales positivas entre los y las componentes del grupo clase.
- Favorecer la cooperación y el liderazgo positivo en los grupos de trabajo que se produzcan en el ámbito educativo.
- Desarrollar un ambiente de aula basado en el respeto y la responsabilidad.
- Aprender a resolver conflictos interpersonales de manera satisfactoria.
- Mejorar las habilidades en cuanto a la gestión emocional del propio alumnado.
- Presentar diferentes estrategias para la adquisición de una autoestima saludable en el alumnado.

8.3. Contenidos

Los contenidos trabajados a lo largo del programa de EC coinciden con los propuestos por Gil (2015) y que son: prerrequisitos, lenguaje corporal, manifestaciones artísticas y creatividad. De esta forma, en las diferentes sesiones se trabajan los *prerrequisitos* a través de una mejora de la conciencia corporal, el equilibrio, las capacidades

personales o la dinámica del grupo, además de buscar la desinhibición del alumnado para que supere sus bloqueos corporales.

Por otro lado, el *lenguaje corporal* se encuentra presente en la estructuración del programa a partir de las sesiones dirigidas al trabajo del cuerpo, el tiempo, el espacio y las calidades de movimiento. Igualmente, se pusieron en juego elementos relacionados con la dimensión expresiva y comunicativa de la EC.

Atendiendo a las *manifestaciones artísticas* se ha hecho uso principalmente de la dramatización y la danza como contenidos específicos de este bloque. Así, se utilizó la danza urbana y la dramatización de diferentes emociones y estados de ánimo para alcanzar un mayor desarrollo de las habilidades socioafectivas en el alumnado, atendiendo así a la dimensión estética (sensibilización artística) de la EC.

El último de los bloques de contenido, la *creatividad*, se trabajó a través de procesos creativos donde el alumnado tenía que poner en juego diferentes elementos fundamentales de la EC (cuerpo, tiempo, espacio y energías). Igualmente se realizaron procesos cooperativos de creación coreográfica para el desarrollo del proyecto del alumnado.

8.4. Competencias

La orden vigente en el momento de la construcción del programa, ECI/2220/2007, expone que la EF favorece principalmente el impulso de dos competencias básicas presentes en el currículo de educación secundaria. La primera, la competencia social y ciudadana, se hace visible en las relaciones sociales que se generan en el espacio lúdico y reglado de cada una de las propuestas, dinámicas o juegos planteados, además de la consiguiente aceptación de la diversidad de habilidades que poseen los compañeros y compañeras. Por otro lado, el uso de normas democráticas y consensuadas en cada una de las actividades, así como el trabajo cooperativo en los

diferentes proyectos que se puedan implementar, favorece igualmente el desarrollo de esta competencia.

El conocimiento e interacción con el mundo físico es la otra competencia de gran relevancia dentro del ámbito de la EF. La valoración de la actividad física, el desarrollo vital saludable, la mejora de las cualidades presentes en cualquier actividad física o la práctica sostenible de dichas actividades en la naturaleza, elevan a esta competencia al puesto de la “competencia estrella” en esta materia.

Atendiendo explícitamente a la EC, advertimos el amplio abanico de posibilidades que presenta en cuanto al trabajo de las diferentes competencias educativas en educación secundaria. Tomando como referencia el trabajo de Montávez (2012) sobre las competencias en educación primaria, las cuales son idénticas para la educación secundaria, se aprecia la influencia de la EC en la comunicación lingüística debido a la multitud de intercambios de opiniones, conocimientos e ideas que se plantean en las dinámicas propias de esta área. La comunicación, en cualquier caso, al ser una de las dimensiones fundamentales de la EC (Coterón et al., 2008) no solo se presenta a nivel lingüístico, sino que aparece fundamentalmente a nivel corporal para beneficiarse mediante el lenguaje no verbal (Ortiz, 2002). Es preciso destacar el uso de las reflexiones compartidas como un elemento más a tener en cuenta en lo que al desarrollo de esta competencia en la EC.

La competencia matemática se encuentra reflejada en el conocimiento de formas y niveles espaciales, del tiempo o de las distancias, entre otras cuestiones. De esta manera, y teniendo en cuenta que no se presenta en la normativa vigente, es necesario recurrir a los planteamientos propuestos por Díaz et al. (2009) o Cañizares y Carbonero (2009) y Montávez (2011).

En cuanto a la competencia y la interacción con el mundo físico, se pueden destacar varios aspectos. El primero de ellos es la forma en que el alumnado se desenvuelve en un espacio determinado a nivel corporal (dimensión expresiva), ya sea en quietud o en movimiento. Por otro lado, la influencia que tiene la EC en el conocimiento y la

interacción del mundo físico (dimensión comunicativa) a partir de la adquisición de hábitos saludables y la valoración de la actividad física (Real Decreto 1513/2006) justifica su incidencia.

Las nuevas tecnologías se encuentran al servicio de un gran número de áreas, y en el ámbito educativo tiene multitud de posibilidades en cada materia. Montávez (2012) destaca que el tratamiento de la información y competencia digital se concreta en la EC a partir del uso de recursos informáticos y audiovisuales que permiten el desarrollo de proyectos creativos, así como la difusión, enriquecimiento, sensibilización artística y aprendizaje del alumnado, a partir del acceso, en formato audiovisual, a material relacionado con la danza o el teatro, entre otras manifestaciones artísticas corporales.

En cuanto al desarrollo de la autonomía e iniciativa personal, el planteamiento de dinámicas que tienen un fuerte componente creativo influyen directamente en esta. Así, la toma de decisiones ejecutada para el desempeño de una tarea pone al alumnado, de manera individual, al frente de un abanico de posibilidades en cuanto a la resolución de la misma. Siendo los y las discentes protagonistas de la acción, se garantiza que la metodología empleada sea activa y participativa, generando una figura del o de la docente como guía del alumnado hacia el conocimiento, y no como mero transmisor o transmisora de contenidos que los y las estudiantes reciben de forma pasiva.

Lo planteado en el párrafo anterior concuerda directamente con otra competencia, la de aprender a aprender. La toma de decisiones, previamente planteada, pasa por el conocimiento de nuestras posibilidades, capacidades y limitaciones para afrontar la situación. Atendiendo al conocimiento de las propias posibilidades, es preciso fomentar un continuo perfeccionamiento sin establecer techos. El mismo nivel de importancia que las capacidades o habilidades propias adquiere la cooperación con otras personas, puesto que esto permite complementar las habilidades individuales, accediendo a un mayor número de respuestas.

Resulta innegable la influencia de la EC en cuanto al desarrollo de la competencia cultural y artística. Como indica Montávez (2012), haciendo referencia directa al Real Decreto 1513/2006, el uso de danzas, juegos o actividades expresivas favorece la valoración de la diversidad cultural y la apreciación de las diferentes manifestaciones artísticas. Por otro lado, el empleo del cuerpo para la expresión de ideas o sentimientos, a partir del movimiento, pone de manifiesto la relevancia que tiene la EC en el ámbito educativo para la valoración, apreciación y sensibilización artística y cultural de los diferentes pueblos.

Por último, la competencia social y ciudadana se ve reflejada, como indica el propio Real Decreto 1513/2006, en la idoneidad de la EF para la realización de actividades colectivas que facilitan el establecimiento de relaciones interpersonales. En lo referente a la EC, la dimensión comunicativa es la que contempla las relaciones sociales como indican (Ortiz, 2002; Learreta et al., 2005 y Coterón et al., 2008) y los procesos creativos colectivos que se producen en las sesiones de EC, el espacio ideal para el desarrollo de estrategias expresivas que favorecen el desarrollo social del alumnado (Arteaga et al., 1997; Pérez-Roux, 2008 y Montávez y Zea, 2009).

El desarrollo de las diferentes HHSS y afectivas a partir de un programa de EC supone un reto a demostrar basado en una realidad vivida, por alumnado y profesorado, diariamente en las clases de EF y más concretamente en las sesiones de EC. Como se ha mencionado con anterioridad, la EC favorece el desarrollo de estas habilidades por lo que, en el momento de diseño del programa se quiso cuidar el porqué de cada acción y la intención de cada propuesta, de manera que supusiera una experiencia significativa para el alumnado, tanto a nivel académico, como personal, y así concibieran la importancia de las diferentes habilidades socioafectivas de una forma más consciente.

8.5. Metodología

La metodología que se empleó para la implementación de este programa fue la planteada por Montávez y Zea (1998), (2004) y (2009). Se trata de una metodología que propone una progresión en cuanto al trabajo del cuerpo, el espacio, el tiempo y las energías para lograr la expresividad y la comunicación en el alumnado (lenguaje corporal). Igualmente, se aprecia la importancia de la vivencia, el proceso, la diversidad, el trabajo cooperativo y la reflexión sobre la práctica. Dichas orientaciones metodológicas se concretan en los siguientes puntos:

- 1. Al principio es necesario realizar ejercicios participativos, lúdicos y dinámicos, con música divertida y energética, para conseguir que se desinhiban y desbloqueen, partiendo de propuestas en gran grupo.**

Los bloqueos y la vergüenza es una de las primeras limitaciones que podemos encontrar en el desarrollo de propuestas de EC, por ello es imprescindible plantear actividades donde se incluya a todo el alumnado y que generen un ambiente lúdico. En esta fase las dinámicas deben ser lúdicas, motivadoras y sostenerse sobre el juego donde esté presente la velocidad de las propuestas. En este primer momento es necesario desarrollar actividades en gran grupo, trabajando sin observadores externos, con el objetivo de que la propuesta resulte satisfactoria para las personas participantes.

- 2. Explicar las propuestas de forma natural con ejemplos visuales, emocionales... apoyándonos en la analogía y la metáfora.**

Esto influye directamente en la forma en que el alumnado percibe la propuesta, ya que le da un punto de partida para que entienda la dirección hacia la que está encaminada la actividad. Es preciso explicar propuestas que orienten al alumnado a realizar movimientos cargados de significado. De la misma forma, es conveniente hacer sugerencias a través de analogías y metáforas para facilitar la comprensión de la propuesta al alumnado.

3. Atendemos a la diversidad mediante el uso de propuestas abiertas que respeten el ritmo de aprendizaje del alumnado.

La metodología que se plantea está basada en la flexibilidad y en propuestas abiertas, de tal manera que cada persona implicada en el proceso puede encontrarse en un punto distinto por lo que, para que la experiencia sea satisfactoria, es preciso guiar al alumnado de manera que progrese en la actividad sin sentirse forzado y respetando el ritmo de aprendizaje de cada persona. Este aspecto metodológico corresponde perfectamente con una educación inclusiva y la premisa que plantean Booth y Ainscow (2002), o Muntaner (2009) respecto a la presencia, participación y progreso del alumnado.

4. Prima el proceso sobre el resultado, aunque este último también es importante. Las diferentes respuestas de cada alumno o alumna darán lugar a tantos posibles resultados como personas participen en la actividad.

Si respetamos el momento del proceso en el que se encuentra cada alumno y alumna, es necesario también ser conscientes de que el resultado no es el principal objetivo de la EC a nivel pedagógico-social. Por lo tanto, hemos de atender al proceso, el cual arroja aspectos más interesantes que el resultado si cabe, ya que podemos observar, entre otras cuestiones, la evolución del alumnado o las infinitas respuestas ofrecidas a lo largo de dicho proceso. Si bien, el proceso prima sobre el resultado, es necesario no menospreciar a este último, ya que el alumnado debe entender el resultado como exitoso para que se convierta en aprendizaje como indica Pujolás (2003).

5. Debemos adaptar el espacio a la situación o adaptar esta al espacio.

Hacer que el espacio sea de las personas que lo usan, de manera que lo personalizemos atendiendo a las peticiones del grupo o teniendo en cuenta las características de las propuestas que se planteen. Se puede personalizar con creaciones de los y las participantes, con elaboraciones grupales o con las normas que guían la actividad del grupo, como proponen Montávez, González, y Olivares (2009). Además de lo señalado, es necesario que a cada propuesta le demos la

intencionalidad que requiere modificando, si consideramos necesario, el espacio para crear un ambiente de aprendizaje que resulte amable y motive al alumnado.

6. Progresivamente iremos retirando la dirección de las propuestas para que el alumnado vaya desarrollando su autonomía. El docente como guía del alumnado en su proceso de aprendizaje.

Poco a poco el alumnado irá adquiriendo recursos para la práctica de manera autónoma, esto supone que cada vez las actividades pasarán de ser más dirigidas a ser más abiertas y creativas. Igualmente, el progreso del alumnado favorecerá que en un primer momento se le brinden más apoyos, los cuales se les irán retirando conforme avancen en la materia.

7. La importancia de la música como contenido en sí mismo y como recurso en función del objetivo, contenido y alumnado. La música nos sirve de apoyo, motivación, desarrollo de potencialidades emocionales y creativas, así como de estrategia de comunicación y organización.

Es importante tener en cuenta el objetivo de lo que se pretende potenciar, puesto que a partir de este se usará un tipo de música u otro, o incluso el silencio. Sin caer en la tentación de ofrecer solamente el tipo de música que le gusta al alumnado, es necesario conocer sus preferencias o gustos en este sentido, y así usarla de elemento motivador. Igualmente podemos encontrar que alumnado tiene predilección por músicas con un contenido inapropiado bien sea por que hace apología de la violencia, o del uso de drogas, o es denigrante para algún colectivo o género. Esto es preciso verlo como una oportunidad de trabajar valores presentes en la música a partir de un pensamiento crítico, que haga al alumnado ser consciente sobre la temática a la que hace referencia ese estilo musical o canción.

Otra vertiente de esta orientación metodológica es el momento del proceso y de la sesión en que se usa una música u otra. Así, como hemos visto en el punto 1, es necesario trabajar con la música propuestas dinámicas que inviten a la participación en un primer momento del proceso y permitir explorar con otro tipo de músicas, más sugerentes, para realizar propuestas más complejas que supongan

mayor implicación corporal. En lo que a las sesiones se refiere, por norma general, durante el calentamiento expresivo y el espacio de creación se suelen usar músicas que inviten más al movimiento, mientras que en las relajaciones holísticas, en el caso de usar música, esta suele tener como finalidad conseguir una vuelta a la calma del alumnado tras la actividad física, empleando música relajante. Todo esto implica el uso de músicas con distintas calidades y sensibilidades.

8. Trabajaremos de diferentes formas: espacios, agrupaciones u objetos, entre otras cuestiones, con el objetivo de plantear variedad en la manera de organizar el trabajo.

Como antes se ha señalado, el uso de la música influye en el momento en el que se encuentra el grupo con respecto al proceso o a la sesión. Igualmente se debe tener en cuenta la posibilidad de cambiar de espacio para enriquecer la práctica, el uso de objetos o la modificación en las agrupaciones. Si tenemos en cuenta lo presentado a nivel metodológico hasta aquí, podemos observar que la EC tiene un fuerte componente en valores como la cooperación y la inclusión. En este sentido, cambiar el número en las agrupaciones o las características necesarias para formarlas teniendo en cuenta, entre otras cuestiones, la coeducación o los talentos de las personas que componen el grupo es una forma de invitar al alumnado a que conozca mejor a la totalidad de compañeros y compañeras del grupo. De esta forma conseguimos que se enriquezcan sus relaciones personales, su conocimiento y sus habilidades tanto a nivel académico como en cualquier otro sentido.

9. Pasaremos de ejercicios colectivos a trabajos en grupo y presentaciones o exposiciones individuales.

Mediante la disminución progresiva del número de personas con las que interactúa a nivel grupal el alumnado, este adquiere un protagonismo mayor, de manera que es capaz de trabajar con todo el grupo, con un grupo reducido o de manera individual, reduciendo los posibles bloqueos personales que pueda tener. De esta manera se pretende que el alumnado sea capaz de realizar una exposición de manera individual sin que exista miedo escénico a dicha presentación.

10. La duración y dificultad de las propuestas dependerá de las características del grupo teniendo en cuenta la edad, la vivencia o el colectivo con el que se trabaja entre otras características.

Este aspecto es una cuestión que resulta imprescindible no solo en la EC, sino a nivel pedagógico en cualquier materia o ámbito. La duración y la dificultad crecerán a la vez que el alumnado va adquiriendo competencias con las que poder enfrentarse a propuestas más complejas. Esto supone un ejercicio de conocimiento del alumnado, de respeto y de responsabilidad, puesto que exponer, a los y las discentes, a ejercicios que resulten frustrantes generará rechazo a la materia. Por ello hay que invitar al alumnado a vivenciar de manera consciente su proceso de aprendizaje planteándole retos cuya consecución pueda ser exitosa.

11. Debemos dotar a los y las participantes de los conocimientos básicos relacionados con la actividad que vamos a realizar.

En consonancia con lo presentado en el punto número 10 de esta metodología expresiva surge este punto. Es preciso formular las propuestas aportando la información necesaria para poder desarrollarla de manera que, el alumnado, conozca la razón por la que se realiza dicha propuesta. Como proponen las citadas autoras, en un primer momento no es recomendable lanzar propuestas con un exceso de libertad de acción, puesto que al no tener recursos suficientes el alumnado puede inhibirse. Para ello, los alumnos y alumnas, deben recibir la información necesaria para comprender el objetivo de la propuesta y poder superar así el reto que se le plantea. Dicha información debe estar compuesta por conocimientos tanto teóricos básicos, como prácticos y culturales.

12. Pasamos del juego al arte. Propuestas que nos permitan desarrollar la creatividad.

Las propuestas lúdicas son una de las herramientas a través de las cuales se desarrolla la creatividad, aunque es cierto que, como indican las citadas autoras, es necesario el uso de la repetición o la imitación en ocasiones para llegar a un momento creativo, siempre buscando que esas repeticiones se produzcan mediante propuestas lúdicas diversas. Es preciso despertar la curiosidad del

alumnado para que se implique en las propuestas y así promover el conocimiento y la creatividad para afrontar dicha actividad.

13. Promovemos el trabajo cooperativo

Pujolás (2012) propone que a través del trabajo y del aprendizaje cooperativo se puede desarrollar una educación inclusiva teniendo en cuenta la presencia, participación y progreso de Muntaner (2009), cuestión en relación directa con lo planteado en el punto 4 de estas orientaciones metodológicas. En este sentido es preciso atender a cuestiones referidas a género, lugar de procedencia, barreras específicas de apoyo educativo o situaciones de desventaja social, entre otras. Continuando con esto, Pujolás (2003) plantea que para que el aprendizaje se interiorizado como tal, la práctica grupal debe ser considerada por sus integrantes como exitosa.

14. Nos basaremos e inspiraremos en el arte corporal (danza, dramática corporal y circo contemporáneo), así como usaremos diferentes lenguajes artísticos como recursos didácticos y creativos (poesía, música, plástica...).

Cada uno de los aprendizajes, acercamientos o enseñanzas que hacemos en diferentes ámbitos nos abren la puerta a otros nuevos. De esta manera, el uso de diferentes lenguajes artísticos en EC genera un enriquecimiento de la experiencia y de la vivencia del alumnado. Además de este enriquecimiento, se facilita el hecho de que el alumnado ponga en juego sus potencialidades para desenvolverse en las sesiones de EC. En este sentido tomamos como referencia las manifestaciones artísticas corporales (danza, dramatización y circo contemporáneo) y hacemos uso de otras artes (pintura, poesía, música, etc.) como recurso para las sesiones de EC.

15. Utilizamos materiales reciclados y cotidianos, ya que estos nos despiertan la creatividad y la responsabilidad.

Además de por el bajo coste que supone realizar cualquier objeto con material reciclado, estas acciones son generadoras directas de creatividad y ayudan a ver el mundo desde otra perspectiva. Así, se puede fabricar vestuario, atrezzo, complementos o juegos, con material reciclado que pueden tener una gran utilidad

en la EC. Igualmente, y de manera totalmente directa, se trabaja la educación medioambiental haciendo consciente y responsable al alumnado de ofrecer una segunda vida a materiales que en otros casos serían desechados.

16. Todo el alumnado camina hacia una creación grupal participando a partir de las habilidades de cada alumno y alumna.

Tanto en el punto 4 como en el 13 de estas orientaciones metodológicas se ha puesto de manifiesto la importancia del trabajo en grupo. No crear un producto único es una premisa fundamental de la EC. Partiendo de esto, el grupo está formado por un conjunto de personas que comparten un proyecto común y que tienen un mismo objetivo. Ese objetivo es una creación grupal cooperativa-creativa, donde cada persona puede aportar aquello en lo que posea más talento y aprender de aquello en lo que se sienta menos capacitado o capacitada. De esta manera, cada alumno y alumna se siente protagonista de dicha creación colectiva. De la misma forma, cada grupo manifestará su personalidad en dicho proyecto común mediante propuestas abiertas.

17. Realizar reflexiones compartidas para favorecer la concienciación de la práctica expresiva.

Para que la práctica se convierta en conocimiento es preciso realizar una reflexión sobre la misma, como se expone en el punto siguiente, pero las reflexiones compartidas aportan luz sobre cómo se encuentra el grupo como unidad y como se encuentra cada unidad del grupo. Así, se puede observar que el alumnado toma conciencia del proceso tanto a nivel individual como grupal.

18. Iremos de la vivencia a la experiencia y a la conceptualización mediante la reflexión.

Para acercarse al conocimiento es necesario vivenciar y experimentar, pero la sola práctica no es capaz de provocar un cambio conceptual en el alumnado. Por lo tanto, la práctica necesita reflexión ya que solo mediante esta se interioriza la vivencia realizada. De alguna manera se podría concretar que desde la práctica se camina hacia la teoría y que el conocimiento se produce a través de la reflexión.

Para ello, el alumnado realizará trabajos teóricos básicos de EC y basados en la reflexión sobre la práctica.

19. Debemos respetar la estructura de la sesión de Expresión Corporal.

Las sesiones de EC poseen una estructura establecida como se ha visto en la justificación teórica de este programa. A través de la organización de la sesión propuesta por las autoras citadas encontramos que esta consta de cuatro partes:

- Calentamiento expresivo (Calentamiento)
- Espacio de creación (Parte principal de la sesión)
- Relajación holística (Vuelta a la calma mediante diferentes técnicas corporales)
- Reflexión compartida (Puesta en común)

8.6. Temporización

El programa consta de dos momentos fundamentales. En primer lugar, se llevó a cabo la fase I o *Toma de contacto*, donde nuestro trabajo estaba dirigido a realizar propuestas en el calentamiento expresivo, relajación holística y reflexión compartida. En este momento se trabajó en colaboración con el profesor de EF responsable del curso, con el cual se mantuvo una continua coordinación para desarrollar un trabajo coherente, ya que dicho docente impartía la parte principal de la sesión. En la fase II, o *Proyecto expresivo*, se implementaron una serie de sesiones con el objetivo de desarrollar un proyecto común entre todo el alumnado en torno a la creación de una coreografía de danza urbana. La distribución de las sesiones se refleja de manera más detallada en la tabla 31.

Tabla 31: Cronograma del programa AYANA

Fecha	Sesión	Elementos del programa	Dimensiones del programa	Fase del programa
25/3/2014	1. Cheque-arte	- Toma de contacto - Pretest	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto y responsabilidad. • Comprobar los patrones de relación y socialización. • Asertividad 	1. Toma de contacto
26/03/2014	2. ¡Desinhibición por norma!	- Desinhibición - Elaboración de normas	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperación y liderazgo. • Respeto y responsabilidad. • Resolución de conflictos. 	1. Toma de contacto
1/4/2014	3. ¡Qué cuerpooo!	Cuerpo	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto y responsabilidad. • Autoestima. • Patrones de relación y socialización. • Gestión emocional. 	1. Toma de contacto
2/4/2014	4. Encontr-arte	Cuerpo	<ul style="list-style-type: none"> • Autoestima. • Cooperación y liderazgo. • Respeto y responsabilidad. • Resolución de conflictos. 	1. Toma de contacto
9/4/2014	5. Re-conocerse	Cuerpo	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Autoestima • Gestión emocional. • Respeto y responsabilidad. 	1. Toma de contacto
22/4/2014	6. Desplaz-arte	Espacio	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto y responsabilidad. • Resolución de conflictos. • Autoestima. • Patrones de relación y socialización. 	1. Toma de contacto
29/4/2014	7. Curv-arte	Espacio	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperación y liderazgo. • Autoestima. • Gestión emocional • Resolución de conflictos. • Respeto y responsabilidad • Asertividad 	1. Toma de contacto
30/4/2014	8. Viaje espacio-temporal	Espacio y tiempo	<ul style="list-style-type: none"> • Autoestima. • Empatía. • Gestión emocional. • Asertividad. 	1. Toma de contacto
6/5/2014	9. Al ritmo del cuerpo	Tiempo	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía. • Respeto y responsabilidad. • Gestión emocional. • Asertividad. • Cooperación y liderazgo. • Resolución de conflictos. • Patrones de relación y socialización. • Autoestima. 	1. Toma de contacto

Tabla 31 (continuación): Cronograma del programa AYANA

Fecha	Sesión	Elementos del programa	Dimensiones del programa	Fase del programa
13/5/2014	10. Frases corporales	Tiempo	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto y responsabilidad. • Cooperación y liderazgo. • Patrones de relación y socialización. • Resolución de conflictos. 	1. Toma de contacto
14/5/2014	11. Inici-arte	Dramática corporal	<ul style="list-style-type: none"> • Resolución de conflictos. • Autoestima • Empatía • Asertividad • Gestión emocional 	2. Proyecto expresivo
20/5/2014	12. Proces-ando	Energías y calidades de movimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperación y liderazgo. • Gestión emocional. • Resolución de conflictos. • Autoestima. 	2. Proyecto expresivo
21/5/2014	13. Taller de danza urbana	Danza urbana	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto y responsabilidad. • Cooperación. • Resolución de conflictos. • Autoestima. 	2. Proyecto expresivo
3/6/2014	14. Coreografi-arte	Proceso coreográfico	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía. • Asertividad. • Patrones de relación y socialización. • Cooperación. • Respeto y responsabilidad. • Resolución de conflictos. • Gestión emocional. • Autoestima. 	2. Proyecto expresivo
4/6/2014	15. ¡A bailar!	Proceso coreográfico	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía. • Asertividad. • Patrones de relación y socialización. • Cooperación. • Respeto y responsabilidad. • Resolución de conflictos. • Gestión emocional. • Autoestima. 	2. Proyecto expresivo
10/6/2014	16. Imaginario cooperativo	Proceso coreográfico	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía. • Asertividad. • Patrones de relación y socialización. • Cooperación. • Respeto y responsabilidad. • Resolución de conflictos. • Gestión emocional. • Autoestima. 	2. Proyecto expresivo

Tabla 31 (continuación): Cronograma del programa AYANA

Fecha	Sesión	Elementos del programa	Dimensiones del programa	Fase del programa
11/6/2014	17. Ensay- arte	Proceso coreográfico	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía. • Asertividad. • Patrones de relación y socialización. • Cooperación. • Respeto y responsabilidad. • Resolución de conflictos. • Gestión emocional. • Autoestima. 	2. Proyecto expresivo
17/6/2014	18. Grab-arte. Realización del videoclip	Grabación videoclip	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía. • Asertividad. • Patrones de relación y socialización. • Cooperación. • Respeto y responsabilidad. • Resolución de conflictos. • Gestión emocional. • Autoestima. 	2. Proyecto expresivo
18/6/2014	19. Vision-arte. Visionado del videoclip y realización del cuestionario de satisfacción, reflexión y postest	<ul style="list-style-type: none"> - Visionado del videoclip - Cuestionario de satisfacción - Postest 	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía. • Asertividad. • Patrones de relación y socialización. • Cooperación. • Respeto y responsabilidad. • Resolución de conflictos. • Gestión emocional. • Autoestima. 	2. Proyecto expresivo
25/6/2014	20. Comunic-arte. Grupo de discusión	Grupo de discusión	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía. • Asertividad. • Patrones de relación y socialización. • Cooperación. • Respeto y responsabilidad. • Resolución de conflictos. • Gestión emocional. • Autoestima. 	2. Proyecto expresivo

8.7. Sesiones

A continuación, se presentan las sesiones que conforman este programa de EC, tal y como se señala en el cronograma. Cada sesión cuenta con los objetivos marcados para la misma, las dimensiones de este proyecto de investigación que se ponen en juego y

las propuestas expresivas que la componen. Dichas propuestas expresivas están basadas, adaptadas o inspiradas fundamentalmente en las obras de Montávez y Zea (1998 y 2004). De la misma forma se han empleado propuestas de autores y autoras como Mantovani y Morales (2009) o Mateu, Durán y Troguet (2006). Igualmente se pusieron en práctica dinámicas de elaboración propia o vivenciadas en primera persona en diferentes cursos y encuentros de EC, danza y teatro.

Es preciso destacar la importancia de la metodología citada en este documento para el desarrollo del programa. Así, en el punto 7, referido al uso de la música, se tuvo en cuenta el uso de músicas dinámicas y divertidas para los calentamientos expresivos y otras de un carácter más calmado para la relajación holística. Por otro lado, se buscó que el contenido de las músicas fuera apropiado para el ámbito educativo, haciendo un estudio de cada una de las canciones que se emplearon, así como del mensaje que transmiten.

Fase I Toma de contacto

SESION I: CHEQUE-ARTE (25/03/2014)

Objetivos de la sesión:

- Recoger información del alumnado mediante el cuestionario de habilidades socioafectivas HASOA.
- Conocer a los miembros del grupo, mediante dinámicas de presentación
- Aprender a utilizar la voz como recurso expresivo en situaciones sociales.
- Trabajar el respeto y las fórmulas de cortesía.
- Observar patrones relacionales entre el alumnado.
- Trabajar los elementos básicos para una futura relajación
- Crear espacios de aprendizaje donde el alumnado comience a desinhibirse, derribando la barrera del contacto interpersonal.

Dimensiones del programa que se trabajan en la sesión:

- Respeto y responsabilidad.
- Patrones de relación y socialización.
- Asertividad.

Calentamiento expresivo (Calentamiento)

- **Cumplimentación del cuestionario HASOA**
- **¿Se puede?:** Todo el grupo se dispondrá en círculo y una persona se dirigirá, desde su sitio, a otra diciéndole su nombre y preguntándole “¿Se puede?” y la otra persona deberá contestarle “sí, se puede”. En este momento la primera persona caminará hasta el lugar de la segunda, la cual deberá hacer la misma pregunta a otro compañero o compañera y salir de su sitio antes de que llegue el primero. Es muy importante que cuando nos dirijamos a un compañero o compañera, entre su nombre y el “¿Se puede?” introduzcamos un adjetivo positivo y relacionado con esa persona, por ejemplo, “Antonio, simpático, ¿se puede?”.
- **El espía (Sociograma corporal):** El alumnado andará por el espacio al ritmo de una música muy divertida. Cada persona espíará, de forma creativa, a un compañero o compañera de la clase sin que este perciba que está siendo espíado o espíada, mirando por debajo de las piernas, escondiéndose entre el resto de personas de la clase, con juego de miradas, despistando... En el momento en que se pare la música, todo el mundo deberá entrar en contacto, a la máxima velocidad, con la persona que ha espíado durante la propuesta quedándose en estatuas y obteniendo así un sociograma corporal.

Espacio de creación (Parte principal)

- **Saludos amistosos:** Todo el alumnado estará disperso por el espacio y andando con una música divertida elegida por el profesor. Cuando la música pare, el docente dará una indicación de cómo pueden saludarse y el alumnado irá saludándose de esta forma hasta que comience de nuevo la música. Los

saludos pueden ser: dar la mano, como si se acabarán de conocer, como si llevaran mucho tiempo sin verse, con un gran abrazo, etc.

Relajación Holística (Vuelta a la calma)

- **Silencio corporal. Quietud sonora:** Vamos andando por la clase hablando con los compañeros y las compañeras mientras suena la música. Cuando la música se pare debemos quedarnos en quietud y silencio absoluto. Poco a poco los tiempos sin música irán alargándose, hasta que se les vaya indicando que deben irse al suelo y quedarse de nuevo en silencio, quietud, tumbados y tumbadas en el suelo y con los ojos cerrados.

Reflexión compartida

- **Círculo parlante:** ¿Qué esperas de las sesiones de EC? ¿Qué habilidad o talento tienes que puedas aportar al grupo en las sesiones de EC? ¿Hay cuestiones sobre las que el grupo puede incidir para mejorar la convivencia en el aula?

SESION II: ¡DESINHIBICIÓN POR NORMA! (26/03/2014)

Objetivos de la sesión:

- Acercar al alumnado a una comunicación donde el contacto físico suponga un facilitador de aquello que queremos expresar.
- Dar un paso más hacia la desinhibición del alumnado en las sesiones de EC.
- Ampliar el repertorio de acciones corporales.
- Hacer protagonista al alumnado, potenciando la figura del líder positivo.
- Elaborar unas normas para el funcionamiento del grupo, basadas en el respeto, el cuidado, la participación, la empatía y la cooperación.

Dimensiones del programa que se trabajan en la sesión:

- Cooperación y liderazgo.
- Respeto y responsabilidad.
- Resolución de conflictos.

Calentamiento expresivo (Calentamiento)

- **El guardaespaldas:** Repartidos por el espacio, el alumnado deberá intentar tocar la espalda del resto de compañeros y compañeras sin que le toquen la suya. Como variante también puede hacerse tocando un pie, las rodillas o teniendo que tocar alguna parte del otro compañero o compañera con una parte de nuestro cuerpo, como por ejemplo la oreja derecha. El contacto siempre será amable y cuidando al compañero o compañera.
- **El monitor de baile:** Una persona es la monitora de baile y el resto son sus aprendices. La persona que tenga el rol de monitor o monitora deberá realizar acciones encadenadas al ritmo de una música, y el resto del grupo deberá seguirles. En el caso de que no se nos ocurra nada, se puede recurrir a acciones cotidianas como lavarse las manos, peinarse, ducharse, etc, siempre al ritmo de la música. Cuando el docente indique se cambiará de monitor o monitora, pasando todo el mundo por ese rol.

Relajación Holística (Vuelta a la calma)

- **Elaboración de normas:** Mediante la técnica de la bola de nieve (Montávez, González y Olivares, 2009), y retomando la pregunta planteada acerca de cuestiones que mejoren la convivencia en el aula, se elaborará un decálogo de normas básicas y principales que sostengan al grupo. En primer lugar, se pondrán en grupos de tres para que, a partir de las cuestiones mejorables que se les han ocurrido y usando una ficha específica para esta actividad (Anexo V), consensuen tres propuestas. Una vez realizado esto, el proceso continuará juntando dos grupos de tres y consensuando tres normas a partir de las generadas por los dos grupos. De lo resultante de los grupos de seis, el profesor extraerá el decálogo para presentarlo y exponerlo en clase.

Reflexión compartida

- **Círculo parlante:** ¿Qué utilidad tienen las normas que hemos realizado? ¿Cómo creéis que pueden influir en el grupo? ¿Cómo os habéis sentido en el rol de líder?

SESION III: ¡QUÉ CUERPOOO! (01/04/2014)

Objetivos de la sesión:

- Inferir los conocimientos corporales de las propuestas a las acciones de nuestra vida cotidiana.
- Potenciar la comunicación corporal entre el alumnado.
- Incrementar el vocabulario corporal a partir del trabajo de figuras abiertas, cerradas, redondas y quebradas.
- Movilizar diferentes partes del cuerpo para tomar conciencia de las mismas y explorar sus posibilidades y límites.

Dimensiones del programa que se trabajan en la sesión:

- Respeto y responsabilidad.
- Autoestima.
- Patrones de relación y socialización.
- Gestión emocional.

Calentamiento expresivo (Calentamiento)

- **Diálogo corporal:** El grupo se distribuirá en parejas debiendo mantener un diálogo corporal, en el que una persona se queda inmóvil observando como su compañero o compañera se mueve a su alrededor alternando figuras abiertas y cerradas. Una vez que la persona que se mueve se queda quieta, el otro o la otra componente de la pareja comenzará a realizar la misma actividad. En esta actividad es muy importante la escucha para no interrumpir la palabra corporal del compañero o compañera.
- **Diálogo en forma:** Divididos en parejas, diferentes a las anteriores, una persona estará realizando movimientos con formas redondas y quebradas, mientras que la otra persona esta quieta. Cuando la persona que está inmóvil comience a moverse, la persona que se movía se queda quieta. Es muy importante que cada vez que se muevan alternen los movimientos redondos y quebrados e incorporen lo trabajado en la propuesta anterior.

Relajación Holística (Vuelta a la calma)

- **Mi nombre:** Cada persona, de manera individual, escribirá su nombre mediante movimientos lentos y con las diferentes partes del cuerpo que se le vayan indicando (dedos, nariz, oreja, trasero, pecho, pelvis, pies...), o sobre diferentes superficies (en el suelo, en la espalda o cabeza de algún compañero o compañera...). Además, irá acompañado de música relajante e indicaciones del profesor relacionadas con la importancia de cada persona dentro del grupo, etc.

SESION IV: ENCONTR-ARTE (02/04/2014)

Objetivos de la sesión:

- Trabajar el estatismo y el control corporal.
- Avanzar en la comunicación corporal con el resto de compañeros y compañeras.
- Generar una sensación de grupo mediante la elaboración de creaciones cooperativas.
- Experimentar la realización de posturas asimétricas, así como dentro y fuera del eje corporal habitual.
- Posibilitar al alumnado la vivencia de las diferentes energías y peculiaridades de movimiento de los compañeros y las compañeras.
- Potenciar la creatividad.

Dimensiones del programa que se trabajan en la sesión:

- Autoestima.
- Cooperación y liderazgo.
- Respeto y responsabilidad.
- Resolución de conflictos.

Calentamiento expresivo (Calentamiento)

- **Estatuas:** Cuando suene la música el alumnado comenzará a moverse por todo el espacio libremente, una vez que la música pare deberán quedarse en

estatua. Para comprobar que la estatua es firme, el profesor pasará entre ellas intentando moverlas. Como variable se introducirá también la formación de estatuas grupales, a partir del número que indique el docente, o estatuas que contenga en su composición cierta sensibilidad estética.

- **Yo soy el tigre/la tigresa:** Con todo el alumnado repartido por el espacio, una persona la liga y debe decir en voz muy alta y gesticulando mucho “Yo soy el tigre/la tigresa”, e intentará pillar a sus compañeros y compañeras. El alumnado solo puede salvarse si abraza a otra persona mirándose a los ojos y formando una figura. Esta formación no puede durar más de 3 segundos. Cuando una persona es pillada se convierte en el nuevo tigre o tigresa, debiendo gritar en voz alta la frase antes mencionada. Como variante se pueden introducir varias personas que hagan de tigres o tigresas. También se puede hacer sumativo de manera que la persona pillada se une a la persona que la liga, hasta que todo el mundo sea tigre o tigresa. Igualmente se pueden dar consignas respecto al modo de abrazarse como formar una figura simétrica, asimétrica, con una persona que no toque el suelo, etc.

Espacio de creación (Parte principal)

- **Descolocados:** Puestos en círculo, el profesor indicará las partes del cuerpo que vamos a descolocar. Antes de descolocar una nueva parte, nos colocaremos de nuevo en nuestro eje en una posición corporal saludable. Una vez descolocada una de las partes trabajadas en el círculo, nos moveremos por el espacio explorando las sensaciones y saludando a compañeros y compañeras. El docente irá marcando las distintas partes que se colocan y descolocan, como por ejemplo la cabeza, el hombro, la cadera, etc.

Relajación Holística (Vuelta a la calma)

- **El cuadro:** Con todo el grupo formando un semicírculo, de manera ordenada cada alumno y alumna deberá salir al centro diciendo lo que representa (persona, animal, cosa, idea...) y realizando una figura relacionada con la primera. Dicha figura deberá mantenerla hasta que el resto de compañeros y compañeras se hayan incorporado y completado el cuadro. Una vez que hayan

salido todos y todas deberán mantener durante un momento su posición antes de deshacer el cuadro y comenzar con otro.

SESION V: RE-CONOCERSE (09/04/2014)

Objetivos de la sesión

- Reafirmar el trabajo de estatismo realizado en la sesión anterior.
- Trabajar el cuerpo mediante el reflejo en otro compañero o compañera.
- Promover un contacto saludable y respetuoso entre el alumnado.
- Fomentar una actitud de cuidado con los compañeros y compañeras.
- Potenciar la comunicación corporal entre el alumnado.
- Iniciar al alumnado en el trabajo de percepción y conciencia temporal.

Dimensiones del programa que se trabajan en la sesión:

- Empatía
- Autoestima
- Gestión emocional.
- Respeto y responsabilidad.

Calentamiento expresivo (Calentamiento)

- **El mago de la piedra:** Cuenta la leyenda que en la antigüedad había un mago que con su bola mágica era capaz de convertir en piedra a todo el que tocara. El grupo se desplazará por la sala corriendo e intentará que el mago no le toque con su bola mágica, ya que si no se convertirá en piedra. El encantamiento se rompe cuando otro compañero o compañera abraza a la persona petrificada. Una de las variantes que se emplearán será que el encantamiento se rompa con un calificativo bonito sobre la persona petrificada.
- **¡Espejito, espejito!**: Dividido el grupo en parejas, una persona de la pareja comenzará a realizar movimientos abiertos y cerrados, simétricos y asimétricos, redondos y quebrados; y su compañero o compañera deberá imitar sus movimientos como si se tratara de su reflejo en un espejo

Relajación Holística (Vuelta a la calma)

- **El minuto:** Todo el alumnado tumbado en el suelo, con los ojos cerrados y en silencio deberá calcular un minuto desde el momento que lo indique el profesor. Cuando crea que ha llegado al minuto se incorporará, en silencio, en su sitio.

Reflexión compartida

- **Círculo parlante:** ¿Cómo me siento cuando he recibido el abrazo para salvarme en la primera propuesta? ¿Qué valor tienen los abrazos para ti? ¿Soléis daros abrazos entre los compañeros y compañeras?

SESION VI: DESPLAZ-ARTE (22/04/2014)

Objetivos de la sesión

- Descubrir el espacio y sus posibilidades.
- Conocer los desplazamientos en línea recta a lo largo del espacio.
- Trabajar los niveles espaciales.
- Incorporar los movimientos trabajados en las sesiones dedicadas al elemento cuerpo al trabajo de los niveles.
- Usar la mirada como elemento de comunicación corporal.

Dimensiones del programa que se trabajan en la sesión:

- Respeto y responsabilidad.
- Resolución de conflictos.
- Autoestima.
- Patrones de relación y socialización.

Calentamiento expresivo (Calentamiento)

- **No te choques:** El alumnado se desplazará por el espacio manteniendo una dirección en línea recta y evitando chocarse con cualquier persona con la que se encuentren. Para evitarlo pueden girar sobre sí mismo para cambiar de dirección (180°), agacharse y pasar entre las piernas de otra persona, saltar hacia uno de los lados para seguir andando en línea recta, etc. Es importante

que se produzcan intercambios de miradas entre los compañeros y compañeras para intuir la intención de dirección de la otra persona. El espacio se irá reduciendo cada vez más. Como variante se puede seguir a una persona, y cuando esta se dé cuenta de que está siendo seguida, cambiar de dirección.

- **¡¡¡Qué nivel!!!:** El alumnado andará al ritmo de una música a lo largo de todo el espacio. La consigna principal es que en función de lo alta o baja que esté la música se moverán en diferentes niveles, es decir, si la música está a un volumen elevado se moverán en el nivel alto (de puntillas, saltando, sobre algún objeto, etc.), si está a un volumen medio lo harán a nivel medio (agachados y agachadas, saltando en cuclillas, etc.) y si la música se encuentra a un volumen bajo se desplazarán en el nivel bajo (arrastrándose por el suelo, rodando sobre sí mismos en el suelo, etc.).

Relajación Holística (Vuelta a la calma)

- **¡¡OH!! ¡¡Cupido!!:** El alumnado se dispondrá en círculo menos un alumno o alumna que se encontrará en el centro. La persona del centro dirá el nombre de un compañero o compañera, y esta persona se deberá de agachar, para que las dos personas de sus lados se lancen una flecha de amor. La persona que recibe primero la flecha cae locamente enamorada de quien le ha lanzado la flecha y se pone en el centro, repitiéndose el procedimiento. Como variante, la persona que ha recibido la flecha da un abrazo a la otra persona antes de pasar al centro del círculo. Esta propuesta es fundamental que sea planteada en tono de humor, ya que ofrecerá muchas más posibilidades al alumnado.
- **Goma-plomo:** Una persona se encargará de dirigir al grupo a partir de las palabras “goma” y “plomo”. Cuando indique “goma” todo el mundo debe mover el cuerpo como si fuera de goma. Siempre que indique “goma” lo hará de manera continua, es decir: ¡goma, goma, goma, goma, goma!, hasta que diga “plomo”, momento en el cual todo el mundo debe quedarse como si fuera una estatua y controlar su cuerpo para no moverse. Si la persona que dirige ve a alguien que se mueve, esta pasará a ser el director o la directora.

SESION VII: CURV-ARTE (29/04/2014)

Objetivos de la sesión

- Trabajar el desplazamiento en líneas curvas empleando diferentes partes del cuerpo como focos corporales.
- Potenciar la capacidad de observación del alumnado.
- Apreciar los cambios de movimientos y niveles en un grupo.
- Desarrollar un espíritu cooperativo a partir de dinámicas dirigidas a la resolución de un problema y donde el éxito esté garantizado.
- Distinguir y afianzar las figuras de líderes positivos en el grupo.

Dimensiones del programa que se trabajan en la sesión:

- Cooperación y liderazgo.
- Autoestima.
- Gestión emocional
- Resolución de conflictos.
- Respeto y responsabilidad
- Asertividad.

Calentamiento expresivo (Calentamiento)

- **¡Me dejo llevar!:** Cuando comience la música el alumnado se irá desplazando a por el espacio realizando líneas curvas. Para ello emplearemos una parte del cuerpo que nos servirá de foco y que iremos cambiando cuando vayamos decidiendo.
- **Director de orquesta (Variante):** Una persona se saldrá de la clase, mientras el resto deciden quién será el director o directora de la orquesta. Esto significa que esta persona hará un movimiento, usando niveles y figuras con el cuerpo que se han trabajado previamente, y el resto le seguirá. El director debe ir cambiando de movimiento. Cuando esté decidido, la persona que está fuera deberá entrar y descubrir quién es el director o directora.

Espacio de creación (Parte principal)

- **Peces y submarinistas:** Una línea divide, equitativamente, el espacio de los peces y de los submarinistas. Los submarinistas, de uno en uno, deberán cruzar la línea y entrar en el agua (campo de los peces) para coger a los peces. Estos últimos no pueden poner resistencia a ser capturados excepto que un banco de peces (el resto de personas que adquieren el rol de peces) impida la salida. La persona que hace de submarinista deberá emitir un sonido continuo con “iiiiiiiiiiii” mientras que permanezca en el agua. Si la persona que hace de submarinista deja de emitir ese sonido se convertirá en pez. Si consigue capturar a un pez, este se convierte en submarinista.
- **Con-tacto espacial:** Primero en grupos pequeños y luego en gran grupo, el alumnado experimentará, a lo largo de toda la sala, la manera de ocupar el menor o el mayor espacio posible formando una figura. Para ello usarán los recursos corporales de los que cuenten, debiendo estar en contacto al menos con una parte del cuerpo con un compañero o compañera. Para salirse de la postura deberán hacerlo empleando un movimiento donde prime la dimensión estética como por ejemplo un giro, un paso de danza, una acrobacia, etc.

Relajación Holística (Vuelta a la calma)

- **Sensomusic:** Con una música relajante, el alumnado comenzará a moverse lentamente por el espacio usando los niveles e introduciendo líneas curvas. A lo largo de su desplazamiento deberán interactuar con las personas que se encuentren a su paso a partir de las consignas marcadas de espacio, nivel y línea curva del movimiento.

Reflexión compartida

- **Círculo parlante:** Espacio de comunicación para conocer las razones de la desmotivación de algunos alumnos y alumnas en las propuestas de EC.

SESION VIII: VIAJE ESPACIO-TEMPORAL (30/04/2014)

Objetivos de la sesión:

- Iniciar al alumnado en la consciencia temporal.
- Poner en práctica lo aprendido hasta el momento, relacionándolo con el espacio.
- Promover una mayor interacción del alumnado con todo el grupo.
- Trabajar la dimensión creativa y estética a partir del movimiento.

Dimensiones del programa que se trabajan en la sesión:

- Autoestima.
- Empatía.
- Gestión emocional.
- Asertividad.

Calentamiento expresivo (Calentamiento)

- **Sacando brillo:** Se trata de un calentamiento en el que el alumnado se frotará el cuerpo según marca el profesor y al son de la música. Para ello se cambiará de parte del cuerpo en cada frase musical.
- **Indios y cabañas:** En este juego se distribuirán algunas personas por parejas y otras individualmente. A la señal del profesor, el alumnado que esté solo o sola deberá meterse entre las personas que están en pareja, las cuales forman una cabaña con las manos. Quien quede fuera debe decir "Indios" para que se muevan estos y poder meterse en una cabaña, o "Cabañas" para que estas se deshagan debiendo buscar a otra persona para formar una nueva. En el caso de que el alumnado que la liga diga "Revuelta", se deshacen todas las cabañas y los indios y deben buscar la manera de agruparse en cabañas y en indios dentro de las mismas, sin quedar fuera.

Relajación Holística (Vuelta a la calma)

- **La foto:** Una persona de la clase se pondrá de espaldas al grupo, mientras que el resto de alumnos y alumnas se ubican en el espacio, adquiriendo una postura individual. Cuando todas las personas del grupo se hayan colocado, el o la

discente que se encuentre de espaldas, se dará la vuelta y tendrá unos segundos para visualizar posturas y posición de cada compañero y compañera. Una vez visto a todo el mundo, la persona que la liga, se volverá de espaldas de nuevo mientras que el resto de alumnos y alumnas abandonan su figura y se colocan juntos. La persona que se la queda deberá ir colocando a cada compañero y compañera en el sitio que estaba y con la postura que tenía. Como variante se pueden añadir temáticas elegidas por el alumnado o el docente para realizar las posturas, hacerlo con diferentes agrupaciones (parejas o grupos), que la ligue más de una persona, etc. En este caso el profesor desarrollará como temática la violencia.

Círculo parlante: Tras esta última propuesta, somos conscientes de que siempre hay personas invisibles en un grupo, o que no tenemos relación con ellas ¿Cómo se pueden sentir esas personas? ¿Creéis que hay personas así en vuestro grupo clase?

SESION IX: AL RITMO DEL CUERPO (6/05/2014)

Objetivos de la sesión

- Tomar consciencia temporal mediante el uso del cuerpo.
- Aprender a diferenciar ritmo y pulso en la música.
- Trabajar el ritmo a partir de las frases musicales.
- Iniciar al alumnado hacia el trabajo creativo y la sensibilización artística.
- Conocer como se encuentra el grupo en este momento del programa.

Dimensiones del programa que se trabajan en la sesión:

- Empatía.
- Respeto y responsabilidad.
- Gestión emocional.
- Asertividad.
- Cooperación y liderazgo.
- Resolución de conflictos.
- Patrones de relación y socialización.
- Autoestima.

Calentamiento expresivo (Calentamiento)

- **Cuerpo a tiempo:** Dispuestos en círculo, el profesor irá marcando el pulso de la música con diferentes partes del cuerpo. Con cada frase musical el docente modificará la parte del cuerpo que usa para marcarla.
- **Preguntas y respuestas:** El alumnado distribuido en parejas deberá mantener una conversación realizando movimientos al ritmo de la música y marcando el pulso. Para ello, una persona de la pareja realizará movimientos usando una frase musical (8 tiempos), mientras la otra persona se mantiene a la espera, seguidamente, y una vez que el primero termine de hacer su frase musical, el segundo le debe responder usando también una frase musical de ocho tiempos. Se recomienda usar músicas en 4/4 ya que facilitan la actividad.

Reflexión compartida

- **Círculo parlante:** ¿Qué utilidad creéis que tiene este proceso? ¿Hacia dónde camina el grupo? ¿Qué problemas se están dando en el grupo? ¿Cómo podemos solucionarlo entre todos y todas?

SESION X: FRASES CORPORALES (13/05/2014)

Objetivos de la sesión:

- Aprender a escuchar la música para interpretarla corporalmente.
- Ser capaz de entrar a tiempo en una frase musical.
- Incorporar el trabajo de cuerpo y espacio al trabajo de tiempo
- Usar movimientos conocidos para incorporarlos al trabajo de tiempo.
- Sentir la música y crear una composición con cierta calidad estética.

Dimensiones del programa que se trabajan en la sesión:

- Respeto y responsabilidad.
- Cooperación y liderazgo.
- Patrones de relación y socialización.
- Resolución de conflictos.

Calentamiento expresivo (Calentamiento)

- **El guardaespaldas musical:** Se trata de una variante del juego “El guardaespaldas”, trabajado en la sesión II, en la que, a partir de una música que suena, la acción de intentar tocar la espalda de un compañero o compañera se produce dentro una frase musical, debiendo permanecer en la siguiente frase musical completamente en quietud. Por tanto, la acción ocurrirá de manera alterna, haciendo uso de una frase musical para tocar la espalda y evitar que te toquen a ti, y otra en la que estamos completamente quietos y quietas.
- **A destiempo:** Distribuidos por el espacio, y de manera individual, el alumnado se irá moviendo de forma que los movimientos estén fuera del ritmo que marca la música. En las pautas ofrecidas al alumnado es preciso establecer momentos en los que el movimiento se produzca al ritmo de la música y momentos en los que vayan fuera del ritmo.
- **Match:** En parejas, cada una de ellas elegirá un deporte de oposición. Una vez elegido el deporte deberán jugar un partido del mismo al ritmo de la música que suene. En el momento en que la música se pare, deberán seguir jugando, pero esta vez a cámara lenta. Una posible variante es que cuando pare la música, sigan jugando el partido a cámara rápida.

Relajación holística (Vuelta a la calma)

- **Movimiento en silencio:** Individualmente y distribuidos por el espacio, cada persona realizará movimientos usando una frase musical al ritmo de la música que está sonando. En la siguiente frase musical deberán permanecer en quietud, e incorporarse a la siguiente frase musical con movimientos suaves.

Fase II Proyecto expresivo

SESION XI: INICI-ARTE (14/05/2014)

Objetivos de la sesión:

- Lograr la desinhibición del alumnado en lo referente a la manifestación de emociones en público.
- Generar mayor cohesión grupal mediante actitudes de cooperación.
- Poner en valor a cada persona que compone el grupo.
- Realizar un repaso de los elementos corporales, espaciales y temporales.
- Ejercer labores de cuidado y responsabilidad sobre diferentes personas del grupo.
- Encaminar al alumnado hacia el proyecto común.

Dimensiones del programa que se trabajan en la sesión:

- Resolución de conflictos.
- Autoestima.
- Empatía.
- Asertividad.
- Gestión emocional.
- Respeto y responsabilidad.

Calentamiento expresivo (Calentamiento)

- **Contradicho:** Es un juego en el que se hace la consigna contraria a la planteada. Es decir, si el docente dice "Andad" el alumnado tiene que parar, y si se le indica la acción de "Parad" tienen que andar. Conforme se va desarrollando el juego se introducen nuevas consignas como, lejos-cerca, rápido-lento. Una de las variantes que se usarán será la incorporación de dos animales que, sin ser contrarios, pueden ofrecer movimientos opuestos. En este caso se empleará el canguro y el koala, ya que el primero se desplaza realizando saltos y el segundo suele permanecer largos periodos de tiempo abrazado a un árbol. De esta manera, cuando el docente diga "koala" el alumnado deberá desplazarse con

saltos continuos, mientras que cuando se indique "canguro" deberán buscar una persona y abrazarse a ella como si estuvieran en un árbol.

Espacio de creación (Parte principal)

- **¡Qué se me ha perdido!:** El alumnado se moverá por la pista buscando algo, imaginario y muy importante que se le ha perdido. Este objeto es tan importante porque se lo ha regalado una persona muy especial. De esta manera, cada alumno y alumna deberá recrear un contexto en el que ha perdido dicho objeto, buscando por todo el espacio y preguntando a los compañeros y compañeras si lo han visto. Se introducirá una variante, en la que toda la clase buscará conjuntamente el objeto perdido de algún alumno o alumna. Una vez encontrado, el profesor preguntará a algunas personas de la clase que habían perdido y quién se lo había regalado mientras estas acarician su preciado objeto. Es importante que se emplee el humor como motivación en esta propuesta ya que esto favorecerá que el alumnado recree una historia para su objeto.
- **¡Qué frase tan bonita!:** Mediante unos estados de ánimo que les serán entregados en unas tarjetas (ira, disgusto, alegría, tristeza, miedo y sorpresa), el alumnado deberá expresar representar dicho estado de ánimo mediante una frase elegida por el grupo o por el docente. La frase empleada en este caso será "Yo tenía un globo azul, se hinchó, se hinchó y se llenó de luz". Se pueden emplear frases que evoquen aspectos positivos del grupo como por ejemplo "Este grupo como mola se merece una ola".
- **La máquina:** Con el grupo dispuesto en semicírculo, cada persona deberá formar parte de una máquina inventada pero en movimiento. Para ello, irá saliendo persona por persona e incorporándose a la anterior.

Relajación holística (Vuelta a la calma)

- **Un mimo solo:** El profesor les explicará que es un mimo y les invitará a que expresen diferentes emociones con su cara solamente. Una vez han expresado estas emociones, les comenzará a contar una historia que deben interpretar individualmente, como si fueran mimos, llevando la historia a un estado de

relajación. Para ello es recomendable usar una música suave y relajante. La historia que se usará en este caso es de creación propia:

Érase una vez un mimo que soñaba con realizar un largo viaje con la idea de ver mundo. Una mañana decidió coger su mochila, introducir sus ropas y objetos más útiles para el viaje y partir en busca de esa aventura que tanto deseaba comenzar. Al salir de su hogar sintió en su piel el cálido y agradable Sol que se empezaba a alzar en el horizonte. Esto contrastaba con la refrescante y aromática brisa que acompañaba esa mañana. Feliz, comenzó a caminar por un sendero natural rodeado de arboles que le permitía sentir el rocío de la mañana en su rostro, el olor de las flores en su pleno apogeo y el cantar de los pájaros que poblaban la vegetación de la zona. Este camino le llevó, por sorpresa, a una bifurcación donde se encontró con otros mimos a los que saludó cariñosamente y con una gran sonrisa en la cara. Cada uno, de manera individual y en diferentes momentos, cogió uno de los caminos y prosiguió con su aventura. El mimo sabía que se acercaba a una zona boscosa muy poblada por la vegetación que le retrasaría en su viaje, pero aún así decidió usar este camino y explorar el denso bosque. Conforme más se introducía en el bosque más caía el Sol, por lo que la única opción que tenía era pasar la noche allí. Una vez desapareció el Sol, solo la Luna proyectaba unos débiles haces de luz entre las hojas de los arboles. El mimo, asustado y sentado mientras abrazaba sus piernas comenzó a repetirse a sí mismo - ¿Por qué habré abandonado mi hogar? ¿Quién me mandarían a meterme en este lio? Ahora estoy asustado y perdido-. Tantas veces lo repitió, y tan enfadado estaba consigo mismo, que se le hizo de día sin darse cuenta. Dando un salto de alegría se puso en pie, recogió sus cosas y se dispuso de nuevo a proseguir su viaje, repitiéndose -¡Qué bien! ¡He superado una noche en el bosque! ¡Estoy súper contento conmigo mismo!-. Cuando salió de aquel bosque se dio cuenta de que nunca se había sentido tan feliz y cansado al mismo tiempo. El ruido del riachuelo que discurría paralelo al sendero le animaba para continuar alegremente su viaje. Más adelante, en la entrada a una pequeña aldea, encontró a otros mimos diferentes a los que abrazó con gran emoción y alegría. Cuando acabó de abrazarlos a todos, decidió continuar

hacia la aldea que se veía a pocos kilómetros de donde se encontraba. A la entrada de la aldea se encontraba una amable posadera que le invitó a entrar. El mimo, cansado, decidió aceptar la invitación y buscó un lugar en la posada (sala) donde tumbarse con la espalda apoyada en el suelo (colchoneta o esterilla) y sin nada ni nadie cerca que pudiera interrumpir su descanso. Allí mientras escuchaba el cantar de la dulce posadera se fue relajando hasta que poco a poco se quedó dormido. (Transcurridos unos minutos y con una nueva música) Cuando sonó el despertador el mimo se dio cuenta sorprendido que estaba aún en su hogar. ¡Todo había sido un sueño! Por lo que decidió coger su mochila y todo lo necesario para emprender el viaje, esta vez de verdad, y se unió con el resto de mimos en un círculo en el centro de la sala.

Reflexión compartida

- **Círculo parlante:** ¿Qué os ha parecido la sesión? ¿Dónde encontráis mayor dificultad? ¿En qué propuestas os sentís cómodos o cómodas? ¿Qué objetivo pensáis que tienen estas propuestas?

SESION XII: PROCES-ANDO (20/05/2014)

Objetivos de la sesión:

- Ejecutar diferentes movimientos respetando los tiempos musicales.
- Conocer las energías o calidades de movimiento básicas.
- Ser capaz de emplear las energías en función de la música.
- Comenzar el proceso creativo que dará lugar a la coreografía final.
- Adquirir sensibilidad artística para dotar de plasticidad la coreografía grupal.
- Realizar un debate, bajo los criterios establecidos en el decálogo y las dimensiones propias del programa, donde se determine que música se va a emplear en la coreografía.

Dimensiones del programa que se trabajan en la sesión:

- Cooperación y liderazgo.
- Gestión emocional.
- Resolución de conflictos.
- Autoestima.

Calentamiento expresivo (Calentamiento)

- **Al ritmo del líder:** Dispuestos en grupos de cuatro, y al ritmo de la música deberán ir realizando movimientos usando todo el espacio y los niveles trabajados. Para ello una persona hará de líder y el resto del grupo realizará los mismos movimientos. Cuando el líder haya realizado ocho tiempos se cambiará de líder hasta que todo el mundo haya pasado por ese rol. Una de las variantes es que se vayan uniendo grupos hasta que se conforme un único grupo donde se encuentre todo el alumnado.

Espacio de creación (Parte principal)

- **Solfreo corporal:** Se formarán grupos de 5 personas que tendrán que llegar a un consenso en cuanto a la elección de un movimiento. Una vez escogido el movimiento, formarán un círculo en el que cada persona deberá hacer el movimiento en 8, 6, 4, 2 y 1 tiempos, trabajando el pulso con músicas con un compás de 4/4.
- **Energías:** Teniendo como referencia las energías de fuego, tierra, aire y agua, se pondrá diferentes tipos de música para que el alumnado vaya diferenciando entre las energías y experimenten con ellas a partir de movimientos libres. Las cualidades de las energías son las siguientes (Montávez, 2004):
 - *Fuego:* Movimientos caóticos, fuertes y con mínimo control. Invita al juego (Carbajal,2013)
 - *Tierra:* Movimientos pesados, quebrados y dirigiendo la energía hacia el suelo. Acercamos el centro de gravedad al suelo (Carbajal, 2013).
 - *Aire:* Movimientos sin peso, suaves, livianos y con sensación de flotabilidad. Abandonamos la sensación de gravedad.
 - *Agua:* Movimientos continuos, fluidos, ondulatorios, circulares y suaves.

- **Proceso creativo:** Se dividirá al grupo en dos. Cada uno de los grupos deberá coreografiar 2 frases musicales. Una vez tengan las frases se enfrentarán en una batalla, para posteriormente enseñarles al otro grupo sus 2 frases, y así tener 4 frases, es decir, un bloque musical. La batalla se realizará de manera que uno de los grupos comience haciendo sus dos frases musicales al ritmo de la música, mientras el otro grupo espera. Una vez finalicen, el segundo grupo deberá esperar una frase musical para responderle con su pequeña coreografía. Esto se repetirá varias veces, mientras el profesor les motiva para que lo hagan con más fuerza y mostrando más actitud.

Relajación holística (Vuelta a la calma)

- **El camino de las emociones:** Caminando por el espacio, el alumnado irá compartiendo con las personas que se encuentren como se sienten hoy. Caminando y hablando escuchamos cómo se siente la otra persona y, conforme vaya bajando la música, nos despedimos lentamente y con una sonrisa.

Reflexión compartida

- **Círculo parlante:** ¿Cómo vemos el proceso? ¿Qué dificultades hemos encontrado? ¿Cómo podemos solucionarlas? ¿Cómo nos sentimos?

SESION XIII: TALLER DE DANZA URBANA (21/05/2014)

Objetivos de la sesión:

- Introducir al alumnado en la danza urbana.
- Conocer los pasos básicos relacionados con la danza urbana.
- Practicar transiciones entre diferentes pasos.
- Realizar pasos a tiempo y a contratiempo.
- Bailar una pequeña coreografía elaborada por el profesor.
- Ser capaz de realizar cambios de posición mediante el uso de pasos y transiciones espaciales en una coreografía.

Dimensiones del programa que se trabajan en la sesión:

- Respeto y responsabilidad.
- Cooperación.
- Resolución de conflictos.
- Autoestima.

La sesión será impartida por un profesional de la danza urbana de gran nivel, Teser, con la presencia del profesor encargado de desarrollar el programa.

Calentamiento

- El invitado realizará un calentamiento específico para la sesión. Dicho calentamiento se producirá en orden cefalocaudal y con una música enérgica.

Parte principal

- **Pasos, transiciones y cambios de figura:** El profesor enseñará diferentes pasos de Hip-Hop, transiciones entre los pasos y cambios de figura en el espacio.
- **Coreografía:** A partir de una pequeña coreografía montada por el profesor, el alumnado trabajará los pasos, transiciones y cambios de figura que se realizarán en el primer ejercicio.

Vuelta a la calma

- **Estiramientos:** Al igual que en el calentamiento, el estiramiento seguirá un orden cefalocaudal incidiendo en aquellos grupos musculares más empleados a lo largo de la sesión. En este caso la música empleada invitará a la relajación.

Reflexión compartida

- **Círculo parlante:** Preguntas del alumnado al profesor de danza urbana referidas a su estilo de danza, trayectoria y consejos para iniciarse en la danza.

SESIÓN XIV: COREOGRAFÍ-ARTE (03/06/14)

Objetivos de la sesión:

- Generar una cohesión grupal más allá del contacto en el aula.
- Crear nuevos lazos a través del trabajo cooperativo.
- Fomentar la creatividad.
- Incorporar los elementos trabajados a lo largo del programa.
- Comenzar con la coreografía.
- Mejorar la autoestima.

Dimensiones del programa que se trabajan en la sesión:

- Empatía.
- Asertividad.
- Patrones de relación y socialización.
- Cooperación.
- Respeto y responsabilidad.
- Resolución de conflictos.
- Gestión emocional.
- Autoestima.

Calentamiento expresivo (Calentamiento)

- **La cadena:** Distribuidos por el espacio, una persona la ligará e intentará pillar al resto de compañeros y compañeras. Cada vez que pille a una persona esta se unirá a quien la liga de la mano y deberá intentar pillar al resto de la clase. El docente podrá ir marcando diferentes maneras de desplazamiento para las personas que no se encuentre aún en la cadena.

Espacio de creación (Parte principal)

- **Proceso creativo:** Distribuidos en dos grupos deberán elaborar dos frases musicales por grupo para incorporarlas a la coreografía final. En estas frases deberán contemplar pasos trabajados en el taller de danza urbana. Posteriormente se unirán las frases musicales de cada grupo incorporando

transiciones entre ellas para seguir construyendo la coreografía. Las frases creadas se usarán para formar el estribillo de la coreografía.

Relajación holística (Vuelta a la calma)

- **Lo que me gusta de ti:** Caminando por el espacio deberán ir parándose con todas las personas que se encuentren en su camino. En el momento en el que se encuentren deben decirse “Lo que me gusta de ti es...”, resaltando una cualidad positiva de esa persona. Es fundamental que ambas personas destaquen algo de la otra antes de pasar a otro compañero o compañera.

Reflexión compartida

- **Círculo parlante:** ¿Dudas o problemas con el proceso creativo? ¿Posibilidades del proceso coreográfico? ¿Qué objetivo creéis que tenía la primera propuesta? ¿Cómo nos sentimos después de la sesión?

SESIÓN XV: ¡A BAILAR! (04/06/14)

Objetivos de la sesión:

- Crear nuevos lazos a través del trabajo cooperativo.
- Fomentar la creatividad.
- Incorporar los elementos trabajados a lo largo del programa.
- Avanzar la coreografía.
- Mejorar la autoestima.

Dimensiones del programa que se trabajan en la sesión:

- Empatía.
- Asertividad.
- Patrones de relación y socialización.
- Cooperación.
- Respeto y responsabilidad.
- Resolución de conflictos.
- Gestión emocional.
- Autoestima

Calentamiento expresivo (Calentamiento)

- **Saludos amistosos (Variante):** Todo el alumnado estará disperso por el espacio y andando con una música elegida por el profesor. Cuando la música pare, el docente dará una indicación de cómo pueden saludarse, y el alumnado irá saludándose de esta forma hasta que comience de nuevo la música. Los saludos pueden ser: dar la mano, como si se acabaran de conocer, como si llevaran mucho tiempo sin verse, con un gran abrazo, etc. La dinámica es similar la realizada en la sesión CHEQUE-ARTE, con la variante de que cada vez que se saluden deben decir una cualidad positiva de la otra persona a la que saludan o expresar, en pocas palabras, como se siente con esa persona.

Espacio de creación (Parte principal)

- **Elaboración de la coreografía:** El alumnado deberá unir, con la guía del profesor, las frases musicales creadas y el estribillo realizado por los alumnos y alumnas incorporando cambios de figura en la coreografía. De esta manera se pretenderá que todo el alumnado sea visible en la realización de la coreografía, buscando que los cambios de figura posibiliten la presencia de todo el alumnado en las primeras líneas.

Relajación holística (Vuelta a la calma)

- **Estiramientos:** Con una música relajante y la luz baja se realizarán estiramientos en orden cefalocaudal dirigidos por el docente, incorporando algunos estiramientos originarios del yoga.

Reflexión compartida

- **Círculo parlante:** ¿Dudas o problemas con el proceso creativo? ¿Posibilidades del proceso coreográfico? ¿Hay algún problema en que establezcamos contacto virtual a través de un correo electrónico de la clase?

SESIÓN XVI: IMAGINARIO COOPERATIVO (10/06/2014)

Objetivos de la sesión:

- Profundizar en los lazos de amistad a través del trabajo cooperativo.
- Fomentar la creatividad.
- Incorporar los elementos trabajados a lo largo del programa.
- Terminar la coreografía.
- Mejorar la autoestima.

Dimensiones del programa que se trabajan en la sesión:

- Empatía.
- Asertividad.
- Patrones de relación y socialización.
- Cooperación.
- Respeto y responsabilidad.
- Resolución de conflictos.
- Gestión emocional.
- Autoestima.

Calentamiento expresivo (Calentamiento)

- **Despertar el cuerpo:** Desde tumbados, el alumnado irá movilizando las partes de su cuerpo levantándose y moviéndose lentamente. Esto lo realizarán estirando su cuerpo e intentando activar sus extremidades y el tronco. Progresivamente se incrementará la velocidad y el uso del espacio en los movimientos que realice el alumnado. Para ello emplearemos una música en crescendo.

Espacio de creación (Parte principal)

- **Proceso creativo:** Distribuidos en dos grupos deberán elaborar, al menos, dos frases musicales por grupo para incorporarlas a la coreografía final y así concluirla, empleando tanto pasos, transiciones y cambios de figura trabajados en el taller de danza urbana como otros nuevos creados por el alumnado. Finalizadas las dos frases musicales se realizará una batalla de baile entre los

dos grupos para que compartan el trabajo desarrollado por ambos y lo incorporen a la coreografía.

Relajación holística (Vuelta a la calma)

- **Masaje por parejas:** Distribuidos en parejas y tumbados decúbito prono, el alumnado masajeará, de cabeza a pies, a su compañero o compañera. Ambas personas de la pareja pasarán por los dos roles de esta propuesta. Las consignas fundamentales se basan en el cuidado y el respeto hacia el cuerpo de la otra persona. La actividad se realizará con una música que invite a la relajación y al descanso.

Reflexión compartida

- **Círculo parlante:** ¿Cómo estamos viviendo el proceso creativo? Ahora que hemos terminado la coreografía ¿Cómo la veis? ¿Pensáis que ha sido un éxito? ¿Cómo os sentís por ello?

SESIÓN XVII: ENSAY-ARTE (11/06/2014)

Objetivos de la sesión:

- Crear nuevos lazos a través del trabajo cooperativo.
- Fomentar la creatividad.
- Trabajar la coreografía elaborada por el alumnado.
- Mejorar la autoestima.
- Recalcar el componente afectivo-comunicativo presente en la elaboración de un trabajo cooperativo.

Dimensiones del programa que se trabajan en la sesión:

- Empatía.
- Asertividad.
- Patrones de relación y socialización.
- Cooperación.
- Respeto y responsabilidad.
- Resolución de conflictos.

- Gestión emocional.
- Autoestima.

Calentamiento expresivo (Calentamiento)

- **Re-paso:** Se hará un breve repaso de la coreografía para que los pasos queden bien marcados en el tiempo, trabajando así la memoria motriz.

Espacio de creación (Parte principal)

- **Proceso creativo:** Se trabajará la coreografía creada para que quede bien estéticamente, se resolverán las dudas y se lanzarán propuestas para introducir en las partes que no son coreografiadas. En este sentido se trabajará la expresión facial y la dramatización en la puesta en escena para dotar de riqueza expresiva la coreografía. Igualmente se incorporará un pequeño comienzo, en clave de humor, y un final impactante para cerrar la coreografía. Las claves en la expresión facial y la dramatización estarán enfocadas a la representación de la diversión, la alegría y el juego, durante la mayor parte de la coreografía, y del enfado, la decepción y la ira, en una mínima parte de la composición.

Relajación holística (Vuelta a la calma)

- **Si te llaman corre:** El grupo formará tres filas paralelas en forma de semicírculo simulando un nido. En el extremo opuesto se colocará un participante con los ojos tapados. Todos y todas pronunciarán el nombre de esta persona que, cuando lo oiga varias veces con fuerza e insistencia, se destapará los ojos, y dirá “Yo soy ...nombre”, y correrá hacia el centro del nido donde un voluntario o varios lo recibirán para darle un abrazo con ternura, mientras tanto el nido se va cerrando para arropar el abrazo.

Reflexión compartida.

- **Círculo parlante:** ¿Cómo nos sentimos antes de la grabación? ¿Pensáis que ha sido un éxito?

SESIÓN XVIII: Grab-arte. Realización videoclip (17/06/2014)

Objetivos de la sesión:

- Grabar la coreografía realizada por el alumnado.
- Vivenciar en grupo la finalización de un proyecto cooperativo.
- Mejorar la autoestima del alumnado.
- Generar un ambiente lúdico y afectivo entre los y las componentes del grupo.

Dimensiones del programa que se trabajan en la sesión:

- Empatía.
- Asertividad.
- Patrones de relación y socialización.
- Cooperación.
- Respeto y responsabilidad.
- Resolución de conflictos.
- Gestión emocional.
- Autoestima.

Calentamiento expresivo (Calentamiento)

- **Movilidad articular:** Se realizará un calentamiento tipo basado en la movilidad articular con la intención de que el alumnado adquiriera mayor disposición a la actividad física y a la propuesta coreográfica.
- **Marcaje:** Tras el calentamiento se realizarán varias veces la coreografía con un bajo nivel de intensidad para que el alumnado se ubique y se sienta seguro.

Espacio de creación (Parte principal)

- **Ensayo:** Previa a la grabación de la coreografía se realizarán varias pruebas incrementando la intensidad y la expresividad.
- **Grabación:** Se realizarán varias grabaciones para restar tensión al alumnado si comete algún fallo. Igualmente se harán diferentes planos que serán utilizados en el montaje final.

Relajación holística (Vuelta a la calma)

- **Estiramiento:** Con una música relajante y la luz baja se realizarán estiramientos en orden cefalocaudal dirigidos por el docente, incorporando algunos estiramientos originarios del yoga, con el objetivo de alcanzar una relajación muscular tras la actividad física.

SESIÓN XIX: VISION-ARTE. Visionado del videoclip y realización del cuestionario de satisfacción, reflexión y postest (18/06/2014)

Objetivos de la sesión:

- Visionar el videoclip
- Vivenciar en grupo el resultado del proyecto cooperativo.
- Mejorar la autoestima y la comunicación.
- Generar un ambiente lúdico y afectivo entre los y las componentes del grupo.
- Complimentar el post-test
- Complimentar el cuestionario de satisfacción

Dimensiones del programa que se trabajan en la sesión:

- Empatía.
- Asertividad.
- Patrones de relación y socialización.
- Cooperación.
- Respeto y responsabilidad.
- Resolución de conflictos.
- Gestión emocional.
- Autoestima.

Esta sesión se utilizará para visionar el resultado del proyecto cooperativo desarrollado por el alumnado. Igualmente se realizará una breve reflexión para posteriormente complimentar el post-test y el cuestionario de satisfacción.

SESIÓN XX: COMUNIC-ARTE. Grupo de discusión (25/06/2014)

Objetivos de la sesión:

- Reflexionar sobre su evolución personal.
- Opinar sobre la evolución del grupo clase.
- Participar en el grupo de discusión.
- Determinar la percepción del alumnado respecto al programa.
- Obtener información sobre la mirada de los y las adolescentes acerca del desarrollo de las habilidades socioafectivas.
- Generar un último espacio de encuentro para cerrar el programa de EC.

Dimensiones del programa que se trabajan en la sesión:

- Empatía.
- Asertividad.
- Patrones de relación y socialización.
- Cooperación.
- Respeto y responsabilidad.
- Resolución de conflictos.
- Gestión emocional.
- Autoestima.

Esta sesión servirá de cierre del programa. En ella se desarrollará el grupo de discusión donde se reflexionará sobre diferentes elementos como la opinión general del alumnado sobre el programa AYANA, la valoración sobre su participación, la valoración sobre las habilidades desarrolladas tanto a nivel expresivo como socioafectivo, la satisfacción general o la aplicabilidad a la vida cotidiana.

BLOQUE III. RESULTADOS

*Benditos los que dan sin recordar,
y benditos los que reciben sin olvidar.
Bernard Meltzer (1914-2007)*

CAPÍTULO IV. Resultados obtenidos

A lo largo de este capítulo se presentará una descripción de los resultados obtenidos en el estudio, mediante el cuestionario HASOA, el grupo de discusión y el cuestionario de satisfacción. De esta manera, este apartado cuenta con cinco epígrafes donde se mostrará una valoración del punto de partida del alumnado con respecto a las habilidades socioafectivas, desarrollando un estudio pormenorizado de cada uno de los ítems correspondientes a la variable dependiente. Posteriormente, se realizará una descripción de la implementación del programa en EC, para presentar seguidamente los resultados correspondientes al impacto del mismo con la ayuda de la aplicación del cuestionario HASOA en formato postest. Los dos últimos apartados corresponden a los resultados obtenidos en el grupo de discusión y a la valoración de la satisfacción del grupo muestral con el programa en el que han participado.

1. Punto de partida: Medición de las habilidades socioafectivas del alumnado previas a la puesta en marcha del programa

En un primer momento se realizó un pretest con la intención de conocer como de competente era el alumnado de 4º de ESO C en lo referente a las habilidades socioafectivas que ocupan el estudio. De esta manera se obtuvieron resultados correspondientes a las dimensiones que componen el cuestionario HASOA y que se presentan en este apartado.

La primera de las dimensiones está formada por tres ítems donde se valora la capacidad de empatizar que tiene el alumnado. Tras el análisis de los datos recogidos, se obtuvieron medias relativamente altas teniendo en cuenta la escala empleada que

contempla valores entre 1 y 5 (ver tabla 32). Así, en el ítem 10, se observa que la media en la respuesta del alumnado es de 4,48, lo cual indica que los y las participantes tienen una percepción sobre su capacidad para ponerse en el lugar de sus compañeros o compañeras muy elevada. Con respecto al siguiente ítem, se aprecia un valor menor que en su predecesora, obteniéndose un 3,83, que se traduce en una percepción media-alta en cuanto a la capacidad de comprender las reacciones de sus compañeros y compañeras. Por último, en el ítem 12 se obtiene una puntuación media de 4,43 por lo que se deduce que el alumnado tiene una percepción sobre su habilidad para apoyar a sus iguales muy elevada.

Tabla 32: Resultados del pre-test en la dimensión empatía

Empatía	Media	D.T.	N
10. Soy capaz de ponerme en la situación de algún compañero o compañera	4,48	,511	23
11. Comprendo las reacciones de mis compañeros o compañeras	3,83	,576	23
12. Apoyo a mis compañeros o compañeras cuando percibo que les ocurre algo	4,43	,662	23

Tratando de establecer algún matiz diferencial en la empatía, atendido a si el alumnado era hombre o mujer, se aplicó una prueba t de Student ($n.s.=,05$) cuyos resultados reflejaron que esta variable no condiciona la existencia de diferencias estadísticamente significativas, siendo la percepción de la empatía similar en todo el grupo.

Tabla 33: Resultados del pre-test en la dimensión empatía en función del sexo

Empatía	Hombres		Mujeres		t	P
	Media	D.T.	Media	D.T.		
10. Soy capaz de ponerme en la situación de algún compañero o compañera	4,17	,408	4,59	,507	-1,828	,082
11. Comprendo las reacciones de mis compañeros o compañeras	3,83	,408	3,82	,636	0,035	,972
12. Apoyo a mis compañeros o compañeras cuando percibo que les ocurre algo	4,17	,753	4,53	,624	-1,162	,258

Asimismo, fue interés establecer la edad como elemento diferenciador en la percepción de la empatía. Para ello, aplicamos un Análisis de Varianza de un Factor (ANOVA) ($n.s.=,05$). Los datos aportados por la tabla 34 sugieren que la edad no es un condicionante en la percepción de la empatía por parte del alumnado.

Tabla 34: Resultados del pre-test en la dimensión empatía en función de la edad

Empatía	15 años		16 años		17 años		18 años		F	P
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.		
10. Soy capaz de ponerme en la situación de algún compañero o compañera	4,50	,535	4,33	,500	4,75	,500	4,50	,707	0,590	,629
11. Comprendo las reacciones de mis compañeros o compañeras	3,63	,518	3,78	,441	4,25	,500	4,00	1,414	1,152	,354
12. Apoyo a mis compañeros o compañeras cuando percibo que les ocurre algo	4,63	,744	4,22	,441	4,50	1,000	4,50	,707	0,512	,679

En lo referente a la asertividad, se observan valores dispares en cuanto a las medias obtenidas, aunque se obtienen resultados que indican que el alumnado se considera relativamente asertivo. Así, en el ítem 13 se alcanza un 3,96, por lo que se podría considerar que el alumnado se expresa con coherencia tanto oral como posturalmente con unos valores medios-altos. En cuanto al 14, se observa que muestran cierta indiferencia en lo referente a su capacidad para controlar su carácter, con un valor medio de 3,39. Atendiendo al ítem 15, se puede deducir que los y las adolescentes no suelen coger nada sin pensar previamente cómo se sentirían sus iguales ya que se obtiene una valoración media de 2. En el 16 se observan valores medios-altos, 3,73, con respecto a la capacidad de manifestar desacuerdo con sus iguales sin que se sientan atacados o atacadas. En la misma línea se encuentra el ítem 17 con un valor de 3,87 de media referida a la habilidad para expresar sus sentimientos.

Tabla 35: Resultados del pre-test en la dimensión asertividad

Asertividad	Media	D.T.	N
13. La intención de lo que expreso oralmente coincide con mi postura corporal	3,96	1,022	23
14. Controlo mi carácter para mantener la compostura y las formas	3,39	,988	23
15. Cuando quiero algo lo cojo sin pensar en cómo se sentirán los demás	2,00	,953	23
16. Si algo me molesta de un compañero o compañera se lo digo de forma que no se sienta atacado o atacada	3,73	,985	22
17. Expreso con facilidad mis sentimientos	3,87	1,325	23
18. Para conseguir lo que quiero suelo intimidar a compañeros o compañeras	1,39	,656	23
19. Suelo ceder a las peticiones de los demás sin exponer mis deseos	2,26	,915	23

Resultados más bajos se obtienen en los ítems 18 y 19; 1,39 y 2,26 respectivamente, lo que indica que valoran de manera negativa la intimidación como forma de conseguir sus objetivos y la posibilidad de ceder a las peticiones de los y las demás sin exponer sus deseos.

En cuanto a las posibles diferencias que se pudieran dar en esta dimensión en función del sexo, la aplicación de una prueba t de Student ($n.s.=,05$) concibe la existencia de diferencias estadísticamente significativas únicamente en el ítem 17, lo que indica una mayor facilidad para expresar sentimientos en mujeres respecto a sus compañeros masculinos (ver tabla 36). En el resto de los elementos de esta dimensión el sexo no es predictor de ninguna diferencia significativa.

Tabla 36: Resultados del pre-test en la dimensión asertividad en función del sexo

Asertividad	Hombres		Mujeres		t	P
	Media	D.T.	Media	D.T.		
13. La intención de lo que expreso oralmente coincide con mi postura corporal	3,67	,816	4,06	1,088	-0,802	,432
14. Controlo mi carácter para mantener la compostura y las formas	3,33	1,033	3,41	1,004	-0,163	,872
15. Cuando quiero algo lo sin pensar en cómo se sentirán los demás	2,17	,753	1,94	1,029	0,489	,630
16. Si algo me molesta de un compañero o compañera se lo digo de forma que no se sienta atacado o atacada	3,40	,894	3,82	1,015	-0,839	,411
17. Expreso con facilidad mis sentimientos	2,83	1,329	4,24	1,147	-2,475	,022
18. Para conseguir lo que quiero suelo intimidar a compañeros o compañeras	1,33	,516	1,41	,712	-0,246	,808
19. Suelo ceder a las peticiones de los demás sin exponer mis deseos	2,67	1,033	2,12	,857	1,281	,214

Por otro lado, la tabla 37 muestra la realización de un Análisis de Varianza de un Factor ANOVA ($n.s.=,05$) atendiendo a la edad del alumnado. En la misma se observan diferencias significativas en el ítem 16, lo que significa que el alumnado de 18 años, tal y como ha relevado la prueba post-hoc de Scheffé ($I-J=1,250$, $p=,024$), es más asertivo que el resto de sus iguales en la manifestación de cualquier cuestión que le moleste de un compañero o compañera. Es preciso destacar la ausencia de otras diferencias significativas en este sentido en la dimensión asertividad.

Tabla 37: Resultados del pre-test en la dimensión asertividad en función de la edad

Asertividad	15 años		16 años		17 años		18 años		F	P
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.		
13. La intención de lo que expreso oralmente coincide con mi postura corporal	4,13	1,126	4,22	,667	3,00	1,414	4,00	,000	1,555	,233
14. Controlo mi carácter para mantener la compostura y las formas	3,50	,756	3,22	,833	3,00	1,633	4,50	,707	1,201	,336
15. Cuando quiero algo lo sin pensar en cómo se sentirán los demás	1,75	,707	2,00	,707	2,75	1,708	1,50	,707	1,229	,327
16. Si algo me molesta de un compañero o compañera se lo digo de forma que no se sienta atacado o atacada	3,88	,641	4,00	,756	2,50	1,291	4,50	,707	3,873	,027
17. Expreso con facilidad mis sentimientos	3,88	1,458	4,22	1,202	3,25	1,708	3,50	,707	0,520	,674
18. Para conseguir lo que quiero suelo intimidar a compañeros o compañeras	1,63	,916	1,44	,527	1,00	,000	1,00	,000	1,080	,381
19. Suelo ceder a las peticiones de los demás sin exponer mis deseos	2,38	,744	2,22	,972	2,25	1,258	2,00	1,414	0,089	,965

En la misma dirección que las dimensiones anteriores se encuentran los patrones de relación o socialización. En el ítem 20, el alumnado valora con 2,43 la afirmación referida al establecimiento de amistades con un número reducido de compañeros o compañeras, lo que demostraría que los y las discentes mantienen relaciones de amistad con un elevado número de personas del grupo. El 21 es puntuado con un 4,35, lo cual indica que mantienen su grupo de amigos y amigas desde hace mucho tiempo. En cuanto al 22, se observa que el alumnado se relaciona bien con todos sus

compañeros y compañeras obteniéndose un valor medio de 4,22. Igualmente están de acuerdo con el ítem 23, que hace referencia a la capacidad para mantener conversaciones con sus iguales, ya que lo puntúan con un 4,57. La capacidad de mantener conversaciones con personas adultas, ítem 24, también obtiene una media muy elevada; 4,39. El valor que consideran más bajo, pese a ser igualmente alto, es el del ítem 25, referido a los saludos y despedidas con sus compañeros y compañeras de clase, que fue puntuado con un 3,96 de media. El agradecimiento de las acciones positivas que los y las demás hacen por los y las adolescentes, y que hace referencia al ítem 26, es valorado con una media muy elevada, 4,64. En la misma dirección valoran la capacidad para relacionarse con personas desconocidas con una media de 4,04.

Tabla 38: Resultados del pre-test en la dimensión patrones de relación o socialización

Patrones de relación o socialización	Media	D.T.	N
20. Establezco relaciones de amistad solo con un número reducido de compañeros o compañeras	2,43	1,308	23
21. Mantengo mi grupo de amigos y amigas desde hace tiempo	4,35	,573	23
22. Me relaciono bien con todo el grupo clase	4,22	,902	23
23. Tengo capacidad para mantener conversaciones con personas de mi edad	4,57	,662	23
24. Soy capaz de mantener conversaciones con personas adultas	4,39	,656	23
25. Saludo a mis compañeros y compañeras a la entrada, y me despido de ellos y ellas a la salida	3,96	,878	23
26. Agradezco las acciones positivas que los y las demás hacen por mí	4,64	,581	22
27. Soy capaz de relacionarme con personas desconocidas	4,04	,878	23

Atendiendo al sexo del alumnado, la realización de una prueba t de Student (n.s.=,05) no revela la existencia de diferencias significativas entre las respuestas planteadas por los chicos y por las chicas en la dimensión referida a los patrones de relación o socialización.

Tabla 39: Resultados del pre-test en la dimensión patrones de relación o socialización en función del

sexo

Patrones de relación o socialización	Hombres		Mujeres		t	P
	Media	D.T.	Media	D.T.		
20. Establezco relaciones de amistad solo con un número reducido de compañeros y compañeras	2,83	1,329	2,29	1,312	0,863	,398
21. Mantengo mi grupo de amigos y amigas desde hace tiempo	4,50	,548	4,29	,588	0,749	,462
22. Me relaciono bien con todo el grupo clase	4,50	,837	4,12	,928	0,888	,385

Tabla 39 (continuación): Resultados del pre-test en la dimensión patrones de relación o socialización en función del sexo

Patrones de relación o socialización	Hombres		Mujeres		t	P
	Media	D.T.	Media	D.T.		
23. Tengo capacidad para mantener conversaciones con personas de mi edad	4,67	,516	4,53	,717	0,428	,673
24. Soy capaz de mantener conversaciones con personas adultas	4,17	,753	4,47	,624	-0,974	,341
25. Saludo a mis compañeros y compañeras a la entrada, y me despido de ellos y ellas a la salida	3,50	1,225	4,12	,697	-1,170	,285
26. Agradezco las acciones positivas que los y las demás hacen por mí	4,83	,408	4,56	,629	0,972	,342
27. Soy capaz de relacionarme con personas desconocidas	4,50	,548	3,88	,928	1,526	,142

La puesta en práctica, nuevamente, de un Análisis de Varianza de un Factor ANOVA (n.s.=,05) donde se establece como elemento diferencial la edad, ofrece únicamente diferencias significativas en el ítem 23, referidas a la capacidad para mantener conversaciones con personas de su edad. En este sentido, el alumnado de 16 años muestra mayor competencia que el resto de discentes, tal y como ha relevado la prueba post-hoc de Scheffé (I-J=1,389, p=,040).

Tabla 40: Resultados del pre-test en la dimensión patrones de relación o socialización en función de la edad

Patrones de relación o socialización	15 años		16 años		17 años		18 años		F	P
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.		
20. Establezco relaciones de amistad solo con un número reducido de compañeros y compañeras	2,13	1,553	2,56	1,333	2,25	,957	3,50	,707	0,609	,617
21. Mantengo mi grupo de amigos y amigas desde hace tiempo	4,25	,707	4,56	,527	4,25	,500	4,00	,000	0,729	,547
22. Me relaciono bien con todo el grupo clase	4,25	,886	4,56	,527	4,00	1,414	3,00	,000	1,934	,158

Tabla 40 (continuación): Resultados del pre-test en la dimensión patrones de relación o socialización en función de la edad

Patrones de relación o socialización	15 años		16 años		17 años		18 años		F	P
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.		
23. Tengo capacidad para mantener conversaciones con personas de mi edad	4,63	,518	4,89	,333	4,25	,957	3,50	,707	3,832	,027
24. Soy capaz de mantener conversaciones con personas adultas	4,38	,744	4,67	,500	4,00	,816	4,00	,000	1,289	,307
25. Saludo a mis compañeros y compañeras a la entrada, y me despido de ellos y ellas a la salida	4,25	1,035	4,00	,707	3,25	,957	4,00	,000	1,203	,336
26. Agradezco las acciones positivas que los y las demás hacen por mi	4,86	,378	4,67	,707	4,25	,500	4,50	,707	0,967	,430
27. Soy capaz de relacionarme con personas desconocidas	3,88	1,126	4,22	,441	4,50	,577	3,00	1,414	1,663	,209

La cooperación y el liderazgo es una dimensión de análisis conformada por cinco ítems. El 28 arroja una elevada puntuación (media=4,22) en cuanto a la capacidad de ofrecer oportunidades a sus iguales para que expongan sus opiniones e ideas en un grupo. Por otro lado, están en desacuerdo con la afirmación del ítem 29, que hace referencia a la asunción del rol de líder sin contar con la opinión del resto de personas del grupo, ya que lo valoran con un 2. En lo concerniente al 30, muestran una postura de indiferencia, con una puntuación de 3,04, en cuanto a ser elegidos por sus compañeros y compañeras como representantes principales en los trabajos de grupo. El ítem 31 indica un mayor grado de acuerdo que en el anterior con una media de 3,74, por lo que una gran parte del alumnado se siente bien cuando realiza trabajos en grupo. Por último, valoran positivamente la afirmación correspondiente al ítem 51 que propone la importancia de cada miembro del grupo, con un 4,22 de media.

Tabla 41: Resultados del pre-test en la dimensión cooperación y liderazgo

Cooperación y liderazgo	Media	D.T.	N
28. Doy opción a que mis compañeros y compañeras de grupo participen, exponiendo sus opiniones e ideas	4,22	,600	23
29. Suelo adquirir el rol de líder sin contar con la opinión de mis compañeros o compañeras	2,00	,905	23
30. Suelo ser elegido o elegida por mis compañeros o compañeras como representante principal en los trabajos de grupo	3,04	1,186	23
31. Los trabajos en grupo me hacen sentir bien	3,74	1,010	23
51. En un equipo, cada miembro del grupo es una pieza clave o importante del mismo	4,22	,795	23

En cuanto a la diferenciación realizada por sexos tras aplicar una prueba de t (n.s.=,05), se puede observar en la tabla 42 que no existen diferencias significativas en lo que a la cooperación y liderazgo se refiere.

Tabla 42: Resultados del pre-test en la dimensión cooperación y liderazgo en función del sexo

Cooperación y liderazgo	Hombres		Mujeres		t	P
	Media	D.T.	Media	D.T.		
28. Doy opción a que mis compañeros y compañeras de grupo participen, exponiendo sus opiniones e ideas	4,33	,516	4,18	,636	0,542	,594
29. Suelo adquirir el rol de líder sin contar con la opinión de mis compañeros o compañeras	2,17	,983	1,94	,899	0,516	,611
30. Suelo ser elegido o elegida por mis compañeros o compañeras como representante principal en los trabajos de grupo	2,67	1,366	3,18	1,131	-0,901	,378
31. Los trabajos en grupo me hacen sentir bien	3,50	1,378	3,82	,883	-0,666	,513
51. En un equipo, cada miembro del grupo es una pieza clave o importante del mismo	4,33	,516	4,18	,883	0,407	,688

Por otro lado, al análisis desarrollado en función de la edad al igual que en las dimensiones anteriores (ver tabla 43) indica que no hay diferencias significativas entre el alumnado participante.

Tabla 43: Resultados del pre-test en la dimensión cooperación y liderazgo en función de la edad

Cooperación y liderazgo	15 años		16 años		17 años		18 años		F	P
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.		
28. Doy opción a que mis compañeros y compañeras de grupo participen, exponiendo sus opiniones e ideas	4,13	,641	4,44	,527	4,00	,816	4,00	,000	0,728	,548

Tabla 43 (continuación): Resultados del pre-test en la dimensión cooperación y liderazgo en función de la edad

Cooperación y liderazgo	15 años		16 años		17 años		18 años		F	P
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.		
29. Suelo adquirir el rol de líder sin contar con la opinión de mis compañeros o compañeras	1,75	,886	2,11	,782	2,50	1,291	1,50	,707	0,841	,488
30. Suelo ser elegido o elegida por mis compañeros o compañeras como representante principal en los trabajos de grupo	3,13	1,553	2,89	1,054	3,25	1,258	3,00	,000	0,092	,964
31. Los trabajos en grupo me hacen sentir bien	3,38	,1408	4,00	,866	3,75	,500	4,00	,000	0,556	,651
51. En un equipo, cada miembro del grupo es una pieza clave o importante del mismo	4,13	,991	4,22	,667	4,25	,957	4,50	,707	0,108	,955

En la dimensión referida al respeto y responsabilidad se observan valores muy dispares. Así, el ítem 32 muestra un elevado grado de acuerdo con una valoración media de 4,22 referida a la manera en la que se dirigen a sus compañeros y compañeras. De igual forma, consideran que tienen un trato cortés con figuras de autoridad como se observa en el ítem 33, con una puntuación de 4,39. En el 34 muestran un grado de desacuerdo, referido a la afirmación que plantea que el alumnado responde de manera correcta y educada cuando alguien se dirige a ellos o ellas de una forma inadecuada, ya que la media obtenida es de 2,35. Un valor medio-alto (3,78) es lo que se observa en el ítem 35, por lo que se podría considerar que el alumnado suele mantener sus compromisos y pospone otras cuestiones.

Tabla 44: Resultados del pre-test en la dimensión respeto y responsabilidad

Respeto y responsabilidad	Media	D.T.	N
32. Me dirijo de manera educada al resto de mis compañeros y compañeras	4,22	,671	23
33. Tengo un trato cortés hacia las figuras de autoridad (familia, docentes...)	4,39	,583	23
34. Cuando alguien se dirige de manera inadecuada hacia mí, yo contesto de manera correcta y educada	2,35	1,071	23
35. Pospongo cualquier cuestión, si es posible, cuando previamente he quedado con un compañero o compañera	3,78	,998	23

La tabla 45 muestra la ausencia de diferencias significativas entre las respuestas de los alumnos y las respuestas de las alumnas, en esta dimensión, una vez realizada la prueba t de Student ($n.s.=,05$) correspondiente.

Tabla 45: Resultados del pre-test en la dimensión respeto y responsabilidad en función del sexo

Respeto y responsabilidad	Hombres		Mujeres		t	P
	Media	D.T.	Media	D.T.		
32. Me dirijo de manera educada al resto de mis compañeros y compañeras	4,33	,516	4,18	,728	0,483	,634
33. Tengo un trato cortés hacia las figuras de autoridad (familia, docentes...)	4,33	,516	4,41	,618	-0,277	,784
34. Cuando alguien se dirige de manera inadecuada hacia mí, yo contesto de manera correcta y educada	3,00	,894	2,12	1,054	1,825	,082
35. Pospongo cualquier cuestión, si es posible, cuando previamente he quedado con un compañero o compañera	3,83	1,169	3,76	,970	0,142	,889

Si nos acercamos al Análisis de Varianza realizado ($n.s.=,05$), teniendo como elemento diferencial la edad del alumnado, se aprecian diferencias significativas en el ítem 33, lo que indica que el alumnado de 15 años muestra un trato más cortés hacia figuras de autoridad que el resto de sus compañeros y compañeras ($I-J=1,000$, $p=,028$).

Tabla 46: Resultados del pre-test en la dimensión respeto y responsabilidad en función de la edad

Respeto y responsabilidad	15 años		16 años		17 años		18 años		F	P
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.		
32. Me dirijo de manera educada al resto de mis compañeros y compañeras	4,50	,535	4,33	,500	3,50	1,000	4,00	,000	2,636	,079
33. Tengo un trato cortés hacia las figuras de autoridad	4,75	,463	4,44	,527	3,75	,500	4,00	,000	4,257	,018

Tabla 46 (continuación): Resultados del pre-test en la dimensión respeto y responsabilidad en función de la edad

Respeto y responsabilidad	15 años		16 años		17 años		18 años		F	P
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.		
34. Cuando alguien se dirige de manera inadecuada hacia mí, yo contesto de manera correcta y educada	2,38	,916	2,22	,1202	2,25	1,258	3,00	1,414	0,272	,845
35. Pospongo cualquier cuestión, si es posible, cuando previamente he quedado con un compañero o compañera	3,75	,1389	3,78	,972	4,00	,000	3,50	,707	0,105	,956

La dimensión referida a la resolución de conflictos mantiene la línea de las anteriores con valores que presentan una capacidad media-alta para la misma. El ítem 36 muestra que los y las jóvenes no huyen del conflicto ya que el valor medio obtenido para la afirmación es de 2,74. Según las respuestas extraídas, el alumnado tiene una capacidad media-alta para reconocer sus errores y pedir disculpas, como muestra el ítem 37, con un valor medio de 3,78. En el ítem 38 indica que tienen una capacidad elevada para aceptar las disculpas de otras personas con un valor de 4,43. El 39 presenta una media de 3,78, por lo que se podría considerar que los y las discentes tiene una capacidad relativamente alta para gestionar un conflicto donde todas las partes queden medianamente satisfechas.

Tabla 47: Resultados del pre-test en la dimensión resolución de conflictos

Resolución de conflictos	Media	D.T.	N
36. Huyo de los conflictos	2,74	1,389	23
37. En los conflictos en los que me encuentro presente, soy capaz de reconocer mis errores y pedir disculpas si es necesario	3,78	1,166	23
38. Acepto las disculpas de un compañero o compañera	4,43	,843	23
39. Cuando me enfrento a un conflicto, soy capaz de gestionarlo para que todas las partes queden lo más satisfechas posibles	3,78	,671	23

Por otro lado, y en lo referente a los análisis realizados en función del sexo del alumnado, no se aprecian diferencias significativas para esta dimensión.

Tabla 48: Resultados del pre-test en la dimensión resolución de conflictos en función del sexo

Resolución de conflictos	Hombres		Mujeres		t	P
	Media	D.T.	Media	D.T.		
36. Huyo de los conflictos	2,83	1,329	2,71	1,448	0,189	,852
37. En los conflictos en los que me encuentro presente, soy capaz de reconocer mis errores y pedir disculpas si es necesario	3,00	1,265	4,06	1,029	-2,046	,053
38. Acepto las disculpas de un compañero o compañera	3,83	1,329	4,65	,493	-1,465	,198
39. Cuando me enfrento a un conflicto, soy capaz de gestionarlo para que todas las partes queden lo más satisfechas posibles	3,67	,516	3,82	,728	-0,483	,634

Atendiendo a continuación al Análisis de Varianza (ANOVA) (n.s.=,05) realizado en función de la edad de los y las participantes, no se observan diferencias significativas en lo referente a la resolución de conflictos.

Tabla 49: Resultados del pre-test en la dimensión resolución de conflictos en función de la edad

Resolución de conflictos	15 años		16 años		17 años		18 años		F	P
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.		
36. Huyo de los conflictos	2,50	1,690	3,11	1,269	2,50	1,000	2,50	2,121	0,321	,810
37. En los conflictos en los que me encuentro presente, soy capaz de reconocer mis errores y pedir disculpas si es necesario	4,00	1,069	4,00	1,225	2,75	1,258	4,00	,000	1,321	,297
38. Acepto las disculpas de un compañero o compañera	4,50	,756	4,44	1,014	4,50	1,000	4,00	,000	0,179	,909
39. Cuando me enfrento a un conflicto, soy capaz de gestionarlo para que todas las partes queden lo más satisfechas posibles	3,88	,835	3,67	,707	3,75	,500	4,00	,000	0,190	,902

En la gestión emocional aparecen unos resultados que muestran un aspecto destacable. Los ítems referidos a las capacidades del propio alumnado muestran resultados medios-altos, mientras que aquellos que indican relación con otros compañeros o compañeras son elevados. De esta forma, se observa que el ítem 40 y el ítem 45 obtienen una media de 3,96 y 3,61 respectivamente, lo cual muestra que

tienen una habilidad para reconocer sus propias emociones e incidir sobre su estado de ánimo media-alta. Igualmente ocurre con el ítem 41, con un valor de 3,61, en lo referente a la afirmación "tengo cambios de ánimo frecuentes". Los ítems 42, 43 y 44 obtienen medias elevadas con un 4,74; 4,13 y 4,43 respectivamente. Esto supone la aceptación de que el alumnado escucha a un compañero o compañera cuando tiene un problema, que comparte sus emociones con las personas que le rodean y que son capaces de influir positivamente sobre el estado de ánimo de otras personas para que se sientan mejor.

Tabla 50: Resultados del pre-test en la dimensión gestión emocional

Gestión emocional	Media	D.T.	N
40. Soy capaz de reconocer mis propias emociones	3,96	1,065	23
41. Tengo cambios de ánimo frecuentes	3,61	1,196	23
42. Cuando un amigo o amiga tiene un problema le escucho atentamente y con interés	4,74	,449	23
43. Comparto mis emociones con la gente que me rodea	4,13	1,058	23
44. Soy capaz de influir positivamente sobre el estado de ánimo de las personas que me rodean para que se sientan mejor	4,43	,590	23
45. Soy capaz de incidir sobre mi estado de ánimo para sentirme mejor	3,61	,941	23

La tabla 51 muestra la ausencia de diferencias significativas entre el alumnado masculino y femenino respecto a la gestión emocional tras la comparación de medias correspondiente.

Tabla 51: Resultados del pre-test en la dimensión gestión emocional en función del sexo

Gestión emocional	Hombres		Mujeres		t	P
	Media	D.T.	Media	D.T.		
40. Soy capaz de reconocer mis propias emociones	3,83	,983	4,00	1,118	-0,323	,750
41. Tengo cambios de ánimo frecuentes	2,67	1,633	3,94	,827	-1,831	,117
42. Cuando un amigo o amiga tiene un problema le escucho atentamente y con interés	4,50	,548	4,82	,393	-1,567	,132
43. Comparto mis emociones con la gente que me rodea	4,00	,894	4,18	1,131	-0,344	,734
44. Soy capaz de influir positivamente sobre el estado de ánimo de las personas que me rodean para que se sientan mejor	4,17	,753	4,53	,514	-1,317	,202
45. Soy capaz de incidir sobre mi estado de ánimo para sentirme mejor	3,33	,816	3,71	,985	-0,828	,417

Asimismo, tras comparar las medias en función de la edad, tampoco se aprecian diferencias significativas entre el alumnado en esta dimensión.

Tabla 52: Resultados del pre-test en la dimensión gestión emocional en función de la edad

Gestión emocional	15 años		16 años		17 años		18 años		F	P
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.		
40. Soy capaz de reconocer mis propias emociones	4,13	1,126	4,00	,866	3,50	1,732	4,00	,000	0,287	,834
41. Tengo cambios de ánimo frecuentes	3,63	,744	3,56	1,590	3,75	1,500	3,50	,707	0,026	,994
42. Cuando un amigo o amiga tiene un problema le escucho atentamente y con interés	4,88	,354	4,56	,527	5,00	,000	4,50	,707	1,475	,253
43. Comparto mis emociones con la gente que me rodea	4,50	,756	4,33	,707	3,75	1,258	2,50	2,121	2,702	,075
44. Soy capaz de influir positivamente sobre el estado de ánimo de las personas que me rodean para que se sientan mejor	4,63	,518	4,22	,667	4,75	,500	4,00	,000	1,508	,245
45. Soy capaz de incidir sobre mi estado de ánimo para sentirme mejor	3,13	1,246	3,67	,500	4,25	,957	4,00	,000	1,562	,231

La autoestima está configurada por cinco elementos donde se aprecian valores que podrían considerarse, en general, como medios o medios-altos. El 46 muestra la media más elevada de esta dimensión con un 4,41, lo que indica que se consideran capaces de realizar cualquier cosa que se propongan. Igualmente, se sienten bien valorados por sus compañeros y compañeras como se observa en el ítem 47, con una media de 4,22. La capacidad de aceptar críticas, presente en el ítem 48, sufre un ligero descenso en la media respecto de sus predecesoras con un valor de 3,61. En cuanto al ítem 49 se obtiene una media que plantea la posibilidad de que el alumnado sienta cierta inseguridad en cuanto al fracaso en las relaciones interpersonales, ya que obtiene una media de 3,09. El último de los ítems, el 50, muestra un bajo grado de acuerdo del

alumnado, con un valor medio de 1,57, lo que indica que no se considera mejor que el resto de sus compañeros y compañeras.

Tabla 53: Resultados del pre-test en la dimensión autoestima

Autoestima	Media	D.T.	N
46. Considero que soy capaz de hacer cualquier cosa que me proponga	4,41	,503	22
47. Me siento bien valorado o valorada por los y las demás	4,22	,736	23
48. Acepto las críticas porque me sirven para mejorar	3,61	,722	23
49. Siento miedo a fracasar en mis relaciones	3,09	1,269	22
50. Me considero mejor que los y las demás	1,57	,662	23

Observando la tabla 54, se aprecia que no hay diferencias significativas entre el alumnado masculino y femenino en la dimensión autoestima una vez aplicada la prueba t de Student (n.s.=,05).

Tabla 54: Resultados del pre-test en la dimensión autoestima en función del sexo

Autoestima	Hombres		Mujeres		T	P
	Media	D.T.	Media	D.T.		
46. Considero que soy capaz de hacer cualquier cosa que me proponga	4,50	,548	4,38	,500	0,510	,616
47. Me siento bien valorado o valorada por los y las demás	4,00	1,095	4,29	,588	-0,836	,413
48. Acepto las críticas porque me sirven para mejorar	3,33	,516	3,71	,772	-1,091	,288
49. Siento miedo a fracasar en mis relaciones	3,17	1,472	3,06	1,237	0,167	,869
50. Me considero mejor que los y las demás	1,67	,816	1,53	,624	0,428	,673

Del mismo modo, los resultados del Análisis de Varianza (ANOVA) (n.s.=,05) presentes en la tabla 55 revela la ausencia de diferencias significativas en la dimensión autoestima teniendo como elemento diferencial la edad.

Tabla 55: Resultados del pre-test en la dimensión autoestima en función de la edad

Autoestima	15 años		16 años		17 años		18 años		F	P
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.		
46. Considero que soy capaz de hacer cualquier cosa que me proponga	4,38	,518	4,56	,527	4,25	,500	4,00	,000	0,583	,634
47. Me siento bien valorado o valorada por los y las demás	4,00	,926	4,22	,667	4,50	,577	4,50	,707	0,491	,639

Tabla 55 (continuación): Resultados del pre-test en la dimensión autoestima en función de la edad

Autoestima	15 años		16 años		17 años		18 años		F	P
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.		
48. Acepto las críticas porque me sirven para mejorar	3,63	,916	3,56	,726	3,50	,577	4,00	,000	0,217	,883
49. Siento miedo a fracasar en mis relaciones	3,25	1,035	3,38	1,598	2,25	,957	3,00	1,414	0,736	,544
50. Me considero mejor que los y las demás	4,13	,991	4,22	,667	4,25	,957	4,50	,707	1,139	,359

Analizadas todas las dimensiones del cuestionario HASOA en su implementación pre-test, se podría concluir que el alumnado tiene un dominio bastante alto de las habilidades socioafectivas antes de la aplicación del programa AYANA. Las elevadas puntuaciones obtenidas pueden corresponder a una percepción acertada de los y las discentes sobre sus habilidades o, por el contrario, podría suponer una percepción errónea basada en una valoración de sus habilidades más elevada de la que realmente es. Igualmente, es preciso atender a elementos como la deseabilidad social, que puede distorsionar esta primera evaluación de las habilidades socioafectivas del alumnado.

2. Descripción de la implementación del programa AYANA

El programa AYANA se implementó en las sesiones de EF durante las fechas correspondidas entre el 25 de marzo y 25 de junio de 2014. Durante las diez primeras sesiones se desarrollaron actividades correspondientes al calentamiento expresivo, la relajación holística y la reflexión compartida. Posteriormente, se pusieron en marcha diez sesiones más, correspondientes a un proyecto cooperativo contando estas con calentamiento expresivo, espacio de creación, relajación holística y en la mayoría de las sesiones una reflexión compartida. En este sentido se puso en común con el alumnado, a lo largo de las sesiones, el formato que tendría el proyecto grupal que debían realizar para que su participación fuera evaluada. Tras diferentes momentos de reflexión y negociación el alumnado llegó a un acuerdo, siendo el videoclip el formato elegido como proyecto cooperativo.

La primera de las sesiones, **Cheque-arte**, se desarrolló con el objetivo de tomar contacto con el alumnado. En primera instancia los y las adolescentes manifestaban sentimientos encontrados entre la ilusión, expectación y la inseguridad ante la presencia de un nuevo docente junto a su profesor de EF. En esta sesión se implementó el pre-test para obtener información sobre la percepción de los y las discentes sobre sus habilidades socioafectivas. Seguidamente se desarrolló la sesión buscando el componente lúdico en todas las propuestas con la intención de que el alumnado se divirtiera y conociera la manera en la que el nuevo docente planteaba las actividades. Esta sesión supuso un espacio de conocimiento de la configuración de las relaciones interpersonales, las posibles barreras existentes referidas al contacto físico entre iguales, el clima dominante en el aula y la capacidad del alumnado para desinhibirse.



Imagen 1: Sesión Cheque-arte

En este caso podríamos considerar esta propuesta como una microsesión ya que, debido al tiempo invertido en la cumplimentación del pre-test al comienzo de la misma, solo se llevó a cabo una dinámica en el espacio de creación. La sesión se desarrolló al completo ya que se consideró interesante que el alumnado vivenciara la sesión en su totalidad como primera toma de contacto.

La sesión titulada **¡Desinhibición por norma!** suponía el punto de partida del grupo clase en esta primera fase del proyecto. Así, se pretendía que el alumnado se desinhibiera de manera que pudiera aprender y disfrutar de las dinámicas planteadas, consiguiendo acercarse más al contacto físico con sus iguales. De esta forma ampliaron su repertorio de acciones corporales y aparecieron líderes positivos. Por otro lado, en la relajación holística se desarrollaron una serie de normas entre alumnado y docente sobre las que se construyó la filosofía a seguir en las sesiones del programa. Con todo ello se trabajaron cuestiones referidas a las dimensiones de cooperación y liderazgo, respeto y responsabilidad o resolución de conflictos. En la reflexión compartida de esta sesión el alumnado destacó que las normas realizadas servirían para que el grupo funcionara de forma adecuada. Con respecto a su rol de líder, varias personas manifestaron haberse sentido cómodos y cómodas, en contraposición con otros compañeros y compañeras que mostraban cierta indiferencia ante su posición de liderazgo.

Con las normas consensuadas por el grupo el docente realizó un decálogo. En este caso el diseño constaba de las normas y de un espacio en blanco, en la esquina inferior derecha, empleado para que el alumnado firmara el decálogo a modo de ratificar su compromiso en el cumplimiento de las mismas. Dicho decálogo fue presentado en la siguiente sesión y se mantuvo visible en el espacio donde se desarrollaban las sesiones durante todo el programa.



Imagen 2: Cartel de normas

La sesión III, **¡Qué cuerpool!**, supuso el inicio en el trabajo del elemento cuerpo para el alumnado. Con esta sesión se pusieron en juego las dimensiones de respeto y responsabilidad, autoestima, patrones de relación y socialización y gestión emocional. Todo ello se puso en práctica a partir de un trabajo del elemento cuerpo, dirigido a la utilización del mismo en el aula mediante la realización de acciones cotidianas, la conexión con otros compañeros o compañeras a través del contacto físico, la adquisición de nuevos movimientos y el control de diferentes partes del cuerpo. El trabajo para superar la barrera del contacto físico, entre los y las discentes, se realizó a partir de propuestas donde el alumnado conectó con sus iguales mediante acciones cargadas de respeto y cuidado, abandonando los miedos, tensiones o prejuicios.

En esta sesión no se desarrolló reflexión compartida puesto que se consideró interesante que, tras la última propuesta, el alumnado se fuera con la energía y el estado de ánimo conseguido en la relajación holística. Al ser una dinámica expresiva donde se ponen en juego la dimensión creativa y estética, los resultados obtenidos generaron momentos distendidos y en clave de humor entre el grupo clase, por lo que se decidió que se fueran motivados y motivadas para la próxima sesión.



Imagen 3: Sesión ¡Qué cuerpooo!

La cuarta sesión titulada **Encontr-arte** suponía la continuación de la anterior. Mediante propuestas lúdicas se abordarían dimensiones como la autoestima, la cooperación y el liderazgo, el respeto y la responsabilidad o la resolución de conflictos. Al seguir trabajando el cuerpo como elemento fundamental se diseñó la sesión para que vivenciaran aspectos relacionados con el estatismo y el control corporal, así como la experimentación de diferentes gestos y posturas. Igualmente se continuó con la progresión hacia la eliminación de la barrera del contacto físico y la creación de una sensación de pertenencia al grupo a través de trabajo cooperativo, además de iniciar al alumnado en la experimentación de diferentes energías de movimiento mediante el trabajo basado en la creatividad. Esta sesión se desarrolló al completo debido a la ausencia del profesor del grupo. A lo largo de esta, algunos de los y las discentes se mostraron reacios a participar en algunas propuestas, en la mayoría de los casos por vergüenza, lo cual muchas veces se traducía en frases como "esto es una tontería". Esto, junto al retraso en la llegada del alumnado al pensar que no habría EF por la ausencia del profesor provocó que el espacio de creación fuera menos extenso.

Igualmente, no se desarrolló reflexión compartida ya que la última dinámica generó una mayor aceptación, aunque cierta parte del alumnado seguía mostrándose reticente en su participación. Debido a esto, se decidió posponer dicha reflexión con el

objetivo de que, los alumnos y alumnas, se fueran con la energía positiva generada en la última propuesta esperando encontrar a un alumnado más receptivo en las sesiones venideras.



Imagen 4: Sesión Encontr-arte

Re-conocerse concluía con las sesiones dedicadas al cuerpo. En esta se pusieron en juego elementos relacionados con dimensiones como la empatía, el respeto y la responsabilidad, la autoestima y la gestión emocional. De esta forma se buscaba consolidar aquellos aspectos trabajados en lo referente al cuerpo en las sesiones anteriores, además de ampliar el repertorio de movimientos corporales y fomentar el cuidado a través del contacto saludable y respetuoso entre iguales. Para que el alumnado fuera acercándose a otro de los elementos de la EC se desarrolló una dinámica que combinaba el cuerpo y el tiempo, con la intención de que sintieran el peso de su cuerpo en quietud, sobre el suelo o una colchoneta, y se iniciaran en el trabajo de un nuevo elemento. Aprovechando que era la última sesión dedicada al cuerpo se procedió a realizar una reflexión compartida donde el alumnado expresó algunos aspectos de los trabajados hasta ahora. Para ello se les preguntó sobre cómo se habían sentido cuando habían abrazado a compañeros y compañeras y cuáles fueron sus sensaciones al ser abrazados. La mayoría aseguró que no les había resultado violento, incluso que les parecía agradable, mientras que otros y otras

adolescentes destacaron que había sido "raro". Además, manifestaron que no solían darse muchos abrazos y si lo hacían era con sus amigos y amigas más cercanos. Varias personas del grupo señalaron que sería agradable que se abrazaran más.

En este momento, la participación en las reflexiones compartidas era escasa, pese a invitarse a todo el alumnado a que se expresara libremente, por lo que la información que aportaban era muy escueta.

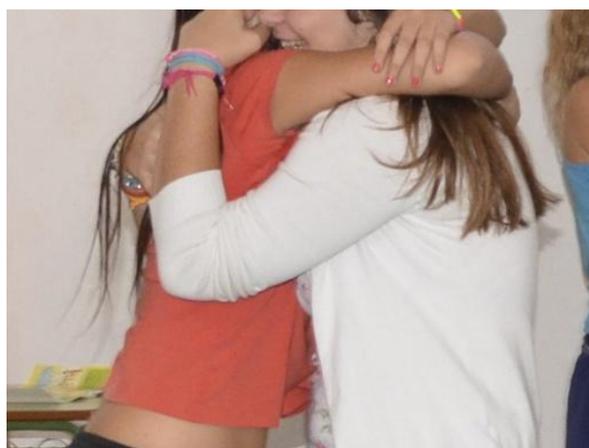


Imagen 5: Sesión Re-conocerse

Desplaz-arte fue la sesión de apertura para trabajar el espacio como elemento fundamental. Así, los objetivos de la sesión buscaban que el alumnado descubriera el espacio y las posibilidades de desplazamiento en línea recta, en diferentes niveles e incorporara los elementos trabajados en las sesiones de cuerpo. Otro de los objetivos fue el contacto ocular como elemento de comunicación corporal. En esta sesión las dinámicas planteadas estaban dirigidas al trabajo de patrones de relación y socialización, respeto y responsabilidad, resolución de conflictos y autoestima. El carácter lúdico de las dinámicas provocó que el alumnado participara con mayor frecuencia que hasta ahora ya que, por otro lado, contaban con mayores recursos para poner en práctica.

Debido al buen ambiente creado en el grupo durante la sesión se optó por no realizar reflexión compartida con el objetivo de que el alumnado se fuera con esas buenas sensaciones y encarara las futuras sesiones con buena disposición.



Imagen 6: Sesión Desplaz-arte

La sesión VII, **Curv-arte**, sería la continuación de la sesión anterior puesto que buscaba ampliar los tipos de desplazamiento, además de trabajar la capacidad para observar cambios en el espacio. Este momento sería clave para el trabajo de las dimensiones planteadas para este estudio puesto que se ponían en juego cuestiones relacionadas con la cooperación y el liderazgo, la autoestima, el respeto y la responsabilidad, la gestión emocional, la resolución de conflictos o la asertividad. Esta sesión fue desarrollada íntegramente ya que resultaba cardinal terminar de conectar con un grupo que presentaba, en algunos casos, alumnado poco implicado en las dinámicas. El transcurso de las propuestas fue bastante complejo ya que los chicos y las chicas se encontraban nerviosos, siendo necesario hacer referencia a las normas en numerosas ocasiones. Tras la sesión no se realizó una reflexión compartida al uso, sin embargo, se decidió reunir a aquellos alumnos y alumnas que se habían posicionado más a la defensiva con respecto al programa para conocer su opinión y cómo se encontraban.

Este acercamiento generó una mejora en el vínculo con los y las discentes más contrarios a las actividades del programa, ya que hizo que el alumnado se sintiera escuchado sin ser juzgado. El total de este grupo manifestó que se encontraba bastante saturado y cansado por la carga de actividades académicas, así como por las

presiones a las que estaban siendo sometidos, tanto por sí mismos y sí mismas como por sus familias. Es preciso destacar que un número elevado de alumnos y alumnas de este grupo se encontraban repitiendo curso, de ahí las presiones a las que se veían sometidos y sometidas.

Por otro lado, la primera dinámica del espacio de creación, pese a no tener un componente expresivo explícito, tenía como objetivo que el alumnado terminara de eliminar la barrera del contacto físico con sus iguales a través del carácter lúdico de la propuesta.



Imagen 7: Sesión Curv-arte

Viaje espacio-temporal cerraba el trabajo de espacio y daba lugar al comienzo con el elemento tiempo. Tras lo ocurrido en la sesión anterior era necesario que el alumnado hiciera un trabajo de autoestima, empatía, gestión emocional y asertividad. A través del desarrollo de estas dimensiones se les inició en el trabajo del tiempo mediante la combinación de dicho elemento con lo trabajado en sesiones anteriores. De esta forma se buscó que el alumnado interaccionara con todo el grupo, ya que en ocasiones se observaban ciertas tendencias a agruparse por género, pese a las indicaciones del docente. Con esta sesión se pretendía que el alumnado se adentrara en las dimensiones creativas y estéticas de la EC. Habiendo acabado con el elemento espacio se realizó una reflexión referida a la invisibilidad de determinadas personas en el grupo. El alumnado se mostraba consciente de que en su propio grupo había compañeros y compañeras con menos visibilidad, y lo desagradable que debía resultar

para estas personas. Algunos alumnos y alumnas plantearon que en algunos casos es una decisión personal y que resultaba muy complicado, o no tenían herramientas para incluir a esas personas en el grupo. Varios chicos y chicas comentaron que a veces preferían no involucrarse con el grupo porque consideraban que este había adquirido una dinámica que, en algunas ocasiones, no les gustaba, por lo que preferían mantenerse al margen. Tras una reflexión grupal sobre el respeto a las decisiones de cada persona y la importancia de que el grupo funcione como tal, se apreciaba mayor sensación de pertenencia al grupo entre el alumnado.

Debido a lo acontecido en la sesión anterior se decidió dar un carácter más lúdico a las propuestas de Viaje espacio-temporal, para intentar captar y aumentar el interés del alumnado en las sesiones de EC.



Imagen 8: Sesión Viaje espacio-temporal

Para abrir el trabajo en el elemento tiempo se desarrolló la sesión **Al ritmo del cuerpo**, a través de la cual se pusieron en marcha actividades dirigidas a la diferenciación del pulso y el ritmo, el conocimiento de las frases musicales y la iniciación hacia el trabajo creativo y la sensibilización artística. En cuanto al desarrollo de las dimensiones se pusieron en juego todas ellas en esta sesión ya que, a partir de las propuestas de clase, así como la reflexión compartida al final de la misma, era necesario hacer hincapié en los aspectos que conforman este trabajo. Tras la dinámica que había adquirido el grupo, fue necesario hacer una observación sobre cómo había funcionado el mismo a lo largo de la sesión. Es preciso destacar que, en este caso, la vuelta a calma la llevó a cabo el profesor responsable del grupo, por lo que pasamos directamente a la reflexión compartida.

De esta manera se pretendía realizar una reflexión compartida con el alumnado que estuviera dirigida a trabajar aquellos aspectos que resultaban más complejos en cuanto a la progresión como grupo-clase. El objetivo de la reflexión fue generar una visualización sobre la dirección hacia la que caminaba el grupo, la utilidad del proceso en el que se encontraba inmerso, así como la identificación de los posibles problemas que estuvieran ocurriendo y las diferentes soluciones que planteaba el grupo. Durante la reflexión se pudo observar que, pese a que el alumnado se pudiera mostrar desubicado en algún momento, era consciente de la importancia de las actividades que se le estaban planteando. Esto provocaba que en algunos momentos no supiera cómo enfrentarse a las dinámicas ya que, como manifestaron algunas personas del grupo, se encontraban con barreras individuales que les impedían que su rendimiento fuera todo lo alto que quisieran. Una vez finalizada la reflexión se consiguió que el grupo tomara conciencia de que este hecho era parte del proceso y que descubrir dichas barreras era fundamental para poder superarlas.



Imagen 9: Sesión Al ritmo del cuerpo

Con **Frases corporales** alcanzábamos el ecuador del programa y cerrábamos la primera fase del mismo. A lo largo de las propuestas de esta sesión se trabajaron las dimensiones de respeto y responsabilidad, cooperación y liderazgo, patrones de relación y socialización y la resolución de conflictos. Estas dimensiones se pusieron en

juego mediante las dinámicas dirigidas a escuchar y sentir la música, a trabajar las frases musicales, al uso del cuerpo y el espacio en el tiempo, a la incorporación de movimientos conocidos y a la creación de composiciones coreográficas con calidad estética.

En cuanto al grupo, se apreciaba cierto esfuerzo por superar algunas de las dificultades que planteaban en la sesión anterior, lo cual generó un importante grado de concentración. Esto suscitó un continuo flujo de preguntas y dudas del alumnado sobre cómo acometer cada actividad, lo que influyó en la duración de las propuestas. Ante la implicación del grupo en las actividades, y a riesgo de quedarnos sin tiempo para realizar la reflexión compartida, se prefirió atender estas dudas para que el alumnado terminara la sesión con una sensación de éxito.



Imagen 10: Sesión Frases corporales

La fase dos del programa, es decir el *Proyecto expresivo*, comenzó con la sesión XI titulada **Inci-arte**. A partir de este momento todas las sesiones se desarrollaron al completo, por lo que se generaba la oportunidad de trabajar en mayor profundidad cada dimensión del programa. Durante esta primera sesión se buscaba que el alumnado se desinhibiera a nivel emocional para que pudiera expresar en público como se sentía. De esta forma se conseguiría una mayor cohesión grupal y cooperarían para alcanzar objetivos comunes. Para alcanzar estos objetivos se buscó resaltar la importancia de cada miembro del grupo o el cuidado de cada persona a través de

dinámicas donde se realizaría un repaso de los diferentes elementos trabajados, ayudando al alumnado a implicarse en el proyecto común. Las dimensiones puestas en juego en esta sesión fueron la resolución de conflictos, el respeto y la responsabilidad, la autoestima, la empatía, la asertividad y la gestión emocional. La última propuesta fue una reflexión compartida donde el alumnado manifestó su satisfacción sobre la sesión, sus dificultades y fortalezas en las dinámicas realizadas, así como el objetivo que ellos y ellas percibían que se pretendía. En general la sesión tuvo muy buena acogida, aunque comentaron que las actividades en las que se exponían de manera individual y que requerían mayor uso de recursos expresivos les habían resultado más complicadas. Igualmente señalaron que se encontraban más cómodos y cómodas en propuestas cooperativas, muy probablemente debido a que el éxito grupal estaba garantizado y no se sentían tan expuestos y expuestas como en las anteriores, por lo que tenían mayor libertad para desinhibirse. Igualmente, habían manifestado en varias ocasiones que las propuestas pertenecientes a la relajación holística eran las que más disfrutaban debido a que normalmente no encuentran espacios que les permitan llegar a la relajación.

En cuanto a los objetivos, el grupo se encontraba en un momento en el que le daba gran importancia a la participación y la desinhibición, ya que en muchas ocasiones consideraba que la mayoría de las propuestas tenían el objetivo de eliminar las barreras individuales de cada persona. En cualquier caso, un sector del grupo vislumbraba claramente la intención de cada propuesta, lo cual se hacía palpable en dicha reflexión. Como elemento destacable aparece el interés del grupo al completo en comenzar el proyecto debido a su deseo de bailar y preparar una coreografía que sirviera de colofón al programa.



Imagen 11: Sesión Inci-arte

La sesión XII, **Proces-ando**, tenía un claro enfoque hacía el comienzo del proyecto cooperativo que debían realizar. De esta manera se pusieron en práctica actividades relacionadas con las frases musicales, las energías o calidades de movimiento y la sensibilidad artística. También se realizaron propuestas dirigidas a que el alumnado creara pequeñas coreografías por grupo que podrían emplear para su proyecto final. En cuanto a las dimensiones trabajadas, las más reseñables son la cooperación y el liderazgo, la gestión emocional, la resolución de conflictos y la autoestima. Al finalizar la sesión se realizó una reflexión compartida para que el alumnado ofreciera su perspectiva sobre el proceso, las dificultades y como se habían sentido a lo largo de las propuestas. En general el grupo se encontraba satisfecho por sus respuestas en las dinámicas de la sesión, lo cual generaba un estado de euforia entre los y las componentes del mismo. Destacaban que les había sorprendido como una dinámica que al principio parecía competitiva se había transformado en cooperativa al tener que enseñarse, entre los grupos, sus pequeñas coreografías. En lo referente a las dificultades manifestaban los escasos recursos en cuanto a pasos de danza con los que contaban.

Se realizó un pequeño debate sobre qué estilos musicales y de danza eran sus predilectos para emplearlos en la coreografía que sería grabada. Tras la puesta en común, con la presencia del docente como guía, se determinó que su proyecto cooperativo giraría en torno a la danza urbana. En este momento, tras indicar sus dificultades y elegir el estilo de danza, se les informó que en la próxima sesión contaríamos con un experto en dicho estilo, lo cual generó en el grupo una gran motivación y expectativa.



Imagen 12: Sesión Proces-ando

El **Taller de danza urbana** buscaba introducir al alumnado en este estilo, conociendo pasos a tiempo y contratiempo, transiciones, cambios de posición y como elaborar una pequeña coreografía. Así, la sesión contemplaba el respeto y la responsabilidad, la cooperación, la resolución de conflictos y la autoestima como principales dimensiones. La presencia de un profesional de la danza urbana que les mostró todo lo anteriormente señalado, hizo que el alumnado se motivara aún más para la consecución del proyecto en común. La expectativa que levantó este taller condujo al alumnado a reflexionar sobre la posibilidad que se les brindaba de experimentar y trabajar este estilo, por lo que aprovecharon los últimos minutos de la sesión para preguntar al experto cuestiones referidas sobre la danza urbana, su trayectoria y como iniciarse en el estilo.



Imagen 13: Taller de danza urbana

Coreografi-arte suponía la sesión de inicio del proceso coreográfico del grupo para la consecución del proyecto común. Poniendo en juego todas las dimensiones del programa, el objetivo pasaba porque el grupo adquiriera mayor cohesión creando nuevos lazos mediante el trabajo cooperativo. Igualmente, se buscó desarrollar la creatividad mediante todos los aprendizajes realizados hasta el momento, lo cual generaría un aumento de la autoestima del alumnado. La reflexión cambió de tono completamente con respecto a las sesiones anteriores. En este caso las dudas o problemas planteadas surgían como grupo y no como alumnos o alumnas individuales, lo cual indicaba que el proyecto común había cohesionado al alumnado. En cuanto a los objetivos de algunas de las propuestas se apreciaba que había mayor número de personas que habían encontrado el sentido que tenía la actividad, por lo que se estaba produciendo un cambio en su manera de afrontar las sesiones. Cuando hubo que exponer cómo nos sentíamos tras el trabajo realizado se observaron sentimientos encontrados ya que apreciaban su evolución y se sorprendían de que estuvieran realizando actividades que jamás se habrían planteado. En contraposición sentían la necesidad de la inmediatez, queriendo alcanzar objetivos para los que aún debían seguir trabajando. En cualquier caso, se sentían muy motivados y motivadas con el trabajo realizado.



Imagen 14: Sesión Coreografi-arte

En la misma línea que en la sesión anterior se planteó **¡A bailar!**, en cuanto a objetivos y dimensiones. En este momento el alumnado era quien tomaba la iniciativa en cuanto al grupo clase ya que habían hecho suyo el proyecto planteado. Destacaba la implicación de los y las líderes del grupo que movilizaban a sus iguales para que el trabajo fuera lo más fluido y exitoso posible. En lo referente a la elección de los estiramientos en la relajación holística, se optó por estos ya que promueven hábitos saludables en la práctica de la actividad física, incorporando elementos de una técnica corporal como el yoga.

Al realizar la reflexión compartida aparecieron algunas cuestiones referentes a la resolución de conflictos y cómo gestionarlos. La interacción entre los y las diferentes componentes del grupo había generado confrontaciones en cuanto a ideas y opiniones. Pese a que las habían resuelto sin acritud y de manera asertiva entendían que esa confrontación era un conflicto y por lo tanto era negativo. Tras dejar expresarse a las diferentes personas del grupo, el docente hizo una aclaración alabando la manera en la que habían gestionado dichas confrontaciones y explicando la importancia que tiene el conflicto, desde una perspectiva positiva, para el progreso de un grupo. Esto generó en el grupo satisfacción y sensación de estar en la buena dirección. Como propuesta para ampliar sus recursos e información sobre danza urbana se planteó la posibilidad de crear un correo electrónico del grupo clase donde se encontraría presente el docente, para que, a modo de plataforma virtual,

encontraran un espacio de acceso a vídeos-tutoriales que fueran de utilidad en referencia al proyecto. Creado dicho correo el alumnado lo utilizó para preguntar dudas y acceder a diferentes vídeos donde encontraban recursos para su coreografía.



Imagen 15: Sesión ¡A bailar!

Habiéndose nutrido de numerosos recursos, la sesión XVI, **Imaginario cooperativo**, sirvió para poner en común lo que habían encontrado en internet y terminar la coreografía. Manteniendo los mismo objetivos y dimensiones que en las dos sesiones anteriores, el alumnado finalizó la coreografía alcanzando un estado de felicidad y satisfacción por el trabajo realizado. El grupo clase consideraba que la consecución de dicho proceso coreográfico había sido un éxito y mostraban su orgullo por ello. Esta satisfacción tenía un valor grupal, por lo que la dinámica había cambiado de la individualidad de las primeras sesiones a una mayor cooperación y sensación de pertenencia al grupo.



Imagen 16: Sesión Imaginario cooperativo

La última sesión previa a la grabación del videoclip se tituló **Ensay-arte**. En este momento se pretendió motivar al alumnado ante la finalización del proyecto y así trabajar la autoestima. De la misma forma se buscó destacar el componente afectivo-comunicativo y cooperativo del proyecto que habían desarrollado. Además de lo señalado, las dimensiones puestas en juego en esta sesión fueron todas las pertenecientes al programa, puesto que el grupo había adquirido una dinámica donde el trabajo que realizaba incorporaba con cierto grado de fluidez las habilidades socioafectivas planteadas para este estudio. En la reflexión, el grupo manifestó su felicidad y nerviosismo ante la grabación del videoclip ya que consideraba que su evolución se podría considerar como exitosa y quería que ese progreso se apreciara en su trabajo final. Ante esta reflexión, el grupo propuso buscar espacios fuera del horario lectivo para practicar la coreografía, lo cual supone un enorme avance en cuanto a la creación de lazos entre las diferentes personas del grupo clase.



Imagen 17: Sesión Ensay-arte

La sesión **Grab-arte** fue todo un éxito ya que el alumnado estaba muy implicado para que todo fluyera y saliera perfectamente. Les resultaba difícil no mostrarse nerviosos y nerviosas por la finalización del proyecto. Esto contrastaba con la felicidad y complicidad que existía entre los y las componentes del grupo. De esta forma, la sesión abarcaba de nuevo todas las dimensiones de este trabajo. Con el objetivo de que la grabación fuera un momento distendido y que disfrutaran de la experiencia se realizaron varias pruebas previas a la grabación. A lo largo de toda la sesión se buscó que el alumnado se sintiera motivado y apoyado para que pudiera desplegar todo lo

aprendido a lo largo del programa. Igualmente, la grabación se realizó desde diferentes planos garantizando que todo el alumnado fuera visible en el montaje final y como estrategia para restarle presión al alumnado.



Imagen 18: Sesión Grab-arte

Vision-arte estuvo dirigida a la presentación del videoclip, realización del cuestionario de satisfacción y del postest. La sesión se desarrolló en el aula del grupo clase donde el alumnado disfrutó del visionado del videoclip⁷ destacando aquellas cuestiones que consideraban más positivas de su participación y tomándose con humor las que entendían que no les había salido con la calidad que les hubiera gustado como algunos pasos, su expresión facial o cuando notaban que se habían perdido en la coreografía. Esta sesión sirvió para trabajar de nuevo todas las dimensiones de esta investigación a través del visionado de su proyecto común. Tras la cumplimentación del cuestionario de satisfacción y el postest se invitó al alumnado a que asistiera al grupo de discusión como cierre del proyecto.

⁷Enlace del vídeo final: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/14002984/helvia/bitacora/index.cgi?wIdPub=2098>

COREOGRAFÍA DE 4º ESO C

Escrito por: **JOSÉ MIGUEL LÓPEZ JURADO**, sábado 28 de junio de 2014 , 02:05 hs, en la categoría: [Educación Física](#)



El grupo de **4º ESO C** ha realizado una **coreografía** para colaborar con **José Manuel Armada Crespo** en su tesis de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

Informa: **Fernando Martínez**

Imagen 19: Captura de pantalla del portal del IES Averroes

La afluencia al grupo de discusión, en la sesión **Comunic-arte**, fue bastante elevada teniendo en cuenta que las clases habían concluido. Esta actividad supuso una reflexión grupal muy satisfactoria de todo el proceso vivido a lo largo del programa de EC, como se verá en apartados posteriores.

De nuevo el trabajo de todas las dimensiones se hacía visible debido a las reflexiones del alumnado. Entre estas reflexiones se destacó, por parte del alumnado, lo positivo de la experiencia durante el programa, su percepción sobre el desarrollo de las habilidades socioafectivas en sus iguales o la posibilidad de extrapolar los conocimientos adquiridos a la vida cotidiana, entre otras cuestiones que se recogen con mayor detalle en el punto 4 de este bloque.



Imagen 20: Imagen del grupo de discusión

Una vez descrita la implementación del programa AYANA se procedió a extraer los resultados de las diferentes herramientas empleadas a lo largo del mismo y que se presentan en los siguientes apartados. Así, las herramientas utilizadas fueron el cuestionario HASOA, usado para medir las habilidades socioafectivas previa y posteriormente a la implementación del programa AYANA, el grupo de discusión, donde el alumnado pudo expresar oralmente su experiencia y valoración sobre el programa, y el cuestionario de satisfacción, cuyo objetivo era recoger información acerca de las actuaciones referidas a las dimensiones del programa y la satisfacción del alumnado con el mismo.

3. Valoración del impacto del programa AYANA

Descritas las habilidades socioafectivas del alumnado previas a la puesta en marcha del programa AYANA, así como la implementación de este último, se presentan los resultados obtenidos tras la aplicación del cuestionario HASOA en su formato post-test y el estudio comparativo de medias correspondiente que ha supuesto la aplicación de una prueba t de Student ($n.s.=,05$).

Para una mejor comprensión de los resultados obtenidos se va a realizar un análisis por dimensiones con el objetivo de comprobar el impacto del programa en cada uno de los componentes establecidos.

3.1. Empatía

En primer lugar, y atendiendo a los resultados extraídos del post-test, se observa que todos los valores medios están por encima de 4. Esto indica que el alumnado es competente en la dimensión empatía (ver tabla 56).

Tabla 56: Resultados de la prueba de t para la dimensión empatía

Empatía	Pre-test		Post-test		t	P
	Media	DT	Media	DT		
10. Soy capaz de ponerme en la situación de algún compañero o compañera	4,48	,511	4,47	,513	0,029	,977
11. Comprendo las reacciones de mis compañeros o compañeras	3,83	,576	4,11	,658	-1,466	,150
12. Apoyo a mis compañeros o compañeras cuando percibo que les ocurre algo	4,43	,662	4,37	,684	0,318	,752

Analizando el efecto del programa sobre esta dimensión, procedimos a analizar la diferencia de medias entre el pre-test y el post-test con la aplicación de una prueba t de Student ($n.s.=,05$). No se muestran diferencias estadísticamente significativas entre las medias anterior y posterior a la participación del alumnado en el programa, lo que no supone un impacto significativo en los niveles de adquisición de esta dimensión competencial.

Atendiendo al sexo como matiz diferencial en el post-test, se aprecia la ausencia de diferencias significativas (ver tabla 57) en la empatía del alumnado tras aplicar la prueba analítica correspondiente.

Tabla 57: Resultados del post-test en la dimensión empatía en función del sexo

Empatía	Hombres		Mujeres		t	P
	Media	D.T.	Media	D.T.		
10. Soy capaz de ponerme en la situación de algún compañero o compañera	4,75	,500	4,40	,507	1,230	,236
11. Comprendo las reacciones de mis compañeros o compañeras	4,25	,500	4,07	,704	0,485	,634
12. Apoyo a mis compañeros o compañeras cuando percibo que les ocurre algo	4,00	,816	4,47	,640	-1,230	,236

Igualmente, al realizar un Análisis de Varianza de un Factor (ANOVA) (n.s.=,05) para establecer diferencias referidas a la edad del alumnado, tampoco se aprecia que esta variable sea generadora de matices diferenciales (ver tabla 58).

Tabla 58: Resultados del post-test en la dimensión empatía en función de la edad

Empatía	15 años		16 años		17 años		18 años		F	P
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.		
10. Soy capaz de ponerme en la situación de algún compañero o compañera	4,67	,516	4,63	,518	4,00	,000	4,00	,000	2,382	,110
11. Comprendo las reacciones de mis compañeros o compañeras	4,00	,632	4,38	,744	3,67	,577	4,00	,000	0,954	,440
12. Apoyo a mis compañeros o compañeras cuando percibo que les ocurre algo	4,50	,837	4,38	,744	4,33	,577	4,00	,000	0,236	,870

3.2. Asertividad

Las respuestas extraídas del post-test ofrecen en la dimensión asertividad unos resultados que apuntan hacia una valoración elevada de la percepción de adquisición de la misma una vez finalizado el programa.

Tabla 59: Resultados de la prueba de t para la dimensión asertividad

Asertividad	Pre-test		Post-test		T	P
	Media	DT	Media	DT		
13. La intención de lo que expreso oralmente coincide con mi postura corporal	3,96	1,022	4,05	,705	-0,347	,730
14. Controlo mi carácter para mantener la compostura y las formas	3,39	,988	3,63	1,165	-0,724	,474
15. Cuando quiero algo lo cojo sin pensar en cómo se sentirán los demás	2,00	,953	1,95	,848	0,187	,853
16. Si algo me molesta de un compañero o compañera se lo digo de forma que no se sienta atacado o atacada	3,73	,985	3,68	,820	0,151	,881
17. Expreso con facilidad mis sentimientos	3,87	1,325	3,58	1,610	0,642	,524
18. Para conseguir lo que quiero suelo intimidar a compañeros o compañeras	1,39	,656	1,47	1,020	-0,316	,753
19. Suelo ceder a las peticiones de los demás sin exponer mis deseos	2,26	,915	2,37	,895	-0,383	,704

Atendiendo a los resultados de la prueba de t de Student ($n.s.=,05$) para esta dimensión se observan pequeños contrastes diferenciales entre los valores medios obtenidos en el pre-test y el post-test pero es preciso destacar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la medias anterior y posterior en ninguno de los ítems correspondientes a esta dimensión (ver tabla 59).

En lo referente al análisis del post-test atendiendo al sexo como variable predictora de diferencias, se aprecian diferencias significativas en el ítem 17 tras la comparación de medias correspondiente, que revelan que el alumnado femenino expresa con mayor facilidad sentimientos respecto al masculino (ver tabla 60).

Tabla 60: Resultados del post-test en la dimensión asertividad en función del sexo

Asertividad	Hombres		Mujeres		t	P
	Media	D.T.	Media	D.T.		
13. La intención de lo que expreso oralmente coincide con mi postura corporal	4,00	,816	4,07	,704	-0,163	,872
14. Controlo mi carácter para mantener la compostura y las formas	4,00	,816	3,53	1,246	0,702	,492
15. Cuando quiero algo lo sin pensar en cómo se sentirán los demás	1,25	,500	2,13	,834	-1,999	,062
16. Si algo me molesta de un compañero o compañera se lo digo de forma que no se sienta atacado o atacada	3,25	,957	3,80	,775	-1,207	,244
17. Expreso con facilidad mis sentimientos	2,00	,816	4,00	1,512	-2,513	,022
18. Para conseguir lo que quiero suelo intimidar a compañeros o compañeras	1,25	,500	1,53	1,125	-0,483	,635
19. Suelo ceder a las peticiones de los demás sin exponer mis deseos	2,50	1,291	2,33	,816	0,323	,751

Asimismo, atendiendo a la edad como elemento diferencial, se observa en la tabla 61, que no hay diferencias significativas en las respuestas del alumnado en el post-test para la dimensión asertividad tras la comparación correspondiente.

Tabla 61: Resultados del post-test en la dimensión asertividad en función de la edad

Asertividad	15 años		16 años		17 años		18 años		F	P
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.		
13. La intención de lo que expreso oralmente coincide con mi postura corporal	3,83	,753	4,00	,756	4,00	,000	5,00	,000	1,547	,244
14. Controlo mi carácter para mantener la compostura y las formas	3,83	1,169	3,75	1,035	2,67	1,528	4,00	1,414	0,815	,506
15. Cuando quiero algo lo sin pensar en cómo se sentirán los demás	1,67	,516	2,25	1,035	1,67	,577	2,00	1,414	0,629	,607
16. Si algo me molesta de un compañero o compañera se lo digo de forma que no se sienta atacado o atacada	3,50	,837	3,88	,641	3,00	1,000	4,50	,707	1,820	,187
17. Expreso con facilidad mis sentimientos	3,67	,1506	3,38	1,768	4,33	1,155	3,00	2,828	0,314	,815
18. Para conseguir lo que quiero suelo intimidar a compañeros o compañeras	1,17	,408	1,88	1,458	1,33	,577	1,00	,000	0,721	,555
19. Suelo ceder a las peticiones de los demás sin exponer mis deseos	2,50	1,225	2,50	,756	1,67	,577	2,50	,707	0,693	,571

3.3. Patrones de relación o socialización

Los resultados que se desprenden de la cumplimentación del post-test por parte de los alumnos y alumnas muestran un elevado dominio de la dimensión patrones de relación o socialización, como se puede ver en la tabla 62.

En cuanto a los valores obtenidos en la prueba de t de Student para esta dimensión se han extraído unos resultados muy positivos en general. Así se aprecia que existe una mejora en esta dimensión en todos los ítems excepto en el 26, el cual muestra un leve

empeoramiento, aunque no existen diferencias significativas, en el agradecimiento de las acciones positivas que el resto de personas hace por el alumnado.

Tabla 62: Resultados de la prueba de t para la dimensión patrones de relación o socialización

Patrones de relación o socialización	Pre-test		Post-test		T	P
	Media	DT	Media	DT		
20. Establezco relaciones de amistad solo con un número reducido de compañeros o compañeras	2,43	1,308	1,84	1,259	1,486	,145
21. Mantengo mi grupo de amigos y amigas desde hace tiempo	4,35	,573	4,53	,513	-1,053	,299
22. Me relaciono bien con todo el grupo clase	4,22	,902	4,74	,452	-2,417	,021
23. Tengo capacidad para mantener conversaciones con personas de mi edad	4,57	,662	4,84	,375	-1,702	,097
24. Soy capaz de mantener conversaciones con personas adultas	4,39	,656	4,58	,607	-0,954	,346
25. Saludo a mis compañeros y compañeras a la entrada, y me despidos de ellos y ellas a la salida	3,96	,878	4,11	,737	-0,587	,561
26. Agradezco las acciones positivas que los y las demás hacen por mí	4,64	,581	4,58	,607	0,309	,759
27. Soy capaz de relacionarme con personas desconocidas	4,04	,878	4,22	1,003	-0,608	,547

Hasta este momento ninguno de los ítems de esta dimensión, ni de las anteriores, indicaba la existencia de diferencias significativas entre el pre-test y el post-test. Esto cambia en el ítem 22, en el cual se obtienen diferencias significativas entre los valores obtenidos en el pre-test (4,22) y los del post-test (4,74). El valor de la significación bilateral es de 0,021 lo cual indica que se han producido diferencias significativas asociadas a la implementación del programa en EC. Esta diferencia indica que el alumnado se relaciona mejor con todo su grupo clase tras la aplicación de dicho programa, pese a que el valor de partida era muy elevado.

En los resultados extraídos del post-test en función del sexo no se observan diferencias significativas en esta dimensión tras el estudio de comparación de medias efectuado, tal y como puede comprobarse en la tabla 63.

Tabla 63: Resultados del post-test en la dimensión patrones de relación o socialización en función del sexo

Patrones de relación o socialización	Hombres		Mujeres		t	P
	Media	D.T.	Media	D.T.		
20. Establezco relaciones de amistad solo con un número reducido de compañeros y compañeras	1,75	1,500	1,87	1,246	-0,160	,875
21. Mantengo mi grupo de amigos y amigas desde hace tiempo	4,50	,577	4,53	,516	-0,112	,912
22. Me relaciono bien con todo el grupo clase	4,75	,500	4,73	,458	0,064	,950
23. Tengo capacidad para mantener conversaciones con personas de mi edad	5,00	,000	4,80	,414	1,871	,082
24. Soy capaz de mantener conversaciones con personas adultas	4,25	,957	4,67	,488	-0,842	,455
25. Saludo a mis compañeros y compañeras a la entrada, y me despido de ellos y ellas a la salida	4,25	,957	4,07	,704	0,432	,671
26. Agradezco las acciones positivas que los y las demás hacen por mi	4,75	,500	4,53	,640	0,623	,541
27. Soy capaz de relacionarme con personas desconocidas	4,50	1,000	4,14	1,027	0,616	,546

De la misma manera, y teniendo la edad como patrón diferencial en el análisis de resultados, no se aprecia la existencia de diferencias significativas en este caso para las respuestas extraídas del post-test (ver tabla 64).

Tabla 64: Resultados del post-test en la dimensión patrones de relación o socialización en función de la edad

Patrones de relación o socialización	15 años		16 años		17 años		18 años		F	P
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.		
20. Establezco relaciones de amistad solo con un número reducido de compañeros y compañeras	1,83	1,329	1,88	1,458	1,67	1,155	2,00	1,414	0,027	,994
21. Mantengo mi grupo de amigos y amigas desde hace tiempo	4,67	,516	4,38	,518	4,67	,577	4,50	,707	0,414	,746
22. Me relaciono bien con todo el grupo clase	4,83	,408	4,88	,354	4,67	,577	4,00	,000	2,756	,079
23. Tengo capacidad para mantener conversaciones con personas de mi edad	4,83	,408	5,00	,000	4,67	,577	4,50	,707	1,316	,306

Tabla 64 (continuación): Resultados del post-test en la dimensión patrones de relación o socialización en función de la edad

Patrones de relación o socialización	15 años		16 años		17 años		18 años		F	P
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.		
24. Soy capaz de mantener conversaciones con personas adultas	4,67	,516	4,63	,744	4,33	,577	4,50	,707	0,201	,898
25. Saludo a mis compañeros y compañeras a la entrada, y me despidió de ellos y ellas a la salida	4,17	,753	4,13	,835	4,00	,000	4,00	1,414	0,042	,988
26. Agradezco las acciones positivas que los y las demás hacen por mí	4,33	,816	4,75	,463	4,33	,577	5,00	,000	1,029	,408
27. Soy capaz de relacionarme con personas desconocidas	4,00	1,265	4,29	,951	5,00	,000	3,50	,707	1,066	,395

3.4. Cooperación y liderazgo

Las respuestas del alumnado, en lo que a cooperación y liderazgo se refiere tras la aplicación del programa AYANA, muestran que su dominio en este sentido se podría considerar elevado (ver tabla 65).

Tabla 65: Resultados de la prueba de t para la dimensión cooperación y liderazgo

Cooperación y liderazgo	Pre-test		Post-test		t	P
	Media	DT	Media	DT		
28. Doy opción a que mis compañeros y compañeras de grupo participen, exponiendo sus opiniones e ideas	4,22	,600	4,26	,653	-0,236	,814
29. Suelo adquirir el rol de líder sin contar con la opinión de mis compañeros o compañeras	2,00	,905	2,16	1,015	-0,533	,597
30. Suelo ser elegido o elegida por mis compañeros o compañeras como representante principal en los trabajos de grupo	3,04	1,186	3,05	1,311	-0,024	,981
31. Los trabajos en grupo me hacen sentir bien	3,74	1,010	3,53	1,172	0,632	,531
51. En un equipo, cada miembro del grupo es una pieza clave o importante del mismo	4,22	,795	4,53	,697	0,915	,324

Los resultados tras la aplicación de la prueba t de Student ($n.s.=,05$) para la dimensión de cooperación y liderazgo muestran resultados dispares, pero no estadísticamente significativos, no experimentándose un impacto positivo tras la realización del programa en estas competencias.

Atendiendo al análisis realizado en el post-test en función del sexo del alumnado cuyos resultados se presentan en la tabla 66, tampoco se aprecian diferencias significativas en los valores obtenidos entre alumnos y alumnas para esta dimensión.

Tabla 66: Resultados del post-test en la dimensión cooperación y liderazgo en función del sexo

Cooperación y liderazgo	Hombres		Mujeres		t	P
	Media	D.T.	Media	D.T.		
28. Doy opción a que mis compañeros y compañeras de grupo participen, exponiendo sus opiniones e ideas	4,75	,500	4,13	,640	1,774	,094
29. Suelo adquirir el rol de líder sin contar con la opinión de mis compañeros o compañeras	1,75	,957	2,27	1,033	-0,900	,381
30. Suelo ser elegido o elegida por mis compañeros o compañeras como representante principal en los trabajos de grupo	2,75	1,708	3,13	1,246	-0,509	,617
31. Los trabajos en grupo me hacen sentir bien	3,00	1,414	3,67	1,113	-1,011	,326
51. En un equipo, cada miembro del grupo es una pieza clave o importante del mismo	4,50	,577	4,53	,743	-0,083	,935

Los resultados del análisis correspondiente en atención a la edad del alumnado, mostrados en la tabla 67, revelan la ausencia de diferencias significativas en las respuestas con respecto a la cooperación y el liderazgo.

Tabla 67: Resultados del post-test en la dimensión cooperación y liderazgo en función de la edad

Cooperación y liderazgo	15 años		16 años		17 años		18 años		F	P
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.		
28. Doy opción a que mis compañeros y compañeras de grupo participen, exponiendo sus opiniones e ideas	4,50	,548	4,25	,707	4,00	1,000	4,00	,000	0,489	,695

Tabla 67 (continuación): Resultados del post-test en la dimensión cooperación y liderazgo en función de la edad

Cooperación y liderazgo	15 años		16 años		17 años		18 años		F	P
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.		
29. Suelo adquirir el rol de líder sin contar con la opinión de mis compañeros o compañeras	2,17	,753	2,25	1,165	1,67	,577	2,50	2,121	0,293	,830
30. Suelo ser elegido o elegida por mis compañeros o compañeras como representante principal en los trabajos de grupo	3,00	1,673	3,38	1,188	3,00	1,000	2,00	1,414	0,551	,655
31. Los trabajos en grupo me hacen sentir bien	3,67	1,033	3,50	1,512	3,67	1,155	3,00	,000	0,154	,926
51. En un equipo, cada miembro del grupo es una pieza clave o importante del mismo	4,50	,837	4,63	7,44	4,33	,577	4,50	,707	0,114	,950

3.5. Respeto y responsabilidad

En esta nueva dimensión comprobamos que los valores obtenidos en el post-test tras la aplicación del programa señalan que el alumnado tiene un dominio medio-alto en lo que a respeto y responsabilidad se refiere, tal y como se observa en la tabla 68.

Los resultados obtenidos de la comparación de medias a través de la prueba de t de Student ($n.s.=,05$) en esta dimensión muestran un retroceso general en los valores del post-test con respecto al pre-test, excepto en el ítem 34. A pesar de esta observación, la información contenida en la tabla 68 muestra que las diferencias encontradas no son estadísticamente significativas.

Tabla 68: Resultados de la prueba de t para la dimensión respeto y responsabilidad

Respeto y responsabilidad	Pre-test		Post-test		T	P
	Media	D.T.	Media	D.T.		
32. Me dirijo de manera educada al resto de mis compañeros y compañeras	4,22	,671	4,16	,688	0,283	,779
33. Tengo un trato cortés hacia las figuras de autoridad (familia, docentes...)	4,39	,583	4,00	,882	1,723	,093
34. Cuando alguien se dirige de manera inadecuada hacia mí, yo contesto de manera correcta y educada	2,35	1,071	2,63	1,257	-0,790	,434
35. Pospongo cualquier cuestión, si es posible, cuando previamente he quedado con un compañero o compañera	3,78	,998	3,58	1,017	0,653	,518

Por otro lado, la tabla 69 muestra que no existen diferencias significativas, para esta dimensión, en las respuestas ofrecidas por los alumnos y las respuestas ofrecidas por las alumnas en el post-test, una vez aplicada la prueba de diferencia de medias correspondiente.

Tabla 69: Resultados del pretest en la dimensión respeto y responsabilidad en función del sexo

Respeto y responsabilidad	Hombres		Mujeres		t	P
	Media	D.T.	Media	D.T.		
32. Me dirijo de manera educada al resto de mis compañeros y compañeras	4,50	,577	4,07	,704	1,127	,275
33. Tengo un trato cortés hacia las figuras de autoridad (familia, docentes...)	3,50	,577	4,13	,915	-1,300	,211
34. Cuando alguien se dirige de manera inadecuada hacia mí, yo contesto de manera correcta y educada	2,25	,500	2,73	1,387	-0,673	,510
35. Pospongo cualquier cuestión, si es posible, cuando previamente he quedado con un compañero o compañera	3,75	,957	3,53	1,060	0,369	,716

Atendiendo a la edad (ver tabla 70), se observan diferencias significativas en el ítem 34 tras la comparación de medias mediante la realización de un Análisis de Varianza de un factor (ANOVA) ($n.s.=,05$), lo que indica que el alumnado de 18 años es más capaz que el resto de iguales de su grupo clase de responder de manera correcta y adecuada cuando otra persona se está dirigiendo a este de manera inapropiada ($I-J=2,333$, $p=,016$).

Tabla 70: Resultados del post-test en la dimensión respeto y responsabilidad en función de la edad

Respeto y responsabilidad	15 años		16 años		17 años		18 años		F	P
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.		
32. Me dirijo de manera educada al resto de mis compañeros y compañeras	4,17	,408	4,38	,744	3,67	,577	4,00	1,414	0,781	,523
33. Tengo un trato cortés hacia las figuras de autoridad (familia, docentes...)	4,50	,837	3,75	,886	3,67	,577	4,00	1,414	1,00	,420
34. Cuando alguien se dirige de manera inadecuada hacia mí, yo contesto de manera correcta y educada	3,33	1,366	2,13	,835	1,67	,577	4,00	1,414	3,421	,045
35. Pospongo cualquier cuestión, si es posible, cuando previamente he quedado con un compañero o compañera	4,33	,516	3,25	1,165	3,00	1,000	3,50	,707	1,987	,159

3.6. Resolución de conflictos

Los resultados del post-test en esta nueva dimensión arrojan unos valores que indican que los y las alumnas son competentes en la resolución de conflictos con un nivel considerado medio-alto. Al comparar estos resultados con los obtenidos en el pre-test, previa aplicación de la prueba t de Student ($n.s.=,05$), se han obtenido resultados que muestran que el alumnado tiene una peor percepción sobre su capacidad para resolver conflictos tras participar en el programa. Sin embargo, solamente en el caso del ítem 39 se observan diferencias estadísticamente significativas en contra del dominio de la gestión satisfactoria de conflictos ya que se aprecia un valor de 3,78 en el pre-test y una media de 3,26 en el post-test.

Tabla 71: Resultados de la prueba de t para la dimensión resolución de conflictos

Resolución de conflictos	Pre-test		Post-test		t	P
	Media	D.T.	Media	D.T.		
36. Huyo de los conflictos	2,74	1,389	2,95	1,471	-0,471	,640
37. En los conflictos en los que me encuentro presente, soy capaz de reconocer mis errores y pedir disculpas si es necesario	3,78	1,166	3,78	1,003	0,014	,989
38. Acepto las disculpas de un compañero o compañera	4,43	,843	4,37	,684	0,276	,784
39. Cuando me enfrento a un conflicto, soy capaz de gestionarlo para que todas las partes queden lo más satisfechas posibles	3,78	,671	3,26	,733	2,394	,021

Los datos de la tabla 72 indican que el sexo no es un factor determinante en las respuestas indicadas en el post-test para la dimensión resolución de conflictos, ya que no presenta diferencias significativas tras la comparación de medias efectuada.

Tabla 72: Resultados del post-test en la dimensión resolución de conflictos en función del sexo

Resolución de conflictos	Hombres		Mujeres		t	P
	Media	D.T.	Media	D.T.		
36. Huyo de los conflictos	3,25	1,708	2,87	1,457	0,453	,656
37. En los conflictos en los que me encuentro presente, soy capaz de reconocer mis errores y pedir disculpas si es necesario	4,25	,957	3,64	1,008	1,072	,300
38. Acepto las disculpas de un compañero o compañera	4,00	,816	4,47	,640	-1,230	,236
39. Cuando me enfrento a un conflicto, soy capaz de gestionarlo para que todas las partes queden lo más satisfechas posibles	3,25	,500	3,27	,799	-0,039	,969

La edad del alumnado tampoco ha influido en la percepción de su capacidad para resolver conflictos una vez concluido el programa, ya que la tabla 73 no muestra la existencia de diferencias significativas para esta dimensión una vez efectuada la comparación de medias.

Tabla 73: Resultados del post-test en la dimensión resolución de conflictos en función de la edad

Resolución de conflictos	15 años		16 años		17 años		18 años		F	P
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.		
36. Huyo de los conflictos	3,00	1,897	3,13	,991	2,33	1,528	3,00	2,828	0,187	,903
37. En los conflictos en los que me encuentro presente, soy capaz de reconocer mis errores y pedir disculpas si es necesario	4,00	1,000	3,75	,707	3,33	2,082	4,00	,000	0,273	,844
38. Acepto las disculpas de un compañero o compañera	4,67	,516	4,38	,744	3,67	,577	4,50	,707	1,605	,230
39. Cuando me enfrento a un conflicto, soy capaz de gestionarlo para que todas las partes queden lo más satisfechas posibles	2,83	,408	3,50	,926	3,33	,577	3,50	,707	1,053	,398

3.7. Gestión emocional

El post-test en esta dimensión señala valores medios que indican que los alumnos y alumnas participantes en el programa perciben que son competentes en lo que a gestión emocional se refiere.

Tabla 74: Resultados de la prueba de t para la dimensión gestión emocional

Gestión emocional	Pre-test		Post-test		t	P
	Media	D.T.	Media	D.T.		
40. Soy capaz de reconocer mis propias emociones	3,96	1,065	4,05	1,026	-0,296	,769
41. Tengo cambios de ánimo frecuentes	3,61	1,196	3,47	1,264	0,355	,724
42. Cuando un amigo o amiga tiene un problema le escucho atentamente y con interés	4,74	,449	4,68	,582	0,345	,732
43. Comparto mis emociones con la gente que me rodea	4,13	1,058	4,11	,994	0,079	,938
44. Soy capaz de influir positivamente sobre el estado de ánimo de las personas que me rodean para que se sientan mejor	4,43	,590	4,47	,612	-0,209	,835
45. Soy capaz de incidir sobre mi estado de ánimo para sentirme mejor	3,61	,941	3,63	1,116	-0,072	,943

Comparando estos datos con los del pre-test, y tras la aplicación de una prueba de t de Student ($n.s.=,05$), se aprecian resultados heterogéneos, pero en ningún caso significativos (ver tabla 74)..

En este caso, el sexo sí que determina variabilidad en las respuestas del post-test con respecto a la gestión emocional, en un sentido positivo (ver tabla 75). La realización de una prueba t de Student ($n.s.=,05$) indica que en el ítem 43, las alumnas son significativamente más capaces de compartir sus emociones con la gente que le rodea que sus compañeros.

Tabla 75: Resultados del post-test en la dimensión gestión emocional en función del sexo

Gestión emocional	Hombres		Mujeres		t	P
	Media	D.T.	Media	D.T.		
40. Soy capaz de reconocer mis propias emociones	4,00	,816	4,07	1,100	-0,112	,912
41. Tengo cambios de ánimo frecuentes	2,75	1,708	3,67	1,113	-1,315	,206
42. Cuando un amigo o amiga tiene un problema le escucho atentamente y con interés	4,50	1,000	4,73	,458	-0,454	,678
43. Comparto mis emociones con la gente que me rodea	3,25	,957	4,33	,900	-2,115	,049
44. Soy capaz de influir positivamente sobre el estado de ánimo de las personas que me rodean para que se sientan mejor	4,00	,816	4,60	,507	-1,858	,081
45. Soy capaz de incidir sobre mi estado de ánimo para sentirme mejor	3,75	,957	3,60	1,183	0,232	,819

Atendiendo a la edad, la tabla 76 indica que ésta no ha sido un factor determinante en la gestión emocional puesto que no existen diferencias significativas tras el Análisis de Varianza (ANOVA) ($n.s.=,05$) realizado.

Tabla 76: Resultados del post-test en la dimensión gestión emocional en función de la edad

Gestión emocional	15 años		16 años		17 años		18 años		F	p
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.		
40. Soy capaz de reconocer mis propias emociones	4,00	,894	4,50	,535	3,33	2,082	3,50	,707	1,246	,328
41. Tengo cambios de ánimo frecuentes	3,33	1,366	3,25	1,389	3,67	1,155	4,50	,707	0,526	,671

Tabla 76 (continuación): Resultados del post-test en la dimensión gestión emocional en función de la edad

Gestión emocional	15 años		16 años		17 años		18 años		F	p
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.		
42. Cuando un amigo o amiga tiene un problema le escucho atentamente y con interés	4,67	,816	4,88	,354	4,67	,577	4,00	,000	1,262	,323
43. Comparto mis emociones con la gente que me rodea	4,33	,816	4,38	1,061	3,00	1,000	4,00	,000	1,734	.203
44. Soy capaz de influir positivamente sobre el estado de ánimo de las personas que me rodean para que se sientan mejor	4,17	,753	4,50	,535	4,67	,577	5,00	,000	1,124	,371
45. Soy capaz de incidir sobre mi estado de ánimo para sentirme mejor	3,33	1,633	4,00	,756	3,00	1,000	4,00	,000	0,799	,514

3.8. Autoestima

Adentrándonos en la última dimensión evaluada, tras participar en el programa, los alumnos y las alumnas han indicado en el post-test que, por lo general, tienen una buena autoestima. No obstante, en la comparación de medias entre el pre-test y el post-test se aprecian diferentes tendencias, pero no diferencias significativas en los resultados (ver tabla 77).

Tabla 77: Resultados de la prueba de t para la dimensión autoestima

Autoestima	Pre-test		Post-test		t	P
	Media	D.T.	Media	D.T.		
46. Considero que soy capaz de hacer cualquier cosa que me proponga	4,41	,503	4,68	,582	-1,623	,113
47. Me siento bien valorado o valorada por los y las demás	4,22	,736	4,16	,834	0,246	,807
48. Acepto las críticas porque me sirven para mejorar	3,61	,722	3,84	1,015	-0,869	,390
49. Siento miedo a fracasar en mis relaciones	3,09	1,269	3,53	1,219	-1,116	,271
50. Me considero mejor que los y las demás	1,57	,662	1,63	,761	-0,302	,764

Hay que destacar, como en la mayoría de elementos planteados, que el sexo del alumnado no ha sido un factor determinante en el desarrollo de la autoestima puesto que, como se observa en la tabla 78, no aparecen diferencias significativas entre alumnos y alumnas tras la realización de la comparación de medias correspondiente.

Tabla 78: Resultados del post-test en la dimensión autoestima en función del sexo

Autoestima	Hombres		Mujeres		t	P
	Media	D.T.	Media	D.T.		
46. Considero que soy capaz de hacer cualquier cosa que me proponga	4,50	,577	4,73	,594	-0,702	,492
47. Me siento bien valorado o valorada por los y las demás	4,00	1,414	4,20	,676	-0,416	,683
48. Acepto las críticas porque me sirven para mejorar	3,50	1,000	3,93	1,033	-0,750	,464
49. Siento miedo a fracasar en mis relaciones	2,75	1,258	3,73	1,163	-1,480	,157
50. Me considero mejor que los y las demás	1,75	,957	1,60	,737	0,342	,737

En esta dimensión, la edad tampoco ha influido en su desarrollo de manera significativa puesto que la tabla 79 revela la ausencia de diferencias en este sentido.

Tabla 79: Resultados del post-test en la dimensión autoestima en función de la edad

Autoestima	15 años		16 años		17 años		18 años		F	p
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.		
46. Considero que soy capaz de hacer cualquier cosa que me proponga	4,67	,516	5,00	,000	4,33	,577	4,00	1,414	2,632	,088
47. Me siento bien valorado o valorada por los y las demás	3,83	1,169	4,63	,518	3,67	,577	4,00	,000	1,681	,214
48. Acepto las críticas porque me sirven para mejorar	3,67	1,211	4,13	,835	3,00	1,000	4,50	,707	1,298	,312
49. Siento miedo a fracasar en mis relaciones	4,00	,894	2,88	1,356	4,33	1,155	3,50	,707	1,670	,216
50. Me considero mejor que los y las demás	1,67	,816	1,63	,916	2,00	,000	1,00	,000	0,658	,590

4. Dando voz al alumnado. Resultados del grupo de discusión

La realización del grupo de discusión sirvió para analizar diferentes aspectos referidos a la valoración del alumnado sobre el programa AYANA y su utilidad para la vida diaria. Para su puesta en marcha se contó con una moderadora y dos observadores externos, los cuales evaluaron cuestiones referentes al correcto desarrollo del grupo de discusión.

Fueron cinco las dimensiones de análisis constitutivas de esta herramienta (opinión general sobre el programa, valoración de su participación, valoración sobre las habilidades desarrolladas, tanto a nivel expresivo, como en lo que a las capacidades socioafectivas se refiere, satisfacción general y transferencia a la vida diaria). Los datos de la tabla 80 recogen las respuestas aportadas por los y las participantes, el grupo clase, agrupadas por categorías en base al proceso de reducción de respuestas en categorías significativas de análisis y su frecuencia de aparición. Igualmente, se lleva a cabo una distribución porcentual de las mismas en función de cada dimensión, así como del total de respuestas obtenidas para el análisis.

Tabla 80: Porcentaje de aparición de metacategorías y categorías del grupo de discusión

Metacategorías	Categorías	f	% dimensión	% Total
Opinión general sobre el programa	Experiencia positiva	3	21,42	4,00
	Mejora de la confianza	2	14,28	2,66
	Aumento de las relaciones interpersonales en el grupo	3	21,42	4,00
	Facilita la ruptura de la barrera del contacto físico entre iguales	1	7,14	1,33
	Opinión positiva pese a las dificultades encontradas al comienzo del programa	5	35,71	6,66
<i>Total</i>		14	100	18,66
Valoración de su participación	Baja participación al comienzo del programa	4	19,04	5,33
	Aumento de la participación conforme progresaba el programa	11	52,38	14,66
	Escasa relación entre iguales antes de la implementación del programa	6	28,57	8,00
<i>Total</i>		21	100	28,00

Tabla 80 (continuación): Porcentaje de aparición de metacategorías y categorías del grupo de discusión

Metacategorías	Categorías	f	% dimensión	% Total
Valoración sobre las habilidades desarrolladas, tanto a nivel expresivo, como en lo que a las capacidades socioafectivas se refiere	Mejora de las habilidades socioafectivas	8	34,78	10,66
	Previamente ya tenían esas habilidades	2	8,70	2,66
	Mayor desinhibición	6	26,10	8,00
	Apreciación positiva en cuanto al desarrollo de habilidades socioafectivas en sus compañeros y compañeras tras la finalización del programa	2	8,70	2,66
	Mejora en la resolución de conflictos	3	13,04	4,00
	Mejora del respeto y la tranquilidad en la comunicación entre iguales	1	4,34	1,33
	Actitud pasiva ante el conflicto	1	4,34	1,33
	<i>Total</i>		23	100
Satisfacción general	Valoración positiva sobre el programa	5	41,66	6,66
	Percepción de que el aumento de las habilidades socioafectivas de sus iguales es debido a la implementación del programa	5	41,66	6,66
	Mejora de las habilidades socioafectivas propias	2	16,66	2,66
<i>Total</i>		12	100	16,00
Aplicabilidad a la vida diaria	Extrapolación de las habilidades socioafectivas a la vida cotidiana	5	100	6,66
<i>Total</i>		5	100	6,66
<i>Total</i>		75	100	100

En lo que a los resultados se refiere, se aprecian respuestas positivas en cuanto a la opinión general sobre el programa, conferida como la primera metacategoría de análisis. En este sentido se observa que el 7,14% del alumnado asistente destaca la utilidad del programa para la eliminación de la barrera del contacto físico con sus compañeros y compañeras. Un 14,28% apunta que el programa mejora la confianza. El 21,42% de las personas participantes en el grupo de discusión valoran como positiva su experiencia en el programa. El mismo porcentaje de respuestas indica que se ha producido un aumento de las relaciones interpersonales en el grupo. El porcentaje más alto, un 35,71%, tiene una opinión positiva del programa pese a las dificultades encontradas al inicio del mismo. Las siguientes frases, pertenecientes a dos alumnas participantes resumen esta metacategoría:

Es verdad, hemos cogido mucha confianza, hombre al principio a mí me ha costado mucho la verdad, pero a raíz de ahí hemos tenido más relación entre nosotros y confianza también.

Nos ha ayudado a relacionarnos más también entre nosotros

Al principio nos daba todo mucha vergüenza y no queríamos hacer nada, pero cada vez que hemos ido haciendo más cosas, ha ido mejor y hemos podido hacer más cosas todos.

La segunda metacategoría hace referencia a la valoración del alumnado respecto a su participación en el programa. Así, el 19,04% de las respuestas señalan que al comienzo del programa eran menos participativos y participativas. El 28,57% apuntan que antes de la implementación del programa la relación entre iguales era escasa. Por otro lado, el 52,38% de las respuestas estaban enfocadas al aumento de participación conforme progresaba el programa AYANA. Como resumen de lo acontecido en esta metacategoría se presenta las siguientes frases de varias alumnas:

A mí al principio me costaba porque...no se...no tenía mucha confianza con ellos (señalando al alumnado) y no los conocía de nada ni nada, pues me costaba.

Antes no nos conocíamos mucho.

Aludiendo a la metacategoría referida a la valoración sobre las habilidades expresivas y socioafectivas desarrolladas, se observa que un 4,34% de las respuestas indican que toman una actitud pasiva ante el conflicto. El mismo porcentaje se observa en la categoría referente a la mejora del respeto y la tranquilidad en la comunicación entre compañeros y compañeras. Dos categorías obtienen un porcentaje de 8,70%, las cuales hacen referencia a que el alumnado percibe que ya poseía habilidades socioafectivas antes del programa, y que se ha producido un aumento de las habilidades socioafectivas en sus compañeros y compañeras gracias al programa de EC. Según el 13,04% de las respuestas ofrecidas por los y las discentes se ha producido una mejora en la capacidad para resolver conflictos. Una de las categorías más destacadas es la que hace referencia a la desinhibición, la cual puntúa con un 26,10%.

Pero la categoría que sobresale por encima de todas, en este punto, es la referida a la percepción, del alumnado, sobre la mejora de las habilidades socioafectivas debido a la implementación del programa AYANA, con un 34,78%. En este sentido, el alumnado asistente destaca, en relación con el programa, que:

Nos ha servido para ser más amables.

A mí me ha ayudado a quitarme la vergüenza.

Yo de mí no, pero hay otras personas que sí. Porque eran mucho más tímidas y más vergonzosas, porque hay mucha gente en la clase que antes era mucho más vergonzosa y ahora que ha terminado esto han cambiado mucho.

En referencia a la satisfacción general, el 16,66% apunta que el programa mejora las habilidades socioafectivas propias. Un 41,66% tiene una valoración positiva del programa. El mismo porcentaje (41,66%) se observa en la categoría referida a la percepción de la influencia positiva, del programa AYANA, en el aumento de las habilidades socioafectivas en sus iguales. Dos frases de alumnas asistentes al grupo de discusión muestran lo vivido en el programa, en lo referente al desarrollo de las habilidades socioafectivas:

Porque antes ella no era así la verdad, ni la clase ni nada, y también porque cuando nos proponía un juego pues lo tenías que hacer, no te ibas a quedar parado, entonces eso les ha servido para darse cuenta...

A lo mejor al principio si me costaba, pero al ver que poco a poco íbamos haciendo todas cosas pues hemos ido participando más

El asentimiento al unísono de todo el alumnado participante al grupo de discusión otorga el 100% a la categoría referente a la extrapolación de las habilidades socioafectivas a la vida cotidiana.

A lo mejor antes por todo saltábamos ¿no?... que hablábamos a lo loco y todo...y ahora más tranquilos

(Ante un conflicto) Cuando lo hablamos ya no estamos enfadados, como si no hubiera pasado nada, y estamos como antes...

5. Valoración de la satisfacción general del alumnado

En último lugar, quisimos valorar la satisfacción del alumnado tras su participación en el programa AYANA. Se recogió, con la ayuda de un cuestionario, información sobre diferentes aspectos constitutivos de la misma, tales como la valoración de su actuación con respecto a las dimensiones del programa, la valoración de la satisfacción general, la identificación de los elementos aprendidos y la propuesta de actuaciones de mejora.

Así, y en referencia a la valoración de su actuación con respecto a cada una de las dimensiones trabajadas con el programa (ver tabla 81), se comprueba que el ítem 4, referido a la empatía, obtiene una media de 4,16, lo que indica que existe un alto grado de acuerdo respecto a la utilidad del programa en cuanto al desarrollo de actitudes empáticas. En el 5 se aprecia un valor medio de 4,26 lo cual revela un alto grado de satisfacción del alumnado respecto a su capacidad para mostrarse asertivo en sus relaciones interpersonales. También se observa un valor medio muy elevado (4,32) en el ítem 6, mostrando que tanto la cantidad como la calidad de las relaciones interpersonales en el aula han crecido. Respecto al ítem 7, se aprecia un valor similar a sus predecesores ya que, con un 4,26, se deduce que el ambiente de cooperación entre el alumnado ha sido elevado. El menor de los valores, pese a ser medio-alto, es el referente al liderazgo (ítem 8), obteniendo una media de 3,53. En cuanto al ítem 9, se aprecia un alto grado de acuerdo respecto a la responsabilidad adquirida por todas las personas del grupo en referencia al proyecto realizado, con un valor de 4,11. El respeto ha sido la tónica predominante durante el programa como indica el ítem 10, con una media de 4,21. Se observa que el alumnado considera que los conflictos se han resuelto de manera satisfactoria para todas las partes (ítem 11), ya que la puntuación obtenida es de 4,26. El último elemento de este apartado muestra que el

alumnado se siente muy satisfecho respecto a su capacidad para realizar actividades que antes no hubiera considerado, con un 4,32 de media.

Tabla 81: Resultados del bloque actuación con respecto a las dimensiones del programa del cuestionario de satisfacción

Actuación con respecto a las dimensiones del programa	Media	D.T.	N
4. Siento que las actuaciones llevadas a cabo en el programa me han ayudado a ponerme en el lugar del resto de mis compañeros y compañeras.	4,16	,688	19
5. Estoy satisfecho o satisfecha con respecto a la forma en la que me dirijo a mis compañeros y compañeras porque lo hago de manera asertiva y exponiendo mi postura.	4,26	,653	19
6. Ha mejorado mi relación con los compañeros y compañeras de clase, tanto en calidad como en el número de personas.	4,32	,946	19
7. En el grupo ha reinado un ambiente de cooperación para la consecución del proyecto.	4,26	,806	19
8. Los y las líderes del grupo han facilitado la labor a aquellas personas que han encontrado alguna dificultad en el proceso.	3,53	1,172	19
9. Todas las personas del grupo se han responsabilizado del trabajo realizado en este proyecto.	4,11	,809	19
10. El respeto ha sido la tónica predominante a lo largo de las sesiones de las que ha constado el proyecto.	4,21	,787	19
11. Cuando se ha generado algún conflicto se ha resuelto de la manera más satisfactoria para todas las partes.	4,26	,733	19
12. He descubierto que soy capaz de hacer actividades que antes no me planteaba, y me siento orgulloso u orgullosa de ello.	4,32	,749	19

Buscando establecer algún elemento diferencial en este bloque del cuestionario de satisfacción, se analizaron las respuestas del alumnado teniendo en cuenta si era hombre o mujer. Así se realizó una prueba t de Student ($n.s.=,05$), en la cual se observan diferencias significativas en dos de los ítems de este bloque, como se puede observar en la tabla 82. En este sentido, el ítem 4 muestra unos valores medios más elevados en hombres que en mujeres lo que indicaría que, pese a que ambas medias son muy altas, los alumnos participantes en el programa sienten que AYANA les ha servido para desarrollar más su empatía, respecto de las respuestas ofrecidas por sus compañeras de clase. En lo referente al ítem 8 se observan de nuevo una diferencia significativa en favor de los chicos del grupo. En este caso, los hombres puntúan con un valor medio más elevado que sus compañeras la afirmación referida a las ayudas ofrecidas por los y las líderes del grupo a cualquier compañero o compañera que tuviera alguna dificultad durante el proceso. Respecto al resto de ítems de este bloque no se aprecian diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 82: Resultados del bloque actuación con respecto a las dimensiones del programa del cuestionario de satisfacción en función del sexo

Actuación con respecto a las dimensiones del programa	Hombres		Mujeres		T	P
	Media	D.T.	Media	D.T.		
4. Siento que las actuaciones llevadas a cabo en el programa me han ayudado a ponerme en el lugar del resto de mis compañeros y compañeras.	4,75	,500	4,00	,655	2,115	,049
5. Estoy satisfecho o satisfecha con respecto a la forma en la que me dirijo a mis compañeros y compañeras porque lo hago de manera asertiva y exponiendo mi postura.	4,50	,577	4,20	,676	0,808	,430
6. Ha mejorado mi relación con los compañeros y compañeras de clase, tanto en calidad como en el número de personas.	4,75	,500	4,20	1,014	1,035	,315
7. En el grupo ha reinado un ambiente de cooperación para la consecución del proyecto.	4,50	1,000	4,20	,775	0,651	,524
8. Los y las líderes del grupo han facilitado la labor a aquellas personas que han encontrado alguna dificultad en el proceso.	4,75	,500	3,20	1,082	2,742	,014
9. Todas las personas del grupo se han responsabilizado del trabajo realizado en este proyecto.	4,50	1,000	4,00	756	1,105	,285
10. El respeto ha sido la tónica predominante a lo largo de las sesiones de las que ha constado el proyecto.	4,75	,500	4,07	,799	1,609	,126
11. Cuando se ha generado algún conflicto se ha resuelto de la manera más satisfactoria para todas las partes.	4,50	,577	4,20	,775	0,717	,483
12. He descubierto que soy capaz de hacer actividades que antes no me planteaba, y me siento orgulloso u orgullosa de ello.	4,25	,957	4,33	,724	- 0,192	,850

Por otro lado, se realizó un Análisis de Varianza de un Factor (ANOVA) ($n.s.=,05$), estableciendo como elemento diferencial la edad con el objetivo de comprobar si dicho elemento influye en alguno de los ítems de este bloque del cuestionario de satisfacción. Así, se aprecia en la tabla 83 que solamente el ítem 12 muestra diferencias estadísticamente significativas en favor del alumnado de 15 años. En este sentido, este alumnado muestra mayor satisfacción al descubrir que son capaces de realizar actividades que antes no habrían contemplado ($I-J=1,467$, $p=,040$).

Tabla 83: Resultados del bloque actuación con respecto a las dimensiones del programa del cuestionario de satisfacción en función de la edad

Actuación con respecto a las dimensiones del programa	15 años		16 años		17 años		18 años		F	P
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.		
4. Siento que las actuaciones llevadas a cabo en el programa me han ayudado a ponerme en el lugar del resto de mis compañeros y compañeras.	4,20	,837	4,33	,707	3,67	,577	4,00	,000	0,710	,561
5. Estoy satisfecho o satisfecha con respecto a la forma en la que me dirijo a mis compañeros y compañeras porque lo hago de manera asertiva y exponiendo mi postura.	4,20	,837	4,33	,707	4,33	,577	4,00	,000	0,146	,931
6. Ha mejorado mi relación con los compañeros y compañeras de clase, tanto en calidad como en el número de personas.	3,80	1,643	4,56	,527	4,33	,577	4,50	,707	0,675	,580
7. En el grupo ha reinado un ambiente de cooperación para la consecución del proyecto.	4,00	1,000	4,44	,726	4,00	1,000	4,50	,707	0,449	,722
8. Los y las líderes del grupo han facilitado la labor a aquellas personas que han encontrado alguna dificultad en el proceso.	2,80	1,304	4,00	1,118	3,33	1,155	3,50	,707	1,195	,345
9. Todas las personas del grupo se han responsabilizado del trabajo realizado en este proyecto.	4,00	,707	4,33	,866	3,33	,577	4,50	,707	1,431	,273

Tabla 83 (continuación): Resultados del bloque actuación con respecto a las dimensiones del programa del cuestionario de satisfacción en función de la edad

Actuación con respecto a las dimensiones del programa	15 años		16 años		17 años		18 años		F	P
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.		
10. El respeto ha sido la tónica predominante a lo largo de las sesiones de las que ha conestado el proyecto.	3,80	,837	4,44	,726	4,33	,577	4,00	1,414	0,758	,535
11. Cuando se ha generado algún conflicto se ha resuelto de la manera más satisfactoria para todas las partes.	4,40	,548	4,33	,866	4,00	,000	4,00	1,414	0,263	,851
12. He descubierto que soy capaz de hacer actividades que antes no me planteaba, y me siento orgulloso u orgullosa de ello.	4,80	,447	4,44	,726	3,33	,577	4,00	,000	3,882	,031

Si nos acercamos a los resultados referentes a la satisfacción con el programa, los datos de la tabla 84 muestran que la implicación del alumnado se podría considerar como muy elevada, ya que el valor medio del ítem 13 es de 4,53. En el ítem 14 se aprecia de nuevo un elevado grado de acuerdo (4,37) en el valor medio referido al cumplimiento de las expectativas sobre el programa. El ítem 15 presenta una media de 4,37 por lo que se afirma que el programa mejora las habilidades socioafectivas, y por lo tanto cumple su objetivo. El alumnado considera interesante el trabajo desarrollado a lo largo de las sesiones de EC como se expone en el ítem 16, ya que obtiene un valor medio de 4,32 puntos. Aunque menor que las medias de los ítems anteriores, el 17 obtiene una puntuación de 3,79 indicando que existe un grado de acuerdo medio-alto respecto a la utilidad para la vida cotidiana de los aprendizajes realizados en el programa. El ítem 18 expone que el alumnado se siente muy satisfecho con su participación en el programa, con un valor medio de 4,72.

Tabla 84: Resultados del bloque satisfacción con el programa del cuestionario de satisfacción

Satisfacción con el programa	Media	D.T.	N
13. Me he implicado en el programa de Expresión Corporal.	4,53	,697	19
14. Se han cumplido mis expectativas con respecto al programa de Expresión Corporal.	4,37	,684	19
15. Creo que el programa mejora las habilidades socioafectivas, y por lo tanto cumple su objetivo.	4,37	,597	19
16. Considero interesante el trabajo realizado a lo largo de las sesiones de Expresión Corporal.	4,32	,820	19
17. Los aprendizajes realizados con respecto a las habilidades socioafectivas me van a servir en mí día a día.	3,79	,918	19
18. Me siento satisfecho o satisfecha con mi participación en el programa.	4,72	,461	18

En cuanto al análisis desarrollado en función del sexo para el bloque referido a la satisfacción con el programa se observan diferencias significativas en el ítem 18 tras la comparación de medias correspondiente. Esta muestra que, pese a ser ambas medias muy elevadas, el alumnado masculino está significativamente más satisfecho con su participación en el programa que sus compañeras de clase.

Tabla 85: Resultados del bloque satisfacción con el programa del cuestionario de satisfacción en función del sexo

Satisfacción con el programa	Hombres		Mujeres		t	P
	Media	D.T.	Media	D.T.		
13. Me he implicado en el programa de Expresión Corporal.	4,75	,500	4,47	,743	0,713	,486
14. Se han cumplido mis expectativas con respecto al programa de Expresión Corporal.	4,75	,500	4,27	,704	1,278	,219
15. Creo que el programa mejora las habilidades socioafectivas, y por lo tanto cumple su objetivo.	4,50	,577	4,33	,617	0,485	,634
16. Considero interesante el trabajo realizado a lo largo de las sesiones de Expresión Corporal.	4,75	,500	4,20	,862	1,207	,244
17. Los aprendizajes realizados con respecto a las habilidades socioafectivas me van a servir en mí día a día.	4,50	,577	3,60	,910	1,858	,081
18. Me siento satisfecho o satisfecha con mi participación en el programa.	5,00	,000	4,67	,488	2,646	,019

Realizado un Análisis de Varianza de un Factor (ANOVA) ($n.s.=,05$) en este bloque, no se aprecian diferencias significativas en ninguno de los ítems tomando como criterio la edad.

Tabla 86: Resultados del bloque satisfacción con el programa del cuestionario de satisfacción en función de la edad

Satisfacción con el programa	15 años		16 años		17 años		18 años		F	p
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.		
13. Me he implicado en el programa de Expresión Corporal.	4,60	,894	4,44	,726	5,00	,000	4,00	,000	0,886	,471
14. Se han cumplido mis expectativas con respecto al programa de Expresión Corporal.	4,20	,837	4,56	,527	4,67	,577	3,50	,707	1,803	,190
15. Creo que el programa mejora las habilidades socioafectivas, y por lo tanto cumple su objetivo.	4,60	,548	4,44	,726	4,00	,000	4,00	,000	0,921	,454
16. Considero interesante el trabajo realizado a lo largo de las sesiones de Expresión Corporal.	4,00	1,000	4,44	,882	4,33	,577	4,50	,707	0,315	,815
17. Los aprendizajes realizados con respecto a las habilidades socioafectivas me van a servir en mí día a día.	3,80	,837	4,00	1,000	3,00	1,000	4,00	,000	0,921	,454
18. Me siento satisfecho o satisfecha con mi participación en el programa.	4,60	,548	4,75	,463	5,00	,000	4,50	,707	0,600	,626

Los últimos ítems a considerar en este instrumento de evaluación eran de respuesta libre, lo que posibilitaba que el alumnado expresara su opinión acerca de los elementos aprendidos más valorados y posibles mejoras del programa (ver tabla 87). Así, en referencia a dicha cuestión, ha destacado, con un 52,6%, la eliminación de barreras personales y la mejora de la autoestima. El segundo porcentaje más alto, 36,8%, corresponde con la cooperación y los aprendizajes realizados sobre cómo trabajar en grupo, seguido de las relaciones interpersonales, la convivencia y la confianza adquirida, con un 26,3%. El cuarto elemento más destacado ha sido el

respeto, con un 15,8%, el quinto la mejora en la socialización en el grupo con un 10,5% y el sexto, y último, el vídeo y las propuestas en EC, con un 5,3%.

Tabla 87: Elementos aprendidos más valorados por el alumnado en el cuestionario de satisfacción

Elementos aprendidos más valorados por el alumnado	f	%
Cooperación entre los compañeros o compañeras. Aprendizajes sobre cómo trabajar en grupo	7	36,8
Respeto	3	15,8
Eliminar barreras personales (miedo y vergüenza). Mejora de autoestima	10	52,6
Relaciones interpersonales. Convivencia y confianza	5	26,3
Mejora en la socialización del alumnado	2	10,5
Vídeo y propuestas de EC	1	5,3

Finalmente, atendiendo a las posibles mejoras que incorporaría el alumnado en el programa (ver tabla 88), se han obtenido respuestas que indican que un 15,8% no cambiaría nada.

Tabla 88: Resultados de las actuaciones de mejora expuestas por el alumnado en el cuestionario de satisfacción

Actuaciones de mejora	f	%
Creatividad del alumnado	1	5,3
Más actividades que trabajen la coordinación	1	5,3
No cambiaría nada	3	15,8
Más respeto por parte del alumnado	2	10,5
Más sesiones de danza	2	10,5
Más tiempo de programa o ensayo	2	10,5
Grupo más reducido	1	5,3
Más dinámicas de espacio de creación y de relajación holística	2	10,5
Mayor participación del alumnado	1	5,3

Un 10,5% señala que desearía más respeto por parte del alumnado, observándose el mismo valor porcentual, 10,5%, en otras tres cuestiones referidas a un aumento de las sesiones de danza, más tiempo de programa o ensayo y más dinámicas de espacio de creación y relajación holística. El 5,3% del alumnado destaca, entre las actuaciones de mejora, la creatividad del alumnado. El mismo porcentaje se aprecia en cuanto a un aumento de propuestas que trabajen la coordinación. También indican, un 5,3% del alumnado, que el programa mejoraría con un grupo más reducido de personas. Por último, un 5,3% del grupo señala que el programa mejoraría si el alumnado fuera más participativo.

6. Triangulación de los resultados de los instrumentos empleados

El último apartado constitutivo de los resultados obtenidos trata de llevar a cabo una triangulación de los datos obtenidos a lo largo de todo el estudio a partir de los diferentes instrumentos empleados (ver tabla 89).

Tabla 89: Triangulación de los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones de análisis

Dimensión	Pre-test	Post-test	Grupo de discusión	Cuestionario de satisfacción
Empatía	Los resultados obtenidos en el pre-test para esta dimensión revelan que el alumnado posee una percepción muy positiva acerca de sus capacidades empáticas. Esta percepción es generalizada puesto que, en los resultados, atendiendo a los elementos diferenciales empleados, no se observan influencias de carácter significativo en función del sexo o la edad.	En lo que al post-test se refiere, las puntuaciones obtenidas se podrían considerar como elevadas. En este sentido, el aumento o disminución en algunas medias respecto del pre-test no suponen variaciones significativas. Igualmente, los análisis realizados en función de la edad o el sexo revelan la ausencia de diferencias.	No se ha aportado información explícita relacionada con esta dimensión.	Los datos extraídos muestran que el alumnado considera que el programa le ha servido para ser más empático con sus iguales. Con respecto al análisis realizado en función del sexo, se aprecian la existencia de diferencias significativas en favor de los alumnos, los cuales indican una mayor satisfacción respecto a esta dimensión. En cuanto a la edad no se revelan diferencias estadísticas.
Asertividad	En esta dimensión el alumnado obtuvo unas puntuaciones media-altas en los ítems que componen el cuestionario. Así, se observa que el alumnado, en general, se considera asertivo a unos niveles medios-altos. En función del sexo se observó que las chicas poseen mayor facilidad para expresar sus sentimientos que sus compañeros. Por otro lado, y atendiendo a la edad, se aprecia que el alumnado de 18 años es más asertivo que sus iguales en cuanto a la manifestación, a otro compañero o compañera, de que algo le molesta.	Pese a pequeñas diferencias en las medias del post-test en comparación con el pre-test, se puede establecer que el alumnado tiene una competencia media-alta en esta dimensión. Igualmente, no se aprecian diferencias significativas entre el pre-test y post-test. En cuanto al sexo, se aprecia que las chicas siguen siendo más hábiles en la expresión de sentimientos que sus compañeros. En este caso, la edad no ha sido influyente en las respuestas del alumnado.	No se ha aportado información explícita relacionada con esta dimensión.	Los y las discentes indican una alta satisfacción sobre el desarrollo de su asertividad, no existiendo diferencias significativas referidas a sexo o edad.

Tabla 89 (continuación): Triangulación de los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones de análisis

Dimensión	Pre-test	Post-test	Grupo de discusión	Cuestionario de satisfacción
Patrones de relación y socialización	El alumnado indicó que se considera muy hábil en lo que a los patrones de relación y socialización se refiere, ya que las puntuaciones muestran unos valores medios muy elevados. Esto es aplicable tanto a los alumnos como a las alumnas ya que no existen diferencias significativas en lo que al sexo se refiere. En cambio, en cuanto a la edad, se aprecia que el alumnado de 16 años es más competente que el resto de sus compañeros y compañeras en lo concerniente a mantener conversaciones con personas de su edad.	El alumnado sigue mostrando un dominio elevado de sus capacidades en esta dimensión. Las elevadas puntuaciones no han impedido que aparezcan diferencias significativas. Dichas diferencias indican que, tras la aplicación del programa AYANA, el alumnado se relaciona mejor con todo su grupo clase. Por otro lado, el sexo o la edad no han sido elementos que marquen la aparición de diferencias significativas en los valores del post-test.	El alumnado considera que tras el programa han mejorado las relaciones interpersonales en el grupo	De las respuestas del alumnado se extrae una elevada puntuación que indica que las relaciones entre los compañeros y compañeras de clase han mejorado. Igualmente, no aparecen diferencias significativas en lo que al sexo o la edad se refiere.
Cooperación y liderazgo	El alumnado obtiene unas puntuaciones en el pre-test elevadas, por lo que se considera competente en cooperación y liderazgo. Esta percepción responde a todo el grupo sin que exista influencia del sexo o la edad en este caso.	En esta dimensión se podrían considerar que las medias obtenidas son elevadas, por lo que el alumnado sería hábil en la misma. La prueba de t de Student revela la ausencia de diferencias significativas tras la implementación del programa, al igual que los análisis realizados en función de la edad y el sexo.	No se ha aportado información explícita relacionada con esta dimensión.	En lo relacionado con la cooperación, el alumnado considera, con valores muy elevados, que ha sido la tónica habitual. En este sentido, la edad y el sexo no han influido en las respuestas del alumnado. En cuanto al liderazgo se observan valores medios-altos, siendo el alumnado masculino el que muestra mayor grado de acuerdo, respecto de sus compañeras, en este sentido dando lugar a la aparición de diferencias significativas. En cuanto a la edad no se han producido diferencias.

Tabla 89 (continuación): Triangulación de los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones de análisis

Dimensión	Pre-test	Post-test	Grupo de discusión	Cuestionario de satisfacción
Respeto y responsabilidad	Se concreta que el alumnado es competente en esta dimensión. De esta forma, y sin encontrar que el sexo sea una variable influyente en la presente dimensión, se observa que el alumnado de 15 años muestra mayor habilidad en lo que al trato cortés con las figuras de autoridad se refiere.	De nuevo, el nivel de competencia del alumnado en esta dimensión es medio-alto, no produciéndose diferencias significativas tras la aplicación del programa de EC. Igualmente, el sexo no es una variable predictora de diferencias significativas en esta dimensión, al contrario que la edad. Esta vez el análisis realizado en función de la edad revela que el alumnado de 18 años posee mayor habilidad tras la aplicación del programa, que el resto de sus compañeros y compañeras, para responder de manera adecuada a otra persona que se está dirigiendo a dicho alumnado de manera inapropiada.	El alumnado indica que ha mejorado el respeto y la tranquilidad en los intercambios comunicativos en el grupo clase.	En cuanto al respeto y la responsabilidad, los valores medios muestran un elevado grado de acuerdo en lo referente a lo vivido durante el proyecto. Por otro lado, no hay diferencias significativas que indiquen que el sexo o la edad han influido en la respuesta del alumnado.
Resolución de conflictos	En cuanto a la resolución de conflictos, al igual que en otras dimensiones anteriores, se aprecia una capacidad del alumnado media-alta. En lo referente al sexo o la edad, no se observan valores que indiquen influencia de estos factores en las respuestas del alumnado.	El nivel para la resolución de conflictos sigue siendo elevado entre el alumnado pese a observarse un descenso en la percepción sobre su capacidad para solventar situaciones conflictivas. Se aprecia la existencia de diferencias significativas que indican un menor dominio de la gestión satisfactoria de los conflictos. Por otro lado, el sexo y la edad no han influido en la percepción del alumnado sobre su capacidad de resolución de conflictos.	Pese a que han indicado en algún caso la toma de una actitud pasiva ante el conflicto, consideran que ahora resuelven mejor las situaciones conflictivas.	El alumnado considera que ha sabido solucionar las situaciones conflictivas. Esto es aplicable a todos los y las discentes ya que los valores extraídos indican la ausencia de diferencias significativas por edad o sexo.

Tabla 89 (continuación): Triangulación de los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones de análisis

Dimensión	Pre-test	Post-test	Grupo de discusión	Cuestionario de satisfacción
Gestión emocional	El alumnado ofreció respuestas que indicaban un dominio medio-alto de la gestión emocional. De esta forma es preciso señalar que puntúan más alto los ítems referidos la interacción con otras personas, mientras que los referidos a la propia persona son medios. En cuanto a la edad y el sexo, no se han obtenido resultados que indiquen que son condicionantes de las respuestas del alumnado.	El alumnado muestra, en sus resultados, que sigue siendo competente en la gestión emocional tras la aplicación del programa. Existen diferencias encontradas en este sentido, pero en ningún caso significativas. Atendiendo al sexo, los resultados revelan que las alumnas son más capaces que sus compañeros de compartir sus emociones con la gente que le rodea. En este caso la edad no ha determinado las respuestas del alumnado.	No se ha aportado información explícita relacionada con esta dimensión.	No se ha aportado información explícita relacionada con esta dimensión.
Autoestima	El alumnado indica en el pre-test que posee una buena autoestima con valores medio-altos, cuestión aplicable a todo el alumnado ya que no se observan diferencias significativas en lo relativo al sexo o la edad.	De nuevo se aprecia un buen dominio de esta dimensión por parte del alumnado, sin diferencias significativas entre el comienzo y la finalización del programa. Igualmente, el sexo y la edad han repercutido en las respuestas del alumnado.	Apuntan que han logrado desinhibirse y han podido desarrollar actividades que antes no se planteaban.	El alumnado se siente orgulloso por su participación en el programa y por haber desarrollado actividades que antes no habría realizado. Así, en cuanto al sexo, no se encuentran diferencias significativas. Esto cambia en el análisis desarrollado en función de la edad, donde aparecen diferencias significativas en favor del alumnado de 15 años, quien ha descubierto su capacidad para realizar actividades que antes no habría contemplado.

BLOQUE IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

*La imaginación activa es la clave de una visión amplia,
permite enfocar la vida desde puntos
de vista que no son los nuestros,
pensar y sentir a partir de diferentes ángulos
(Jodorowsky, 2003, p. 201)*

CAPÍTULO V. Discusión y conclusiones

Una vez expuestos los resultados, cerramos este trabajo con una serie de conclusiones al hilo de la información encontrada. En este bloque se presentan las conclusiones generales en torno a lo acontecido en esta investigación y unas conclusiones sobre los objetivos del estudio desarrollado. De la misma forma se aporta una reflexión sobre las limitaciones encontradas en este trabajo y la prospectiva del mismo de cara a futuros proyectos.

1. Conclusiones generales

En este apartado se va a proceder a discutir los resultados y generar las conclusiones derivadas de este estudio, estableciendo una relación con el conocimiento previo expuesto en el marco teórico.

Atendiendo a los resultados obtenidos de los diferentes instrumentos de recogida de información empleados a lo largo de esta tesis se ha comprobado que el punto de partida del alumnado respecto a las habilidades socioafectivas mostraba unas puntuaciones muy elevadas, siendo muy difícil una mejora significativa de estas. Esto puede deberse a varios factores entre los que se podemos destacar que, realmente el alumnado posee dichas habilidades socioafectivas y son conscientes de ello. Otra de las explicaciones para esas elevadas puntuaciones podría ser una percepción de sus

capacidades mayor de la real, desvirtuando sus competencias socioafectivas a favor del dominio de las mismas. La deseabilidad social se podría considerar como otra opción para justificar dichos valores medios de partida, dando lugar a respuestas acordes a lo socialmente deseable.

Esto último coincide de alguna manera con lo planteado por Ramos (2013) en el marco teórico sobre la adolescencia y el ciclo vital que vive el alumnado en ese momento, ya que identifican dichas habilidades socioafectivas como un elemento perteneciente al mundo adulto, buscando la aprobación social mediante actitudes deseables.

Es por ello que podemos emitir, en un primer momento, las siguientes conclusiones:

1. Las elevadas puntuaciones obtenidas en el pre-test dificultaban la aparición de diferencias significativas tras la aplicación del programa.
2. Antes de la puesta en marcha del programa AYANA, las alumnas eran significativamente más hábiles que sus compañeros en lo referido a la expresión de sus sentimientos.
3. Previo a la implementación del programa AYANA, el alumnado de 18 años era más asertivo que el resto de sus iguales en la manifestación de cualquier cuestión que le molestara de sus compañeros o compañeras.
4. El pre-test recoge que el alumnado de 16 años es más competente que sus iguales en la capacidad para mantener conversaciones con personas de su misma edad.
5. Los alumnos y alumnas de 15 años muestran un trato más cortés hacia figuras de autoridad que el resto de sus iguales antes y después de la puesta en marcha del programa AYANA.
6. Los análisis desarrollados en función del sexo revelan diferencias significativas, tras la puesta en marcha del programa, en favor de un mejor manejo de las habilidades socioafectivas por parte del alumnado femenino en lo referido a la expresión de sentimientos y compartir sus emociones con las personas que le rodean.
7. El programa AYANA mejora, significativamente, las relaciones interpersonales en el aula.

8. El alumnado de 18 años está, significativamente, más capacitado para responder de manera adecuada a alguien que se dirige a este de forma inapropiada, una vez que el programa AYANA ha concluido.
9. El programa AYANA genera un retroceso en la percepción de la gestión exitosa de un conflicto para que todas las partes queden satisfechas, por lo que se podría considerar que se han hecho conscientes de su falta de habilidad en este sentido.
10. El alumnado indica que han mejorado sus relaciones interpersonales en el grupo tras la puesta en marcha del programa AYANA.
11. El alumnado apunta que ha mejorado el respeto y la tranquilidad en los intercambios comunicativos entre iguales una vez han participado en las diferentes sesiones que configuran el programa AYANA.
12. Aunque en ocasiones el alumnado toma una actitud pasiva, considera que posee mayor habilidad para la resolución de conflictos una vez ha intervenido en las actividades del programa AYANA.
13. Tras la puesta en marcha del programa AYANA, los y las discentes han logrado desinhibirse y desarrollar actividades que antes no imaginaban.
14. El alumnado percibe el programa AYANA como una herramienta útil para el desarrollo de habilidades socioafectivas ajenas y tiene una valoración positiva del mismo.
15. Los y las discentes consideran que los aprendizajes desarrollados por el programa AYANA son extrapolables a la vida cotidiana.
16. El alumnado tiene una alta satisfacción sobre las actuaciones referidas a las dimensiones del programa AYANA.
17. La satisfacción general sobre el programa AYANA es muy elevada.
18. Existen diferencias significativas en favor del alumnado masculino en cuestiones referidas a la percepción sobre el desarrollo de la empatía tras participar en el programa AYANA, capacidad de los y las líderes para facilitar el desarrollo del proyecto y satisfacción sobre su participación en el programa.
19. El alumnado de 15 años puntúa con valores estadísticamente significativos en lo referido a la satisfacción sobre el desarrollo de actividades del programa AYANA que antes no se cuestionaban.

En definitiva, las conclusiones extraídas a partir del tratamiento de los resultados obtenidos en los diferentes instrumentos indican que el programa AYANA ha generado cambios en la percepción del alumnado en cuanto a las habilidades socioafectivas. Los elementos diferenciales empleados para analizar en mayor profundidad los resultados han servido para concretar las características del alumnado que se ha visto más influenciado por la implementación del programa.

Las diferencias significativas encontradas a lo largo de los resultados vislumbran la posibilidad de que, tras una revisión de diferentes variables influyentes en el desarrollo de este trabajo, se puedan obtener resultados más positivos. Factores como el momento de implementación del programa, las características del grupo, la formación y conocimiento sobre habilidades socioafectivas del alumnado, la duración del programa o la complementariedad de otras materias para la puesta en marcha del programa, podrían ser componentes a tener en cuenta para posibles experiencias futuras, como se verá a continuación.

2. Conclusiones sobre los objetivos del estudio

Una vez realizada una aproximación general a las evidencias encontradas tras la puesta en marcha de esta investigación, se presentan a continuación las respuestas a los objetivos inicialmente formulados.

2.1. Describir las habilidades socioafectivas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria como elementos competenciales en los procesos comunicativos en el aula

El cuestionario diseñado e implementado como pre-test para medir las habilidades socioafectivas del alumnado participante en este estudio arrojó unos valores que indicaban un dominio general de dichas habilidades. A lo largo del desarrollo del programa AYANA se evidenció que ese grado de destreza en las habilidades

mencionadas correspondía a una percepción errónea sobre sus propias competencias, o que las respuestas ofrecidas por el alumnado se sostenían sobre la deseabilidad social (Ramos, 2013).

A partir de los datos obtenidos se podría considerar la necesidad de realizar una formación inicial en habilidades socioafectivas, de manera que el alumnado se hiciera consciente del grado de dominio que posee al respecto, generando cambios a nivel mental, tal y como proponen Mauri y Pla (2014). De esta manera, nos aseguramos que la información recabada en el cuestionario inicial se ajusta a la realidad competencial que define al alumnado de esta etapa educativa. Para realizar un análisis en mayor profundidad sobre lo acontecido en este trabajo es necesario atender a cada una de las dimensiones trabajadas en el estudio.

Los resultados extraídos del post-test muestran que, en la dimensión empatía, se han obtenido valores en dos elementos, los cuales aluden la capacidad para ponerse en el lugar de un compañero o compañera y al apoyo prestado a sus iguales cuando perciben que les ocurre algo, que indican un leve retroceso en esta dimensión. Igualmente, el aumento en uno de ellos, referido a la comprensión de las reacciones de sus iguales, así como la ausencia de diferencias significativas, indican que la aplicación del programa de EC no ha repercutido en esta dimensión. Sin embargo, el alumnado considera que el programa les ha servido para ser más empáticos con sus iguales, siendo el alumnado masculino el más satisfecho en este sentido.

Teniendo en cuenta las elevadas puntuaciones de partida, la ausencia de diferencias significativas tras participar en el programa y la satisfacción percibida en referencia a la empatía, se podría entender que el alumnado en un primer momento mostró deseabilidad social en sus respuestas, o incluso que tenía una percepción sobre sus capacidades en esta dimensión más elevadas de las que realmente eran, haciéndose consciente de esto tras la implementación del programa AYANA. En su estudio, Sastoque (2017) establece la existencia de dificultades en lo referente a la auto percepción manifestada en público, debido a una posible tendencia del grupo a

emitir juicios de valor considerados negativos por el alumno o la alumna. Esto indicaría que el alumnado responde con cierta deseabilidad social.

En cuanto a la asertividad, se observan tendencias de mejora y de retroceso en algunos elementos tras la implementación del programa, siendo en ambos casos valores que indican un dominio medio-alto de esta dimensión. Las tendencias de mejora están relacionadas con la coherencia entre la postura corporal y la comunicación, el autocontrol respecto al contexto y la disminución del comportamiento agresivo referido a tomar cosas sin permiso. Los elementos que indican retroceso hacen referencia a la capacidad para manifestar los propios derechos de manera asertiva, la capacidad de expresar sentimientos, el cumplimiento de los objetivos de manera agresiva y la incapacidad para manifestar los propios derechos, deseos y decisiones. De nuevo aparecen diferencias que, sin ser significativas, invitan a pensar que las respuestas en un primer momento correspondían a factores como el desconocimiento de las verdaderas capacidades del alumnado respecto a su asertividad. De la misma forma, y advirtiendo las puntuaciones en el pre-test, podría entenderse que los y las discentes mostraron un alto grado de deseabilidad social en sus respuestas, puesto que inicialmente ya presentaban valores medios-altos. Por otro lado, la satisfacción del alumnado es muy alta en relación a las actividades desarrolladas para afianzar las competencias referidas a esta dimensión. En este sentido, Archilla y Pérez (2017) presentan una experiencia basada en la EC con alumnado de secundaria, donde destacan la satisfacción y motivación en lo referente a las actividades expresivas.

La dimensión patrones de relación o socialización arroja unos resultados en el post-test, que muestran una mejora en todos los elementos que la configuran menos en uno de ellos, referido a los patrones de agradecimiento de las acciones positivas que el resto de personas hace por el alumnado, cuyo retroceso es mínimo respecto del pre-test. Se aprecian diferencias significativas tras la implementación del programa cuando se valora la relación del alumnado con el resto de su grupo-clase, la cual mejora, por lo que se podría entender que la dimensión comunicativa y expresiva trabajada en la EC, y planteada por autores como Montávez (2011) o Sánchez et al (2008), favorece la

mejora en este sentido. Al igual que en las dimensiones anteriores, las notables medias iniciales podrían responder a los factores mencionados previamente. Esta cuestión no ha sido influyente a la hora de encontrar dichas diferencias significativas en el ítem mencionado, entendiéndose que la aparición de valores elevados en otros instrumentos, referidos a esta cuestión, muestra que las diferencias significativas encontradas no son fruto del azar.

Las tendencias en los resultados tras la aplicación del programa AYANA vuelven a ser dispares para la dimensión cooperación y liderazgo, puesto que se podría considerar que hay un retroceso mínimo en dos elementos, la adquisición del rol de líder de manera autoritaria y la valoración positiva de los estados de ánimo que generan los trabajos en grupo, y un leve aumento en los otros tres: valoración de las opiniones e ideas de cada persona del grupo, nombramiento como líder por las personas que componen el grupo y la importancia de cada una de las personas que conforman el grupo. Sin presentar diferencias significativas, y con valores medios que indican un elevado dominio de esta dimensión, podríamos estar otra vez ante la aparición de la deseabilidad social y de una percepción desvirtuada de sus capacidades en este sentido, en favor de unas respuestas previas con puntuaciones muy destacadas. En cuanto a la satisfacción referida a esta dimensión, el alumnado considera que la cooperación ha sido la tónica predominante a lo largo del programa y que están satisfechos y satisfechas con los y las líderes del grupo, siendo esta última cuestión más destacada por el alumnado masculino. Dicha satisfacción con la cooperación se basaría en la sensación de éxito alcanzada gracias al proyecto cooperativo, como indica Pujolás (2003).

En cuanto al respeto y la responsabilidad se observan diferencias, no significativas, entre el pre-test y post-test que indican un ligero retroceso del dominio de esta dimensión. Igualmente, uno de los elementos, referido al respeto en situaciones donde la propia persona está siendo atacada verbalmente, muestra una tendencia positiva. Si previamente a la aplicación del programa se obtenían valores que mostraban diferencias significativas en favor de un trato cortés hacia las figuras de autoridad por parte del alumnado de 15 años, tras la implementación del mismo es el

alumnado de 18 años el que muestra mayor habilidad para responder de manera adecuada cuando alguien se dirige a este de manera incorrecta. Los valores obtenidos en el pre-test respecto al alumnado de 15 años pueden estar relacionados con que los y las adolescentes mantienen aún mayor nexo de unión con el espacio familiar y las figuras de referencia, características propias de la edad infantil, tal y como indican, entre otros, Sierra et al. (2010), Oaklander (2012), Ramos (2013) o Tió y Vázquez (2014). En cuanto a la competencia del alumnado de 18 años en lo que a esta dimensión se refiere se podría justificar con la manifestación de una capacidad adulta dentro de este ciclo vital, al encontrarse más próximo a esta etapa (Tió y Vázquez, 2014).

Por otro lado, el alumnado indica que, tras participar en el programa, los intercambios comunicativos se producen con mayor respeto y tranquilidad. Igualmente, la satisfacción referida a esta dimensión aparece con valores muy elevados. Esto tiene relación directa con el desarrollo de la dimensión expresiva y comunicativa de la EC propuesto por Montávez (2011) o Coterón et al. (2008).

El alumnado partía de una valoración sobre su capacidad para resolver conflictos muy elevada, como se ha observado en las valoraciones medias del pre-test. Así, tras los análisis pertinentes, se aprecian diferencias significativas en uno de los elementos que indica un descenso en el dominio de la resolución de conflictos donde todas las partes queden satisfechas. Esto contrasta con la información aportada por el alumnado en el grupo de discusión, en la que plantea que, pese a mostrar una actitud pasiva en algunas ocasiones, percibe una mejora en su capacidad para resolver conflictos. Igualmente, indica un alto grado de satisfacción en este sentido. Desde esta perspectiva, la tendencia negativa que se aprecia de manera general en esta dimensión y las diferencias significativas encontradas en el post-test, hacen suponer que dichas diferencias responden a una deseabilidad social previa (Ramos, 2013) y a una toma de conciencia con respecto a sus capacidades para resolver conflictos tras participar en el programa, generando un cambio a nivel mental que favorece la creación de su identidad adulta como proponen Oaklander (2012), Dávila (2004) y Tió y Vázquez (2014).

Las diversas tendencias que presentan las comparaciones de medias en cuanto a la gestión emocional, y basándonos en una percepción muy positiva del alumnado respecto a sus capacidades antes de la puesta en marcha del programa hacen prever que, una vez más, el alumnado ha estado influenciado por la deseabilidad social en sus respuestas. A partir de esto, y del retroceso en las medias del post-test en dos elementos, concernientes a la inteligencia interpersonal en la escucha de los problemas de sus iguales y a compartir sus emociones con las personas que le rodean, así como la mejora en otros cuatro, que aluden a la conciencia y regulación emocional referida a la capacidad para reconocer sus propias emociones, al descenso en sus cambios de ánimo y a la capacidad para incidir tanto sobre su propia persona como sobre los demás para sentirse mejor; plantean que el alumnado se ha hecho más consciente de sus habilidades, aunque las diferencias presentadas en las medias no son significativas, ya que sigue mostrando una elevada competencia al respecto. Si la conciencia emocional es fundamental en la infancia y la adolescencia para el desarrollo de relaciones interpersonales positivas, como indican Samper-García, Mesurado, Richaud y Llorca (2016), y teniendo en cuenta que las relaciones interpersonales en el grupo han mejorado significativamente, podemos concluir que pese a que se han hecho conscientes de que inicialmente no eran tan competentes en esta dimensión como creían, la mejora en las relaciones interpersonales potencia una mejora de su gestión emocional.

En referencia a la autoestima, los resultados tampoco muestran diferencias significativas, aunque una vez más se observan tendencias dispares en sus elementos constitutivos. Dos de ellos presentan tendencias positivas, referidos a la conciencia sobre las propias capacidades y la capacidad para encajar las críticas en favor de la mejora, y otros tres indican un retroceso en esta dimensión, los cuales aluden a la percepción sobre la valoración ajena, al miedo al fracaso en las relaciones interpersonales y a la conciencia de estar por encima del resto de personas. Pese a estos resultados y debido a las elevadas medias previas a la implementación del programa, se deduce que el alumnado posee una buena autoestima. Una de las cuestiones más destacadas a lo largo de los datos obtenidos del alumnado es la

valoración positiva respecto a la desinhibición lograda tras el programa, lo cual ha llevado a los y las discentes a desarrollar actividades que antes no consideraban. Esto último se vuelve significativo para el alumnado de 15 años, puesto que destaca este aspecto con mayor énfasis. Esta cuestión resulta fundamental para la construcción de la identidad, tal y como indica Ramos (2013).

Atendiendo a lo hasta aquí expuesto, se podría considerar que el objetivo se ha cumplido satisfactoriamente ya que existen evidencias empíricas que demuestran la mejora de las habilidades socioafectivas en algunos aspectos. Por otro lado, en aquellas cuestiones en las que el dominio de dichas habilidades se mantiene o disminuye, se considera que, tras participar en las actividades de EC, el alumnado se ha hecho consciente de sus competencias reales en este sentido, ya que los valores mostrados inicialmente indicaban una elevada capacidad para el manejo de dichas habilidades, lo cual ha sido refutado tras la puesta en marcha del programa AYANA.

2.2. Diseñar e implementar un plan de trabajo en Expresión Corporal que favorezca el desarrollo de habilidades socioafectivas en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, así como una adquisición o mejora de patrones cognitivos, afectivos y conductuales

El diseño e implementación del programa AYANA supone el plan de trabajo que menciona el presente objetivo. Habiendo conseguido diferencias significativas en aspectos referidos a la adquisición de habilidades socioafectivas tras poner en práctica las actividades del programa, resulta oportuno señalar que los patrones cognitivos, afectivos y conductuales han cambiado. Las diferencias significativas positivas encontradas en los resultados están notablemente justificadas por la aparición de la misma tendencia en el cuestionario de satisfacción y el grupo de discusión, mientras que las que reflejan un retroceso significativo muestran disonancia ya que los valores obtenidos en el grupo de discusión y el cuestionario de satisfacción contradicen estas diferencias significativas negativas referente a la capacidad para resolver conflictos.

En cualquier caso, el diseño del programa AYANA y su implementación podría considerarse un pilotaje que establece un punto de partida para su posterior puesta en marcha en condiciones más óptimas. Para desarrollar un análisis más completo en este sentido es preciso atender a lo recogido en el grupo de discusión y en el cuestionario de satisfacción, con el objetivo de comprobar la percepción del alumnado sobre los diferentes elementos que configuran el programa.

En el grupo de discusión, el alumnado ha manifestado en todo momento una opinión positiva sobre el programa pese a las dificultades encontradas al comienzo, destacando la utilidad del mismo para la eliminación de la barrera del contacto físico con sus iguales y la mejora de la confianza, siendo esta última cuestión señalada por Montávez (2011) en referencia al trabajo en equipo. De la misma manera, señala que la experiencia vivida a lo largo de dicho programa ha sido positiva pese a las dificultades encontradas al comienzo del mismo.

En cuanto a su participación, han apuntado que durante el desarrollo del programa AYANA se han ido motivando en lo que a la participación se refiere, ya que al comienzo su intervención en las actividades era escasa. Esta baja participación concuerda con la limitada relación interpersonal entre las personas del grupo. En este sentido, Samper-García et al. (2016) hacen referencia a la importancia de la conciencia emocional en las relaciones interpersonales, y Montávez (2011) refiere que el trabajo en grupo supone confiar en otras personas, por lo que podríamos concluir que conforme aumentó la conciencia emocional del alumnado y la confianza a partir de los trabajos en grupo, mejoraron las relaciones interpersonales, cuestión que influye en el apoyo social percibido y en su capacidad adaptativa al contexto (Chu et al., 2010 y Danielsen et al., 2010).

En referencia a los aprendizajes desarrollados a nivel expresivo y socioafectivo, han señalado la actitud pasiva que toma el alumnado ante el conflicto en algunas ocasiones, pese a que consideran que tras el programa resuelven mejor los conflictos. Esto último coincide con otros aspectos destacados por el estudiantado, ya que manifiestan que tras participar en el programa han mejorado los intercambios

comunicativos en lo que a respeto y tranquilidad se refiere. Otro sector señaló que ya poseían dichas habilidades socioafectivas antes de la puesta en marcha del programa, aunque consideran que sí ha sido de utilidad para otros compañeros y compañeras. En esta dirección, indican que la mejora de las habilidades socioafectivas se ha debido a la implementación de AYANA, influyendo positivamente tanto en las personas asistentes al grupo de discusión como en el resto de compañeros y compañeras del grupo-clase. Por otro lado, han mostrado su acuerdo respecto a la posibilidad de extrapolar los aprendizajes adquiridos durante el programa a su vida cotidiana.

Los resultados obtenidos en el cuestionario de satisfacción revelan que el alumnado se ha implicado notablemente en el programa. Igualmente, considera que se han cumplido sus expectativas y que el programa cumple su objetivo, mejorar las habilidades socioafectivas. En este punto, si consideramos lo expuesto en el apartado anterior, podemos concluir que el alumnado sí considera que el programa es válido para el desarrollo de dichas habilidades, aunque no se haya podido ratificar totalmente a nivel estadístico por la deseabilidad social mostrada en las respuestas ofrecidas por el pre-test. Igualmente, considera interesante el trabajo realizado en EC y habilidades socioafectivas y muestra un alto grado de satisfacción respecto a su participación como alumnado en el programa AYANA.

Al incorporar el sexo como elemento de contraste en la percepción del alumnado, se aprecian diferencias significativas en el alumnado masculino, quien considera extrapolables a su vida diaria los aprendizajes realizados en el programa. Igualmente, el alumnado masculino se siente más satisfecho con su participación en el programa que el alumnado femenino.

En referencia a los elementos aprendidos más valorados por el alumnado, estos destacaron la cooperación, el respeto, la eliminación de las barreras personales y la mejora de la autoestima, la mejora de las relaciones interpersonales, la convivencia y la confianza y el aumento en la socialización entre el alumnado y las propuestas de EC. Esto se encuentra en clara relación con lo planteado por Pujolás (2003) respecto a la cooperación, el desarrollo de las dimensiones expresivas y comunicativas que

proponen Montávez (2011) y Coterón et al. (2008) o la importancia de la autoestima para la creación de la identidad propuesta por Ramos (2013).

Por otro lado, plantearon actuaciones que mejorarían el programa destacando como deseable que el alumnado fuera más creativo, cuestión que se puede traducir en un aumento de propuestas que trabajen la creatividad; que hubiera más actividades en el programa que trabajen la coordinación motriz; y que el alumnado fuera más respetuoso y participativo, lo cual se podría conseguir con un mayor número de dinámicas y actividades enfocadas a trabajar el respeto y a fomentar la participación. También indicaron que el programa mejoraría con más sesiones de danza, con más tiempo de programa o ensayo, con un grupo más pequeño y con más actividades en el espacio de creación y la relajación holística. Una gran parte del alumnado indicó que no es necesario modificar ningún aspecto del programa

Partiendo de lo aquí presentado y recordando la consideración de este programa como una propuesta piloto que sentará las bases de un futuro programa, se puede concluir que el objetivo se ha cumplido ya que el alumnado muestra una mejora de las habilidades socioafectivas y una mayor consciencia sobre sus competencias en dichas habilidades, atribuyendo esto a su participación en el programa.

2.3. Descubrir los elementos clave de la Expresión Corporal, como herramienta que facilita el desarrollo de habilidades socioafectivas, para su aplicación a otros escenarios educativos similares

Al hilo del objetivo anterior, el descubrimiento de los elementos clave de la EC como herramienta que facilita el desarrollo de las habilidades socioafectivas se produce a través de la experiencia vivida y el conocimiento adquirido en este estudio. Así, como ya se ha comentado, el programa AYANA se podría considerar un ensayo que posibilitará descubrir la dirección hacia la que deben caminar los futuros proyectos que aspiren a trabajar las habilidades socioafectivas con adolescentes.

En este sentido, las valoraciones realizadas por el alumnado en los diferentes instrumentos y herramientas que conforman este trabajo han arrojado luz para el descubrimiento de dichos elementos clave para el desarrollo de las habilidades socioafectivas a través de la EC. Una de las cuestiones más relevantes vivenciadas en el programa indica que, cuando el grupo muestra un bajo grado de motivación intrínseca, es necesario acercarse a este con propuestas que dejen una sensación de diversión en el grupo. De esta forma se podría considerar, de manera eventual, modificar los parámetros que configuran las sesiones de EC, finalizando con propuestas muy motivadoras, aunque esto suponga sacrificar en algún caso la reflexión compartida. Dicha reflexión no quedaría en el ostracismo ya que sería retomada en sesiones posteriores para compartir e interiorizar las experiencias vivenciadas en sesiones previas (Montávez y Zea, 2004).

Por otro lado, cuando la participación del grupo es escasa o aparecen actitudes que pueden desvirtuar el desarrollo de las sesiones es preciso desarrollar propuestas motivadoras en gran grupo para que el alumnado no se sienta observado mientras participa, aspecto señalado por Montávez y Zea (1998). Igualmente, es necesario acercarse, de manera amable, al alumnado que muestre actitudes contrarias a las normas o menor interés en la participación para conocer los motivos de su conducta e intentar mejorar el vínculo entre docente y alumnado. Así, basándonos en los motivos del incumplimiento de las normas propuestos por Beramendi y Zubieta (2013), el alumnado entenderá la importancia y el beneficio de su participación y del cumplimiento de las normas, atribuirá credibilidad al escenario educativo, encontrará sentido al sistema de normas establecido por el grupo, comprenderá que el incumplimiento de las normas no es generalizado y otorgará credibilidad al referente del grupo.

Las reflexiones compartidas deben estar cargadas de mensajes motivadores, con contenidos significativos y que hagan referencia al proceso de desarrollo de las habilidades socioafectivas. Esto genera en el grupo una asimilación del trabajo realizado a lo largo de la sesión por lo que se antoja fundamental para el progreso de dichas habilidades. En este sentido, es necesario atender al proceso del grupo en las

reflexiones compartidas, dando nociones del momento en que se encuentran en cuanto a la adquisición de aprendizajes expresivos y socioafectivos.

El trabajo cooperativo debe ser uno de los ejes principales sobre los que se construyan las sesiones de EC. Esto permite al alumnado desinhibirse con mayor facilidad, explorar nuevas posibilidades en lo que al ámbito expresivo y socioafectivo se refiere y gestionar sus relaciones personales de manera autónoma. La sensación de éxito conseguida con el trabajo grupal genera que el conocimiento trabajado en dicha actividad sea más significativo para el alumnado (Pujolás, 2003), por lo que las relaciones interpersonales tenderían a mejorar.

La desinhibición debe ser trabajada para eliminar barreras y bloqueos personales comunicativos. La valoración que el alumnado hace sobre esta cuestión indica que, hasta el momento de la puesta en marcha del programa, y durante gran parte de este, no se atrevían a desarrollar determinadas actividades por encontrarse inhibidos e inhibidas. Esto generaría que el alumnado perdiese la oportunidad de realizar actividades que consideran atractivas debido al miedo al ridículo. En este sentido, la eliminación de dichas barreras ha generado una percepción positiva, en los y las jóvenes, sobre su autoestima. Montávez (2011) ya hace referencia a esta cuestión a través de la EC al indicar que mediante esta área se produce un conocimiento de las propias capacidades lo cual favorece una mejora en la autoestima.

La colaboración de agentes externos al programa motiva al alumnado ya que ofrece nuevas visiones y perspectivas sobre el trabajo del cuerpo. Así, el alumnado mostró un gran interés por el taller de danza urbana, así como por el estilo, cuestión que está directamente ligada con la colaboración de un profesional de dicho estilo de danza en esta sesión.

La actualidad en la que vivimos nos lleva a la adquisición de cualquier cuestión de manera inmediata, como señalan Gallardo y Saiz (2016). Esto se ve reflejado en la necesidad mostrada por el alumnado de adquirir aprendizajes que aún no están a su alcance debido al momento del programa en el que se encontraban. Para ello es

necesario rebajar dicha inmediatez a través del diálogo y las indicaciones del profesorado, buscando reducir la posible frustración generada por no acceder inmediatamente a dicho conocimiento. Para ello, es preciso admitir como docentes la complejidad presente en los procesos educativos (Gallardo y Saiz, 2016).

Trabajar el conflicto de manera positiva repercute directamente en la forma en la que los alumnos y alumnas lo perciben (Cascón, 2007). En este sentido, valorar con el alumnado las posibilidades surgentes del conflicto invita a la reflexión sobre el mismo, obteniendo mayores recursos y aprendizajes que pueden ser aplicables tanto a nivel individual como grupal.

El uso de las redes sociales de manera adecuada puede favorecer la motivación del alumnado (Montávez, 2011). La inmediatez antes señalada está directamente relacionada con el acceso al conocimiento, del que disponemos en cualquier lugar y situación, a través de las redes sociales presentes en internet, por lo que su uso puede mejorar la motivación del alumnado. Utilizarlo para el aprendizaje de coreografías o para el acceso a información sobre cualquier manifestación artística corporal ayuda al alumnado a nutrirse de conocimientos referidos a la EC. Además, el uso de las redes sociales y las nuevas tecnologías, como indica Buxarrais (2016), motiva al alumnado en el estudio de la materia, ya que favorece la participación activa y el desarrollo de su autonomía.

El proyecto común debe ser realista y motivador para los y las discentes (Montávez y Zea, 1998). Esto favorece la implicación del alumnado de manera responsable y respetuosa, de tal forma que dicho proyecto traspase los muros del centro educativo. Esto, indudablemente, genera una mayor interacción entre el alumnado mediante un proyecto donde tienen un objetivo común. Además, invita al alumnado a interactuar fuera del espacio académico, pudiendo descubrir nuevas relaciones interpersonales entre las personas del grupo, lo que repercute en una mejora de la convivencia, como ya se ha mencionado anteriormente haciendo referencia Samper-García et al. (2016).

La importancia de cerrar el proyecto con una actividad común asegura que el alumnado trabajará de manera cooperativa a lo largo del programa. Esto no solo motiva al alumnado, sino que le ayuda a acceder a aprendizajes expresivos y socioafectivos durante todo el proceso. La sensación de éxito que supone la finalización del programa con una actividad cooperativa garantiza un aprendizaje significativo tras las dificultades que, presumiblemente, han tenido que superar desde el comienzo del mismo para alcanzar dicho logro (Pujolás, 2003). También se consideraría importante que dicha actividad quede reflejada de alguna forma de manera que los y las discentes puedan tener acceso a ella siempre que lo deseen, ya que esto aumentará la motivación del alumnado en el proyecto cooperativo, tal y como recoge Montávez (2011). En el caso de este trabajo dicha actividad queda inmortalizada a través del videoclip realizado

Las actuaciones de mejora, ofrecidas por los y las participantes en el programa, indican posibles cuestiones a tener en cuenta en lo referente a esos elementos clave de la EC para la mejora de las habilidades socioafectivas. Pese a que lo más destacado en este sentido es que parte del alumnado no considera que el programa deba ser mejorado, las indicaciones que proporciona otro sector del grupo se antojan esenciales para el desarrollo de ese futuro programa que venimos anunciando. Así, el alumnado destaca algunas mejoras sobre las que la influencia del programa puede incidir relativamente. Estas son la creatividad, el respeto y la participación del alumnado. Siendo estos aspectos que ya se trabajan en AYANA, se podría considerar la opción de incluir nuevas materias en el programa generando así una vertiente interdisciplinar, a través de la cual se potencien dichas cuestiones para tenerlas moderadamente entrenadas antes del comienzo del programa de EC. De esta manera la inclusión, desde una perspectiva creativa y cooperativa, de materias como la lengua y la literatura, la educación plástica, la educación musical, o cualquiera de las materias presentes en la ESO, favorecería el desarrollo de las cuestiones citadas por el alumnado, ya que iniciaría a los y las discentes en estos aspectos.

Otra cuestión señalada por el alumnado es el aumento de actividades que trabajen la coordinación. Esto supone una mejora viable para el programa ya que favorecería el

desarrollo del proyecto común. Igualmente, un sector del alumnado solicita más sesiones de danza, por lo que se podría entender como un elemento motivador para el alumnado. En esta línea, los y las discentes, apuntan que una mejora sería prolongar el programa durante más tiempo pudiendo trabajar el proyecto cooperativo durante más sesiones. Las actividades del espacio de creación, caracterizadas por el dinamismo y el componente lúdico, y las de relajación holística, basadas en una vuelta a la calma saludable y lúdica en algún momento, son cuestiones que el alumnado ha señalado no solo en este punto sino a lo largo del programa. De esta forma, las relajaciones holísticas priman en popularidad ya que los y las jóvenes veían en este espacio una oportunidad para experimentar un estado de relajación del que carecían en su día a día, tal y como señalaba el estudiantado en múltiples ocasiones. Por último, el alumnado considera que el programa se implementaría de manera más adecuada con un grupo más reducido de participantes. En este sentido las posibilidades que podría ofrecer un menor número de alumnos en las sesiones de EC favorecerían una mayor intensidad en las relaciones interpersonales, así como una mejor asimilación de los contenidos trabajados.

Así, se podría considerar que el objetivo ha sido cumplido, ya que se han extraído elementos clave de la EC para el desarrollo de las habilidades socioafectivas.

Tras lo presentado a lo largo de este trabajo se puede concluir que la hipótesis de investigación queda validada al admitir que la EC favorece el desarrollo de habilidades socioafectivas en el alumnado de ESO.

Además de lo señalado, y como se verá en los siguientes apartados, el control y reducción de las limitaciones que han afectado al desarrollo de este trabajo favorecerá la calidad en la implementación del programa AYANA en futuras ocasiones.

3. Limitaciones del estudio

En este punto se va a proceder a describir las limitaciones que han discurrido a lo largo de este estudio y que han incidido en el cumplimiento de los objetivos formulados.

En primer lugar, es preciso tener en cuenta cuestiones referidas al grupo. En este sentido, y como se ha mencionado en varias ocasiones a lo largo del estudio, el alumnado participante en el programa AYANA contaba con varias características que en determinados momentos dificultaron las sesiones:

- Nos encontramos un grupo con una alta tasa de alumnado repetidor. En primera instancia este aspecto no supondría una limitación, pero es preciso tener en cuenta varias cuestiones al respecto. Una primera viene dada por el hecho de que el grupo no hubiera compartido clase en años anteriores, lo que dificultaba la existencia de una sensación de pertenencia al grupo, un mayor número de relaciones interpersonales y una mayor confianza entre el alumnado, provocando que en los primeros momentos de puesta en marcha del programa la inhibición del alumnado frenara su participación. Al hilo de lo expuesto, Trianes y García Correa (2002) indican que el proceso educativo está caracterizado por las relaciones interpersonales, lo cual tiene un importante componente socio-afectivo-emocional. Es por ello que unas relaciones interpersonales ya construidas previamente favorecerían el desarrollo de las habilidades socioafectivas en el programa de un modo más significativo.
- Las diferencias de edad suponían también unas de las limitaciones a tener en cuenta, encontrando variaciones de hasta tres años. En este ciclo vital, estas diferencias son muy acusadas debido al momento evolutivo en el que se encuentra un alumno o alumna de 15 años y un compañero o compañera de 18 respecto a las rasgos y estadios de su identidad, como describen Tesouro et al. (2013) a través de los estatus de identidad propuestos por Marcia et al. (1993) y Zacarés et al (2009). En función del estadio en el que se encuentre el alumnado en lo referente a la construcción de su identidad atendiendo a la identidad difusa, hipotecada,

moratoria o alcanzada que describen Marcia et al. (1993), o los estatus pasivos e inmaduros o activos y maduros propuestos por Zacarés et al (2009), poseerán unas características identitarias u otras.

- La asunción del fracaso escolar por parte del alumnado repetidor generaba en éste actitudes de desidia frente a actividades que consideraba que no eran útiles para superar el curso, como señalan Trianes y García Correa (2002). Como se ha mencionado en el bloque III, parte de este alumnado se encontraba desmotivado y tenía como objetivo superar sus estudios para poder titular. Además de lo mencionado, el alumnado se sentía presionado por sí mismo y por su familia para aprobar el curso, lo cual generaba en el estudiantado un estado de tensión que no facilitaba el trabajo en el programa. Dicha tensión y desmotivación era trasladada al resto del grupo, provocando en sus compañeros y compañeras las mismas sensaciones en algunos momentos. Ramos-Díaz et al. (2016) apuntan que el apoyo familiar es un factor fundamental en el autoconcepto, por lo que consideramos estas situaciones de presión una limitación que ha podido afectar a los resultados de esta investigación.
- La última cuestión referida al grupo está referida a sus conocimientos previos sobre las habilidades socioafectivas. Este aspecto ha influido en gran medida en los resultados obtenidos ya que en un primer momento consideraban que eran competentes en lo que a las habilidades socioafectivas se refiere, por lo que la deseabilidad social (Ramos, 2013 y Mauri y Pla, 2014) se podría considerar otra limitación. Esto fue refutado conforme se desarrollaban las sesiones, ya que las puntuaciones obtenidas en el pre-test indicaban un alto dominio que no era observable durante la implementación del programa. Así, las puntuaciones obtenidas en el post-test indicarían, en algunos casos, que el alumnado se ha hecho consciente de sus habilidades y que, realmente, no eran tan competentes a nivel socioafectivo como creían antes de su participación en el programa. Esto, como proponen Oaklander (2012), Dávila (2004) y Tió y Vázquez (2014), ha generado un cambio a nivel mental, favoreciendo la creación de su identidad adulta en este sentido.

A nivel organizativo, encontramos varias cuestiones que también podríamos considerar como limitantes. La primera es el momento de implantación del programa. Se decidió su puesta en marcha a partir del segundo trimestre para favorecer que el alumnado estableciera relaciones interpersonales entre sí durante el primer tercio del curso. Esto nos llevó a concluir el programa en las últimas semanas de curso cuestión que, a priori, no resulta un perjuicio pero que, si tenemos en cuenta lo señalado anteriormente respecto a la tensión y presión que sentía el alumnado por superar el curso, podemos entender que la implicación del grupo era desigual. Si a esto le sumamos que se trataba de un grupo formado en ese mismo curso académico, donde las relaciones interpersonales eran inexistentes o incluso negativas antes de la implementación del programa, encontramos en esta cuestión otro de los condicionantes que han podido afectar a los resultados obtenidos.

Siguiendo con el aspecto organizativo, y entrando en posibles mejoras que se pueden aplicar al programa evocadas por el alumnado participante, encontramos varias limitaciones. En primer lugar, es necesario hacer referencia a varios aspectos destacados por el alumnado en el cuestionario de satisfacción. En este hacen referencia a que el programa mejoraría si se incluyeran más sesiones de danza. Igualmente plantean que una de las mejoras aplicables sería un aumento en la duración del programa y por ende de la duración del proyecto cooperativo que debía desarrollar el alumnado. Por otro lado, el alumnado hace referencia a una mejora que se escapa del control de este estudio, como es el número de personas participantes en el proyecto. Así, destacaron que el programa mejoraría con un grupo más reducido. Atendiendo a estas mejoras propuestas por el alumnado podrían implementarse otras planteadas por el grupo como las referidas a un aumento de actividades que trabajen la coordinación o mayor número de dinámicas pertenecientes al espacio de creación y relajación holística.

Otro aspecto organizativo que ha limitado nuestro estudio sería el tiempo de recogida de datos. El trabajo realizado en EC con este alumnado supone la apertura de un nuevo mundo de dinámicas, juegos y actividades que en ocasiones pueden conectar

con sensaciones de la infancia. El o la adolescente, al encontrarse en un momento de búsqueda de la identidad adulta como proponen Akman (2007) o Tesouro et al. (2013) entre otros, tiende a rechazar en un primer momento todo lo que se aproxime a la etapa infantil. En este sentido, consideramos como un limitante el hecho de haber realizado el post-test justo en la sesión siguiente de la realización del videoclip, ya que estimamos oportuno dejar un tiempo de reflexión entre la consecución del proyecto y la medición de los datos. Debido a que no tuvimos otra opción en nuestro trabajo, consideramos que dejar que el alumnado se haga consciente de la importancia y la aplicabilidad de los aprendizajes desarrollados favorecería unos resultados aún más positivos.

Adentrándonos en otros elementos de la investigación, es preciso destacar la ausencia de estudios e investigaciones similares a la aquí propuesta, lo que se convirtió en una restricción a la hora de conjugar elementos epistemológicos y empíricos idóneos para la justificación de todos los elementos constitutivos de este trabajo. Por otro lado, encontramos que, pese a existir material científico que aportó instrumentos de medición de la inteligencia emocional, no se han encontrado herramientas específicas para responder a los objetivos del presente estudio, lo que supuso la construcción de un cuestionario de medición de habilidades socioafectivas adaptado al grupo informante. Dicho cuestionario tuvo que ser validado por expertos y expertas para, posteriormente, elevarlo a definitivo. Finalmente, la puesta en marcha de este instrumento dio como resultado la ausencia de diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de las dimensiones debido a, como se ha citado anteriormente, la deseabilidad social mostrada por el alumnado participante en los momentos iniciales del programa.

4. Prospectiva

Las posibilidades que ofrece este trabajo para futuras investigaciones son muy amplias y variadas.

Una de los primeros aspectos a tener en cuenta en futuras investigaciones será el tiempo. Al hilo de esta cuestión, la duración del programa en próximos trabajos deberá ser mayor, intentando trabajar desde el comienzo del curso cuestiones referidas tanto a la EC como a las habilidades socioafectivas. De esta manera atenderíamos a varios aspectos hasta aquí comentados como la formación previa del alumnado en habilidades socioafectivas, el número de sesiones que conforman el programa, la incorporación de otras materias al desarrollo del programa, la anexión de un mayor número de agentes socioeducativos, la puesta en valor del trabajo del alumnado exponiéndolo públicamente, la realización de un seguimiento al alumnado tras la finalización del programa o la adaptación de dicho programa a otros contextos educativos.

Desarrollando más esta idea, se buscaría que el alumnado tuviera una formación previa en habilidades socioafectivas para favorecer no solo su conocimiento, sino también su asimilación a través del programa. Esto evitaría, en gran medida, el sesgo provocado por la deseabilidad social que ha aparecido en el pre-test.

Habiendo completado la citada formación, sería preciso atender al número de sesiones a desarrollar en el programa. En este sentido, la cantidad de sesiones del programa se aumentaría de manera progresiva, promoviendo el trabajo práctico de las habilidades socioafectivas a través de la EC. Igualmente, y buscando que la formación en dichas habilidades sea aún más holística, proponemos que el programa tome una perspectiva interdisciplinar. De esta manera, la incidencia sobre el trabajo de las habilidades socioafectivas sería más significativa, aportando la perspectiva desde diferentes materias, aunque centrando el trabajo desde la EC. Así, el proyecto cooperativo puede estar construido a partir de contenidos de otras materias de manera que, a través de la cooperación de diferentes profesionales educativos, se desarrolle un proyecto común

que de sentido a la tarea y aporte un modelo de conducta cooperativa de referencia para el alumnado (Del Rey y Ortega, 2007).

Otra mirada para próximos trabajos sería la incorporación de un mayor número de agentes socioeducativos en las diferentes actividades. Así, la implicación familiar podría suponer un aspecto interesante en el desarrollo del trabajo, como proponen Ramos-Díaz et al. (2016), facilitando que las habilidades socioafectivas desarrolladas se produzcan en el ámbito académico, pero tengan notoriedad en otras esferas vitales.

Una nueva propuesta podría ser dar valor al trabajo desarrollado por el alumnado de manera que se exponga públicamente la consecución de dicho proyecto. Así, el alumnado desarrollaría un proyecto que tendría visibilidad tanto a nivel de aula como de centro. Esto influiría en la motivación de alumnado respecto al proyecto, ya que al exponerlo públicamente buscarían desarrollar un trabajo de mayor calidad puesto que va a ser visionado por un mayor número de personas (Montávez, 2011). Esto generaría una mayor implicación por parte del alumnado debido a que el proyecto adquiere mayor relevancia, pasando de ser una propuesta de clase a un proyecto visible para todo el alumnado del centro educativo. Todo esto, sumado con la implicación familiar, una mayor duración del proyecto y la interdisciplinariedad, le daría una mayor repercusión al trabajo desarrollado por el alumnado, convirtiéndolo aún más en el protagonista del proyecto.

Otro aspecto a tener en cuenta podría ser realizar un seguimiento del alumnado a lo largo del siguiente curso. De esta manera podríamos comprobar la evolución del alumnado participante y el apego de las habilidades socioafectivas adquiridas y reforzadas para su vida cotidiana en el programa respecto a un grupo de control.

Como última propuesta se podría considerar desarrollar este trabajo adaptado a otras etapas, instituciones o formatos educativos, de manera que se pudiera comprobar los resultados en los diferentes ciclos vitales, en las diferentes organizaciones educativas o en otros tipos de formación académica como la no formal.

En cualquier caso, los efectos de la EC sobre el alumnado no solo atienden a cuestiones relacionadas con las habilidades socioafectivas y motrices, puesto que como se ha comprobado a lo largo de toda construcción teórica desarrollada, así como en la metodología, resultados y conclusiones, la EC influye positivamente en el alumnado desde una perspectiva integral. Esto coloca a este bloque de contenidos, perteneciente a la EF, en una posición privilegiada para la educación del alumnado en todas las esferas de su vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akman, Y. (2007). Identity status of turkish university students in relation to their valuation of family problems. *Social Behavior and Personality*, 35(1), 79-88.
- Alsina, P. (2012). La competencia cultural y artística es un puente entre la escuela y el mundo exterior. En Alsina, P., Giráldez, A. (Coord), Abad, J., Burset, S., Doménech, R., Durán, E., García, C y Tresserras, M. *7 ideas clave. La competencia cultural y artística*. (pp.15-34). Barcelona: Graó
- Álvarez J., Chaparro, E. y Reyes, D. (2015). Estudio de la Satisfacción de los Estudiantes con los Servicios Educativos brindados por Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (2), 5-26
- Álvarez Fernández, M. (2011). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Archilla M. T y Pérez, D. (2017). Las luces de la expresión corporal. Ventajas y posibilidades de los "Proyectos de Aprendizaje Expresivos" en Educación Física en Secundaria (Lights on corporal expression. Advantages and potential of" Expressive Learning Projects" in Physical Education). *Retos*, 31, 232-237.
- Arguedas, L. (2007). El fortalecimiento de la autoestima como proceso educativo: una experiencia concreta. *Posgrado y sociedad*, 7(1), 1-16.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? *Ela. Études de linguistique appliquée*, 4, 407-425.
- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23-29.
- Arteaga, M. (2003). *Fundamentos de la expresión corporal. Ámbito pedagógico*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Arteaga, M., Viciano, V. y Conde, J. (1997). *Desarrollo de la expresividad corporal. Tratamiento globalizador de los contenidos de representación*. Barcelona: INDE.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Beramendi, M. y Zubieta, E. (2013). Norma perversa: transgresión como modelado de legitimidad. *Universitas Psychologica*, 12(2), 591-600.
- Berastegi, J., López, J.C., y Echeberría, L. (2016). Diseño y aplicación de un Programa de Educación Socioemocional para la mejora del rendimiento deportivo de los jugadores de los equipos infantiles y cadetes del Club Real Sociedad de Fútbol, S. A. D. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (Coords.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 201-214). Villanueva de Gallego (Zaragoza): Ediciones Universidad San Jorge.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2016). Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (Coords.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp.20-31). Villanueva de Gallego (Zaragoza): Ediciones Universidad San Jorge.
- Blouin Le Barón, J. (1985). La expresión corporal. *Revista de Educación Física*, 2, 9-13.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: (Index for inclusion): desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Bravo, I. y Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Dedica. Revista de educação e humanidades*, (1), 173-212.
- Buxarrais, M. R. (2016). Redes sociales y educación. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 17(2).15-20.

- Caballo, V. E., Salazar, I. C., Irurtia, M. J., Olivares, P. y Olivares, J. (2014). Relación de las habilidades sociales con la ansiedad social y los estilos/trastornos de la personalidad. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 22(3), 401-423.
- Cachadiña, P., Rodríguez, J.J. y Ruano, K. (2006). *La expresión corporal en clase de educación física*. Sevilla: Wanceulen.
- Cañizares, J.M. y Carbonero, C. (2009). *Curriculum de Educación Física en Primaria. Aclaraciones terminológicas al R.D. 1513/2006*. Sevilla: Wanceulen.
- Carbajal, L. (2013). *Hablar con el cuerpo. La expresión corporal, un camino para el bienestar*. Barcelona: Comanegra.
- Cascón, F. (2007). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos.
- Castillo, E. (2004). Diseño del cuaderno del alumno en Expresión Corporal. En E. Castillo y M. Díaz, (Eds). *Expresión Corporal en primaria*, 127-138. Huelva: Universidad de Huelva
- Castillo, E y Rebollo, J.A. (2009). Expresión y comunicación corporal en Educación Física. *Revista Wanceulen E.F. Digital*, 5, 105-122.
- Choque, J. (1990). *Yoga y expresión corporal para niños y adolescentes*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- Chu, P. S., Saucier, D. A. y Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 624-645.
- Corrales, E. (2011). El lenguaje no verbal: un proceso cognitivo superior indispensable para el ser humano. *Revista Comunicación*, 20(1) (2011), 46-51.
- 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.* (Coords.), *Expresión Corporal. Investigación y Acción Pedagógica* (pp. 145-155). Salamanca: Amarú
- Danielsen, A. G., Wiium, N., Wilhelmsen, B. U. y Wold, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology*, 48(3), 247-267.

- Dávila, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última década*, 12(21), 83-104.
- De Andrés, M.N. (1993). *La expresión corporal en el segundo ciclo de educación infantil*. Salamanca: Amarú Ediciones
- Delgado Nogueras, M.A. (1992). Los estilos de enseñanza en la Educación Física. *Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: ICE de la Universidad de Granada.
- Delgado, M., Tercedor, P. y Tercedor, P. (2008). Calidad de vida y desarrollo del conocimiento personal a través de la expresión y comunicación corporal. En M. J. Cuellar y M.C. Francos (Coords.), *Expresión y comunicación corporal para la educación, recreación y calidad de vida* (pp. 195-122). Sevilla: Wanceulen.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (10), 77-90.
- Del Rey, R., Ortega, R. y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 66, 159-180.
- Díaz Sánchez, J. (2006). Identidad, adolescencia y cultura: jóvenes secundarios en un contexto regional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 431-457.
- Díaz, J., Iranzo, S., Casado, M. V., Campos, M., Feltrer, J., Pérez, C. M. y Guerras, A. (2009). El desarrollo de la competencia matemática a través de la Educación Física: del Curriculum al aula. *Revista efdeportes*, 129, 162-179.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua*. 23ª edición. Recuperado de: <http://www.rae.es/>
- Eceiza, M., Arrieta, M. y Goñi, A (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista Psicodidáctica*, 13 (1), 11-26.
- Ekman, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expressions of emotions. En J. Cole (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 207-282). Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.
- Ekman, P. y Friesen, W.V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of personality and social psychology*, 17(2), 124-129.

- Ekman, P. y Oster, H. (1981). Expresiones faciales de la emoción. *Estudios de psicología*, 2(7), 115-144.
- Ekman, P. (2012). *El rostro de las emociones. Signos que revelan significado más allá de las palabras*. Barcelona: RBA.
- Elliott, S.N. y Gresham, F.M. (1991). *Social skills intervention guide*. Circle Pines, Minnesota: American Guidance.
- Felipe, E., y Ávila, A. (2005). Modelos circumplex de la conducta interpersonal en psicología clínica: Desarrollos actuales y ámbitos de aplicación. *Apuntes de Psicología*, 23(2), 183-196
- Fernández, J.D. y Ramírez, M.A. (2002). Programa de habilidades sociales para mejorar la convivencia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(5-5). Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1242552046.pdf.
- Fraile, A. (2013). El coaching como estrategia pedagógica para la mejora del autoconocimiento de los educadores deportivos. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 1-13.
- Friesen, W.V. (1973). *Cultural differences in facial expressions in a social situation: An experimental test on the concept of display rules* (Tesis doctoral). Universidad de California, San Francisco.
- Froh, J. J., Huebner, E. S., Youssef, A. J. y Conte, V. (2011). Acknowledging and appreciating the full spectrum of the human condition: School Psychology's (limited) focus on positive psychological functioning. *Psychology in the Schools*, 48(2), 110-123.
- Gallardo, I. M. y Saiz, H. (2016). Emociones y actos comunicativos desde la dramatización de situaciones cotidianas. Una propuesta de intervención en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 219-229. Recuperado de <http://revistas.um.es/reifop/article/view/267361/197801>.
- García Jiménez, E., García Pastor, C. y Rodríguez Gómez, G. (1992). *Limitaciones del constructo "habilidades sociales" para la elaboración de un modelo de intervención social en el aula*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- García Rojas, D. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. *XXI, Revista de Educación, 12*, 225-240.
- García Ruiz, E. (2016). Generar investigación científica desde la observación de la sesión de educación física. *Revista Edu-Física, 8(18)*, 75-99.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona. Paidós.
- Gil, J. (2015). *Los contenidos de Expresión Corporal en el título de grado en Ciencias del Deporte* (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.
- Giró, J. (2007). Adolescencia, inmigración e identidad. En J. Giró (Coord.), *La escuela del siglo XXI: la educación en un tiempo de cambio social acelerado: XII conferencia de sociología de la educación* (pp. 97-98). Logroño: Universidad de La Rioja.
- Gismero, E. (2000). *EHS Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA.
- Goldbeck, L., Schmitz, T. G., Besier, T., Herschbach, P., y Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research, 16(6)*, 969-979.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2004). ¿Qué hace a un líder? *Harvard Business Review, 82(1)*, 82-91.
- Goleman, D. (2015). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- Gross, J.J. y John, O.P. (2003). Individual differences in tow emotion regulation processes. Implications for affect, relationship, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 348-362.
- Hernández, P. (2005) ¿Puede la inteligencia emocional predecir el rendimiento?: Potencial predictor de los moldes mentales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, (54)*, 45-62.
- Hue, C. (2016). Inteligencia emocional y bienestar. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (Coords.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp.32-44). Villanueva de Gallego (Zaragoza): Universidad San Jorge
- Isaza-Zapata, G.M. y Calle-Piedrahíta, J.S. (2016). Un Acercamiento a la Comprensión del Perfil de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1)*, 331-345.

- Jack, L.M. (1934). An experimental study of ascendant behavior in preschool children. *University of Iowa Studies: Child Welfare*, 9 (3), 7-65.
- Jodorowsky, A (2003). *Psicomagia*. Madrid. Siruela.
- Kristjánsson, K. (2012). Positive psychology and positive education: Old wine in new bottles? *Educational psychologist*, 47(2), 86-105.
- Krüger, N., Formichella, M.M. y Lekuona, A. (2015). Más allá de los logros cognitivos: la actitud hacia la escuela y sus determinantes en España según PISA 2009. *Revista de Educación*, 367, 10-35.
- Laban, R. (1987). *El dominio del movimiento*. Madrid: Fundamentos
- Lakey, B. y Scoboria, A. (2005). The Relative Contribution of Trait and Social Influences to the Links Among Perceived Social Support, Affect, and Self-Esteem. *Journal of Personality*, 73(2), 361-388.
- Learreta, B. (2004). *Los contenidos de expresión corporal en el área de educación física en enseñanza primaria*. (Tesis doctoral), Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Learreta, B., Sierra, M.A. y Ruano, K. (2005). *Los contenidos de Expresión Corporal*. Barcelona: INDE.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Buenos Aires: Planeta.
- León, B. (2009). Salud mental en las aulas. *Revista de Estudios de Juventud*, 84, 66-83.
- Llopis, A. (2005). La expresión corporal en las aulas: Un punto de encuentro de las diferentes tendencias. En J.M. Sánchez, A. Fernández, J.M. Verdulla y M.D. Sánchez (Coords), *II Jornadas regionales de expresión corporal* (pp. 19-24). Cádiz: Asociación Gaditana de docentes de Educación Física.
- LGE (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (Boletín Oficial del Estado número 187, de 6 de agosto de 1970).
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (Boletín Oficial del Estado número 106, de 4 de mayo de 2006).
- LOGSE (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de ordenación general del sistema educativo. (Boletín Oficial del Estado número 238, de 4 de octubre de 1990).

- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (Boletín Oficial del Estado número 295, de 10 de diciembre de 2013).
- Mantovani, A. y Morales, R.I. (2009). *Juegos para un taller de teatro. Más de 200 propuestas para expresarse y comunicar en la escuela*. Bilbao: Artezblai.
- Marcia, J., Waterman, A., Matteson, D., Archer, S. y Orlofski, J. (1993). *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. New York: Springer-Verlag.
- Marín, 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.
- Marina, J.A. (2011). *Los secretos de la motivación*. Barcelona: Ed. Planeta.
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2009) Estrategias de recogida y análisis de la información. En Bisquerra, R. (Coord). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-368). Madrid: Editorial La Muralla.
- Mateu, M., Durán, C. y Troguet, M. (2006). *1000 ejercicios y juegos aplicados a las actividades corporales y de expresión. Vol. I y II*. Barcelona: Paidotribo.
- Mauri, L. y Pla, J.A. (2014). Adolescencia y transgresión. En J.Tió, L. Mauri y P. Raventós (Coords), *Adolescencia y transgresión. La experiencia del Equipo de Atención en Salud Mental al Menor (EAM)* (pp.105-131). Barcelona: Octaedro.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological inquiry*, 15(3), 197-215.
- McConville, M. (1995). *Adolescencia, Psicoterapia y Self Emergente*. México, D.F.: IHPG.
- Mejías, A. y Martínez, D. (2009). Desarrollo de un instrumento para medir la Satisfacción Estudiantil en Educación Superior. *Docencia Universitaria*, 10(2), 29-47.
- Mendo-Lázaro, S., León del Barco, B., Felipe-Castaño, E., Polo del Río, M. I, y Palacios-García, V. (2016). Evaluación de las habilidades sociales de estudiantes de Educación Social. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 139-156

- Merino, M. I. (2010). Habilidades Sociales. En P. Hernández (Coords), *Manual para formadores de voluntariado* (pp. 69-78). Toledo: Instituto de la Juventud de Castilla-La Mancha.
- Molero, P. (2008). La cámara en danza. En G. Sánchez et al. (Coord.), *El movimiento expresivo. II Congreso internacional de Expresión Corporal y educación* (pp. 127-136). Salamanca: Amarú.
- Monge, R. (2005). *Ingesta de nutrientes en adolescentes y factores psicosociales asociados* (Tesis doctoral). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Montávez, M. (2001a). La expresión corporal y la creatividad: Un camino hacia la persona. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 3, 50-66.
- Montávez, M. (2001b). Los Valores Humanos a través de la Expresión Corporal. En V. Mazón et al. (Coords.), *Reflexiones y perspectivas de la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar en el nuevo milenio* (pp.180-200). Santander: A.D.E.F. Cantabria.
- Montávez, M. (2004). Expresión corporal. Arte-Sana. En J. Narganes y J. Sánchez (Coords.), *Jornadas regionales de Expresión Corporal. Danzas, juegos y expresión educativa* (pp 63-82). Cádiz: Asociación Gaditana de Docentes de Educación Física.
- 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
- Montávez, M. (2012). LOE. La consolidación de la Expresión Corporal. *Esmásf. Revista Digital de Educación*, 14, 60-80.
- Montávez, M., González, L. y Olivares. M.A. (2009). Decálogo para aprender a aprender: estrategia facilitadora del aprendizaje en el aula universitaria. *ED.UCO. Revista de investigación educativa*, 4, 73-96.
- Montávez, M. y Ortiz, J.M. (2008). La Educación Física en danza. Espectáculo-Valoración. En G. Sánchez et al. (Coords.), *El movimiento expresivo. II Congreso internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 509-518). Salamanca: Amarú.

- Montávez, M. y Zea, M.J. (1998). *Expresión Corporal. Propuestas para la acción*. Málaga: Re-Crea.
- Montávez, M. y Zea, M.J. (2004). *Recreación Expresiva. Vol. I y II*. Málaga: Re-Crea.
- Montávez, M. y Zea, M.J. (2009). *Jugando con arte. Re-Creación Expresiva*. En E. Montes (Coord.), *Dinámicas y estrategias de re-creación. Más allá de la actividad físico-deportiva* (pp. 143-178). Barcelona: Graó.
- Montesinos, D. (2004). *La expresión corporal. Su enseñanza por el método natural evolutivo*. Barcelona: INDE Publicaciones
- Mora, J.A. y Martín, M.L. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(4), 67-92.
- Moreno, L., Tamayo, J.A. y Vázquez, R.A. (2004). Nuevas tecnologías aplicadas en la programación de actividades en Educación Física: Expresión Corporal. En E. Castillo y M. Díaz (Coords.), *Expresión Corporal en Primaria* (pp. 139-152). Huelva: Universidad de Huelva.
- Motos, T. (1985). *Juegos y experiencias de expresión corporal*. Barcelona: Editorial Humanitas
- Muntaner, J.J. (2009). *Escuela y discapacidad intelectual. Propuesta para trabajar en el aula ordinaria*. Sevilla: MAD.
- Nunes, C., Bodden, D., Lemos, I., Lorence, B. y Jiménez, L. (2014). Prácticas parentales y calidad de vida en adolescentes holandeses y portugueses: Un estudio transcultural. *Revista de Psicodidáctica*, 19 (2), 327-346.
- Núñez, L. y Navarro, M. R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la educación*, 19 (14), 225-252.
- Oaklander. (2012). *El tesoro escondido. La vida interior de niños y adolescentes. Terapia infanto-juvenil*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, Á., Hernando, Á. y Pertegal, M. Á. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 33(2), 223-234.
- Oliva, A. (2012). Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 30(1-3), 477-486.

- Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria (Boletín Oficial del Estado número 174, de 21 de julio de 2007).
- Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Andalucía (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 144, de 28 de julio de 2016).
- Orejudo, S. y Planas, J.A. (2016). Introducción. En J.L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (Coords.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp.9-18). Villanueva de Gallego (Zaragoza): Ediciones Universidad San Jorge
- Ortega, R. (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, 93-113.
- Ortiz, M.M. (2002). *Expresión Corporal una propuesta didáctica para el profesorado de EF*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Page, M. L. (1936). *The modification of ascendant behavior in preschool children*. Iowa: The University.
- Pelegrín, A.M. (1996). Expresión Corporal. En V. García Hoz (Ed), *Personalización en la educación física* (pp. 337-353). Madrid: Rialp.
- Pérez-Roux, T. (2008). Recherches en didactique de l'éducation physique. L'exemple de la danse en France. En M. Guillén y L. Ariza (Coords.), *Educación Física y Ciencias afines* (pp. 381-398). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Peribañez, M. (2016). Educación emocional 3.0. En J.L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (Coords.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp.140-155). Villanueva de Gallego (Zaragoza): Ediciones Universidad San Jorge.
- Pujolàs, P. (2003). *El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas*. Recuperado de http://www.deficiencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AC_Algunasideaspracticass_Pujolas_21p.pdf.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 1(30), 89-112.
- Rabazo, M.J., y Fajardo, M.I. (2004). Propiedades psicométricas de una escala de observación de la expresión motora de las habilidades sociales: Escala-

- C. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15506202>.
- Ramos, R. (2013). *Diseño, desarrollo y evaluación de instrumentos de medida de actitud hacia el alcoholismo en adolescentes* (Tesis doctoral), Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L., y Zuazagoitia, A. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 339-356.
- Rasskin, I. (2012). ¿Educación intercultural o asimilación cultural? Una reflexión crítica a partir de la enseñanza de "habilidades sociales" en la escuela secundaria. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (6), 47-63.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (Boletín Oficial del Estado número 3, de 3 enero de 2015).
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (Boletín Oficial del Estado número 293, de 8 de diciembre de 2006).
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (Boletín Oficial del Estado número 5, de 5 de enero de 2007).
- Rice, F. (1997). *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital*. México: Prentice-Hall.
- Robinson, K. (2014). *El elemento*. Broadway, Nueva York: Vintage Español.
- Rodríguez, V. (2008). El mejoramiento de la salud a través de la expresión corporal: un enfoque holístico. *Reflexiones*, 87 (1), 127-137.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Fernández-Zabala, A., Goni, E., Esnaola, I. y Goni, A. (2016). Contextual and psychological variables in a descriptive model of subjective well-being and school engagement. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(2), 166-174.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Madariaga, J. M., Arrivillaga, A. y Galende, N. (2016). Steps in the construction and verification of an explanatory model of

- psychosocial adjustment. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1), 20-28.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A. y Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma psicológica*, 23(1), 60-69.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2007). *Métodos y técnicas de investigación en línea*. Barcelona: UOC.
- Rojas, E. (2004): *Los lenguajes del deseo*. Madrid: Temas de hoy.
- Rojas, P. (2010). Las tribus urbanas: un juego de disfraces. En R. Ortega, R. del Rey y P. Rojas (Coords), *Ser adolescente: Riesgos y oportunidades* (pp. 113-120). Villa del Río, Córdoba: Unigraf.
- Romagnoli, C. y Valdés, A. M. (2007). *Relevancia y beneficios del desarrollo de habilidades emocionales, sociales y éticas en la escuela*. Santiago de Chile: Documento Valores UC.
- Romagnoli, C., Mena, I. y Valdés, A. (2007). *¿Qué son las habilidades socioafectivas y ética?* Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ruano, K. (2004). *La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental* (Tesis doctoral), Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.
- Ruano, K. (2009). Perspectiva cronológica en la intervención de la expresión corporal sobre la dimensión emocional. En K. Ruano y G. Sánchez (Coords.), *Expresión Corporal y educación* (pp. 107-148). Sevilla: Wanceulen.
- 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-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Extremera, N. (2006). Una aproximación a la integración de diferentes medidas de regulación emocional. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 155-166
- Salazar, Z. (2008). Adolescencia e imagen corporal en la época de la delgadez. *Reflexiones*, 87(2), 67-80.

- Salovey, P. y Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current directions in psychological science*, 14(6), 281-285.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Salovey, P. y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.
- Samper-García, P., Mesurado, B., Richaud, M. C. y Llorca, A. (2016). Validación del Cuestionario de Conciencia Emocional en Adolescentes Españoles. *Interdisciplinaria*, 33(1), 163-176.
- Sánchez, G., Coterón, J., Padilla, C., Llopis, A. y Montavez, M. (2008). La Expresión Corporal en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Un proyecto de consolidación. En G. Sánchez et al. (Coords.), *El movimiento expresivo. II Congreso internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 17-28). Salamanca: Amarú.
- Sanjuán, M. (2016). Los factores emocionales en el aprendizaje literario. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (Coords.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp.156-171). Villanueva de Gallego (Zaragoza): Ediciones Universidad San Jorge
- Sans, A (2009). Métodos de investigación de enfoque experimental. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 167-193). Madrid: Editorial La Muralla.
- Santiago, P. (2004). *Expresión corporal y comunicación: teoría y práctica de un programa*. Salamanca: Amarú.
- Santrock, J. W. (2004). *Adolescencia. Psicología del desarrollo*. España: McGraw Hill.
- Sastoque, W. (2016). *Musicoterapia en el ámbito escolar, una propuesta de intervención para el fortalecimiento de las habilidades sociales en los adolescentes del colegio El Paraíso de Manuela Beltrán* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

- Schinca, M. (1980). *Psicomotricidad, ritmo y expresión corporal*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Schinca, M. (1988). *Expresión Corporal. Bases para una programación teórico-práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Schinca, M. (2002). *Expresión Corporal: técnica y expresión del movimiento* (3ª ed.). Barcelona: Praxis.
- Sefchovich, G. y Waisburd, G. (2005). *Expresión corporal y creatividad*. Sevilla: MAD.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441.
- Sierra, M.A. (2000). *La Expresión Corporal desde la perspectiva del alumnado de Educación Física* (Tesis doctoral), Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Sierra, J., Reyes, P.O y Córdoba, M.A. (2010). El papel de la comunicación en la búsqueda de la identidad en la etapa adolescente. *Adolescencia: Identidad y Comunicación. Revista Vivat Academia*, 11(110), 1-34.
- Soler, J.L. (2016). Orientación, educación emocional y convivencia. En J.L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (Coords), *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp.45-50). Villanueva de Gallego (Zaragoza): Ediciones Universidad San Jorge.
- Stanton, A.L., Kirk, S.B., Cameron, C.L. y Danoff-Burg, S. (2000). Coping through emotional approach. Scale construction and validation. *Journal of Personality and social Psychology*, 74, 1078-1092.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Stokoe, P. (1967). *La Expresión Corporal y el niño*. Buenos Aires: Ricordi.
- Stokoe, P. (1974). *La Expresión Corporal y el adolescente*. Buenos Aires: Barry
- Stokoe, P. (1990). *Expresión Corporal. Arte, Salud y Educación*. Argentina: Humanitas.
- Temboury, M.C (2009). Desarrollo puberal normal: Pubertad precoz. *Pediatría Atención Primaria*, 11, 127-142.
- Tesouro, M., Palomanes, M. L., Bonachera, F. y Martínez, L. (2013). Estudio sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia. *Tendencias pedagógicas*, 21, 211-224.

- Tió, J. y Vázquez, B. (2014). La perspectiva del desarrollo. En J. Tió, L. Mauri y P. Raventós (Coords.), *Adolescencia y transgresión. La experiencia del Equipo de Atención en Salud Mental al Menor (EAM)* (pp. 79-104). Barcelona: Octaedro.
- Torrado, M (2009). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-258). Madrid: Editorial La Muralla.
- Torrents, C. (2011). Eláaaaaaastico: Materiales elásticos y espacio expresivo. En J. Coterón y G. Sánchez (Eds.), *Expresión corporal. Recursos para la práctica* (pp.39-52). Madrid: AFYEC.
- Torres, N., Lissi, M.R., Grau, V., Salinas, M. y Silva, M. (2013). Inclusión educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 159-173.
- Trianes, M.V. y García Correa, A. (2002). Educación socioafectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 44, 175-189.
- UNESCO (2008). *La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2008*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Urdaneta, G. y Morales, M. (2013). Manejo de habilidades sociales e inteligencia emocional en ambientes universitarios. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 8(14), 40-60.
- Villalobos, C., Álvarez, I y Vaquera, E. (2017). Amistades co-étnicas e inter-étnicas en la adolescencia: Diferencias en calidad, conflicto y resolución de problemas. *Educación XX1*, 20(1), 99-120.
- Vitaro, F., Boivin, M. y Bukowski, W. M. (2009). The role of friendship in child and adolescent development. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski y B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 568–585). New York: Guilford Press.
- Williams, H. M. (1935). A factor analysis of Berne's "Social behavior patterns in young children". *The Journal of Experimental Education*, 4(2), 142-146.
- Yankovic, B, (2011). *Emociones, sentimientos, afecto. El desarrollo emocional*. Recuperado de

http://www.educativo.otalca.cl/medios/educativo/profesores/basica/desarrollo_emocion.

Zacarés, J., Iborra, A., Tomás, J. y Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global Frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de psicología*, 2 (25), 316-329.

ANEXOS

MEDICIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIO-AFECTIVAS

PROCEDIMIENTO DE VALIDACIÓN

Nos ponemos en contacto contigo para solicitar tu participación como experta o experto en la validación de un instrumento cuyo objetivo es la medición de las habilidades socio-afectivas del alumnado de educación secundaria, previa a su participación en un programa de intervención para la mejora de dichas habilidades a través de la Expresión Corporal en el área de Educación Física. Dicho instrumento será cumplimentado, por parte de los y las estudiantes, a través de un cuestionario en el que valorarán su grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones presentadas.

Se han contemplado ocho dimensiones de estudio, dentro de las cuales están incluidos los indicadores que las definen. Estas dimensiones son: Empatía, Asertividad, Patrones de relación o socialización, Cooperación, Respeto y responsabilidad, Resolución de conflictos, Gestión emocional y Autoestima.

Te pedimos que, en primer lugar, valores cada uno de los elementos redactados expresando una puntuación numérica de 1 a 5 (el 1 indica mínima valoración y el 5 máxima valoración), en función de su pertinencia y su claridad, cuyo significado es el que te planteamos a continuación:

- **PERTINENCIA:** Correspondencia entre el contenido del ítem y la dimensión para la cual va a ser utilizado.
- **CLARIDAD:** Grado en que el ítem está redactado de forma clara y precisa, facilitando su comprensión por las personas encuestadas.

Además, en el apartado “Comentarios/formulación alternativa” puedes hacer comentarios, observaciones y plantear modos alternativos de formular aquellos ítems que consideres inadecuados por su falta de claridad o pertinencia.

Por último, te pedimos que nos aportes una definición teórica de cada una de estas ocho dimensiones de estudio y su idoneidad en el modelo que te estamos presentando.

Muchas gracias por tu colaboración.

Para más información, contactar con:
José Manuel Armada Crespo
armadacrespojm@gmail.com

DIMENSIÓN I: EMPATÍA

Descripción de la dimensión	Elementos de valoración	Pertinencia					Claridad				
Definición:	1. Soy capaz de ponerme en la situación de algún compañero o compañera	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	2. Comprendo las reacciones de algunos compañeros o compañeras	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	3. Me preocupo por mis compañeros o compañeras cuando percibo que les ocurre algo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Idoneidad:											
Comentarios / formulación alternativa:											

DIMENSIÓN II: ASERTIVIDAD

Descripción de la dimensión	Elementos de valoración	Pertinencia					Claridad				
Definición:	4. Cuando me expreso suelo ser malinterpretado o malinterpretada	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	5. La intención de lo que expreso oralmente coincide con mi postura corporal	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	6. Controlo mi carácter para mantener la compostura y las formas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	7. Cuando quiero algo lo pido o lo cojo sin pensar en cómo se sentirán los demás	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	8. Si algo me molesta de un compañero o compañera se lo digo de forma que no se sienta atacado o atacada	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	9. Me cuesta expresar como me siento	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	10. Para conseguir lo que quiero suelo intimidar a compañeros o compañeras	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	11. Suelo ceder a las peticiones de los demás sin exponer mis deseos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Idoneidad:											
Comentarios / formulación alternativa:											

DIMENSIÓN III: PATRONES DE RELACIÓN O SOCIALIZACIÓN

Descripción de la dimensión	Elementos de valoración	Pertinencia					Claridad				
Definición:	12. Establezco relaciones solo con un número reducido de compañeros y compañeras	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	13. Mantengo mi grupo de amigos y amigas desde hace tiempo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	14. Me relaciono bien con todo el grupo clase	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	15. Me siento cómodo o cómoda cuando hay más de dos personas en una conversación	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	16. Tengo capacidad para mantener conversaciones con personas de mi edad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	17. Soy capaz de mantener conversaciones con personas adultas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	18. Saludo a mis compañeros y compañeras a la entrada, y me despido de ellos y ellas a la salida	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	19. Agradezco las acciones positivas que los y las demás hacen por mí	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	20. Soy capaz de relacionarme con personas conocidas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	21. Soy capaz de relacionarme con personas desconocidas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Idoneidad:											
Comentarios / formulación alternativa:											

DIMENSIÓN IV: COOPERACIÓN Y LIDERAZGO

Descripción de la dimensión	Elementos de valoración	Pertinencia					Claridad				
Definición:	22. Cuando me encuentro en un grupo de trabajo, mi opinión es más importante que la de los y las demás	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	23. Doy opción a que mis compañeros y compañeras de grupo participen, exponiendo sus opiniones e ideas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	24. Trato de convencer a los y las demás, porque mi forma de pensar, sentir o actuar es la correcta	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	25. Suelo adquirir el rol de líder sin contar con la opinión de mis compañeros o compañeras	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	26. Suelo ser elegido o elegida por mis compañeros o compañeras como representante principal en los trabajos de grupo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	27. Los trabajos en grupo me hacen sentir bien	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	28. Como el resto de compañeros y compañeras del grupo, soy una pieza clave de mi equipo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Idoneidad:											
Comentarios / formulación alternativa:											

DIMENSIÓN V: RESPETO Y RESPONSABILIDAD

Descripción de la dimensión	Elementos de valoración	Pertinencia					Claridad				
Definición:	29. Me dirijo de manera educada al resto de mis compañeros y compañeras	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	30. Tengo un trato cortés hacia las figuras de autoridad (familia, docentes...)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	31. Cuando alguien se dirige de manera inadecuada hacia mí, yo contesto de manera correcta y educada	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	32. Pospongo cualquier cuestión, si es posible, cuando previamente he quedado con un compañero o compañera	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Idoneidad:											
Comentarios / formulación alternativa:											

DIMENSIÓN VI: RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Descripción de la dimensión	Elementos de valoración	Pertinencia					Claridad				
Definición:	33. Huyo de los conflictos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	34. Siempre me salgo con la mía	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	35. En los conflictos en los que me encuentro presente, soy capaz de reconocer mis errores y pedir disculpas si es necesario	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	36. Acepto las disculpas de un compañero o compañera	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	37. Cuando me enfrente a un conflicto, soy capaz de gestionarlo para que todas las partes queden lo más satisfechas posibles	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Idoneidad:											
Comentarios / formulación alternativa:											

DIMENSIÓN VII: GESTIÓN EMOCIONAL

Descripción de la dimensión	Elementos de valoración	Pertinencia					Claridad				
Definición:	38. Soy capaz de reconocer mis propias emociones	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	39. Tengo cambios de ánimo frecuentes	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	40. Cuando un amigo o amiga tiene un problema le escucho atentamente y con interés	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	41. Comparto mis emociones	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	42. Soy capaz de influir positivamente sobre el estado de ánimo de las personas que me rodean para que se sientan mejor	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	43. Soy capaz de incidir sobre mi estado de ánimo para sentirme mejor	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Idoneidad:											
Comentarios / formulación alternativa:											

DIMENSIÓN VIII: AUTOESTIMA

Descripción de la dimensión	Elementos de valoración	Pertinencia					Claridad				
Definición:	44. Considero que soy capaz de hacer cualquier cosa que me proponga	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	45. Me siento bien valorado o valorada por los y las demás	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	46. Acepto las críticas porque me sirven para mejorar	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	47. Siento miedo a fracasar en mis relaciones	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	48. Me considero mejor que los y las demás	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Idoneidad:											
Comentarios / formulación alternativa:											



Medición de Habilidades Socioafectivas (HASOA)

Mediante este cuestionario se pretende conocer tu manera de desenvolverte socioafectivamente con tus compañeros y compañeras de clase. Tu colaboración es muy importante, por eso es necesario que leas muy bien las preguntas y contestes con total sinceridad, escogiendo la respuesta con la que más identificado o identificada te encuentres. El cuestionario es totalmente anónimo, por lo que no es necesario indicar ningún dato más de los que se pide en cada una de las preguntas.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

BLOQUE I: DATOS Y HABITOS DEL ALUMNADO

Te invito a que me cuentes un poco de ti. Es importante que seas lo más concreto o concreta posible acerca de la profesión de tu familia, las actividades que realizas en tu tiempo libre o el número de personas que conviven en tu hogar.

1. Fecha nacimiento: _____

2. Lugar de nacimiento:

3. Sexo: Hombre Mujer

4. Profesión del padre: _____

5. Profesión de la madre: _____

6. Estudios concluidos del padre

- Sin estudios
- Estudios primarios
- Estudios secundarios
- Estudios universitarios

7. Estudios concluidos de la madre

- Sin estudios
- Estudios primarios
- Estudios secundarios
- Estudios universitarios

8. Personas que conviven en el lugar:

- nº: ____
- personas (indícalas) _____

9. ¿A cuáles de las siguientes actividades dedicas tu tiempo libre?

- Jugar a videojuegos o conectarse a internet
- Ver la televisión
- Leer
- Pasear
- Artes escénicas (danza, teatro; indica cuál) _____
- Tocar instrumento (indica cuál) _____
- Practicar deporte(indica cuál o cuáles) _____
- Otras _____

BLOQUE II: PERCEPCIÓN SOBRE MIS HABILIDADES SOCIOAFECTIVAS

A continuación, indica con una X aquella respuesta que más se aproxime a tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, teniendo en cuenta que:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

10. Soy capaz de ponerme en la situación de algún compañero o compañera	1	2	3	4	5
11. Comprendo las reacciones de mis compañeros o compañeras	1	2	3	4	5
12. Apoyo a mis compañeros o compañeras cuando percibo que les ocurre algo	1	2	3	4	5
13. La intención de lo que expreso oralmente coincide con mi postura corporal	1	2	3	4	5
14. Controlo mi carácter para mantener la compostura y las formas	1	2	3	4	5
15. Cuando quiero algo lo cojo sin pensar en cómo se sentirán los demás	1	2	3	4	5
16. Si algo me molesta de un compañero o compañera se lo digo de forma que no se sienta atacado o atacada	1	2	3	4	5
17. Expreso con facilidad mis sentimientos	1	2	3	4	5
18. Para conseguir lo que quiero suelo intimidar a compañeros o compañeras	1	2	3	4	5
19. Suelo ceder a las peticiones de los demás sin exponer mis deseos	1	2	3	4	5
20. Establezco relaciones de amistad solo con un número reducido de compañeros y compañeras	1	2	3	4	5
21. Mantengo mi grupo de amigos y amigas desde hace tiempo	1	2	3	4	5
22. Me relaciono bien con todo el grupo clase	1	2	3	4	5
23. Tengo capacidad para mantener conversaciones con personas de mi edad	1	2	3	4	5
24. Soy capaz de mantener conversaciones con personas adultas	1	2	3	4	5
25. Saludo a mis compañeros y compañeras a la entrada, y me despido de ellos y ellas a la salida	1	2	3	4	5
26. Agradezco las acciones positivas que los y las demás hacen por mí	1	2	3	4	5
27. Soy capaz de relacionarme con personas desconocidas	1	2	3	4	5
28. Doy opción a que mis compañeros y compañeras de grupo participen, exponiendo sus opiniones e ideas	1	2	3	4	5
29. Suelo adquirir el rol de líder sin contar con la opinión de mis compañeros o compañeras	1	2	3	4	5

30. Suelo ser elegido o elegida por mis compañeros o compañeras como representante principal en los trabajos de grupo	1	2	3	4	5
31. Los trabajos en grupo me hacen sentir bien	1	2	3	4	5
32. Me dirijo de manera educada al resto de mis compañeros y compañeras	1	2	3	4	5
33. Tengo un trato cortés hacia las figuras de autoridad (familia, docentes...)	1	2	3	4	5
34. Cuando alguien se dirige de manera inadecuada hacia mí, yo contesto de manera correcta y educada	1	2	3	4	5
35. Pospongo cualquier cuestión, si es posible, cuando previamente he quedado con un compañero o compañera	1	2	3	4	5
36. Huyo de los conflictos	1	2	3	4	5
37. En los conflictos en los que me encuentro presente, soy capaz de reconocer mis errores y pedir disculpas si es necesario	1	2	3	4	5
38. Acepto las disculpas de un compañero o compañera	1	2	3	4	5
39. Cuando me enfrento a un conflicto, soy capaz de gestionarlo para que todas las partes queden lo más satisfechas posibles	1	2	3	4	5
40. Soy capaz de reconocer mis propias emociones	1	2	3	4	5
41. Tengo cambios de ánimo frecuentes	1	2	3	4	5
42. Cuando un amigo o amiga tiene un problema le escucho atentamente y con interés	1	2	3	4	5
43. Comparto mis emociones con la gente que me rodea	1	2	3	4	5
44. Soy capaz de influir positivamente sobre el estado de ánimo de las personas que me rodean para que se sientan mejor	1	2	3	4	5
45. Soy capaz de incidir sobre mi estado de ánimo para sentirme mejor	1	2	3	4	5
46. Considero que soy capaz de hacer cualquier cosa que me proponga	1	2	3	4	5
47. Me siento bien valorado o valorada por los y las demás	1	2	3	4	5
48. Acepto las críticas porque me sirven para mejorar	1	2	3	4	5
49. Siento miedo a fracasar en mis relaciones	1	2	3	4	5
50. Me considero mejor que los y las demás	1	2	3	4	5
51. En un equipo, cada miembro del grupo es una pieza clave o importante del mismo	1	2	3	4	5

52. Observaciones	
-------------------	--

¡Muchas gracias por tu colaboración!

GRUPO DE DISCUSIÓN DIRIGIDO AL ALUMNADO DE 4º ESO C DEL IES AVERROES

Destinatarios
Alumnado de 4º C de la ESO del IES Averroes
Duración
1 hora
Lugar de realización
Aula 4º ESO C

OBJETIVOS

Objetivo/s de la Investigación
Demostrar que la Expresión Corporal es una buena herramienta para el desarrollo de las habilidades socioafectivas.
Objetivo/s del grupo focal
Valorar la participación del alumnado en el programa y su satisfacción con el mismo.

IDENTIFICACIÓN DEL MODERADOR

Nombre del moderador/a: Ana Belén López Cámara
Nombre del observador/a: José Manuel Armada Crespo y Ana Belén Mantero

PARTICIPANTES

	Lista de los asistentes al grupo focal	Vinculación con la escuela
1		
2		
3		
4		
5		

PREGUNTAS

Preguntas estímulo (dimensiones)	
1	Opinión general sobre el programa
2	Valoración de su participación
3	Valoración sobre las habilidades desarrolladas, tanto a nivel expresivo, como en lo que a las capacidades socioafectivas se refiere.
4	Satisfacción general.
5	Aplicabilidad a la vida diaria de las habilidades trabajadas.

PAUTA DE CHEQUEO (EVALUACIÓN)

Chequear elementos presentes en el grupo focal (evaluación del observador)	
Lugar adecuado en tamaño y acústica.	
Lugar neutral de acuerdo a los objetivos del grupo focal.	
Asistentes sentados en forma de U en la sala.	
Moderador respeta tiempo para que los participantes desarrollen cada tema.	
Moderador escucha y utiliza la información que está siendo entregada.	
Se cumplen los objetivos planteados para esta reunión.	
Explicita en un comienzo objetivos y metodología de la reunión a los participantes.	
Reunión entre 60-120 minutos.	
Registro de la información (cámara de vídeo).	
Refrigerios adecuados que no interrumpen la actividad.	
Identificación de los asistentes.	

CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DEL PROGRAMA DE EXPRESIÓN CORPORAL

El objetivo de este cuestionario es valorar, desde tu punto de vista, el grado de satisfacción sobre el Programa de Expresión Corporal en el que has participado. Tu colaboración es fundamental para la implementación de este tipo de programas en un futuro, por lo que te pedimos que contestes con la mayor sinceridad posible a las siguientes cuestiones.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

DATOS IDENTIFICACIÓN

1. Sexo: _____
2. Edad: _____ años
3. Lugar de nacimiento: _____

A continuación, indica con una X aquella respuesta que más se aproxime a tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, teniendo en cuenta que:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

ACTUACIÓN CON RESPECTO A LAS DIMENSIONES DEL PROGRAMA

4. Siento que las actuaciones llevadas a cabo en el programa me han ayudado a ponerme en el lugar del resto de mis compañeros y compañeras.	1	2	3	4	5
5. Estoy satisfecho o satisfecha con respecto a la forma en la que me dirijo a mis compañeros y compañeras porque lo hago de manera asertiva y exponiendo mi postura.	1	2	3	4	5
6. Ha mejorado mi relación con los compañeros y compañeras de clase, tanto en calidad como en el número de personas.	1	2	3	4	5
7. En el grupo ha reinado un ambiente de cooperación para la consecución del proyecto.	1	2	3	4	5
8. Los y las líderes del grupo han facilitado la labor a aquellas personas que han encontrado alguna dificultad en el proceso.	1	2	3	4	5
9. Todas las personas del grupo se han responsabilizado del trabajo realizado en este proyecto.	1	2	3	4	5

10. El respeto ha sido la tónica predominante a lo largo de las sesiones de las que ha constado el proyecto.	1	2	3	4	5
11. Cuando se ha generado algún conflicto se ha resuelto de la manera más satisfactoria para todas las partes.	1	2	3	4	5
12. He descubierto que soy capaz de hacer actividades que antes no me planteaba, y me siento orgulloso u orgullosa de ello.	1	2	3	4	5

SATISFACCIÓN CON EL PROGRAMA

13. Me he implicado en el programa de Expresión Corporal.	1	2	3	4	5
14. Se han cumplido mis expectativas con respecto al programa de Expresión Corporal.	1	2	3	4	5
15. Creo que el programa mejora las habilidades socioafectivas, y por lo tanto cumple su objetivo.	1	2	3	4	5
16. Considero interesante el trabajo realizado a lo largo de las sesiones de Expresión Corporal.	1	2	3	4	5
17. Los aprendizajes realizados con respecto a las habilidades socioafectivas me van a servir en mí día a día.	1	2	3	4	5
18. Me siento satisfecho o satisfecha con mi participación en el programa.	1	2	3	4	5
19. Indica que elementos valoras más de los aprendidos a lo largo del programa.					
20. Expón que actuaciones consideras que mejorarían el programa.					
21. Observaciones.					

NORMAS PRINCIPALES DE FUNCIONAMIENTO PARA LA ELABORACIÓN DEL DECÁLOGO DE NORMAS DEL ALUMNADO DE 4º (Grupo 3)	
NORMA 1	
NORMA 2	
NORMA 3	

Nombre del alumnado:



NORMAS PRINCIPALES DE FUNCIONAMIENTO PARA LA ELABORACIÓN DEL DECÁLOGO DE NORMAS DEL ALUMNADO DE 4º (Grupo 6)	
NORMA 1	
NORMA 2	
NORMA 3	

Nombre del alumnado:



